

Autorregulación de la práctica docente y desempeño del alumno en composición escrita

Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús-Nicasio García Sánchez
y M. del Carmen Díez González
Universidad de León

El presente estudio se centra en relacionar la autorregulación de la práctica del profesorado con el desempeño y/o rendimiento del alumnado con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento en el aprendizaje de la composición escrita. El estudio se llevó a cabo con 111 alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, procedentes de 20 centros educativos diferentes de los que se extrajo una muestra de 99 profesores, producto de una investigación anterior, a fin de relacionar ambas muestras entre sí. En cuanto a los instrumentos, tanto el PRAES como las medidas de escritura aplicadas presentan una adecuada validez y aceptable fiabilidad. Los resultados obtenidos, indican lo que opinan, piensan y dicen que hacen los profesores y su correspondencia con el rendimiento de estos alumnos en el aprendizaje de la escritura. Los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural, la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica y el uso de planes y revisiones, son, entre otras, variables del profesorado que ayudaron a predecir alguna medida del rendimiento en escritura.

Palabras clave: Práctica; rendimiento; autorregulación; creencias; autoeficacia.

The practice of self-regulation and the performance of students in written composition. This study focuses on linking the self-practice with the performance of teachers and / or performance of students with and without learning difficulties and / or low performance in the learning of written composition. The study was conducted with 111 students in second and third cycle of primary education from 20 different schools from which there was extracted a sample of 99 teachers from which the product of a previous investigation, the sample was drawn from the teachers to relate to each other both samples. In terms of instruments, both as PRAES measures implemented have adequate writing validity and acceptable reliability. The results indicate what you think, think and say that teachers and their correspondence with the performance of these students in learning to write. The procedures used, the role attributed to the family, the materials, the natural approach, the personal self, the formal approach, teacher training, motivation, practice and use of plans and revisions, are some variables teacher who helped to predict any measure of performance in writing.

Keywords: Practice, performance, self-regulation, beliefs, self efficacy.

Las investigaciones confirman que en la actualidad, resulta de gran interés y relevancia el analizar la coincidencia o no de rela-

ciones entre las creencias, orientaciones, sentido de auto eficacia percibida en los profesores y el rendimiento efectivo de los alumnos en composición escrita, tanto de aquellos con dificultades de aprendizaje como las de aquellos sin dificultades (Fidalgo & García, 2008; García, Pacheco, Díez, Robledo, Martínez, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo, & Arias, 2006).

Fecha de recepción: 23-7-08 • Fecha de aceptación: 7-5-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez

Facultad de Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de León

Campus de Vegazana, s/n

24071 León

E-mail: jn.garcia@unileon.es

Aunque el papel de la práctica del profesor es de vital importancia en el proceso de la escritura, se debe destacar que existen diversas variables que se relacionan más con el papel del alumno en la composición escrita y también pueden afectar a la práctica que éste realiza. En este sentido, presentamos ejemplos de investigaciones que se refieren a la relación autorregulación de la práctica del profesor-rendimiento de los alumnos. (de Caso, 2003; García & de Caso, 2007; García & de Caso, 2006a; 2006b; Graham, 1999).

En cuanto a la autorregulación de la práctica y su relación con el rendimiento. Las prácticas concretas que realizan los profesores en sus clases vienen siendo estudiadas en relación con contenidos muy específicos, sobre todo en lo que hace a la introducción de ayudas específicas que mejoren las competencias y el rendimiento de los alumnos. Algunos estudios muestran la relevancia del papel de la práctica del profesor en la enseñanza, puesto que puede incidir como variable moduladora en el desarrollo y rendimiento de los alumnos. La obtención de datos sobre el rendimiento de los alumnos permite establecer relaciones significativas entre lo que el profesor enseña y qué/cómo aprenden los niños (Villas, 2005).

Otras investigaciones, han permitido elaborar diferentes categorías que explican el por qué las prácticas sugeridas son esenciales en el éxito de los alumnos (García, Marbán, de Caso, Arias-Gundín, González, Martínez-Cocó, Rodríguez, Pacheco, Robledo, Díez, & Álvarez, 2008; Nkhoma, 2002). Encontrándose categorías como las clases extra o suplementarias y la participación activa, como un ejemplo de resultados de las categorías que ayudarán a elevar el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Ambas categorías, definidas por los autores, promueven clases dirigidas y dominadas por grupos de trabajo y de discusión; diálogos significativos que se realizan entre profesores y estudiantes y, principalmente, entre los mismos alumnos; la participación activa a través de las intervenciones de los alumnos

durante las sesiones de clases normales, a través de preguntas y respuestas o discutiendo las asignaciones para el hogar, dividiendo el grupo en partes, discutiendo juntos (profesores y alumnos) la solución de algunos problemas, etc.; y, donde las categorías y temas surjan de los alumnos y de las propias respuestas de los profesores.

