

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

**ORQUESTACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR EN LA ESCUELA  
THE ORCHESTRATION OF WRITING PROCESS IN THE SCHOOL****M<sup>a</sup> Lourdes Álvarez-Fernández & Jesús Nicasio García-Sánchez**Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de León. Facultad de Educación,  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Campus de Vegazana s/n. 24071 León-España.

Telf.: 987 291 041. E-mails: mlalvf@unileon.es, jn.garcia@unileon.es.

Universidad de León

*Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2012**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***ABSTRACT**

This study searches to analyze the differences that are produced in the orchestration or temporal distribution of the writing process, through the use of a direct on-line retrospective technique, functioning at the educational level. In the study participated 1231 students, who all exhibited a normal scholastic average, within the compulsory educational stage. The results verify a non-gradual development, most notably at the beginning of the secondary stage. It highly values these results and their use for the evaluation and instructional intervention in written composition. During this research study, we received competitive funds from the Spanish Ministry of Education, Science and Innovation (MICINN) (EDU2010-19250 / EDUC) for 2010 2013, awarded to the Director/Main Researcher (J. N. García).

**Keywords:** Written communicative skill, writing process, orchestration, frequency, time.

**RESUMEN**

El estudio persigue analizar las diferencias que se producen en la orquestación o distribución temporal del proceso escritor, a través del uso de una técnica de retrospección directa *on-line*, en función del nivel educativo. En el estudio participaron 1231 alumnos, con un rendimiento promedio normal, inmersos en cursos comprendidos dentro de la enseñanza obligatoria. Se constata la existencia de una evolución no gradual a nivel procesual, la cual se evidencia, y de forma notable, al comienzo de la etapa de ESO. Se valoran los resultados y su utilidad para la evaluación e intervención instruccional en la composición escrita. Durante la realización de este estudio se recibieron ayu-

## ORQUESTACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR EN LA ESCUELA THE ORCHESTRATION OF WRITING PROCESS IN THE SCHOOL

das competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250/EDUC) para el trienio 2010-2013; concedido al IP (J. N. García).

**Palabras clave:** Competencia comunicativa escrita, proceso escritor, orquestación, frecuencia, tiempo.

### INTRODUCCIÓN

La tarea de escritura es sumamente exigente y requiere de la aplicación coordinada de un amplio conjunto de procesos mentales, los cuales deben realizarse de manera simultánea y recursiva (Tillema, 2012). En este sentido, la investigación viene centrándose en el análisis de cuestiones tales como ¿cómo elabora un escritor un texto? (Bean, 2011). En la actualidad, la respuesta a dicha cuestión, se ha visto escenificada por la proliferación de un gran grupo de modelos teóricos, los cuales centran sus esfuerzos en intentar explicar la arquitectura del proceso escritor (Rijlaarsdam et al., 2008).

El estudio de la orquestación del proceso escritor, sin ninguna duda, ha favorecido una comprensión más clara de los pasos clave y patrones de pensamiento que se producen durante la tarea de escritura, en escritores experimentados, así como el conocimiento de las formas más eficaces de instrucción, especialmente, en escritores novatos o con dificultades específicas de aprendizaje hacia la escritura (Becker, 2006); así, derivado de los resultados obtenidos, específicamente, de la comparación de escritores experimentados versus novatos o de menor edad, se ha podido constatar que aunque el proceso escritor se basa en las mismas operaciones mentales, difiere claramente en la forma de participación de las mismas (Ferretti, Lewis, & Andrews-Weckerly, 2009). Al hilo de lo comentado, los escritores novatos parecen no planificar sus textos o limitar la planificación a la generación de contenido, no atendiendo a otras actividades planificadoras. En relación al proceso de edición, hasta que las habilidades de escritura se vuelven eficientes y relativamente automáticas, éstas requieren un esfuerzo cognitivo extra para el escritor, que puede interferir en el despliegue del resto de procesos de escritura. Por último, atendiendo al proceso de revisión, mientras que los escritores experimentados revisan, releyendo con cierta frecuencia el texto que escriben, y activan la revisión a diversidad de aspectos, los escritores novatos parecen centrar su atención a la corrección de errores, básicamente, de forma (Alamargot & Chanquoy, 2001), reescribiendo apenas sus textos.

