



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

ACTITUDES HACIA LA LECTOESCRITURA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS EN SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ATTITUDES TOWARDS LITERACY AND
TEXT COMPOSITION IN SECOND GRADE
OF PRIMARY EDUCATION

Autora: Marta Gallardo Gómez

Directora: Ruth Villalón Molina

Julio 2021

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTORA

Resumen

La lectura y la escritura son habilidades interrelacionadas y complejas de adquirir en las que intervienen muchos procesos cognitivos y motivacionales. El presente estudio pretende analizar el desempeño en la composición de textos escritos y buscar si existe relación con las actitudes y el sentimiento de competencia hacia la lectoescritura. Los participantes fueron 27 estudiantes de segundo curso de Educación Primaria, que contestaron a un cuestionario sobre actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectoescritura y realizaron dos tareas de composición de textos escritos, uno narrativo y otro expositivo-descriptivo. Los textos fueron analizados utilizando los estándares de evaluación adaptados de la batería de preguntas PROESC. Los resultados muestran un rendimiento positivo en la composición de textos escritos por parte de la mayoría del alumnado, obteniendo mejores resultados en el texto narrativo. Sin embargo, no existe correlación entre estos resultados y las actitudes y el sentimiento de competencia, ni hay diferencias entre niños y niñas. Por último, se analizan las implicaciones educativas y las limitaciones del presente estudio.

Palabras clave: escritura, actitudes, PROESC, sentimiento de competencia, motivación.

Abstract

Reading and writing are interrelated and complex skills to acquire in which many cognitive and motivational processes are involved. The present study aims to analyze performance in the composition of written texts and to find out whether there is a relationship with attitudes and feeling of competence towards reading. The participants were 27 students in the second year of primary school, who answered a questionnaire on attitudes and feeling of competence in literacy and had to compose two written texts, one narrative and the other expository-descriptive. The texts were analyzed using assessment standards adapted from the PROESC battery of questions. The results show a positive performance in the composition of written texts by most of the students, with better results in the narrative text. However, there is no correlation between these results and attitudes and feeling of competence, nor are there differences between boys and girls. Finally, the educational implications and limitations of this study are discussed.

Keywords: writing, attitudes, PROESC, feeling of competence, motivation.

Índice

Introducción	5
Marco teórico.....	8
Adquisición de la escritura y composición de textos escritos.....	8
Actitudes y sentimiento de competencia	11
Evaluación de la composición de textos escritos	13
Objetivos de este trabajo	17
Metodología.....	18
Participantes.....	18
Instrumentos	18
Cuestionario de actitudes	18
Materiales	19
Instrumento de evaluación de los textos escritos	19
Procedimiento	23
Recolección de datos.....	23
Análisis de datos.....	24
Resultados	25
Discusión y conclusiones	29
Referencias.....	35
Anexos	38
Anexo A	38
Anexo B	39
Anexo C.....	42
Anexo D	43
Anexo E.....	44

Introducción

La lectura y la escritura son habilidades esenciales para poder vivir en sociedad, para comunicarse, informarse, disfrutar... y, aunque, su adquisición comienza durante los primeros años de escolarización en la etapa de Educación Infantil, adquiere mayor importancia en el primer ciclo de Educación Primaria, etapa en la que se centra el presente trabajo de investigación. El desarrollo de las habilidades de lectura y la escritura será esencial durante toda la etapa educativa y profesional de nuestros alumnos, pero también en el día a día. Para que todos los estudiantes lleguen a adquirir niveles superiores de comprensión lectora y expresión escrita y el gusto por estas disciplinas, es necesario que desde la escuela se fomente su aprendizaje a través de la competencia lectoescritora.

Según el BOE (2014) conseguir una determinada competencia supone la adquisición de una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento, que se pueden desarrollar en el contexto educativo, tanto formal como no formal. La Unión Europea, además, determina que hay “competencias clave” y que “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, entre ellas se encuentra la competencia lectoescritora. La competencia lectoescritora forma parte del currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 2014), que se trabaja específicamente a través de los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura. En la escuela se deben trabajar las siete destrezas básicas, productivas, receptivas e interactivas, tanto en su forma oral como en su forma escrita, y en el caso de las receptivas también de forma audiovisual. Todas ellas facilitan la adquisición y desarrollo de otros aprendizajes, para interactuar, descubrir el mundo y representarlo, por lo que el área de Lengua Castellana y Literatura se convierte en facilitador de las demás áreas. Entre los contenidos relacionados con la lectura y la escritura que el BOC establece para el segundo curso de Educación Primaria, algunos que son de relevancia para este trabajo son:

Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.

Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.

Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.

La complejidad de la adquisición de la competencia lectoescritora ha generado una gran cantidad de investigaciones en torno a los procesos cognitivos que se llevan a cabo para adquirir la lectura y la escritura; estos estudios, aun presentando limitaciones (Ramos et al., 2005), son mucho más numerosos y completos que los relacionados con la motivación (De Smedt et al., 2018). Dadas la complejidad y la dificultad intrínsecas de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, la motivación del estudiante es también un componente esencial para adquirir esta competencia (Solé, 2009).

Para el desarrollo de la presente investigación también cobran importancia los estudios relacionados con la escritura, especialmente con el análisis de producciones de composición escrita del alumnado, si bien son poco frecuentes y complejos (Ramos et al., 2005). Aunque no sea posible examinar los procesos implicados en la producción de las composiciones escritas, el análisis de las mismas es de esperar que pueda ofrecer información relevante.

Por otro lado, en Izquierdo et al. (2020), destacan los resultados de varias investigaciones que muestran la importancia de una actitud positiva hacia la lectura y la escritura, y un buen autoconcepto lector para lograr un posterior rendimiento lectoescritor favorable. Además, la actitud hacia la escritura y la confianza de los estudiantes en sus habilidades, son predicativas de su competencia escritora, lo que destaca la importancia de los aspectos motivacionales.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se puede afirmar la importancia de investigar en este campo para conocer los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura y la escritura, el desempeño de los alumnos y las alumnas a la hora de realizar estas actividades, sus actitudes y sus motivaciones. Todo ello va a tener una gran repercusión en la actividad docente, pues, conociendo todos estos factores, será posible mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma que beneficien la adquisición de estas habilidades. Esto me ha motivado a trabajar en esta área de conocimiento, en la que no me sentía tan preparada para afrontar con el alumnado, y que considero es una de las más difíciles en cuanto a motivación y adquisición. Además, poder leer y analizar los textos que los niños y las niñas escriben te ayuda a conocerlos mejor, descubrir su mundo interior lleno de imaginación y sus gustos, aspectos que me resultan motivadores para llevar a cabo este proyecto.

El propósito del presente estudio es averiguar el desempeño del alumnado de segundo curso de Educación Primaria en la composición de textos escritos, observando cómo afrontan estas actividades y si se sienten capaces de realizarlas con éxito, para después averiguar si existe una relación entre sus actitudes y su sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura y el desempeño en tareas de producción de textos escritos.

Marco teórico

Adquisición de la escritura y composición de textos escritos

La escritura es un proceso complejo y exigente, en el que participan múltiples operaciones cognitivas y que permite ser analizada desde enfoques psicológicos y cognitivos (García, 1997,1998; citado por González, 2002). Su complejidad no solo viene dada por todas las operaciones y suboperaciones cognitivas asociadas a ella (planificación, producción, revisión, organización de ideas, planeación de objetivos, etc.) sino porque es necesario tener adquirida una gran variedad léxica, conocer la morfología, seleccionar los grafemas para escribir las palabras, adecuar el lenguaje y el formato del texto y atender a los procesos motores, entre otros muchos aspectos a los que hay que prestar atención (Albarrán, 2009).