En este sentido y de acuerdo a los nuevos enfoques en la relación profesor-alumno, las investigaciones indican que, en la actualidad, los profesores pueden ser capaces de cambiar algo en el continuo de profesor-alumno. Este cambio, a su vez, inmejorablemente, conducirá al funcionamiento de la teoría del *alumno realizado* y, ese modo de interacción, indicativo de una postura fuerte dirigida por el profesor, no será ya muy eficaz para realzar el progreso o rendimiento de los alumnos. Además, destacan los términos *instrucción centrada en el profesor*, cuyo estilo describe una enseñanza autoritaria o tradicional que no promueve grandes transformaciones en los alumnos frente al *aprendizaje centrado en los alumnos* cuya pedagogía tiende a ser suave, progresiva y de transformación (García et al., 2008; Nkhoma, 2002; Taylor, Peterson, Pearson, & Rodríguez, 2002).

La práctica del profesorado en la enseñanza de la escritura y resultados en los alumnos. En lo concerniente al tipo de práctica en la escritura que llevan a cabo los profesores y cómo influye en el rendimiento académico, objeto de estudio de la presente investigación, algunos estudios revelan estrategias dirigidas a los profesores para que la instrucción sea eficaz, en el caso de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA) y/o bajo rendimiento (BR) (García, Pacheco, Díez, Robledo, Martínez, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo, & Arias, 2006).

En este orden de ideas, Almargot y Chanquoy (2001) aportan evidencias de afirmaciones, indicando que el efecto de los grados de revisión de los niños y del aplazar, posponer o diferir los procesos de revisión similares que ayudan a los niños a

acrecentar o elevar la frecuencia y profundidad de sus revisiones, parece ser una poderosa estrategia que permite a los niños la libertad cognitiva de enfocar en el texto su corrección. En este sentido, la revisión puede ser considerada como una actividad particular en el proceso de la escritura y como una actividad particular en sí misma que ilustra el tipo de práctica que, sin ninguna duda, es la que incide de forma más positiva en el rendimiento de los alumnos (García et al., 2006).

Otras investigaciones apoyan lo que ya se sabe o conoce sobre la revisión y el comportamiento de los niños (Chanquoy, 2001; Perez, 2001). Primero, los escritores que se inician no revisan mucho, y los niños más jóvenes hacen poca revisión sin el apoyo del profesor. Y, en segundo lugar, los niños principalmente hacen revisiones superficiales, como la ortografía, las mayúsculas, y los cambios de puntuación. A menudo, esto se evidencia en la corrección de pruebas.

El profesor puede, igualmente, animar a que el niño realice la revisión en el contexto de escribir la instrucción diseñada para ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento de sus temas de escritura y un conocimiento de las características de obtener buenos informes. Ambas clases de conocimiento son esenciales en el establecimiento de instrucciones e intenciones para escribir textos; las intenciones claras son previas para el reconocimiento de un escritor de las discrepancias entre intenciones y textos instantáneos o inmediatos. El profesor, además, puede hacer uso de varios procedimientos en la intervención para animar la revisión, como el interrogatorio de los alumnos sobre su escritura, la comunicación con otros alumnos, proporcionando información y dirigiendo a los alumnos a revisar (Pérez, 2001).

En cuanto a la relación práctica-rendimiento-dificultades de aprendizaje-enseñanza de la escritura. Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje experimentan dificultades que dominan el proceso de escritura. Algunos estudios promueven cómo la

escuela y los profesores pueden ayudar a estos niños a mejorar sus habilidades en la escritura y en otras áreas del conocimiento (Fidalgo & García, 2007).

En este sentido, se hace interesante destacar la gran aportación de las investigaciones de Graham, Harris, y Larsen (2001), quienes presentan seis principios diseñados tanto para prevenir dificultades como para construir habilidades en la escritura, a saber, el suministro de una eficaz instrucción para la escritura; la confección de instrucciones para detectar las necesidades individuales en cada niño; la intervención temprana para proporcionar la ayuda adicional; la expectativa de que cada niño aprenda a escribir; identificando y manejando las barreras académicas en la escritura; y, el empleo y despliegue de instrumentos tecnológicos que mejoren el funcionamiento de la escritura. Lo interesante, según estos autores, es investigar cómo minimizar las dificultades de los niños en la composición escrita y cómo puede la escuela y los profesores ayudar a estos niños con dificultades de aprendizaje a mejorar sus escritos.

Graham et al. (2001) creen que la instrucción de la escritura para estos estudiantes se debe enfocar tanto en la prevención como en la intervención; que responda a las necesidades específicas de cada niño; que mantenga un equilibrio sano entre el significado, el proceso, y la forma; y que emplee tanto métodos de estudio formales como informales. El diseñar instrucciones tanto para el profesor como para el nivel educativo en sí, no es una tarea fácil. En cambio, esto requiere un esfuerzo coherente, coordinado, y ampliado. Los problemas de escritura de los niños con dificultades de aprendizaje no son dificultades transitorias que fácilmente se eliminen sin más o sin realizar prácticas precisas y eficaces.