En este sentido, aunque en los últimos años el proceso escritor ha sido reconocido como importante campo de estudio, en nuestro país la investigación aún es escasa (García & Fidalgo, 2008), y ello a pesar del papel central que éste juega, exigiendo a la persona el continuo desplazamiento, cíclico y recursivo por los procesos cognitivos generales de planificación, transcripción y revisión, y tareas u operaciones mentales dentro de cada uno de ellos (Alamargot & Chanquoy, 2001).

### MÉTODO

#### Objetivos

Derivado de la escasez de investigaciones en el panorama científico español en este ámbito específico de estudio, y del reconocimiento de la escritura como una competencia básica en educación, se presenta este estudio, cuyo objetivo principal es analizar qué tipo de diferencias y cambios se producen en la orquestación del proceso escritor durante la etapa educativa obligatoria, desde los niveles más inferiores donde es posible atender a su estudio hasta último curso de educación secundaria. Se defiende la hipótesis de que a mayor nivel educativo, mayor uso y despliegue, así como una orquestación más compleja del proceso de escritura.

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

**Muestra**

Se atendió a una muestra de 1231 alumnos con un rendimiento promedio normal, con un rango de edad oscilante entre los 9 y los 17 años, entre 4º de Educación Primaria (EP) y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (confrontar Tabla 1).

	4ºEP	5º EP	6º EP	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4ºESO	Total género
Hombre	139	158	153	52	35	46	37	620
Mujer	121	135	155	68	44	54	34	611
Total curso	260	293	308	120	79	100	71	1231

Tabla 1 Distribución de los participantes por curso y género

**Instrumentos**

El registro del proceso escritor se llevó a cabo mediante una adaptación de la técnica de evaluación *writing-log* (Torrance, Thomas, & Robinson, 1999). Supone la retrospección directa e inmediata, de forma concurrente con la tarea de escritura, de las acciones cognitivas y tareas que se despliegan durante la misma. Para la aplicación de la prueba, cada alumno recibe, previo a la escritura de un texto, una hoja de registro, dividida en 9 categorías, 8 relativas a actividades de escritura, y por tanto inmersas dentro de alguno de los 3 procesos generales de planificación (1. leer información de referencia, 2. reflexionar sobre el objetivo y la audiencia, 3. pensar qué contar y 4. elaborar un esquema/tomar notas) edición (5. Escribir el texto) y revisión textual (6. leer el texto, 7. corregir el texto, 8. cambiar aspectos del texto), y una última categoría no relacionada con el proceso de composición escrita. Mientras el alumno se encuentra inmerso en la escritura de un texto, es expuesto, de forma aleatoria, con un intervalo de aparición variante de 45 a 120 segundos, a un tono auditivo. Ante la aparición de dicho estímulo, debe interrumpir, momentáneamente, la tarea escritora y acudir a su hoja de registro, con la finalidad de indicar la categoría que estaba llevando a cabo en el preciso momento en el que percibió la señal. El alumno debe repetir dicha acción tantas veces como señales auditivas aparezcan durante el periodo de tiempo en el que se encuentre inmerso en la realización del texto. Previo a la aplicación de la técnica, el alumnado es entrenado sobre su uso, categorías consideradas y significado de las mismas; en este sentido, con el objetivo de confirmar la fiabilidad de la técnica, se aplicó una prueba-ejemplo de pensamiento en voz alta de un escritor mientras realizaba un texto, a partir del cual, el alumnado debía categorizar 25 acciones correspondientes a la actividad de ese escritor en diferentes momentos del proceso, aportando la comparación de la categorización del alumnado con la de un experto, una medida de acuerdo *Kappa* .90.

**Procedimiento**

Durante una sesión de 2 horas, el alumnado fue instruido en la técnica del *writing-log*, elaborando posteriormente un texto atendiendo al registro de los procesos desplegados ante las diferentes señales auditivas. Concluido el trabajo de campo, se realizaron los pertinentes análisis estadísticos, cuyos resultados son expuestos a continuación.

