

Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria

María-Lourdes Álvarez-Fernández y Jesús-Nicasio García-Sánchez

Universidad de León

Resumen

El estudio persigue analizar las diferencias que se producen en el proceso escritor a través del uso de una técnica de retrospectiva directa on-line, a medida que se avanza de nivel educativo, y del producto y variables moduladoras del escritor. Participaron 1.231 alumnos, con un rendimiento promedio, de la enseñanza obligatoria (de 4.º de EP a 4.º de ESO). 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 la planificación y edición textual. Los datos de las variables moduladoras de la escritura indican que los escritores inexpertos presentan actitudes más positivas y una mayor motivación hacia la escritura, sobrevalorando sus creencias de autoeficacia, indicativo de un menor conocimiento, práctica y pericia con el proceso, producto y calidad de la escritura. Dichos resultados sugieren que la orquestación del proceso escritor del alumnado menor no es la más adecuada durante la producción textual, dando como resultado menor calidad. Se discuten las implicaciones, limitaciones y perspectivas futuras.

Palabras clave: Competencia comunicativa escrita, orquestación, proceso escritor, producto textual, variables moduladoras.

Abstract

The aim of the study is to analyze the differences that occur in the writing process, through the use of an on-line technique of direct retrospection, functioning at the educational level. 1,231 students participated, with a normal scholastic average, within compulsory education. The results show that although the students in their last year of secondary education obtain the best results, the evolution from primary education is not gradual what it would expect, showing a decrease in the involvement in the writing process, at the beginning of the secondary education, including more interruptions during the first part of the process, and less participation in planning and editing. Data of writing modulation variables supports the belief that inexperienced writers have more positive attitudes and greater motivation toward writing, overestimating their effectiveness, indicative of a lower knowledge, practice and expertise with the process, product and writing quality. These results raise the possibility that the orchestration of writing process that younger students perform is not the most appropriate during the textual production, resulting in a lower quality. Implications, limitations and future perspectives are discussed.

Keywords: Writing skill, orchestration, writing process, textual product, modulation variables.

Agradecimientos: Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto del MICINN (EDU2010-19250/EDUC) para el trienio 2010-2013; concedido al IP (J. N. García).

Correspondencia: Facultad de Educación, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de León, Campus de Vegazana, s/n, 24071-León, España. E-mails: mlalvf@unileon.es; jn.garcia@unileon.es

Introducción

Escribir es una tarea sumamente exigente que requiere de la aplicación coordinada de un amplio conjunto de procesos mentales, los cuales deben realizarse de manera simultánea y recursiva, suponiendo un gran esfuerzo y la superación constante de obstáculos por parte del escritor (Tillema, 2012). En este sentido, la investigación viene centrándose en el análisis de cuestiones tales como ¿cómo elabora un escritor un texto?, o lo que es más importante aún ¿cuál es el proceso que se lleva a cabo para lograr elaborar un texto de calidad? (Bean, 2011). En la actualidad, la respuesta a dichas cuestiones se ha visto escenificada por la proliferación de un gran grupo de modelos teóricos, los cuales han centrado sus esfuerzos en intentar explicar la arquitectura del proceso de escritura, sus componentes y organización recurrente, así como los componentes modificables del mismo en relación, entre otros, con la motivación, las actitudes y nivel de auto-eficacia del escritor, o con procesos cognitivos, tales como la capacidad de memoria de trabajo o el nivel de atención (Rijlaarsdam et al., 2008).

Aunque en los últimos años la competencia comunicativa escrita ha sido reconocida como un importante y valioso campo de estudio (MacArthur, Graham, y Fitzgerald, 2006) debido a su relevancia en los ámbitos académico, laboral, personal y social, en nuestro país

la investigación aunque relevante, aún es escasa, especialmente en el estudio de la orquestación o distribución temporal de las actividades cognitivas que se despliegan durante la producción escrita (García y Fidalgo, 2008) y ello a pesar del papel central que ésta juega en la actividad escritora, la cual exige 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 y Chanquoy, 2001) y, de la consideración de la misma como factor decisivo de la calidad en el producto textual (Beauvais, Olive, y Passerault, 2011); en este sentido, la forma en la que un escritor distribuya las actividades cognitivas durante todo el proceso escritor y atendiendo a diferentes momentos dentro del mismo, el tiempo de dedicación o la frecuencia de activación y despliegue de cada una de ellas, entre otros, parecen ser factores decisivos de la calidad textual (Van Weijen, 2008).

El estudio de la orquestación del proceso escritor ha favorecido la comprensión más clara de los pasos clave y patrones de pensamiento que se producen durante todo el proceso de escritura en escritores eficaces o experimentados, así como el conocimiento de las formas más eficientes 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, y 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 dentro del proceso de planificación, relacionadas con la formulación de objetivos, la respuesta a las necesidades de la audiencia y/o exigencias del tema, etc. 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 y orquestación del resto de procesos de escritura (Graham, 1999). Atendiendo al proceso de revisión, mientras que los escritores experimentados revisan, releendo 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 y Chanquoy, 2001), reescribiendo apenas sus textos, al igual que el alumnado con dificultades de aprendizaje (Rodríguez et al., 2009). Igualmente, los escritores

novatos o inexpertos, en ocasiones parecen iniciar y ejecutar determinadas actividades cognitivas en momentos indebidos, de forma prematura o tardía a la de un escritor experimentado, lo cual, tal y como se ha comentado al principio del apartado, junto con las evidencias anteriores y otras, determinan la calidad textual (Van Weijen, 2008).