Así mismo, es importante retomar algunas conclusiones a las que llegan Graham et al. (2001) y Troia & Maddox (2004). En sus investigaciones, muestran que los profesores de educación especial, de acuerdo a su experiencia respecto a lo que actualmente acontece en la enseñanza de la escritura,

convergen en cinco temas fundamentales (i) la motivación de los alumnos, (ii) los métodos efectivos en la enseñanza, (iii) las limitaciones contextuales, (iv) la adaptación y la acomodación efectiva, y, (v) las barreras encontradas para realizar la inclusión.

En cuanto a la *motivación*, opinan que a muchos alumnos, especialmente los que tienen necesidades especiales, simplemente no les gusta escribir y, según ellos, esto se debe a que la sociedad actual ha desmejorado y devaluado el proceso general y formal de la escritura, por lo que proponen una gran variedad de temas de investigación tendentes a superar estas deficiencias en la motivación: el uso de palabras relevantes en las tareas de escritura; ayudar a los alumnos a apropiarse de un sistema de creencias en la expresión; evitar abrumar a los alumnos con demasiado feedback crítico dirigido a las debilidades en la escritura; proveer continuos y explícitos feedback sobre la tarea de escribir en la educación general y especial; utilizar un estructurado y consecuente programa de escritura que provea a los alumnos de claras expectativas de transformación y sensibilidad del propósito, continuidad y acompañamiento; y, la utilización de “ganchos” o ejercicios atrayentes de escritura como tiras cómicas para animar a los escritores poco dispuestos.

En cuanto a la *enseñanza efectiva de la escritura*, en niños con y sin dificultades, opinan lo que ellos creen que se debe hacer al respecto: enseñanza explícita y sistemática, apoyo individualizado, repetición constante, dominio del aprendizaje, registro de los progresos y continuos feedback, usar modelos de auténtica literatura para niños o escritos originales de los alumnos donde se demuestre la organización y estructura de un texto.

Algunas *formas de adaptación* para los alumnos con dificultades de aprendizaje incluidos en las aulas ordinarias, deberían considerarse como prioritarias. Entre éstas estarían las siguientes áreas: el ajustarse a los formatos de respuestas (dando a los alumnos la opción de tomar exámenes orales o escribir completando palabras de fácil comprensión), las demandas de las tareas, el

apoyo a los alumnos y las prácticas de los profesores.

En torno a las *barreras* identificadas para el éxito de los alumnos con dificultades para lograr su inclusión en la educación normal, se encontraron: el apoyo y la guía administrativa limitados, especialmente para aclarar las expectativas sobre las prácticas de la educación global; el tiempo insuficiente para que los educadores discutan sobre las diferentes maneras de implementar las adaptaciones y las acomodaciones; el exceso de contenido para atender y habilitar el uso de prácticas basadas en evidencias o pruebas de instrucción; y, el exceso de alumnos en las clases, lo que impide a los profesores individualizar la enseñanza y realizar adaptaciones y acomodaciones (Graham, et al., 2001; Troia, et al., 2004).

En este sentido, la motivación, la enseñanza efectiva, las diferentes formas de adaptación y las barreras o dificultades que los profesores se encuentren a la hora de promover en los alumnos, con y sin DA, un sentido de eficacia para el logro de las habilidades básicas en la composición escrita, son las notas características que se obtienen de la investigación realizada, la cual permite visualizar, además, la forma en que los profesores interrelacionan sus conocimientos, valores, actitudes y normas con el fin de promover en sus alumnos un rendimiento satisfactorio en la enseñanza de la composición escrita.

En los diferentes casos, se extraen categorías como la participación activa y las clases extras, que asientan el reforzamiento de conceptos que sustituyen una enseñanza centrada en el profesor por un aprendizaje centrado en el alumno, para el logro de una enseñanza significativa, tal y como se promueve en la actualidad (García, et al., 2008, abril).

En este sentido, es posible que tenga que ver con los pensamientos que tenga el profesor hacia la escritura, el tipo de formación que recibió, la edad, la materia que imparta, la experiencia que tenga como docente, las teorías que tenga sobre cómo aprendemos a escribir y qué aspectos consideran importan-

tes, sean los mecánicos tales como la ortografía, los signos de puntuación o los sustantivos como los procesos mentales que el escritor emplea cuando escribe, es decir, la metacognición -autoconocimiento y autorregulación- (Fidalgo, 2005; Fidalgo & García, 2007; García & Fidalgo, 2006; Graham et al., 1999; Wong, 1999).