La adquisición de la escritura está interrelacionada con la adquisición de la lectura, habilidades que requieren el uso de procesos cognitivos diversos pero que se complementan en el aprendizaje. El proceso de aprendizaje de la lectura requiere que el estudiante adquiera la conciencia fonológica para que progresivamente vaya siendo capaz de identificar las representaciones de las palabras y más adelante adquiera niveles de comprensión de textos más complejos. Además, adquirir el código fonológico de forma eficaz, desempeña un papel positivo tanto en el proceso de aprendizaje de la lectura como en el de la escritura (Alegría et al., 2005). Esto se debe a que alrededor de los 5-6 años, los niños comienzan el periodo de fonetización de la escritura, en el que empiezan a comprender que existe una relación entre la pauta sonora de la palabra y lo que se escribe (Ferreiro, 1991), es decir, las correspondencias grafema-fonema.

No obstante, las dificultades para la creación de un texto, incluso de uno breve y sencillo, son mucho mayores que para la lectura, ya que estás creando algo nuevo, mientras que en la lectura simplemente tienes que decodificarlo. Ahora bien, está claro que la lectura ayuda a una buena redacción de textos porque enseña vocabulario, construcciones gramaticales, y generalmente los

buenos escritores, son también grandes lectores. Sin embargo, uno puede ser un ávido lector y no necesariamente ser un buen escritor porque la escritura requiere de procesos cognitivos que la lectura no implica, como la elaboración y organización de ideas, uso de la creatividad, etc., y de procesos mecánicos.

Para que el alumnado pueda adquirir todos los procesos cognitivos y mecánicos necesarios para aprender a leer y escribir, es esencial la tarea del docente, ya que son actividades que requieren ser enseñadas por alguien que conozca los procesos de adquisición y los conocimientos involucrados en su aprendizaje. Esto le permitirá al docente “andamiar el proceso”, apoyando el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo para que puedan ir alcanzando el nivel de desarrollo potencial (Sánchez et al., 2013).

Para comprender los complejos procesos psicopedagógicos que se ponen en funcionamiento en la tarea de composición de un texto, y por lo tanto poder realizar la tarea docente de forma satisfactoria, se han construido diversos modelos teóricos. Uno de los más divulgados es el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981), en el que se presentan detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que se realizan durante la escritura de textos, entendida como un proceso en el que el escritor planifica, escribe y revisa constantemente.

El modelo de Flower y Hayes (1981) está formado por tres componentes interrelacionados. El primero de ellos es el ambiente de trabajo, que incluye la capacidad del escritor de reconocer el tema sobre el que va a escribir, la audiencia a la que lo dirige y su propia intención a la hora de escribirlo. Además de estas tres dimensiones, el propio texto que vamos escribiendo se convierte en un factor externo que determina y limita la continuidad del escrito. El segundo componente es la memoria a corto plazo, el almacenamiento de información y conocimientos, de donde el escritor tiene que recuperar información relacionada con el tema, la audiencia y la planificación del texto. Por último, el tercer componente son los procesos implicados en la escritura: la planificación, la producción y la revisión.

En el proceso de planificación, el escritor forma una representación mental sobre la información que contendrá el texto, lo que a su vez se realiza a través de tres subprocesos. El primero de ellos es generar ideas, que está directamente relacionado con la memoria a largo plazo, para después organizarlas, agruparlas, generar categorías, y construir el tema. El segundo subproceso hace referencia a la organización de las ideas dentro del texto, para que sea coherente y siga una estructura, teniendo en consideración la audiencia a la que va dirigido. En el tercer subproceso se establecen objetivos o intenciones, creados por el propio escritor y que definirán el proceso de escritura.

En el proceso de producción el sujeto transforma las ideas en escritura de oraciones y palabras, en este paso intervienen también los procesos motores y de atención, y el conocimiento de la lengua utilizada, teniendo que prestar atención a la legibilidad, la gramática y la ortografía.

Por último, el proceso de revisión ocurre de forma continua y redirige a nuevos ciclos de planificación y producción. El escritor relee lo que ha planificado y escrito anteriormente, permitiéndole comprobar si se cumplen los objetivos planteados, se expresan las ideas correctamente y la audiencia puede comprenderlo.

Por otra parte, Cassany (1999; citado por Peña y Quintero, 2016) resalta la característica social de la escritura, identificándolo como un proceso comunicativo. La composición de textos escritos se realiza a partir de la participación y la interacción que establece el escritor con los miembros de la comunidad educativa e influye directamente en los procesos cognitivos, ya que el contexto requiere contemplar determinados elementos, como el tipo de texto, el destinatario o la intencionalidad comunicativa (Camps, 2003; citado por Peña y Quintero, 2016).

Para que el alumno sea capaz de componer textos escritos de calidad, es necesario que conozca y sea consciente de los procesos que se llevan a cabo mientras escribe, para poder controlarlos y regularlos (Flórez et al, 2003; citado por Peña y Quintero, 2016). Sin embargo, sabemos que los alumnos más

jóvenes o los escritores inexpertos apenas planifican, estructuran o revisan un texto (van der Hoeven, 1997, citado por Nicasio y Fidalgo, 2003). Esto se debe a que todavía no tienen adquiridas las habilidades básicas necesarias para escribir, como es el trazado de las letras, la codificación fonológica y la escritura de palabras, movimientos que los adultos realizamos de forma automática y nos permite centrarnos en los procesos cognitivos, mientras que a los niños les demandan mucha atención (Sánchez et al., 2013).

Para que todas estas dificultades puedan superarse y el alumnado consiga adquirir un nivel lectoescritor avanzado a lo largo de su etapa educativa, adquiere un papel esencial en su enseñanza la motivación. Los alumnos motivados a la hora de aprender son capaces de superar con mayor éxito las adversidades y los retos que se les proponga sin rendirse, mejorando su desempeño en la escuela. Para conseguir esta motivación es esencial el papel del docente y la asignación de tareas de escritura que supongan un reto al alumnado y en las que puedan colaborar con sus compañeros (Troia et al, 2012).

Uno de los factores que determinan la motivación y el esfuerzo que una persona pone en marcha al realizar una actividad determinada, como puede ser leer o escribir, son las actitudes que presente ante estas tareas (Melero et al., 2020). Si una persona siente que la tarea que se le presenta es asequible para ella se sentirá motivada a realizarla. Esto es, se sentirá competente para realizarla y le animará a ello. Por ello es importante analizar las actitudes y el sentimiento de competencia ya que forman parte de la motivación. La segunda parte de la investigación se ha centrado en analizar las actitudes y el sentimiento de competencia y su importancia.

Actitudes y sentimiento de competencia

Las actitudes son definidas como “una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993; citado por Aiken, 2002). En este estudio se valorarán las actitudes que tienen los

estudiantes de segundo de Educación Primaria hacia la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que no son iguales para los dos tipos de actividades.