Así pues, derivado de la escasez de investigaciones en este ámbito específico de estudio, en el panorama científico español, y del reconocimiento de la escritura, dentro de la competencia comunicativa lingüística, como una de las ocho competencias básicas en educación (LOE, 2006), se presenta este estudio, el cual analiza los cambios que se producen en la orquestación del proceso escritor a lo largo de la etapa educativa obligatoria, atendiendo además al producto textual. Por otro lado, concibiendo la escritura como una tarea condicionada por diversidad de factores de tipo psicológico y que exige el empleo y control de múltiples recursos cognitivos (Olive, Favart, Beauvais, y Beauvais, 2009), se atiende también a la evaluación de diversos aspectos moduladores del proceso escritor, componentes centrales en los modelos teóricos actuales (ver Rijlaarsdam et al., 2008), tanto a nivel psicológico, considerando la valoración de la autoeficacia, las actitudes y motivación hacia la tarea escritora, como a nivel cognitivo, con la evaluación de diferencias a nivel atencional y en la

capacidad de memoria operativa. De forma consecuente, se defiende la hipótesis de que a mayor nivel educativo, mayor uso y despliegue, así como una orquestación o distribución temporal más compleja de las diversas actividades cognitivas dentro de los procesos generales de planificación, edición y revisión, y por lo tanto obtención de mejores productos textuales. Sin embargo, es esperable que los patrones evolutivos sean complejos, y dependan del papel de la interacción con las variables moduladoras como la motivación hacia la escritura y las creencias de autoeficacia hacia la misma, así como del papel de los requerimientos cognitivos de la atención y la memoria operativa, entre otros.

Método

Participantes

Se atendió a una muestra de 1231 alumnos (50.3% hombres y 49.7% mujeres), con un rango de edad oscilante entre los 9 y los 17 años, inmersos en los cursos comprendidos entre 4.º de Educación Primaria (EP) y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tal y como se constata en la Tabla 1. Dicha muestra fue obtenida gracias a la participación de 13 centros educativos, dentro de la provincia de León. Acorde a las características del estudio, los alumnos pertenecían a grupos escolares completos en cada uno de los cursos, presentando un rendimiento promedio normal.

Tabla 1

Distribución de los Participantes por Curso y Género

	4.º EP	5.º EP	6.º EP	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	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	1.231

Instrumentos

El registro del proceso escritor se llevó a cabo mediante una adaptación de la técnica de evaluación *writing-log* o diario de escritura (Torrance, Thomas, y Robin-

son, 1999), aumentando el número de categorías, dentro de los procesos de planificación y revisión, que hasta el momento se habían considerado en la aplicación de esta técnica, en nuestro país, con escritores en edad escolar (García y Fidalgo,

2008). Supone la retrospección directa e inmediata en un informe, 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 nueve categorías, ocho relativas a actividades de escritura, y por tanto inmersas dentro del de alguno de los tres procesos generales de planificación (leer información de referencia; reflexionar sobre el objetivo y la audiencia; pensar qué contar; elaborar un esquema/tomar notas), edición (escribir el texto) y revisión textual (leer el texto; corregir el texto; cambiar aspectos del texto), y una última categoría no relacionada con el proceso de composición escrita, lo que implicaría la realización de cualquier tipo de actividad no vinculada al proceso de producción textual.

Mientras el alumno se encuentra inmerso en la escritura de un texto, es expuesto, de forma aleatoria, con un intervalo medio de 45 segundos (intervalo de aparición variante de 45 a 120 segundos) a un tono auditivo; ante la aparición de dicho estímulo sonoro, debe interrumpir, momentáneamente, la tarea escritora y acudir a su hoja de registro, con la finalidad de indicar la categoría específica que estaba llevando a cabo en el preciso momento en el que percibió la señal auditiva. 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. Cabe señalar, que previo a la aplicación de la técnica, el alumnado es entrenado sobre su uso, categorías consideradas y significado de las mismas. Por otro lado, con el objetivo de determinar la precisión del alumnado en la categorización de sus actividades de composición escrita, es decir, confirmar la fiabilidad de la técnica, se aplica una prueba-ejemplo de pensamiento en voz alta de un escritor mientras realiza un texto, a partir del cual, el alumnado debe categorizar 25 acciones correspondientes a la actividad de ese escritor en diferentes momentos del proceso. En este sentido, la comparación de la categorización llevada a cabo por la muestra con la de un experto aportó una medida de acuerdo *Kappa* de .90.