En cuanto a la relación de la práctica del profesor en niños con DA. Los estudios revisados señalan que los profesores necesitan tratar las actitudes de los estudiantes sobre la escritura, que la instrucción debe ser intensiva, que necesitan proporcionar una ayuda continua y recordar frecuentemente los pasos que deben seguir. Además, encuentran que una vez que las estrategias hayan sido llevadas a cabo, es importante que los niños tengan muchas oportunidades para escribir, ya que estas estrategias se irán automatizando y aumentará la velocidad y la calidad de la composición escrita (De Caso, 2003).

En este sentido, se inserta y justifica la propuesta de estudiar el papel de la práctica de los profesores en la enseñanza de la escritura y su relación con el rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o BR. Considerar el tipo de práctica que llevan a cabo los profesores del área de lengua, tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria, de la provincia de León en la enseñanza de la escritura. Objetivo que se concreta en una doble finalidad; primero, estudiar los componentes que influyen en la práctica y las orientaciones teóricas que tienen los profesores (sus creencias, atribuciones y expectativas, sentido de eficacia personal) en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita; y, segundo, estudiar la actuación de los profesores en relación al rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o bajo rendimiento en la enseñanza de la composición escrita.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio son de dos tipos de procedencia, aunque interrela-

cionados entre sí. Por una parte, se tomó la muestra de los profesores de un estudio previo y, por la otra, los alumnos de estos profesores de tres tipologías, con trastornos de déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH), con dificultades de aprendizaje (DA) y sin dificultades de aprendizaje (sDA). En cuanto al profesorado, la muestra corresponde a 99 de los coincidentes con los alumnos de este estudio, los cuales impartían docencia en el área de lengua en los niveles educativos que abarcan el segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria, procedentes de 20 de los 30 centros educativos públicos y privados de la provincia de León, España. En cuanto a los alumnos, se seleccionaron siguiendo varios criterios estrictos con el fin de poder ajustar la muestra a las necesidades y objetivos de la investigación. El *primer criterio*, se refiere a que estos eran alumnos de los maestros muestreados. El *segundo criterio*, fue seleccionar alumnos con las tres tipologías, es decir, ser alumnos con DA, ser alumnos sin DA y/o alumnos con TDAH. Con el *tercer criterio*, se trató de que existiera una representatividad del espectro de niveles educativos muestreados para los maestros del primer estudio. Aplicando los tres criterios, se extrajo una muestra de 111 alumnos de 3° a 6° de Educación Primaria y de 9 a 12 años, siendo un total de 78 hombres y 33 mujeres. Se estudiaron 35 alumnos con DA, 36 sin DA y 40 con TDAH (Ver tabla 1).

Instrumentos

Evaluación de los profesores (PRAES)

La medida utilizada fue el PRAES, cuestionario que evalúa la práctica de los profesores en la enseñanza de la composición escrita en cuanto a la opinión, el enfoque, las actividades o conductas propias del aula y la autoeficacia en función de lo que efectivamente hacen cuando enseñan la composición escrita a sus alumnos.

El PRAES está conformado tanto por los datos de Identificación del profesor, como por cuatro partes o cuestionarios relacionados con los componentes y factores que

Tabla 1. *Distribución de la muestra de alumnos por tipología, género, edad y ciclo educativo*

Tipo de Alumnos	Alumnos	2º C-EP	3º C-EP	Total Nivel
Alumnos TDAH	Hombres	14	20	34
	Mujeres	3	3	6
	Total Nivel	17	23	40
	Media edad	10	10.5	
	Mín-Máx	9-11	9-12	
Alumnos DA	Hombres		20	19
	Mujeres		16	16
	Total Nivel		36	35
	Media edad		11	
	Mín-Máx		10-12	
Alumnos sin DA	Hombres		25	25
	Mujeres		11	11
	Total Nivel		36	36
	Media edad		10.5	
	Mín-Máx		10-11	
Total Nivel		17	95	111

afectan a la práctica. (Para más detalles, ver tabla 2). La nomenclatura utilizada para referirse e identificar cada cuestionario, según el orden secuencial de presentación en el protocolo del PRAES, es la siguiente: Práctica-Opinión (PRAESPO). Hace referencia a las opiniones del profesor respecto al papel de la práctica en la escritura, considerando los siguientes componentes e indicadores: el componente personal del alumno (motivación, planificación y revisión); el componente de la práctica; el componente de la familia; y, el componente de la formación del profesorado. Este cuestionario fue elaborado específicamente por el equipo de investigación. Práctica-Enfoque (PRAESPE). Evalúa la orientación teórica de los profesores en relación con la enseñanza formal y con el aprendizaje natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este instrumento fue adaptado a partir de la escala The Writing Orientation Scale de Graham et al. (2001). Práctica-Aula (PRAESPA). Mide las habilidades, los procedimientos instruccionales, las actividades, los materiales utilizados habitualmente por los profesores en la enseñanza de la escritura

y, por último, la tipología textual o los textos que utilizan. Este instrumento, en parte, fue construido y elaborado por el equipo y, en parte, adaptado y traducido de Graham et al. (2001), a partir de su instrumento The Teacher Writing Practices Scale. Práctica-Docencia (PRAESAE). Ayuda a comprender mejor el tipo de factores que crean dificultades personales y generales a los profesores en su actividad docente, determinando así sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza de la escritura. El instrumento diferencia dos tipos de autoeficacia, una personal y otra general. Este instrumento, fue desarrollado por el equipo de investigación, a partir de la Teacher Efficacy Scale for Writing de Graham et al. (2001), adaptado según las directrices y guías para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2005).