En Merisuo-Storm (2006), la autora realiza un estudio diferenciando entre actitudes hacia la lectura y hacia la escritura, al mismo tiempo que realiza un análisis de las diferencias que presentaban niños y niñas, notando que las diferencias aumentan a medida que van cumpliendo años. En general, las chicas mostraban mejores actitudes hacia la lectura y la escritura que los chicos, aunque esta diferencia era más amplia al hablar de escritura. Las actitudes hacia la escritura de todos los alumnos, sin importar el género, disminuían respecto a las de la lectura. Merisuo-Storm (2006) pone de manifiesto la importancia de buscar la forma de motivar al alumnado para la realización de estas tareas y que, para que sean atractivas, deben tener una función comunicativa o un propósito significativo.

Monje (1993) indica que cada habilidad lingüística requiere unas actitudes específicas, y para que estas se desarrollen, es el propio estudiante el que tiene que descubrir el interés, el placer y el beneficio que le puede proporcionar el dominio de la expresión escrita. Ahora bien, por otro lado, Vygotsky (1997; citado por Monje, 1993), relaciona pensamiento y lenguaje, considerando este último como el sistema simbólico con mayor potencial para posibilitar los niveles más altos de abstracción y reflexión, se trata, por tanto, de actividades metacognitivas que no son fáciles de poner en marcha por parte del alumnado por sí solo (Ramos et al., 2005).

Relacionado con la facilidad de llevar a cabo determinadas tareas está el sentimiento de competencia, que se define como la creencia o percepción que tiene el individuo sobre su propia capacidad para realizar una tarea específica o tener éxito en actividades concretas, es decir, la seguridad de que está preparado para hacer frente a las situaciones que se le vayan presentando (Conradi et al., 2014; Acuña et al., 2019). El sentimiento de competencia fortalece la autoconfianza y permite al sujeto mejorar el nivel de desempeño, ambos factores determinantes para la actividad cognitiva, entre los que se encuentra la motivación, que permite ir más allá de los logros obtenidos por el

sujeto en el momento. Además, Feuerstein et al. (1994) señalan la importancia que tiene en la adquisición del sentimiento de competencia la participación de un mediador humano, que permita al mediado adquirir conciencia de sus propios logros y generar sentimiento de ser capaz (citado por Acuña et al., 2019).

Evaluación de la composición de textos escritos

A la hora de evaluar la composición de los textos escritos, existen diferentes tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo, analizando diferentes aspectos de la escritura y variando en función del tipo de texto que se haya redactado.

Por una parte, existe la evaluación de los procesos implicados en la composición de textos escritos, necesarios para poder mejorar la realización de la tarea de composición. Sin embargo, en el presente trabajo no será posible la evaluación de estos procesos, puesto que solos contamos con el producto final realizado por los participantes. Por tanto, lo único que se podrá evaluar, de forma lo más objetiva posible, es el producto final de la actividad mental que es escribir, aunque es importante tener en cuenta que este “producto final” en la mayoría de las ocasiones carece de revisión por parte del alumnado y que no debe observarse como algo acabado, sino como mejorable y con posible potencialidad a ser trabajado posteriormente con ellos.

Para poder evaluar el producto final, es decir, las composiciones de textos escritos por el alumnado, hay varios elementos que se pueden analizar, relacionados con el contenido, la lingüística, género y tipología textual, la gramática y la edición del texto. Todos estos puntos son analizados en profundidad en la propuesta realizada por Albarrán (2009). Comienza hablando sobre el contenido, que corresponde con las ideas y la información que aporta el texto y que provienen de la memoria a largo plazo del escritor, lo que tiene relación con los procesos cognitivos.

El segundo aspecto que destaca en la evaluación de los textos es la lingüística textual, dentro de la que se analiza la coherencia, la cohesión y la

adecuación del texto. La importancia de que las ideas dentro del texto estén bien organizadas, exista relación coherente entre ellas que facilite la lectura y que todo ello esté adaptado al contexto.

Por otra parte, también da importancia a la evaluación dependiendo del género y la tipología textual a la que pertenezca el texto. En nuestro estudio hemos optado por la redacción de dos tipos de texto, sobre los que hay más investigaciones realizadas y sobre los que mayor conocimiento y habilidades tiene el alumnado, los textos narrativos y los expositivos-descriptivos. Las investigaciones previas realizadas que comparan el desempeño en la composición de estos dos tipos de textos son limitadas, sin embargo, sí se han realizado varias analizándolos por separado.

Por un lado, los textos narrativos son los más trabajados en el aula y los que mejor conoce el alumnado. Requieren una serie de contenidos que tienen que ver con la estructura de este tipo de texto, como son la descripción del lugar, del tiempo y de los personajes, que haya un suceso que desencadene unas consecuencias y un final, todo ello con la necesidad de mantener una continuidad narrativa, sin saltos ni cambios bruscos en la secuenciación de la historia, que será la mayor dificultad a la que se enfrenten.

Por otro lado, a la hora de redactar el texto expositivo, en el que van a tener que describir a un animal, el alumnado va a tener más delimitado el contenido que tiene que tratar. En la mayoría de las ocasiones va a depender de su memoria a largo plazo y de lo que recuerden sobre el animal que elijan para describirlo lo mejor posible, sin embargo, esta limitación, a su vez, facilita que el texto tenga más coherencia y cohesión. Este segundo tipo de texto que va a componer el alumnado se ha clasificado como expositivo-descriptivo, ya que, dependiendo como enfoquen el texto, podrá clasificarse como expositivo y descriptivo.

Siguiendo el análisis de la evaluación llevado a cabo por Albarrán (2009), encontramos la evaluación de la gramática, en sus aspectos léxicos, morfosintácticos y ortográficos, los cuales se tendrán en consideración dentro de

este estudio a excepción de los ortográficos. Esta decisión se debe a que el alumnado de segundo curso de Educación Primaria aún no tiene adquiridas la mayoría de las normas ortográficas necesarias para poder escribir textos ortográficamente correctos. Por último, destaca la importancia de la edición del texto, que la presentación sea buena y tenga una letra legible. Sin embargo, al ser alumnado tan pequeño, y no tener adquiridos los procesos mecánicos, se les facilitará una hoja pautada para evitar que este aspecto sea disuasorio en la producción del texto final.

Personalmente, creo que otros aspectos a los que se le debe prestar atención dentro del análisis de composiciones escritas por niños, sobre todo al tratarse de un texto narrativo, es a la creatividad y a la originalidad, aspectos esenciales dentro del contenido. Escribir es tomar decisiones, y aunque el alumnado con el que se trabaja en este estudio puede que no tenga adquiridos todos los conocimientos relacionados con los procesos cognitivos necesarios a la hora de redactar, uno de los aspectos en los que más se centran es en el contenido y en crear historias, que puede que no tengan coherencia y cohesión, pero que en general serán originales y llenas de ideas. En el presente estudio, no se va a evaluar la creatividad, sin embargo, sí que se valorará que el texto sea original y no una reproducción de un cuento existente.

Teniendo en cuenta los aspectos evaluados en investigaciones anteriores para analizar las composiciones de textos escritos, se ha optado por la selección del instrumento de evaluación proporcionado por la batería de preguntas PROESC, una prueba estandarizada, dirigida a alumnado de 3º a 6º de Educación Primaria. Entre los apartados que evalúa, se valora tanto los contenidos específicos de cada tipo de texto, como su originalidad (en el caso del texto narrativo) y aspectos relacionados con el uso de un léxico variado, estructuras sintácticas complejas y la coherencia y cohesión del texto. El único apartado que no se ve reflejado en esta evaluación son los aspectos ortográficos, que como ya se ha reflejado anteriormente, no son de relevancia para el presente estudio.