La evaluación del producto textual se realizó a través de la tarea de redacción de un texto de características, temática y nivel similar al realizado para la evaluación del proceso escritor, sin ser, en este caso, sometido a ningún tipo de evaluación durante la elaboración del mismo. Para la corrección del texto, se utilizaron dos tipos de medidas. Por un lado, medidas basadas en el texto, de carácter formal y objetivo, fundamentadas en la localización y recopilación de determinadas características dentro de las dimensiones de productividad, coherencia y estructura textual (García y Marbán, 2001) y, por otro lado, medidas ba-

sadas en el lector, de carácter global y subjetivo, centradas en la interpretación de un lector para decretar si determinados aspectos dentro de las dimensiones de calidad, coherencia y estructura textual, se encuentran o no presentes en el texto, y en caso afirmativo, en qué grado (Spencer y Fitzgerald, 1993). En este punto, cabe señalar que, para cerciorarse de la fiabilidad de las correcciones, el 50% de los textos, seleccionados al azar, fueron corregidos independientemente por dos correctores. El porcentaje de coeficientes calculados respecto a los indicadores evaluados, situados entre los índices de acuerdo entre moderado (.4-.6) y muy bueno (.8-1), fueron los siguientes: dentro de las medidas basadas en el texto, productividad el 95.7%, coherencia el 76.8% y estructura el 96.5% de los coeficientes, y dentro de las medidas basadas en el lector, estructura el 98.5%, coherencia el 95.2% y calidad el 97.7% de los coeficientes.

En relación a la evaluación de diversas variables moduladoras de la competencia comunicativa escrita, atendiendo a las variables psicológicas, para la evaluación de las actitudes hacia escritura, las atribuciones causales del éxito o fracaso escritor (entendidas como determinantes de la motivación) y la autoeficacia hacia el despliegue y uso de procesos cognitivos escritores se aplicaron los siguientes instrumentos de evaluación: la *Escala de Actitudes hacia la Escritura* (García, Marbán, y de Caso, 2001), compuesta por

10 declaraciones relacionadas con gustos o hábitos hacia la escritura en las que el alumno debe responder sí, no o no sé, en base a su grado de acuerdo con cada una de ellas; una adaptación del *Cuestionario de Motivación hacia la escritura II (MOES II)* (García et al., 2001), el cual consta de 32 declaraciones a las que el alumno debe responder en base a su grado de acuerdo con cada una de ellas (desde 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), pudiéndose obtener resultados en torno a dos dimensiones: éxito y fracaso, las cuales, a su vez pueden ser atribuidas a diversos aspectos, tales como la suerte, el esfuerzo, la capacidad o la dificultad de la tarea; y el *Cuestionario de Evaluación de Autoeficacia hacia Procesos Cognitivos Escritores (EAPCE)*, fundamentado a partir de investigación relevante en el campo (Bandura, 2006; Pajares, 2003), el cual consta de 20 cuestiones, a través de las cuales los alumnos deben contestar, desde 1 = nada fácil a 7 = muy fácil, en qué medida creen que pueden llevar cabo en la tarea de escritura 9 procesos cognitivos implicados en la misma. Según se ha podido comprobar en la validación experimental de dichos instrumentos, éstos presentan unas propiedades psicométricas aceptables, siendo la fiabilidad, representada por unos *alphas de Cronbach*, de .72, .70 y .87, respectivamente. Por último, para la medición de variables cognitivas como la atención y la memoria operativa se atendió a la

aplicación de pruebas estandarizadas: la adaptación española del *Test de Atención «d2»* (Seisdedos, 2004) y la adaptación y ampliación española de la *Batería de Tests de Memoria de Trabajo* (Pickering, Baqués, y Gathercole, 1999).

Procedimiento

Durante dos sesiones diferenciadas con una duración aproximada, cada una de ellas, de 2 horas, se llevó a cabo la aplicación contrabalanceada de cada uno de los instrumentos o pruebas de evaluación, expuestas en el apartado anterior. En una sesión el alumnado cumplimentaba el cuestionario de autoeficacia hacia los procesos implicados en la tarea de escritura, posteriormente eran instruidos en la técnica del *writing-log* y por último elaboraban un texto atendiendo al registro de los procesos desplegados ante diferentes señales auditivas durante el proceso de elaboración de su escrito. En otra sesión, se atendía a la tarea de escritura un texto, de forma natural, sin ningún tipo de intrusión ajena en su proceso de elaboración y a la cumplimentación del resto de pruebas pertinentes, atendidas en el estudio. Concluido el trabajo de campo, se corrigieron e informatizaron las pruebas aplicadas, a partir de las cuales se realizaron análisis estadísticos, utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 17.0, cuyos resultados a continuación son expuestos.

Resultados

Los análisis que se realizaron fueron paramétricos, puesto que las puntuaciones de los diversos grupos con los que se trabajaba en las variables dependientes reunían los criterios de normalidad estadística: asimetría y curtosis (valores entre -1 y $+1$), así como unas adecuadas condiciones de homocedasticidad (varianzas homogéneas).

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 (4.º, 5.º y 6.º de EP y 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO) y como variables dependientes las puntuaciones en cada una de las variables evaluadas, relacionadas con el proceso escritor y su organización temporal, con el producto textual, así como con el resto de variables psicológicas y cognitivas evaluadas. En este sentido, los contrastes multivariados indicaron diferencias estadísticamente significativas, en multitud de variables y con un tamaño del efecto grande ($F_{(762, 5428)} = 1.630$; $p = .001$; $\eta^2 = .186$).