**Resultados**

Los resultados han sido manejados en los siguientes términos: *frecuencia de activación* y *tiempo invertido*. En este sentido, ambos pudieron referirse al proceso general de producción textual (incluyendo todas las categorías incluidas en *el writing-log*); al proceso escritor (atendiendo exclu-

**ORQUESTACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR EN LA ESCUELA  
THE ORCHESTRATION OF WRITING PROCESS IN THE SCHOOL**

sivamente a actividades relacionadas con la tarea escritora, excluyendo la categoría referida a acciones no relacionadas) y; de forma individual a cada actividad/categoría de las consideradas en el diario de escritura, Por último, cabe señalar que se calculó también, la frecuencia de activación y tiempo invertido, en base a tres momentos diferenciados dentro del proceso de composición escrita.

A través del cálculo de los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis, se obtuvo una distribución normal en todas las variables consideradas, optándose, por tanto, por la realización de pruebas paramétricas. En este sentido, se llevaron a cabo análisis multivariados de la varianza (ANOVA de un factor y análisis *post hoc*), utilizándose como factor intersujeto el nivel educativo y como variables dependientes las puntuaciones en cada una de las variables evaluadas relacionadas con el proceso escritor y su orquestación. Los contrastes multivariados indicaron diferencias estadísticamente significativas, en multitud de variables y con un tamaño del efecto grande [ $F_{(762, 5428)} = 1.630; p = .001; \eta^2 = .186$ ].

En primer lugar, las pruebas de los efectos intersujetos evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en el indicador relacionado con la frecuencia con la que el escritor activa durante el proceso de producción textual acciones, tanto relacionadas como no, con la escritura del texto (proceso general). Igualmente, se hallan evidencias significativas en los indicadores de frecuencia de activación y tiempo invertido en acciones propias del proceso escritor, sumando aquellas relacionadas de forma específica con el proceso de planificación (leer información de referencia, pensar qué contar y hacer esquema/tomar notas) y el proceso de edición, en su única categoría, denominada escribir texto. Los análisis *post hoc* evidenciaron la existencia de diferencias, tanto entre grupos de las dos etapas educativas, como entre grupos de la misma etapa. Así, en primer lugar, el alumnado de 4º ESO difiere del resto de cursos, con las mayores puntuaciones [ $M_{4^\circ\text{ESO}} = 16.00$  vs.  $M_{4^\circ\text{EP}} = 8.85$  ó  $M_{5^\circ\text{EP}} = 9.24$  ó  $M_{6^\circ\text{EP}} = 9.54$  ó  $M_{1^\circ\text{ESO}} = 7.75$  ó  $M_{2^\circ\text{ESO}} = 8.41$  ó  $M_{3^\circ\text{ESO}} = 8.62$ ], en la frecuencia de inmersión en el proceso general de producción textual [ $p < .001$ ], así como en el proceso escritor [ $M_{4^\circ\text{ESO}} = 14.50$  vs.  $M_{4^\circ\text{EP}} = 8.11$  ó  $M_{5^\circ\text{EP}} = 8.34$  ó  $M_{6^\circ\text{EP}} = 8.76$  ó  $M_{1^\circ\text{ESO}} = 6.70$  ó  $M_{2^\circ\text{ESO}} = 7.08$  ó  $M_{3^\circ\text{ESO}} = 7.30$ ], es decir, en actividades productivas a nivel escritor [ $p < .001$ ] y en el tiempo dedicado al mismo [ $p < .001$ ]. Sin embargo, la evolución del proceso escritor, en este sentido, no ha sido la que cabría esperar, ya que en el 1º curso de ESO se produce un dramático descenso en las puntuaciones de dichas variables, difiriendo éste con los dos últimos grupos de EP: frecuencia proceso general de producción textual [ $M_{1^\circ\text{ESO}} = 7.75$  vs.  $M_{6^\circ\text{EP}} = 9.54; p < .009$ ], frecuencia proceso escritor [ $M_{1^\circ\text{ESO}} = 6.70$  vs.  $M_{5^\circ\text{EP}} = 8.34; p < .001$  ó  $M_{6^\circ\text{EP}} = 8.76; p < .012$ ] y tiempo proceso escritor [ $M_{1^\circ\text{ESO}} = 301.72$  vs.  $M_{5^\circ\text{EP}} = 375.32; p < .001$  ó  $M_{6^\circ\text{EP}} = 393.98; p < .012$ ]. Atendiendo al proceso de planificación, en la dimensión frecuencia de activación, es alumnado de EP quien aporta las puntuaciones más altas, en comparación con 2º ESO, en la acción relacionada con la lectura de información de referencia para la composición textual: 4º EP vs 2º ESO [ $p < .045$ ], 5º EP vs 2º ESO [ $p < .002$ ], 6º EP vs 2º ESO [ $p < .010$ ]. En relación al proceso general de edición textual, el grupo de 4º ESO se describe como el curso que con mayor frecuencia activa la categoría relacionada con la acción de escribir y el que más tiempo la pone en marcha respecto del resto de cursos [ $p < .001$ ]. Sin embargo, también se observan diferencias entre diversidad de cursos de ESO y EP, [ $p < .001$ ] observándose de nuevo un decremento en las puntuaciones al comienzo de la ESO (ver Figura 1)