Se han presentado investigaciones previas relacionadas con la evaluación de textos escritos y con las actitudes y el sentimiento de competencia, que, sin ser numerosas, sí han compartido el foco de estudio. Sin embargo, cabe destacar que no existen investigaciones previas que analicen el desempeño de la composición de diferentes tipos de textos realizados por alumnado de segundo de Educación Primaria.

Objetivos de este trabajo

Puesto que ya se han realizado estudios anteriores analizando las actitudes y el sentimiento de competencia en el alumnado de segundo de Educación Primaria, los objetivos de este estudio se centran analizar el desempeño en la producción de textos escritos por parte de este mismo alumnado y buscar si existe relación entre esos resultados y los obtenidos en el cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia. Expresados en forma de preguntas de investigación son los siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de rendimiento en la composición de textos escritos del alumnado de segundo de Educación Primaria?
2. ¿Existen diferencias en el desempeño a la hora de producir textos narrativos y expositivos? De ser así, ¿en cuál obtiene mejor resultado el alumnado?
3. ¿Hay relación entre los criterios de contenido y cohesión-estilo?
4. ¿Cuál es la actitud y el sentimiento de competencia hacia la lectoescritura del alumnado de segundo de Educación Primaria?
5. ¿Existe relación entre las actitudes hacia la lectoescritura y el sentimiento de competencia con el desempeño a la hora de producir textos escritos?
6. ¿Existe relación entre las preguntas *¿te gusta leer cuentos?* y *¿te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.?* y el desempeño en la escritura de textos narrativos o expositivos respectivamente?
7. ¿Existe relación entre la pregunta *¿Te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a escribir?* y el desempeño en la escritura de textos escritos?
8. ¿Existen diferencias entre niños y niñas al responder a las preguntas planteadas anteriormente?

Metodología

Participantes

Los participantes en la muestra de estudio fueron 27 estudiantes (15 niños y 12 niñas) de segundo curso de Educación Primaria de un colegio público de Cantabria. Está situado en una zona rural con una gran cantidad de urbanizaciones residenciales y un nivel socioeconómico medio. La edad media de los participantes es de 7.4 años y ninguno de ellos presenta dificultades educativas significativas. En el centro escolar no existe ningún plan específico para fomentar la lectoescritura en el año de recogida de los datos y cabe destacar que muchas de las actividades relacionadas con la motivación hacia la lectura, como por ejemplo acudir a la biblioteca, y el trabajo colaborativo se han visto afectadas por las restricciones derivadas del coronavirus (COVID-19).

Instrumentos

Cuestionario de actitudes

Para medir las variables de actitudes hacia la lectura, y el sentimiento de competencia como lector, utilicé un autoinforme, traducido y adaptado al contexto español por Izquierdo et al. (2020) en colaboración con la autora del cuestionario original escrito en finés (Merisuo-Storm y Soininen, 2012). Cuenta con 22 ítems formulados en forma de pregunta, fáciles de comprender para todos los participantes y que tienen que ver con las prácticas lectoescritoras que llevan a cabo en el contexto escolar. De los 22 ítems, 17 corresponden a actitudes y los 5 restantes al sentimiento de competencia. El cuestionario presenta una escala Likert de cuatro puntos, para evitar que se seleccione una respuesta neutral. La escala numérica ha sido sustituida por una tira con caras de ositos, asignando 4 puntos a la cara con expresión facial de mayor alegría, para ir disminuyendo el valor de los ositos, cada vez con expresiones faciales más serias, hasta el último osito con cara de disgusto al que se le asigna un punto. El 1 representa muy mala actitud o muy bajo sentimiento de competencia y el 4 muy

buena actitud o muy alto sentimiento de competencia (ver Anexo A). Al comienzo de este cuestionario el alumnado se autoasignaba su género marcando la casilla correspondiente, chico o chica.

Materiales

Para realizar la recogida de las producciones de textos escritos, preparé dos tareas de escritura, una enfocada a que escribieran un texto narrativo y la otra a un texto expositivo/descriptivo. Procuré crear tareas que resultaran atractivas y motivadoras para los estudiantes y que fomentaran su creatividad y libertad a la hora de escribir, dentro de las pautas dadas. La tarea se les entregó en una hoja pautada con el enunciado en la parte superior.

El primero de los textos que tuvieron que producir fue un texto narrativo, introducido por el siguiente enunciado:

“Ayer al abrir el armario de tu habitación descubriste que dentro había un mundo mágico. Escribe una historia contando las aventuras que te pasaron al entrar en el nuevo mundo dentro de tu armario.”

El segundo texto que tuvieron que producir fue de carácter expositivo-descriptivo, tuvieron que contar todo lo que supieran sobre un animal, lo que derivó en un tipo de texto distinto en función del contenido que escribió el niño. Estaba introducido por el siguiente enunciado:

“Te has encontrado con un marciano que acaba de llegar a la Tierra y no conoce ningún animal. Escribe un texto contándole todo lo que sepas sobre un animal para que pueda traducirlo a su idioma y aprender cosas nuevas de nuestro planeta.”

Instrumento de evaluación de los textos escritos

Para obtener los datos de esta investigación, se utilizó una adaptación de los criterios del instrumento de evaluación de la batería de “Evaluación de los Procesos de Escritura” (PROESC) de Cuetos et al. (2002). Aunque no se

utilizaron las pruebas de escritura de esta batería, ya que no hubieran sido atractivas para el alumnado que se enfrenta a esta tarea, las diseñadas en el presente estudio corresponden con el tipo de texto que se plantea dentro de PROESC. Cada una de las pruebas se evalúa independientemente. Se asignan hasta un máximo de 5 puntos por el contenido, y otros 5 por la coherencia-estilo, en función de los criterios que se exponen a continuación.

En cuanto al análisis del texto narrativo se asigna un punto relacionado con el contenido por cada uno de los siguientes aspectos:

- Tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar (ej.: *Hubo una vez hace muchos años en un país remoto...* o bien *El año pasado en mi pueblo...*).
- Hace una descripción física o psicológica de los personajes (ej.: *Pedro era un joven listo y simpático de grandes ojos azules...*)
- Existe al menos un suceso con consecuencias (ej.: pueden ser más o menos relevantes, un rapto, una muerte, un olvido, un viaje, que desencadene una o gran pequeña consecuencia aunque no tiene por qué existir ni siquiera una moraleja).
- Hay un desenlace coherente (ej.: si la historia ha tratado de “conseguir un tesoro” que al final se justifique el esfuerzo en ese sentido, tanto si consigue como si no, y no se cierra la historia sin hacerlo).
- Es original (no es un cuento/historia conocido/a). Pueden existir mil cuentos e historias que el corrector reconozca, pero se intenta tratar de puntuar aquí la creatividad y no la memoria de reproducción de cuentos conocidos y no creados.

Dentro de la coherencia-estilo del texto narrativo se da un punto por cada uno de los siguientes aspectos:

- Las ideas mantienen una continuidad lógica. No hay saltos en la narración.

- Existe un sentido global y unitario de la historia, de tal manera que al concluir la historia tengamos un sentido de unidad de algo cerrado y con una misma estructura, no de sucesos yuxtapuestos sin nexo causal.
- Se utiliza alguna figura literaria (diálogo, descripción, soliloquios...) aunque sea de tipo muy sencilla y no incluya, siquiera, los signos de puntuación. Por ejemplo, cuando se cuenta el cuento de caperucita roja puede considerarse diálogo el preguntar a la supuesta abuelita – ¿Abuelita por qué tienes esas orejas tan grandes? – Son para oírte mejor. ¿Abuelita por qué tienes esa boca tan grande? -Para comerte mejor.
- Utiliza oraciones complejas (al menos cinco oraciones compuestas) y bien construidas.
- Riqueza de expresiones y vocabulario.