Resultados referidos al proceso escritor y su orquestación/distribución temporal

Los resultados referentes al proceso escritor y su distribución temporal han sido manejados en términos de *frecuencia de activación* y *tiempo invertido*, tanto durante todo

el proceso de producción escrita, como en base a momentos diferenciados del mismo, en coordinación a la emisión de las señales auditivas (1.º momento: 1/3 de señales auditivas, 2.º momento: 2/3 de señales auditivas y 3.º momento: 3/3 de señales auditivas). Por otro lado, ambos aspectos pudieron referirse al *proceso general de producción textual* (considerando todas las categorías del diario de escritura, es decir, tanto acciones relacionadas como no relacionadas con la tarea de escritura); al *proceso específico de escritura* (atendiendo sólo a las categorías relacionadas con la tarea de escritura, excluyendo la categoría referida a acciones no relacionadas con la misma); o a *cada categoría*, de manera individual, de todas las consideradas en el diario de escritura. En este sentido, la frecuencia de activación fue obtenida mediante el conteo del número de veces que el escritor registró, ante la emisión de señales auditivas, en el diario de escritura, actividades relacionadas y no relacionadas con la tarea escritora (proceso general de producción textual), actividades relacionadas (proceso de escritura); e, individualmente, cada categoría (una actividad específica). El tiempo invertido fue hallado dividiendo la frecuencia de activación por el número de veces que el escritor atendiera al registro, durante la composición escrita tanto de actividades relacionadas como no relacionadas con la tarea escritora (proceso general de producción textual), actividades relacionadas

(proceso de escritura); y, de forma individual, cada categoría (una actividad específica).

Atendiendo en primer lugar, al proceso escritor y su orquestación, 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 de la composición escrita (proceso escritor), en concreto, 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 (confrontar Tabla 2).

Los análisis *post hoc* evidenciaron la existencia de diferencias en el 81.81% de las variables expuestas en la Tabla 2, tanto entre grupos de las dos etapas educativas consideradas, así como entre grupos de la misma etapa. Así, en primer lugar, el alumnado de 4.º de ESO difiere del resto de cursos, con las mayores puntuaciones, en la frecuencia de inmersión en el proceso general de producción textual ($p < .001$), así como en el proceso escritor, es decir, en actividades productivas a nivel escritor ($p < .001$) y en el tiempo dedicado al mismo ($p < .001$). Sin

Tabla 2

Resultados de las Pruebas Intersujetos, por Curso, para el Proceso Escritor y su Orquestación

	Frecuencia							F	p	η^2
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)			
Proceso general	8.85 (3.68)	9.24 (4.20)	9.54 (4.42)	7.75 (2.87)	8.41 (3.09)	8.62 (4.07)	16.00 (3.13)	7.14	.001	.040
Proceso escritor	8.11 (3.44)	8.34 (4.09)	8.76 (4.24)	6.70 (2.64)	7.08 (2.85)	7.30 (3.83)	14.50 (3.32)	7.95	.001	.044
Leer información	.46 (.863)	.57 (.975)	.52 (.929)	.49 (.795)	.05 (.278)	.33 (.717)	.50 (.650)	2.52	.020	.015
Pensar qué contar	1.52 (1.43)	1.73 (1.46)	1.81 (1.54)	1.30 (1.11)	1.36 (1.21)	1.27 (1.12)	1.64 (1.64)	2.41	.026	.014
Hacer Esquema	.09 (.381)	.06 (.304)	.09 (.582)	.09 (.288)	.03 (.161)	.00 (.000)	.43 (.938)	3.79	.001	.022
Escribir texto	4.25 (2.83)	4.43 (3.13)	4.30 (2.92)	3.22 (1.74)	3.74 (2.26)	4.38 (3.15)	10.07 (3.38)	8.28	.001	.046
	Tiempo							F	p	η^2
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)			
Proceso escritor	365.17 (155.10)	375.32 (184.41)	393.98 (191.13)	301.72 (118.80)	318.55 (128.28)	328.39 (172.49)	652.50 (149.50)	7.95	.001	.044
Leer información	20.87 (38.85)	25.53 (43.88)	23.31 (41.81)	22.13 (35.77)	2.37 (12.50)	15.00 (32.26)	22.50 (29.27)	2.52	.020	.015
Pensar qué contar	68.55 (64.62)	77.87 (66.05)	81.51 (69.53)	58.28 (49.99)	60.99 (54.84)	57.32 (50.54)	79.93 (74.06)	2.41	.026	.014
Hacer esquema	4.21 (17.13)	2.71 (13.68)	3.98 (26.19)	4.06 (12.94)	1.18 (.725)	.00 (.000)	19.29 (42.19)	3.79	.001	.022
Escribir texto	191.30 (127.5)	199.31 (140.85)	193.37 (131.50)	144.96 (78.58)	168.16 (101.92)	197.14 (141.94)	453.21 (152.32)	8.28	.001	.046

Nota. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$); η^2 (eta estadística al cuadrado) = Estimaciones del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) señala que .01 .06 (efecto pequeño); > .06 - .14 (efecto medio); > .14 (efecto grande).

embargo, la evolución del proceso escritor, en este sentido, no ha sido la que cabría esperar, ya que en 1.º curso de ESO se produce un dramático descenso en las puntuaciones de dichas variables, difiriendo éste con los dos últimos grupos de EP: frecuencia de inmersión en proceso general de producción textual: 1.º de ESO versus 6.º de EP ($p < .009$); frecuencia de inmersión y tiempo dedicado al el proceso escritor: 1.º de ESO versus 6.º de EP ($p < .001$) y 5.º de EP ($p < .012$).