Evaluación de los alumnos

Los instrumentos aplicados para las medidas de las variables de los alumnos fueron de dos tipos. Por una parte, medidas para controlar el nivel de rendimiento general de los alumnos y su nivel de inteligencia; y,

por la otra, instrumentos para medir el rendimiento específico en composición escrita. Con el fin de seleccionar las muestras adecuadas y, en concreto, para el establecimiento del criterio de discrepancia aptitud-rendimiento (DA) o no discrepancia (bajo rendimiento: BR), así como para conocer las limitaciones intelectuales o no en todos los alumnos (DA, sin DA y TDAH), se obtuvieron medidas del rendimiento general de los alumnos a través de instrumentos escalares y de apreciación por parte de los profesores de cada uno de los alumnos. Además, se tomaron medidas del rendimiento específico en composición escrita con dos tipos de tareas. La *primera tarea* fue una redacción de formato libre que sirvió para establecer el nivel de escritura de los alumnos, con la finalidad de cerciorarse sobre la discrepancia o no de la aptitud-rendimiento específico en escritura, utilizando baremos internos del equipo de investigación. Estos se corresponden con las denominadas medidas de *productividad y coherencia* (García, 2001; García & Marbán, 2003). La *segunda tarea* consistió en varios textos de comparación-contraste. Sobre éstos se aplicaron medidas basadas en el lector y medidas basadas en el texto. Los parámetros obtenidos, a partir de estas tareas, son los que se utilizaron para relacionar el rendimiento de los alumnos en composición escrita con el papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura.

Procedimiento

La investigación que se presenta, enmarcada dentro de los estudios descriptivos, consistió en dos muestras comparativas y relacionadas entre sí, extraídas de forma concurrente de 30 Centros educativos, seleccionadas de forma paralela, cada una en función de la otra. Se partió de una serie de investigaciones que el equipo de investigación de la Universidad de León estaba realizando durante el curso 2005-2006 en la provincia de León; teniendo que seleccionar, para ello, muestras de alumnos de tres tipologías diferentes y emparejados

en cuanto a características generales entre sí, un grupo de alumnos con DA, otro sin DA y un grupo con TDAH.

El procedimiento seguido para el estudio de la muestra de alumnos se puede sintetizar en los siguientes pasos. Por una parte, se aplicaron las medidas generales que permitieron seleccionar la muestra. Luego, los alumnos realizaron diferentes tareas de composición escrita. Una redacción de tipología libre, de forma colectiva y en pequeños grupos para determinar el nivel de rendimiento en escritura (García, Marbán, & de Caso, 2001). Varios textos de comparación-contraste, los cuales se utilizaron para obtener los indicadores y las medidas del producto de la escritura.

La corrección de los textos se realizó tras un entrenamiento específico, incluyendo el estudio del dossier de corrección y la supervisión sistemática de todos los textos realizados, así como la corrección por duplicado y, de forma anónima, de todos los textos con la finalidad de calcular el acuerdo entre codificadores. Esta corrección se hizo eliminando los datos de identificación de los alumnos y su tipología o edad, centro, género, etc. De tal manera que los correctores fueron ciegos para la procedencia, nivel, etc., de los alumnos. Además, las correcciones fueron oportuna y sistemáticamente contrabalanceadas, para asegurar que todos los correctores lo fueran de las tres tipologías de alumnos y de los diferentes niveles educativos de los participantes.

Los datos de las correcciones de las medidas generales y de las específicas de composición escrita, junto con las procedentes de los maestros, fueron codificados e informatizados en matrices Excell, las cuales fueron integradas en una única matriz del SPSS para luego proceder con la realización de los diferentes análisis estadísticos, así como a su interpretación. Tras la creación de una matriz única en SPSS con las variables generadas para los datos de los maestros y la de los alumnos, se realizaron dos tipos de análisis. Por una parte, análisis multivariados de la varianza (MANOVAS) con el módulo del SPSS Modelo Lineal General

(MLG) y, por otra parte, análisis de regresión lineal múltiple (ARL).

Para la realización de estos análisis multivariados se tomaron como factores intersujetos las tres tipologías de alumnos (TDAH, DA, SDA); y, como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas para los alumnos y para los profesores. Esto se hizo con el fin de poner en evidencia las diferencias de los maestros en cuanto al papel de su práctica en la enseñanza de la escritura y en función de las diferencias, según la tipología de los alumnos, para intentar extraer algún patrón que ayudara a entender la relación entre lo que hacen los maestros cuando enseñan a escribir y el rendimiento de los alumnos.