En el apartado de la corrección del texto expositivo-descriptivo, que corresponde a la descripción de un animal, dentro del contenido se puntúan estos cinco componentes:

- Hay una definición del animal en la que aparecen, al menos, dos rasgos definitorios (ej.: en el caso del oso si escribe que es un animal plantígrado, mamífero, omnívoro...)
- Descripción de al menos dos rasgos del aspecto físico: es fuerte, tiene cabeza grande, es de color marrón...
- Descripción de al menos dos rasgos de la forma de vida y el hábitat: vive solitarios, vive en los bosques, duerme durante el invierno, se alimenta de salmón, miel...
- Señala al menos dos tipos o razas (ej.: pardo, polar, hormiguero...)
- La redacción ocupa más de la mitad de la página aportando información relevante (es decir, que no rellene la hoja con cosas: una vez vi un oso en un circo que...)

Dentro de la coherencia-estilo, se puntúan estos cinco aspectos:

- El escrito está bien organizado, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas.

- Existe continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas, sin saltos bruscos.
- Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información.
- Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o ideas. Por ejemplo “una vez que hemos hablado de la alimentación y de la forma de vida, pasemos a hablar de los tipos de oso”.
- Utiliza oraciones complejas (subordinadas y coordinadas) que son gramaticalmente correctas y con cierto tamaño. No se trata sólo de frases cortas y yuxtapuestas. Se da el punto si al menos existen cinco oraciones compuestas.

Tomando en consideración que la batería PROESC está diseñada para alumnado a partir de tercero de Educación Primaria, y los textos analizados en este estudio corresponden a alumnado de segundo de Educación Primaria, se ha modificado un aspecto de la cohesión-estilo de cada uno de los tipos de textos. Esta decisión ha sido tomada para poder marcar una diferencia entre el alumnado que ha creado mejores composiciones, pero que siguen sin llegar al nivel suficiente para obtener el punto en los siguientes apartados:

En el apartado de coherencia-estilo del texto narrativo, hay un punto que dice: *Utiliza oraciones complejas (al menos cinco oraciones compuestas) y bien construidas.* En el mismo apartado del texto expositivo-descriptivo, hay un punto que dice: *Utiliza oraciones complejas (subordinadas y coordinadas) que son gramaticalmente correctas y con cierto tamaño. No se trata sólo de frases cortas y yuxtapuestas. Se da el punto si al menos existen cinco oraciones compuestas.* Estos dos apartados han sido sustituidos por: *Se da el punto si existen al menos tres oraciones compuestas (subordinadas o coordinadas).*

Procedimiento

Recolección de datos

Se solicitó el consentimiento informado a todas las familias y se siguieron las orientaciones del Comité Ético de la Universidad de Cantabria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de todos los participantes.

La recolección de los datos se llevó a cabo a lo largo de tres días durante el mes de abril de 2021 en las tres clases en las que están repartidos los alumnos. Realizando el cuestionario y la primera tarea de narración el primer día y la tarea sobre un animal (texto expositivo-descriptivo) al día siguiente. El cuestionario lo rellenaron de manera colectiva y anónima, todos al mismo ritmo siguiendo mis indicaciones. Primero, les enseñé la mecánica de la escala Likert a través de ejemplos con comida, para asegurarme de que entendían qué significaba cada una de las opciones. Leía cada una de las preguntas en alto, les daba tiempo para pensar y resolvía las posibles dudas que fueran surgiendo. Antes de pasar a la siguiente pregunta revisaba que todos los participantes habían respondido correctamente, de forma clara y en la pregunta que correspondía. Una vez terminado el cuestionario, que llevo aproximadamente 40 minutos, pasaron a la realización del texto narrativo, para el que no tenían ni límite de espacio ni de tiempo. Leí la consigna conjuntamente, añadiendo alguna explicación cuando surgían dudas y después les dejé realizarlo individualmente. La mayoría del alumnado empleó entre 30 minutos y una hora en redactar la historia, siendo mínimo el número de alumnos que emplearon más de una hora.

La recolección de datos se llevó a cabo durante la estancia de prácticas en el centro educativo con estos alumnos, por lo que se ha podido trabajar con el alumnado participante en la investigación de manera continuada más allá del tiempo requerido para la recogida de datos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se han utilizado los programas PSPP y Excel, llevando a cabo diferentes tipos de análisis estadísticos y no paramétricos con el objeto de responder a las preguntas de investigación planteadas. Para poder contestar a la primera y a la segunda pregunta de nuestros objetivos, se han obtenido las magnitudes estadísticas descriptivas y los valores de las frecuencias de los resultados cuantitativos del análisis de los textos. Para responder a la tercera pregunta, se han obtenido correlaciones de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes variables analizadas y se ha realizado la prueba de Wilcoxon para comparar la puntuación obtenida en cada uno de los tipos de textos. Para analizar la cuarta pregunta, se han analizado los estadísticos descriptivos. Para responder a la quinta, sexta y séptima pregunta se han obtenido las correlaciones de Pearson entre las diferentes variables. Por último, para responder a la última pregunta, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney.

Resultados

Para responder a la primera pregunta planteada dentro del presente estudio, primero analizaremos el total de puntos conseguidos por el alumnado, para después, y en relación con la segunda pregunta, centrarnos en las puntuaciones obtenidas por separado en cada uno de los tipos de textos y según el contenido y la cohesión-estilo de los mismos.

Tabla 1

Valores estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en el análisis de las composiciones escritas por el alumnado.

Puntuación	Media	Punt. Max	Punt. Min	Rango	D. E.
Total textos	11.85	17	5	0-20	3.38
Texto narrativo	6.78	9	2	0-10	2.08
Texto animal	5.07	9	1	0-10	1.98
Contenido texto narrativo	3.44	5	1	0-5	1.09
Cohesión-estilo texto narrativo	3.33	5	1	0-5	1.24
Contenido texto expositivo-descriptivo	2.44	5	0	0-5	1.12
Cohesión-estilo texto expositivo-descriptivo	2.63	4	0	0-5	1.18

Al observar los valores medios (ver Tabla 1) podemos observar que en todos los casos dicho valor es superior al valor central del intervalo de puntuación posible, lo que significa que la mayoría de los participantes ha estado por encima del mismo. La tabla de frecuencias (ver Tabla 2) proporciona más información al respecto.

Tabla 2

Frecuencias de los resultados globales obtenidos del análisis de las composiciones escritas por el alumnado de 2º curso.

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
5	1	3.7%	3.7%
6	1	3.7%	7.4%
7	1	3.7%	11.1%
8	2	7.4%	18.5%
9	3	11.1%	29.6%
10	3	11.1%	40.7%
12	2	7.4%	48.1%
13	3	11.1%	59.3%
14	3	11.1%	70.4%
15	5	18.5%	88.9%
16	2	7.4%	96.3%
17	1	3.7%	100.0%

En la Tabla 2 se puede observar que el 70% de los participantes obtiene 10 o más puntos (siendo 10 la mitad de la puntuación máxima), y que no hay ningún alumno que destaque por su excelencia consiguiendo más de 17 puntos. Por otro lado, también se puede observar que hay pocos que hayan obtenido puntuaciones muy bajas, solo 3 alumnos han obtenido una puntuación menor o igual que 7 y ninguno por debajo de 5.