Atendiendo al proceso de planificación, en la dimensión frecuencia de activación, es alumnado de EP quien aporta las puntuaciones más altas, en comparación con 2.º de ESO, en la acción relacionada con la lectura de información de referencia para la composición textual: 4.º de EP versus 2.º de ESO ($p < .045$), 5.º de EP versus 2.º de ESO ($p < .002$), 6.º de EP versus 2.º de ESO ($p < .010$). En relación al proceso general de edición textual, el grupo de 4.º de 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, ($p < .001$), constatándose de nuevo un decremento en las puntuaciones al comienzo de la ESO.

Por último, al atender a la división del proceso de composición escrita en 3 momentos diferenciados,

las pruebas de los efectos intersujetos constataron la existencia de diferencias con peso estadísticamente significativo, en todos los momentos, en los indicadores vinculados a la frecuencia de activación y al tiempo dedicado a diversidad de acciones; concretamente, 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; hacer un esquema) y edición. Por otro lado, en el primer momento del proceso escritor, es decir, en el 1/3 de señales auditivas, de forma específica, se constató la existencia de diferencias estadísticamente significativas, entre cursos, en la frecuencia de activación de la categoría vinculada a la realización de acciones no relacionadas con la composición escrita y, por tanto, no productivas a nivel escritor (ver Tabla 3).

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 cur-

Tabla 3

Resultados de las Pruebas Intersujetos, por Curso, para el Proceso Escritor y su Orquestación, Dividido en Diferentes Momentos

Frecuencia										
1.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Leer información	.261 (.527)	.320 (.622)	.240 (.543)	.252 (.569)	.039 (.255)	.127 (.397)	.500 (.650)	2.84	.009	.016
Objetivo y audiencia	.100 (.312)	.034 (.177)	.101 (.358)	.115 (.327)	.136 (.349)	.036 (.186)	.071 (.267)	2.27	.034	.013
Esquema	.017 (.159)	.015 (.119)	.010 (.105)	.039 (.188)	.013 (.114)	.000 (.000)	.429 (.937)	7.41	.001	.041
Escribir texto	1.42 (1.09)	1.42 (1.08)	1.48 (1.09)	.975 (.869)	1.25 (.897)	1.14 (1.18)	2.98 (1.38)	5.05	.001	.029
No relacionado	.229 (.495)	.287 (.575)	.201 (.481)	.402 (.663)	.370 (.630)	.827 (.975)	.500 (.650)	2.70	.013	.016
2.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Hacer esquema	.044 (.203)	.013 (.110)	.028 (.216)	.013 (.097)	.013 (.114)	.000 (.000)	.000 (.000)	2.46	.023	.014
Escribir texto	1.47 (1.13)	1.70 (1.35)	1.65 (1.27)	1.34 (.971)	1.40 (1.07)	1.83 (1.19)	4.08 (1.16)	7.24	.001	.041
3.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Hacer esquema	.033 (.286)	.032 (.195)	.049 (.340)	.039 (.188)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)	2.90	.008	.017
Escribir texto	1.35 (1.21)	1.30 (1.32)	1.15 (1.19)	.892 (.837)	1.06 (1.13)	1.39 (1.28)	3.03 (1.81)	5.15	.001	.029
Tiempo										
1.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Leer información	11.74 (23.73)	14.36 (28.00)	10.78 (24.47)	11.31 (25.53)	1.78 (11.48)	5.71 (17.87)	22.50 (29.97)	2.87	.009	.016
Objetivo y audiencia	4.47 (13.97)	1.54 (8.00)	4.58 (16.13)	5.16 (14.65)	6.12 (15.33)	1.61 (8.40)	3.21 (12.02)	2.30	.033	.013
Hacer esquema	.77 (7.16)	.69 (5.39)	.48 (4.83)	1.72 (8.44)	.59 (5.16)	.00 (.000)	19.29 (42.19)	7.39	.001	.041
Escribir texto	64.02 (49.47)	63.99 (48.92)	66.69 (48.99)	44.02 (39.08)	56.64 (40.21)	51.61 (53.01)	133.93 (62.11)	4.96	.001	.028

2.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Hacer esquema	1.98 (9.14)	.59 (4.94)	1.27 (9.77)	.61 (4.48)	.59 (5.16)	.00 (.000)	.00 (.000)	2.44	.024	.014
Escribir texto	66.38 (50.87)	76.65 (60.95)	74.46 (57.56)	60.74 (43.92)	63.36 (48.22)	82.68 (53.93)	183.21 (52.02)	7.18	.001	.040
3.º momento	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	F	p	η^2
Hacer esquema	1.47 (12.88)	1.44 (8.78)	2.23 (15.34)	1.72 (8.44)	.00 (.000)	.00 (.000)	.00 (.000)	2.90	.008	.017
Escribir texto	60.89 (54.37)	58.67 (59.60)	52.23 (53.88)	40.20 (37.65)	48.16 (50.69)	62.86 (57.67)	136.07 (81.19)	5.12	.001	.029