Resultados

Predicción de la tipología de los alumnos

Considerando las medidas de escritura y las medidas del PRAES como variables predictoras y el tipo de alumnos como variable predicha, se obtienen resultados estadísticamente significativos. Cuando se toman sólo las medidas de escritura, se obtienen igualmente resultados estadísticamente significativos en la predicción del tipo de alumnos. En cambio, si se consideran sólo las del PRAES, no aparecen resultados estadística-

mente significativos en la predicción de la tipología de los alumnos. En todo caso, esto no apoyaría la idea de diferencias en las prácticas de los maestros en función de la tipología de alumnos.

Cuando se toman como variable dependiente el tipo de alumnos o variable predicha a partir del conjunto de las medidas totales del producto de escritura, en el análisis de regresión múltiple jerárquico paso a paso se obtiene un único modelo con un coeficiente de regresión significativo estadísticamente (R^2 corregida = .496). Encontrando, como variables incluidas en el modelo, las de escritura en cuanto a redacción, evaluación basada en el lector, orden y estructura [$\beta = .711$; $t = 7.557$; $p = .001$], y otros aspectos de coherencia total [$\beta = -.283$; $t = -2.447$; $p = .018$], las del PRAES en cuanto a la práctica en el aula y el subcomponente procedimiento [$\beta = -.237$; $t = -2.645$; $p = .011$], y en cuanto a la opinión con el subcomponente motivación [$\beta = .182$; $t = 2.167$; $p = .035$]; quedando el resto de las variables excluidas del modelo al no alcanzar la significación estadística. Para más detalle ver la figura 1, donde se representan las puntuaciones obtenidas en función de la tipología del alumnado (sin dificultades de aprendizaje [SDA]; con dificultades de aprendizaje [DA]; con dificultades de aprendizaje [SDA]; con dificultades de aprendizaje [SDA]).

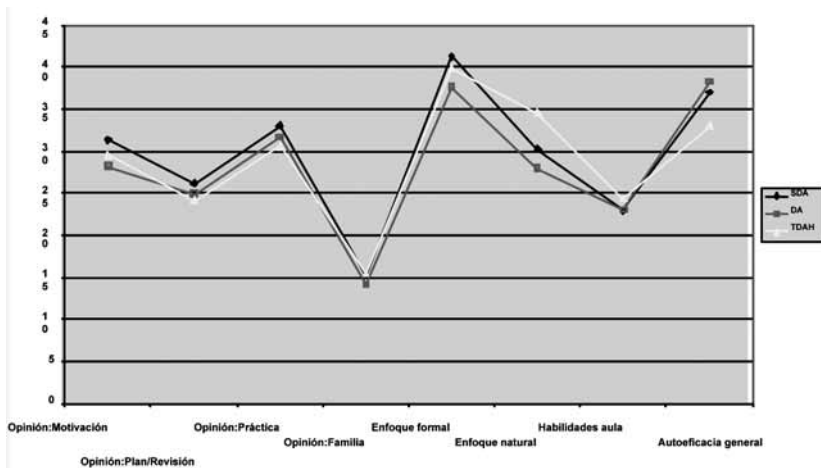


Figura 1. Representación gráfica de las diferencias estadísticamente significativas en las variables del profesor en función del tipo de alumnos.

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión múltiple para las variables predictoras de la escritura desde el PRAES

PREDICCIÓN DE LA ESCRITURA				VARIABLES PREDICTORAS DEL PRAES			
Redacción. Generación de ideas.							
Total productividad							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.067	7.933	0.006	Opinión-Familia	0.276	2.817	0.006
2º modelo	0.103	6.576	0.002	Opinión-Familia	0.235	2.405	0.018
				Enfoque-Formal	0.217	2.213	0.029
Predicción de Redacción. Organización de ideas.							
Coherencia Referencial							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.052	6.329	0.014	Aula-Procedimientos	0.249	2.516	0.014
Predicción de Redacción. Evaluación basada en el lector. Suma. Estructura							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.050	6.105	0.015	Aula-Materiales	0.245	2.471	0.015
Predicción de Comparación Contraste.							
Organización de ideas. Coherencia Relacional							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.114	13.458	0,001	Enfoque-Aprendizaje Natural	-0.351	-3.669	0.001
Predicción de Comparación Contraste.							
Evaluación basada en el lector. Orden Estructura							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.071	8.387	0.005	Opinión-Práctica	0.283	2.896	0.005
Predicción de Comparación Contraste.							
Evaluación basada en el lector. Orden. Calidad							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.044	5.428	0.022	Enfoque-Formal	0.231	2.330	0.022
Edad del alumno							
	R ² Corregida	F	p		β	t	p
1º modelo	0.129	15.312	0.001	Opinión-Práctica	0.371	3.913	0.001
1º modelo	0.219	14.571	0.001	Opinión-Práctica	0.358	3.981	0.001
				Enfoque-Formal	0.312	3.473	0.001

[DA] y con trastornos por déficit de atención e hiperactividad [TDAH]) en relación con las diferentes variables del profesor.