En relación con la segunda pregunta planteada, podemos observar en la Tabla 1 que el análisis de los datos en los textos narrativos, muestra puntuaciones más altas en comparación con los datos de los textos expositivos-descriptivos. En los textos narrativos hay un 81.5% de los participantes por encima de la mitad de la puntuación máxima (20), sin embargo, este porcentaje se reduce al 70.4% cuando nos referimos a los textos expositivos-descriptivos (ver Anexo B). Cabe destacar que el 30% de los participantes haya obtenido 9

puntos sobre un total de 10 en la composición del texto narrativo. Al realizar la prueba de Wilcoxon obtenemos resultados que manifiestan la superioridad de puntuaciones obtenidas en la composición de textos narrativos respecto a los textos expositivos-descriptivos ($Z=-3.27$; $p \leq .001$).

Dentro del análisis de los datos, para responder a la tercera pregunta, se han llevado a cabo varias correlaciones de Pearson entre los resultados obtenidos en contenido y cohesión-estilo, tanto dentro de cada uno de los tipos de textos, como entre los de diferente tipo. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el análisis de las composiciones escritas (Pearson).

	1	2	3	4
1. Puntuación contenido texto narrativo	1			
2. Puntuación cohesión-estilo texto narrativo	.600**	1		
3. Puntuación contenido texto expositivo-descriptivo	.337*	.138	1	
4. Puntuación cohesión-estilo texto expositivo-descriptivo	.433*	.297	.478*	1

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$

Podemos destacar la correlación positiva y de intensidad media (.600) entre contenido y cohesión-estilo en los textos narrativos. El análisis entre contenido y cohesión-estilo de los textos expositivos-descriptivos muestra una correlación también positiva y de intensidad media pero más baja que en el caso de la narración (.478).

Por lo que se refiere a las actitudes hacia la lectoescritura y el sentimiento de competencia puede decirse que en nuestra muestra son buenos ya que la media de los resultados obtenidos en el análisis de actitudes es de 3.08 (D.E. = 0.43) y la del sentimiento de competencia es de 3.23 (con D. E. = 0.47).

Para responder a la quinta pregunta se realizó un análisis de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos al correlacionar los resultados obtenidos en el cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectoescritura con las puntuaciones de la composición de textos escritos no son significativos, por lo que no existe correlación entre estas variables (ver Anexo C).

Para poder analizar los datos con más profundidad, y contestar a las preguntas seis y siete de nuestros objetivos, se han realizado las correlaciones entre la pregunta 5 del cuestionario de actitudes *¿te gusta leer cuentos?* y la puntuación obtenida en el texto narrativo, y entre la pregunta 6 *¿te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.?* y la puntuación obtenida en el texto expositivo-narrativo. Por otro lado, también se ha realizado la misma prueba de correlación entre la pregunta 9 del cuestionario de actitudes *¿te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a escribir?* y el desempeño global en la escritura de textos escritos (ver Anexo D). Todos los resultados obtenidos no son significativos, por lo que, al igual que ha ocurrido en el análisis de los datos generales para responder a la tercera pregunta, no existe correlación entre la respuesta a preguntas específicas y el desempeño en la composición escrita.

Por último, al observar los análisis estadísticos descriptivos de todos los aspectos analizados en el presente estudio (Anexo E), las niñas obtenían, en general, mejores resultados que los niños. Sin embargo, al realizar la prueba U de Mann-Whitney, se ha determinado que no existen diferencias significativas entre niños y niñas ($p > .05$).

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio en términos generales fue, en primer lugar, averiguar el nivel de rendimiento en la composición de textos escritos en el alumnado de segundo de Educación Primaria, diferenciando entre textos narrativos y expositivos-descriptivos, que son los más trabajados en esta etapa educativa. En segundo lugar, indagar si existía relación entre los resultados del cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectoescritura con los resultados obtenidos en la composición de textos. Por último, buscar diferencias en todos los aspectos mencionados anteriormente diferenciando entre niños y niñas.

La mayoría de los alumnos obtuvieron buenas puntuaciones en la producción de textos. Por lo que se refiere a la puntuación total, el mayor valor posible era 20 y el 70.4% de los participantes obtuvo una puntuación mayor o igual que 10. Sin embargo, no hubo ningún alumno que destacara por su excelencia consiguiendo más de 17 puntos. Esto puede deberse a que el instrumento de evaluación está originalmente diseñado para analizar composiciones de alumnado de mayor edad y las modificaciones realizadas no han conseguido la completa adaptación al nivel. Siguiendo con este análisis, también se debe destacar que el alumnado participante está en proceso de adquisición de la lectoescritura, y dado que se trata de una tarea muy compleja, tanto desde el punto de vista psicológico-cognitivo como motivacional, es de esperar que no hayan alcanzado el máximo nivel de competencia todavía.

Por otro lado, se ha planteado en la segunda pregunta analizar si existen diferencias entre el desempeño a la hora de componer textos narrativos y textos expositivos-descriptivos. En el análisis de los textos narrativos hay un 81.5% de los participantes con una puntuación mayor o igual que 5, siendo la puntuación máxima 10, sin embargo, este porcentaje se reduce al 70,4% cuando nos referimos a los textos expositivos-descriptivos. Estos datos evidencian claramente la diferencia entre la composición de los dos tipos de textos y la superioridad de los participantes en el desempeño de los narrativos.

Una pequeña diferencia que sí cabe destacar es que, aunque el valor de la media es mayor en los resultados del texto narrativo en su conjunto y en los aspectos del contenido, la media es ligeramente superior en los aspectos de cohesión-estilo de los textos expositivos-descriptivos. Esto puede deberse a que la narración suele ser un texto más largo en el que es más difícil mantener una estructura coherente y con sentido global, mientras que, al escribir sobre un animal, puede que no se añadan todos los datos necesarios (contenido) para obtener una buena descripción, pero es más fácil organizar el escrito de forma coherente. No obstante, Troia et al. (2019) destacan la importancia de elegir la narración como tipo de textos para las tareas de escritura, ya que, gracias a ello, los estudiantes obtienen la capacidad de escribir textos bien organizados, con secuencias, detalles y los elementos de la historia que requiere una narración, que pueden ser reales o ficticios. Además, es el tipo de texto más utilizado en las escuelas, no solo para la composición de textos, sino también para la lectura, lo que hace que el alumnado se encuentre más cómodo a la hora de enfrentarse a tareas relacionadas con la narración. Personalmente, considero que la tarea de la narración es más motivadora para el alumnado, ya que deja espacio a la creatividad y el alumnado tiene la posibilidad de crear muchas variedades de historias, mientras que, en el texto expositivo-descriptivo, las restricciones teóricas del enunciado limitan la tarea a escribir solamente sobre un animal, lo que puede derivar en una menor motivación o esfuerzo a la hora de realizarla.

Como ya se ha podido observar en los resultados, tanto las actitudes hacia la lectoescritura como el sentimiento de competencia del alumnado es elevado, aspectos que tendrán una repercusión positiva en la motivación del alumnado a la hora de aprender y facilitará su desempeño académico.