Nota. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$); η^2 (eta estadística al cuadrado) = Estimaciones del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) señala que .01 - .06 (efecto pequeño); > .06 - .14 (efecto medio); > .14 (efecto grande).

sos de 2.º de ESO y 5.º de EP, siendo este último, el grupo que más tiempo aporta a dicha acción ($p < .036$). En relación al proceso de edición textual, en su única categoría, denominada escribir texto, de nuevo alumnado de 4.º de ESO es el grupo que con más frecuencia desarrolla esta acción durante la primera parte del proceso, en comparación con el resto ($p < .001$), aunque también se constata la existencia de diferencias significativas entre el 1.º curso de ESO, con la menor puntuación, respecto de 4.º de EP ($p < .028$), 5.º de EP ($p < .021$) y 6.º de EP ($p < .005$). Para finalizar, el alumnado de 3.º de ESO se describe como el grupo que con más frecuencia, durante la primera parte del proceso escritor, ha llevado a cabo actividades no relacionadas con la tarea de escritura, en comparación tanto con cursos de su misma etapa, 2.º de ESO ($p < .001$)

y 4.º de ESO ($p < .001$), como con alumnado de 5.º de EP ($p < .001$).

Resultados referidos al producto textual

Las pruebas de los efectos intersujetos evidenciaron la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, en el producto textual, en la totalidad de medidas evaluadas, tanto en las basadas en el texto como en las basadas en el lector (confrontar Tabla 4).

Los análisis *post hoc* constataron como en todos los casos es alumnado de 4.º de ESO el grupo que mejores textos elabora, en comparación con otros cursos, a excepción de en el indicador de calidad, dentro de las medidas basadas en el lector, en el cual no se hallaron diferencias significativas entre este grupo y otros (ver Tabla 5).

Tabla 4

Resultados de las Pruebas Intersujetos, por Curso, para el Producto Textual

Medidas Basadas en el Texto (MBT)										
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Productividad	47.35 (19.40)	55.89 (25.36)	58.68 (25.32)	53.93 (21.79)	66.04 (26.95)	64.32 (30.20)	90.86 (50.28)	5.13	.001	.029
Coherencia	6.85 (4.57)	8.35 (5.17)	8.53 (4.69)	7.07 (3.93)	9.68 (5.88)	8.76 (5.16)	13.64 (8.51)	3.31	.003	.019
Estructura	1.14 (.412)	1.14 (.385)	1.11 (.353)	1.04 (.199)	1.36 (.795)	1.32 (1.06)	1.93 (.829)	3.62	.001	.021
Medidas Basadas en el Lector (MBL)										
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M (DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Estructura	1.31 (.539)	1.33 (.568)	1.39 (.543)	1.38 (.520)	1.82 (.934)	1.54 (.702)	2.29 (.914)	3.47	.002	.020
Coherencia	1.78 (.594)	1.93 (.676)	2.07 (.605)	1.69 (.516)	2.17 (.823)	2.30 (.741)	2.50 (.855)	4.15	.001	.024
Calidad	2.22 (.751)	2.40 (.790)	2.59 (.719)	2.37 (.632)	2.72 (.988)	2.94 (.827)	2.93 (1.26)	4.64	.001	.026

Nota. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$); η^2 (eta estadística al cuadrado) = Estimaciones del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) señala que .01 - .06 (efecto pequeño); > .06 - .14 (efecto medio); > .14 (efecto grande).

Tabla 5

Contrastes Post Hoc Significativos para las Medidas del Producto Textual 4.º eso versus el Resto de Cursos

	4.º ESO vs., 4.º EP	4.º ESO vs., 5.º EP	4.º ESO vs., 6.º EP	4.º ESO vs., 1.º ESO	4.º ESO vs., 2.º ESO	4.º ESO vs., 3.º ESO
MBT						
Productividad	.001	.001	.001	.001	.048	.022
Coherencia	.001	.015	.023	.001	n.s	n.s
Estructura	.001	.001	.001	.001	.017	.008
MBL						
Estructura	.001	.001	.001	.001	n.s	.005
Coherencia	.009	n.s	n.s	.002	n.s	n.s

Nota. MBT: Medidas basadas en el Texto. MBL: Medidas Basadas en el Lector. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$). n.s.: no significativo estadísticamente.