Predicción del producto de la escritura

Cuando se van tomando una a una las variables de escritura, como variables predichas, y como variables predictoras todas las del PRAES, muchas dan significativas, aunque de baja cuantía.

El hecho de que algunas medidas totales del PRAES predigan algunos totales del

producto de escritura es algo interesantísimo, puesto que alguna relación se encuentra. Por ejemplo, participan en la predicción del total de productividad los factores atribuidos a la familia y el enfoque formal seguido por los profesores que lo serán, mayormente, seguidos en los sin DA. Otras variables del maestro que predicen alguna medida del rendimiento en escritura son los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural (más seguido con los sDA y con los

TDAH), la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica, el uso de planes y revisiones.

De 27 análisis de regresión extraídos para predecir la escritura desde el PRAES, 23 salen significativos estadísticamente, lo cual se puede observar en la tabla 2. Si bien, las variables del PRAES que predicen la escritura se concentran en el subcomponente de la familia, el de la actividad en el aula con los subcomponentes de procedimientos y de materiales, además del enfoque teórico formal, el de aprendizaje natural, la autoeficacia personal, la formación del profesor, la motivación y la planificación-revisión.

Cuando se intenta predecir el rendimiento en la escritura, en la productividad total y en el parámetro número de palabras, a partir del PRAES, se obtiene un R^2 corregida de .067, lo cual es significativo aunque sólo se genera un modelo o ecuación de regresión con las variables predictoras del PRAES en cuanto a la opinión, subcomponente familia [$\beta = .276$; $t = 2.817$; $p = .006$], y en cuanto al enfoque, enfoque formal [$\beta = .217$; $t = 2.213$; $p = .029$] no dando ninguna otra variable significativa, por lo que quedan excluidas del modelo.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue considerar la actuación de los profesores en relación al rendimiento de los alumnos con y sin DA y/o bajo rendimiento en la enseñanza de la composición escrita. Tomando en cuenta este objetivo se esperaba que los resultados de este estudio demostraran que en realidad las creencias de los profesores inciden, ejercen una fuerte influencia en las prácticas de la enseñanza de la composición escrita y predicen el éxito de los alumnos en el aula. De acuerdo a los resultados obtenidos y, de manera general, se puede afirmar que el objetivo en general ha sido conseguido, pero en lo que hace a la hipótesis, sólo de forma parcial. Por ejemplo, se han encontrado datos que apoyan las diferencias de los alumnos en función del PRAES, o del po-

tencial predictivo del PRAES del rendimiento en escritura, pero hay datos que no se corroboran como la predicción de la tipología de alumnos a partir del PRAES –quizás debido a la naturaleza de las medidas o quizás debido a que no hay potencial predictivo realmente–. En cuanto a la muestra, además de representativa, relevante y de amplio espectro (al ser comparada con las muestras de otros estudios empíricos), permite describir cómo es el rendimiento de los alumnos de acuerdo al tipo de práctica que desarrollan los profesores.

En cuanto a los instrumentos aplicados, dada la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en los últimos años, se puede afirmar de forma razonable que tanto el PRAES como las medidas de escritura aplicadas (generales y específicas) para evaluar el rendimiento general y medir el rendimiento específico en composición escrita, presentan no sólo una adecuada validez y aceptable fiabilidad, sino además, sobre todo, una adecuada sensibilidad a la detección de diferencias en función de la tipología de alumnos y en función de la predicción que se haga entre variables.

En cuanto al análisis estadístico y como aportación de la presente investigación, al tomar como factores intersujetos las tres tipologías de alumnos (TDAH, DA, SDA) y como variables dependientes las diferentes medidas obtenidas para los alumnos y para los profesores, se puso en evidencia las diferencias de los maestros en cuanto al papel de su práctica en la enseñanza de la escritura, en función de las diferencias según la tipología de los alumnos.

Los resultados obtenidos son muy significativos estadísticamente en la mayoría de las variables dependientes relativas a los alumnos y relativas a los maestros, y con tamaños del efecto grandes, en general. En cuanto a los alumnos, al tomar como variable de agrupamiento la pertenencia a un grupo de alumnos (con TDAH, con DA y sin DA), se observaron diferencias estadísticamente significativas, tanto en las tareas de redacción como en las de comparación y contraste. En los textos de comparación-

contraste para las variables de generación de información, organización de ideas, estructura o calidad basada en el lector, se observaron diferencias significativas. Por ejemplo, en organización de ideas en coherencia relacional, en la evaluación basada en el lector en cuanto a estructura y/o en la evaluación basada en el lector (orden-calidad). Igualmente, para la tarea de redacción, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en generación de ideas y en total de productividad, en evaluación basada en el lector (orden y estructura) y en calidad.