Sin embargo, los resultados han determinado que no existe correlación en esta muestra entre las actitudes del alumnado y su sentimiento de competencia hacia la lectoescritura con su desempeño en la producción de textos escritos. Esto puede deberse a que, aunque ambos procesos pertenezcan a una misma competencia y estén interrelacionados, no es estrictamente necesario tener unas buenas actitudes hacia la lectura, que les guste leer y realizar tareas para

mejorar, con la habilidad para realizar buenas composiciones escritas, con un buen contenido y organizadas según el tipo de texto que corresponda. Aunque existen estudios anteriores en los que los resultados determinan que existe relación entre las actitudes hacia la escritura y el rendimiento en la composición de textos escritos (Graham et al., 2007), también encontramos ejemplos en los que no se encontraba correlación con las actitudes, como en Melero et al. (2020), en el que relacionaban las actitudes hacia la lectura con medidas de comprensión lectora y no obtuvieron resultados significativos. Otra posible explicación para que no exista dicha correlación es que generalmente todo el alumnado obtiene puntuaciones altas en las actitudes y el sentimiento de competencia, mientras que las puntuaciones obtenidas en el análisis de composiciones escritas varían bastante más, por lo que es difícil, o poco probable, encontrar correlación entre ambas variables.

Para profundizar más, nos planteamos si podía existir correlación entre la respuesta de los alumnos a aquellas preguntas de su cuestionario con mayor relevancia con el desempeño de un determinado tipo de texto: entre si les gusta leer cuentos y los resultados en la composición del texto narrativo; y entre si les gusta leer libros describiendo cómo son las cosas y los resultados en la composición del texto descriptivo. Los resultados muestran que las preferencias sobre lectura de un tipo u otro de libros o textos no tiene relación con el desempeño a la hora de escribir textos de ese mismo tipo. Tampoco se ha obtenido una correlación entre que les guste aprender a escribir con que lo realicen de forma satisfactoria. Como ya se ha plasmado anteriormente, ser un buen lector, que te guste leer o que te guste aprender a escribir, no tiene que ver con que obtengas un buen desempeño en composición escrita, ya que escribir requiere mayor esfuerzo y motivación debido a la gran cantidad de componentes que dificultan su desempeño.

Por lo que se refiere a la última pregunta planteada en los objetivos, encontramos que no hay diferencias significativas entre niños y niñas, aunque inicialmente al observar los descriptivos las niñas parecían haber obtenido mejores resultados. Estos resultados pueden deberse a que la muestra es muy

pequeña y los datos no pueden considerarse representativos, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas con anterioridad en relación con los aspectos estudiados en esta investigación siempre mostraban mejores resultados obtenidos por las niñas (Merisuo-Strom, 2006; Izquierdo et al., 2020; Ramos et al., 2005)

Para que estos buenos resultados obtenidos por los estudiantes de segundo curso de Educación Primaria no se vayan reduciendo a lo largo de los cursos académicos, la motivación es esencial como base del aprendizaje. Además, aunque no hayamos podido analizar los procesos que realizan los estudiantes a la hora de escribir, sabemos que es necesario enseñarles la importancia de la planificación y la revisión de los textos, procesos cognitivos que en muchas ocasiones no han adquirido. Por lo que, junto con la motivación, es fundamental ofrecerles una retroalimentación del texto que han escrito, enseñarles técnicas de planificación, organización de ideas, y sobre todo de revisión. Además, como docentes también es necesario prestar atención, no solo a los procesos mentales, sino también en los sociales.

El aspecto social de la educación se ha visto muy reducido durante el último curso escolar y medio debido a la pandemia provocada por el coronavirus (COVID-19), que ha reducido mucho las posibilidades de interacción para realizar actividades de lectoescritura en grupo. Los resultados de la investigación de Izquierdo et al. (2020) sobre actitudes hacia la lectoescritura determinan que los niños se sienten más atraídos a la hora de hacer tareas de lectura y escritura cuando las pueden realizar con compañeros. En mis resultados, las preguntas sobre compartir lectura con compañeros obtienen puntuaciones bajas, a excepción de la de hacer deberes, y esto puede deberse a que no han tenido oportunidad de compartir lectura con sus compañeros debido a las restricciones de distanciamiento social para evitar los contagios por coronavirus (COVID-19). Peña y Quintero (2015), destacan los beneficios de focalizar la escritura como tarea individual, pero también grupal, para que el aprendiz pueda enriquecer su formación junto con las ideas de sus iguales, del maestro y adquiera el sentido y

la importancia de la escritura como elemento fundamental de la comunicación y la socialización.

La realización de este proyecto, llevado a cabo durante los meses de prácticas en el centro escolar, ha dado pie a la realización de actividades focalizadas en fomentar el aprendizaje de los procesos cognitivos que es necesario realizar mientras escribimos, centrando la atención principalmente en la composición del texto narrativo, en sus contenidos y estructura características. Los resultados de la actividad realizada por primera vez con el alumnado fueron positivos, sin embargo, un mes después, volví a realizar la misma actividad, esta vez dejándoles que colaboraran por parejas, y los resultados fueron mucho más satisfactorios. Al crear parejas (o grupos de trabajo) que compensen las carencias y cualidades, y las debilidades y habilidades de los miembros de la pareja (o el grupo), ayudas a que ambos consigan mejores resultados.

Por otra parte, gracias a la realización del cuestionario, que ocupó muy poco tiempo, he descubierto una nueva forma de conocer mejor al alumnado y poder utilizar sus comentarios durante la realización del mismo y su posterior análisis de los resultados para mejorar la práctica educativa como docente. Por ejemplo, al realizarlo nos dimos cuenta de que la mayoría no sabían lo que era un cómic o nunca habían leído uno y nos sirvió para planificar actividades de lectura de comics en el aula y creación de los mismos, actividades que consiguieron atraer al alumnado y fomentaron la lectoescritura dentro del aula.

La principal limitación de este trabajo es el número de participantes, que al ser tan reducido no es representativo y no proporciona suficiente cantidad de datos para obtener resultados concluyentes. Por otra parte, haber realizado el cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia con relación a la escritura en vez de haberlo hecho únicamente en relación con la lectura podría haber arrojado diferentes resultados, más coherentes con el análisis de la composición de textos escritos.

Sin embargo, considero que este estudio puede abrir las puertas a nuevas investigaciones relacionadas con este ámbito de estudio, para descubrir más

conexiones entre la lectura y la escritura que nos ayuden a comprender mejor cómo mejorar las actitudes y la motivación del alumnado cuando se tengan que enfrentar a estas tareas tan complejas. Por otra parte, lo que más me ha gustado del proyecto ha sido el análisis de textos, que podría ampliarse para analizar no solo aspectos formales, en los que se podría añadir la ortografía, aspecto formal de la lengua poco estudiado en Educación Primaria y en el que el alumnado encuentra muchas dificultades, sino también en la creatividad, ideas y contenidos que tratan los niños y las niñas en sus historias.

Referencias

- Acuña Galvis, T., Guzmán Benítez, L. F., Medina Velásquez, L. I., Melgarejo Torres, L. M., Pardo Tocora, N., Pedriquez Acosta, N. J., Pulido Benavides, D. R., Rodríguez Pachón, L. C. y Romero Espinosa, O. (2019). Comunicación en el aula, sentimiento de competencia y empoderamiento de los estudiantes. [Trabajo de Grado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia
- Aiken, L. (2002). *Attitude and Related Psychosocial Constructs*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage Publications.
- Albarrán Santiago, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19-32.
- Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005), La Enseñanza de la Lectura. *Revista de Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Conradi, K., Jang, B. G. y McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
- De Smedt, F., Graham, S. y Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 29, de 13 de junio de 2014, pp. 1507-1937. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 3, 5-14.