Tabla 6

Contrastes Post Hoc Significativos para las Medidas del Producto Textual

	5.ºEP vs., 4.ºEP	6.ºEP vs., 4.ºEP	1.ºESO vs., 6.ºEP	2.ºESO vs., 4.ºEP	2.ºESO vs., 5.ºEP	2.ºESO vs., 6.ºEP	2.ºESO vs., 1.ºESO	3.ºESO vs., 4.ºEP	3.ºESO vs., 5.ºEP	3.ºESO vs., 6.ºEP	3.ºESO vs., 1.ºESO
MBT											
Productividad	.012	.001	n.s.	.001	n.s.	n.s.	.029	.001	n.s.	n.s.	n.s.
Coherencia	n.s.	.024	n.s.	.003	n.s.	n.s.	.034	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Estructura	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.034	.006	n.s.	n.s.	n.s.	.017
MBL											
Estructura	n.s.	n.s.	n.s.	.001	.001	.001	.001	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Coherencia	n.s.	.001	.001	.001	n.s.	n.s.	.001	.001	.001	n.s.	.001
Calidad	n.s.	.001	n.s.	.001	n.s.	n.s.	n.s.	.001	.001	.044	.001

Nota. MBT: Medidas basadas en el Texto. MBL: Medidas Basadas en el Lector. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$). n.s.: no significativo estadísticamente.

Igualmente, se constata la existencia de diversidad de disimilitudes entre cursos (ver Tabla 6), obteniéndose mejores productos textuales, a medida que se avanza de nivel educativo.

Resultados referidos a variables psicológicas y cognitivas, moduladoras de la competencia comunicativa escrita

Para finalizar, cabe señalar que, las pruebas de los efectos intersujetos, también, evidenciaron la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, en algunas de las medidas dentro de todas las variables psicológicas y cognitivas evaluadas, las cuales son reflejadas en la Tabla 7.

En base a los contrastes *post hoc*, se evidenció la existencia de diferencias en entre diversidad de

cursos, en las siguientes medidas: centrándose, en primer lugar, en las variables de tipo psicológico, es alumnado de EP el que muestra actitudes más positivas hacia la escritura versus 2.º de ESO, el que atribuye en mayor medida su éxito en la tarea escritora a su propio esfuerzo en comparación con cursos de ESO, lo cual es verdaderamente positivo, al ser una variable modificable por su naturaleza inestable, interna y controlable, y el que se considera más eficaz para el desempeño de tareas cognitivas de tipo escritor específicas del proceso de planificación, como pensar en el objetivo que se pretende alcanzar con la escritura del texto, pensar qué se va a contar y hacer un esquema (ver Tabla 8). Sin embargo, en relación a las variables cognitivas evaluadas, los resultados constatan mayores niveles de atención y memoria operativa

Tabla 7

Resultados de las Pruebas Intersujetos, por Curso, para Variables Moduladoras

	Variables Psicológicas							F	p	η^2
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M(DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M (DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)			
Actitudes	21.53 (4.01)	21.71 (3.91)	21.48 (4.13)	21.30 (4.18)	18.84 (4.83)	19.99 (4.30)	20.93 (5.03)	5.32	.001	.030
AC Éxito a esfuerzo	17.06 (3.13)	16.76 (2.97)	16.29 (3.07)	15.39 (3.27)	14.84 (3.02)	13.76 (3.36)	14.86 (2.53)	5.61	.001	.032
AE Pensar objetivo	10.66 (2.68)	10.87 (2.26)	10.30 (2.40)	10.43 (2.37)	10.01 (2.57)	9.68 (2.63)	9.64 (1.59)	2.47	.022	.014
AE Pensar qué contar	10.57 (2.78)	10.74 (2.50)	10.41 (2.30)	10.54 (2.44)	9.91 (2.49)	9.43 (2.50)	9.50 (1.74)	2.37	.028	.014
AE Hacer esquema	10.21 (2.88)	10.18 (2.81)	9.72 (2.64)	9.36 (2.24)	8.64 (2.60)	7.83 (2.80)	9.29 (1.85)	3.06	.006	.018
AE No relación	9.81 (3.06)	9.19 (2.96)	9.22 (2.80)	8.57 (2.94)	8.49 (2.56)	7.38 (2.81)	8.50 (2.56)	4.01	.001	.023

	Variables Cognitivas							F	p	η^2
	4.º EP M (DT)	5.º EP M (DT)	6.º EP M(DT)	1.º ESO M (DT)	2.º ESO M(DT)	3.º ESO M (DT)	4.º ESO M (DT)			
Atención	290.97 (89.92)	308.44 (81.06)	350.31 (96.10)	336.42 (77.57)	333.54 (91.93)	359.50 (76.87)	330.64 (93.25)	3.04	.006	.017
Memoria operativa	62.10 (36.68)	81.96 (31.43)	87.20 (31.80)	65.14 (38.87)	87.24 (33.26)	82.89 (32.66)	106.79 (16.33)	5.27	.001	.030

Nota. AC: Atribución causal; AE: Autoeficacia. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$); η^2 (eta estadística al cuadrado) = Estimaciones del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) señala que .01 - .06 (efecto pequeño); > .06 - .14 (efecto medio); > .14 (efecto grande).