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

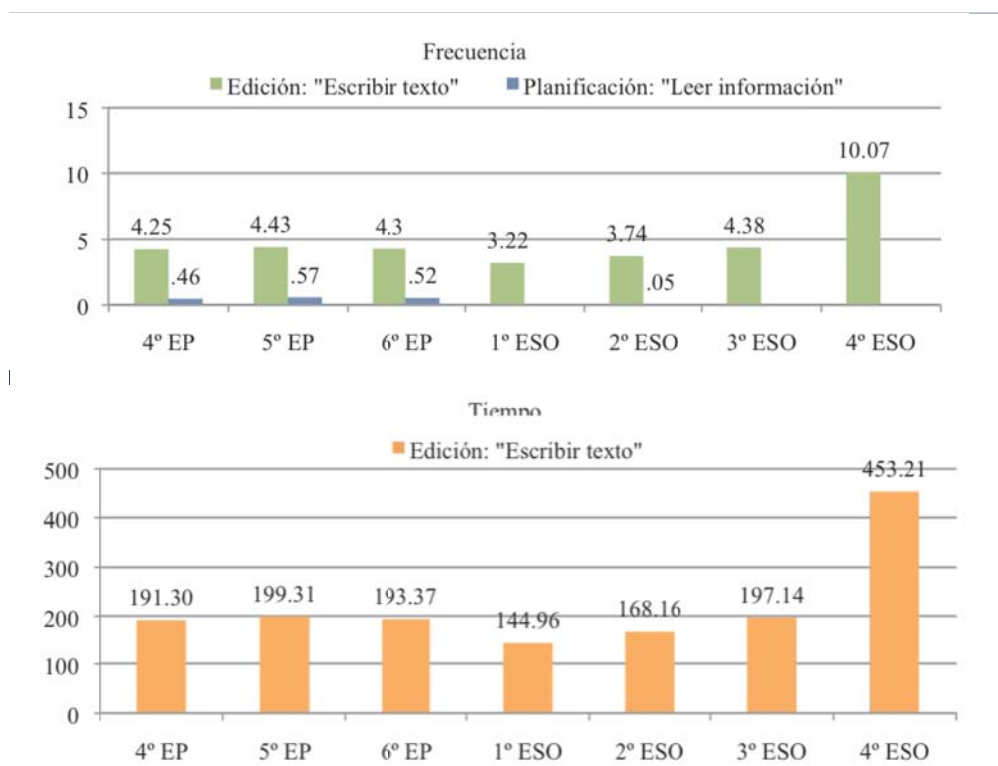


Figura 1. Diferencias *post hoc* en las medias de la frecuencia de activación y tiempo invertido en los procesos de planificación y edición.