En relación a los maestros, es interesante observar que éstos difieren en función de los alumnos que tienen ya sea en motivación, enfoque natural y autoeficacia general. Las pruebas de los efectos intersujetos indicaron significación estadística para las variables de opinión, subcomponente motivación; enfoque, subcomponente aprendizaje natural; y para la autoeficacia general.

Al intentar extraer algún patrón que ayude a entender la relación entre lo que hacen los maestros cuando enseñan a escribir y el rendimiento de los alumnos, fue algo interesantísimo, puesto que alguna relación se encontró, destacando el hecho de que algunas medidas totales del PRAES predijeran algunos totales del producto de escritura. Otras variables del maestro que ayudaron a predecir alguna medida del rendimiento en escritura fueron los procedimientos utilizados, el papel atribuido a la familia, los materiales, el enfoque natural, la autoeficacia personal, el enfoque formal, la formación del profesorado, la motivación, la práctica y el uso de planes y revisiones.

De éstas, las que predicen más significativamente las variables de escritura, son la

familia, las actividades desarrolladas en el aula a través de los procedimientos y los materiales utilizados, además del enfoque teórico formal.

Estos factores permiten inferir, al menos indirectamente, el tipo de prácticas de los profesores en el área de lengua. No encontrándose, como dato notable, diferencias significativas en relación a la concepción teórica y estrategias que aplican en la enseñanza de la escritura en los diferentes ciclos de la educación infantil y primaria, según vimos en un primer estudio, aunque sí que se diferencian en función de la edad, lo que sería un indicador de algún tipo de adaptación al nivel de desarrollo de los alumnos. Según los resultados obtenidos en ese primer estudio, todos los profesores parece que actúan de manera homogénea en cuanto a concepciones teóricas que les orientan o en cuanto a otros aspectos, pero con los datos de este segundo estudio esta afirmación hay que matizarla. Lo cual indica, también, que existe escasa diferenciación en el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la escritura con alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo nivel de rendimiento.

Agradecimientos

Nota: Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC SEJ 2007-66989 (2007-2010) con Fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García); y Director del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León (GR259), Proyecto de Excelencia JCyL 2009-2011. Igualmente, Queremos agradecer a Rubén García-Martín por su colaboración en los análisis de los datos con el diseño de un programa informático específico para el tratamiento del proceso de escritura.

Referencias

- Almargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Trough the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal Of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- De Caso, A. (2003). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura*. León: Tesis doctoral inédita. Universidad de León.
- Fidalgo, R. (2005). *La Metacognición en la composición escrita desde perspectivas psicológicas*. Revisión, medida e instrucción. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.

- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). ¿Cómo desarrollar el auto-conocimiento en la composición escrita en alumnos con dificultades del desarrollo? En J. N. García (Coor.). *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo*. Madrid: Pirámide (CD-ROM).
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento (metacognición) en la composición escrita*. Barcelona: Da Vinci Continental.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2006a). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students the learning disabled. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2006b). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 272-289.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2007). Effectiveness of an Improvement Writing Program According to Students' Reflexivity Levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 303-313.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instructions in students with learning disabilities in writing product, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211.
- García, J. N., & Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: Estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 1-18
- García, J. N., Marbán, J., & de Caso, A. M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos de la escritura (EPP y FPE). En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151- 155) Barcelona: Ariel.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., & Álvarez, L. (2008, abril). Plan de innovación metodológica para la adaptación al EEES centrada en competencias: El uso del aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos con la implementación de diversas herramientas activas. *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro*, 2703-2709. Oviedo: EDIUNO Ediciones de la Universidad de Oviedo (CD-ROM).
- García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Robledo, P., Mtnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2006, October). The role of the teacher's practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *15th Congress on Learning Disabilities Worldwide*. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW
- Graham, S. (1999a). The Role of Text Production Skills in Writing Development. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S. (1999b). Handwriting and spelling Instruction for Students with learning Disabilities: A Review. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(2), 78-98.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & MacArthur, C. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. *Scientific Studies Of Reading*, 5(2), 177-202.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Nkhoma, P. M. (2002). What successful Black South African students consider as factors of their success. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 103-113.
- Perez, S. A. (2001). Revising during writing in a second grade classroom. *Educational Research Quarterly*, 25(1), 27-32.
- Taylor, B., Peterson, D., Pearson, P., & Rodríguez, M. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Troia, G. A., & Maddox, M. E. (2004). Writing instruction in middle schools: special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*, 12(1), 19-37.
- Villas, M. A. (2005). The mismatch between results on parental involvement and teachers' attitudes: is convergence ahead? *Aula Abierta*, 85, 205-224.
- Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in Writing. En R. Guallimore, C. Bernheimer, D. McMillan, D. Speece & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children disabilities* (pp. 183-198). Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwan, NJ: Erlbaum.