- Flower, L y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Graham, S., Berninger, V. y Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536
- Nicasio García, J y Fidalgo, R. (2003) Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.
- Izquierdo Magaldi, B., Melero Zabal y A., Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275-284.
- Melero, A., Villalón, R. e Izquierdo Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 159-182.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Monje Margelí, P. (1993). La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 75-82.
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.
- Peña Galeano, O. Y. y Quintero Saavedra, A. C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206.

- Ramos, J. L., Cuadrado, I. y Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17(3), 239-251
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B. A. y Borzone, A. M. (2013). *Los chicos aprender a escribir textos: Desafíos y propuestas para el aula*. Novedades Educativas.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 49-58.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. y Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 5-28.
- Troia, G. A., Shen, M. y Brandon, D. L. (2019). Multidimensional Levels of Language Writing Measures in Grades Four to Six. *SAGE publications*, 36(2), 231-266.

Anexos

Anexo A

Ejemplos de preguntas y respuestas del cuestionario.

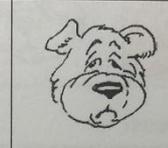
5. ¿Te gusta leer cuentos?

			
---	---	---	--

6. ¿Te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.?

			
---	---	---	--

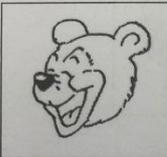
8. ¿Te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a leer?

			
--	--	--	---

9. ¿Te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a escribir?

			
---	---	---	--

15. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?

			
---	---	---	--

16. ¿Te gusta contarles a otros compañeros el libro que estás leyendo?

			
---	---	---	--

Anexo B

Tabla 4

Frecuencias de las puntuaciones obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para el contenido del texto narrativo.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	3.7%	3.7%
2	6	22.2%	25.9%
3	3	11.1%	37.0%
4	14	51.9%	88.9%
5	3	11.1%	100.0%

Tabla 5

Frecuencias de las puntuaciones obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para la cohesión-estilo del texto narrativo.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	7.4%	7.4%
2	5	18.5%	25.9%
3	9	29.6%	55.6%
4	6	22.2%	77.8%
5	6	22.2%	100.0%

Tabla 6

Frecuencias de las puntuaciones globales obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para el texto narrativo: puntuación del contenido + puntuación de la cohesión-estilo.

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	1	3.7%	3.7%
4	4	14.8%	18.5%
5	4	14.8%	33.3%
6	1	3.7%	37.0%
7	5	18.5%	55.6%
8	4	14.8%	70.4%
9	8	29.6%	100.0%

Tabla 7

Frecuencias de las puntuaciones obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para el contenido del texto descriptivo sobre un animal.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	1	3.7%	3.7%
1	4	14.8%	18.5%
2	9	33.3%	51.9%
3	9	33.3%	85.2%
4	3	11.1%	96.3%
5	1	2.7%	100.0%

Tabla 8

Frecuencias de las puntuaciones obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para la cohesión-estilo del texto descriptivo sobre un animal.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	2	7.4%	7.4%
1	1	3.7%	11.1%
2	10	37.0%	48.1%
3	6	22.2%	70.4%
4	8	29.6%	100.0%

Tabla 9

Frecuencias de las puntuaciones globales obtenidas en el análisis de las composiciones escritas para el texto descriptivo sobre un animal: puntuación del contenido + puntuación de la cohesión-estilo.

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	3.7%	3.7%
2	3	11.1%	14.8%
3	1	3.7%	18.5%
4	3	11.1%	29.6%
5	9	33.3%	63.0%
6	5	18.5%	81.5%
7	1	3.7%	85.2%
8	3	11.1%	96.3%
9	1	3.7%	100.0%

Anexo C

Tabla 10

Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el análisis de las composiciones escritas y las puntuaciones del cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura (Pearson).

	1	2	3	4	5
1. Actitudes	1				
2. Sentimiento de competencia	.361	1			
3. Puntuación total texto narrativo	-.030	.086	1		
4. Puntuación total texto expositivo-descriptivo	-.06	-.094	.387*	1	
5. Puntuación total textos	-.054	-.002	.842**	.823**	1

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$

Anexo D

Tabla 11

Correlación entre las siguientes variables: puntuación de la pregunta 5 del cuestionario de actitudes ¿te gusta leer cuentos? y la puntuación total obtenida en el análisis del texto narrativo (Pearson).

	1	2
1. ¿Te gusta leer cuentos?	1	
2. Puntuación total texto narrativo	-.010 $p = .960$	1

Tabla 12

Correlación entre las siguientes variables: puntuación de la pregunta 6 del cuestionario de actitudes ¿te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.? y la puntuación total obtenida en el análisis del texto expositivo-descriptivo (Pearson).

	1	2
1. ¿Te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.?	1	
2. Puntuación total texto expositivo-descriptivo	.052 $p = .795$	1

Tabla 13

Correlación entre las siguientes variables: puntuación de la pregunta 9 del cuestionario de actitudes ¿te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a escribir? y la puntuación total en la composición de textos escritos.

	1	2
1. ¿Te gusta ir haciendo todo lo que hay que hacer para aprender a escribir?	1	
2. Puntuación total texto expositivo-descriptivo	-.284 $p = .150$	1

Anexo E

Tabla 14

Valores estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos por las niñas en el cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia y en el análisis de las composiciones escritas (texto narrativo: contenido, cohesión-estilo, y puntuación total; texto descriptivo: contenido, cohesión-estilo, y puntuación total): media, desviación estándar, puntuación mínima y máxima.

Puntuación	Media	Punt. Max	Punt. Min	Rango	D. E.
Actitudes	3.19	2.53	3.76	1-4	.35
Sentimiento de competencia	3.23	2.80	4.00	1-4	.43
Total textos	12.08	17	6	0-20	3.58
Texto narrativo	6.83	9	4	0-10	2.17
Texto animal	5.25	8	2	0-10	1.91
Contenido texto narrativo	3.33	5	2	0-5	1.07
Cohesión-estilo texto narrativo	3.50	5	1	0-5	1.38
Contenido texto expositivo-descriptivo	2.58	4	0	0-5	1.08
Cohesión-estilo texto expositivo-descriptivo	2.67	4	0	0-5	1.15

Tabla 15

Valores estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos por los niños en el cuestionario de actitudes y sentimiento de competencia y en el análisis de las composiciones escritas (texto narrativo: contenido, cohesión-estilo, y puntuación total; texto descriptivo: contenido, cohesión-estilo, y puntuación total): media, desviación estándar, puntuación mínima y máxima.

Puntuación	Media	Punt. Max	Punt. Min	Rango	D. E.
Actitudes	3.00	3.71	1.94	1-4	.48
Sentimiento de competencia	3.23	4.00	2.20	1-4	.51
Total textos	11.67	16	5	0-20	3.33
Texto narrativo	6.73	9	2	0-10	2.09
Texto animal	4.93	9	1	0-10	2.09
Contenido texto narrativo	3.53	5	1	0-5	1.13
Cohesión-estilo texto narrativo	3.20	5	1	0-5	1.15
Contenido texto expositivo-descriptivo	2.33	5	1	0-5	1.18
Cohesión-estilo texto expositivo-descriptivo	2.60	4	0	0-5	1.24