Por último, al atender a la división del proceso de composición escrita en tres momentos diferenciados, las pruebas de los efectos intersujetos, constataron la existencia de diferencias con peso estadísticamente significativo, en todos los momentos del proceso de escritura, en los indicadores vinculados a la frecuencia de activación y al tiempo dedicado a diversidad de acciones dentro de los procesos de planificación (lectura de información de referencia, reflexionar sobre el objetivo y la audiencia a la que va dirigida el texto y hacer de un esquema) y de edición. En este caso, posteriormente, los análisis *post hoc* sólo evidenciaron la existencia de diferencias estadísticas durante el primer momento del proceso de composición escrita. En este sentido, se ha podido constatar, que dentro del proceso de planificación el alumnado de último curso de ESO es el que con mayor frecuencia hace uso de la tarea de elaboración de un esquema respecto del resto de cursos [ $p < .001$ ] y el que mayor tiempo le dedica [ $p < .001$ ], sin embargo en la lectura de información de referencia, se constatan diferencias en el tiempo dedicado a la misma entre los cursos de 2° ESO y 5° EP, siendo este último, el grupo que más tiempo aporta a dicha acción [ $p < .036$ ]. En relación al proceso de edición textual, de nuevo alumnado de 4° ESO es el grupo que con más frecuencia desarrolla esta acción en comparación con el resto [ $p < .001$ ], aunque también se constata la existencia de diferencias significativas entre el 1° curso de ESO, con la menor puntuación, respecto de 4° EP [ $p < .028$ ], 5° EP [ $p < .021$ ] y 6° EP [ $p < .005$ ] (ver Figura 2). Para finalizar, el alumnado de 3° ESO se describe como el grupo que con más frecuencia ha llevado a cabo actividades no relacionadas con la tarea de escritura [ $p < .001$ ], en comparación con cursos tanto de su misma etapa, como con alumnado de EP [ $M_{3^{\circ}ESO} = .827$  vs.  $M_{2^{\circ}ESO} = 370$  ó  $M_{4^{\circ}ESO} = .500$  ó  $M_{5^{\circ}EP} = .287$ ].

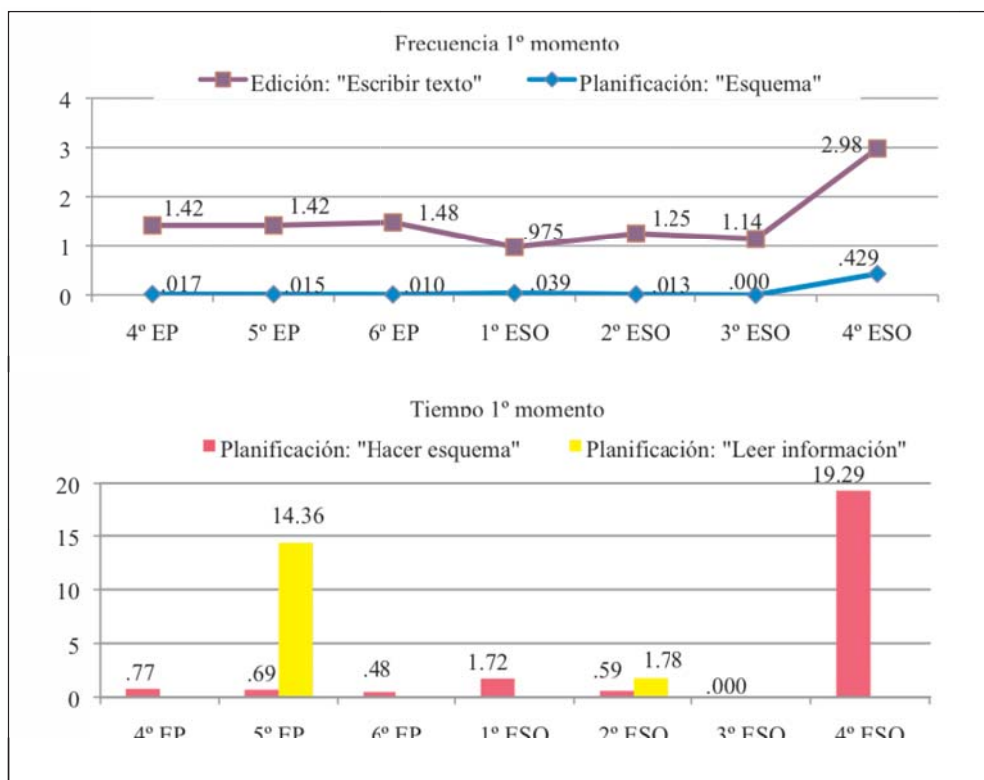
**ORQUESTACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR EN LA ESCUELA  
THE ORCHESTRATION OF WRITING PROCESS IN THE SCHOOL**

Figura 2. Diferencias post hoc en las medias de la frecuencia de activación y tiempo invertido, durante el primer momento, en los procesos de planificación y edición.

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados muestran que, aunque el alumnado de último curso de ESO es el grupo con mejores resultados, la evolución desde EP no es lo gradual que cabría esperar, evidenciándose un decremento en la implicación en el proceso escritor, al comienzo de ESO, incluyendo más interrupciones, durante la primera parte del mismo, y una menor participación en los procesos de planificación y edición textual. En este sentido, atendiendo de forma específica, a la orquestación de tareas cognitivas específicas durante la primera parte del proceso, dentro del proceso de planificación, se constata un mayor despliegue de la actividad relacionada con la elaboración de un esquema, en alumnado de último curso de ESO, y por el contrario un mayor énfasis en la lectura de información, en alumnado de EP. Dichos resultados pueden ser explicados en base al nivel de complejidad de ambas actividades planificadoras; así se entiende que la elaboración de un esquema exige un mayor grado de autorregulación (De Milliano, Van Gelderen, & Slegers, 2012), el cual va aumentando a través de la experiencia escritora. Por el contrario, acceder a información de ayuda es una actividad característica de escritores con nulo o poco conocimiento sobre temáticas y el discurso. En este punto, cabe señalar que los resultados no han permitido ahondar en acciones cognitivas específicas del proceso de revisión textual; quizás dicha imposibilidad haya descansado en aspectos del desarrollo puesto que la revisión tiende a aparecer más tarde que la planificación (García & Fidalgo, 2008). Una de las principales limitaciones del estudio radica en la inexistencia de datos sobre la orquestación del proceso durante el segundo y tercer momento, no reflejándose qué tipo de activi-

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

dades cognitivas son las que se inician y ejecutan de forma diferenciada, entre cursos.

En definitiva, la hipótesis defendida inicialmente no se cumple en su totalidad, es decir, que a mayor nivel educativo, mayor uso y despliegue, así como una orquestación más compleja de los procesos escritores. La progresión no gradual del proceso escritor puede ser debida a que la implicación que parece mostrar el alumnado de EP en su proceso escritor no sea la que parece o la más adecuada, sobrevalorando su autoeficacia en el despliegue de actividades escritoras, tal y como se ha podido constatar en alumnado con dificultades de aprendizaje (García y Fidalgo, 2008), pudiendo estar dicha implicación mediada, también, por la variable de deseabilidad social, muy patente en alumnado de edades tempranas, respondiendo siempre en base a lo se cree más correcto y no a lo que realmente se ha realizado.

De acuerdo con todo lo comentado, surge la necesidad de un continuo en la atención al fomento de la competencia comunicativa escrita, aunando esfuerzos en la primera fase de ESO, aportando especial relevancia en su instrucción a aspectos afectivos y de la personalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of Writing*. Holland: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and online management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology, 103*, 415-428. doi: .
- De Caso, A. M., García, J. N., Díez, C., Robledo, P., & Álvarez, M. L. (2010). Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejorar también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*, 195-206.
- De Milliano, LL., Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2012). Patterns of Cognitive Self-Regulation of Adolescent Struggling Writers. *Written Communication, 29*(3), 303-325.
- Ferretti, R.P., Lewis, W.E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 577-589. doi: 10.1037/a0014702.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: a comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(2), 77-98.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research 1*(1), 53-83.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: empirical studies on text quality and writing processes* (Doctoral thesis, Netherlands Graduate School of Linguistics, Utrecht University).
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.