Tabla 8

Contrastes Post Hoc Significativos para Variables Psicológicas

	1.ºESO vs., 5.º EP	2.ºESO vs., 4.º EP	2.ºESO vs., 5.º EP	2.ºESO vs., 6.º EP	3.ºESO vs., 4.º EP	3.ºESO vs., 5.º EP	3.ºESO vs., 6.º EP	3.º ESO vs., 1.ºESO
Actitudes		n.s	.001	.001	.001	n.s	n.s	n.s
AC Éxito a esfuerzo		.012	.001	.001	n.s	.001	.001	.034
AE Pensar objetivo		n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	.018	n.s
AE Pensar qué contar		n.s	n.s	n.s	n.s	.043	.007	n.s
AE Hacer esquema		n.s	.003	.003	n.s	.001	.001	.014

Nota. AC: Atribución causal; AE: Autoeficacia. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p < .05$). n.s.: no significativo estadísticamente.

en alumnado de ESO: atención: 3.º de ESO versus 4.º de EP ($p < .001$) y 5.º de EP ($p < .001$) o 1.º de ESO versus 4.º de EP ($p < .001$); memoria operativa: 1.º de ESO versus 5.º de EP ($p < .001$) y 6.º de EP ($p < .003$) o 2.º de ESO versus 4.º de EP ($p < .001$) o 1.º de ESO versus 5.º de EP ($p < .001$) y 6.º de EP ($p < .001$).

Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten aportar diversas conclusiones sobre la orquestación del proceso escritor en alumnado de diferentes edades, grado de experiencia y nivel escritor y, por tanto, sobre las dificultades a las que se pueden enfrentar los escritores inexpertos o novatos. Las conclusiones que, a continuación, se exponen pretenden ser fuente de información teórica y práctica para avanzar en el estudio de los procesos cognitivos escritores, de forma *on-line*, y derivar en implicaciones educativas para los profesionales de educación, los cuales tiendan hacia una concepción del producto escrito como la consecuencia del empleo y control de múltiples recursos cognitivos, a su vez condicionado por diversidad de factores de tipo psicológico (Olive et al., 2009).

En primer lugar, se constata que el alumnado de último curso de ESO, el grupo más experimentado debido a una práctica escritora a nivel escolar más extensa en el

tiempo, ha sido el que más tiempo ha dedicado al proceso de composición escrita y el que con más frecuencia ha activado y desplegado, a nivel general, tanto procesos de tipo escritor, como otro tipo de acciones o tareas no relacionadas con la producción textual. Estos resultados apoyan, en cierta medida, la creencia de que a mayor tiempo de dedicación a la elaboración de un texto, mayor número de interrupciones en el proceso escritor (García y Fidalgo, 2008), aunque ponen en duda que dichas interrupciones afecten en lo que a una menor implicación por parte del alumno a la tarea escritora se refiere, ya que además este alumnado ha sido el que con más frecuencia ha estado inmerso, de forma específica, en la tarea de edición de su texto y el que más tiempo ha dedicado a la misma. Sin embargo, no se puede obviar que los resultados tampoco han sido los previsibles, es decir, que los alumnos menos experimentados, es decir, inmersos en EP, fueran los grupos que más tiempo dedicaran al despliegue de comportamientos no relacionados, siendo en este caso, alumnado de 3.º ESO el que con mayor frecuencia ha atendido a este tipo de comportamientos, no productivos a nivel escritor, concretamente durante la primera fase del proceso de composición escrita; por el contrario, el alumnado de EP se describe como el grupo que con más frecuencia ha atendido versus 2.º ESO a la tarea planificadora de lectura de información de referencia para la escritura

del texto y a la edición de su texto, en comparación con alumnado de primeros cursos de ESO.

Atendiendo a la orquestación de tareas cognitivas específicas del proceso de planificación, durante la primera parte del proceso, 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 de ayuda para la escritura de un texto, 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 al escritor un mayor grado de autorregulación, el cual va aumentando a través de la edad y experiencia escritora (De Milliano, Van Gelderen, y Slegers, 2012), a excepción de la presencia de dificultades de aprendizaje o, por ejemplo, ante el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el cual obedece a una autorregulación insuficiente (Miranda, Colomer, Fernández, y Presentación, 2012); por el contrario, acceder a información de ayuda es una actividad más característica de escritores con nulo o poco conocimiento sobre diversidad de temas, así como sobre el discurso. En este sentido, ambas tareas de tipo planificador se relacionan de forma positiva con el rendimiento escritor, es decir, con la obtención de lustres productos textuales, cuando son puestas en marcha durante la pri-

mera parte del proceso de composición escrita (Breetvelt, Van den Bergh, y Rijlaarsdam 1994). En relación al proceso de edición textual, en este mismo momento, es alumnado de 4.º ESO el grupo que con más frecuencia desarrolla esta acción, aunque cabe destacar que todo los grupos de EP dedican más tiempo a dicha acción en comparación con el curso inicial de ESO. 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, constatándose que tanto alumnado con un desarrollo normalizado como con dificultades de aprendizaje hacia la escritura, de cursos superiores, muestran serias dificultades para revisar, tanto a nivel sustantivo como mecánico, de forma profunda, limitándose a la copia parcial de sus textos en vez de a su reescritura (Rodríguez et al., 2009); o incluso pueda ser explicada en base a factores actitudinales, en relación a que si un alumno dedica un tiempo y esfuerzo considerable a tareas de planificación o edición, puede ser que, posteriormente se sienta reacio a la realización de cambios en sus escritos (Becker, 2006).

Una de las principales limitaciones del estudio radica en la inexistencia de datos sobre la orquestación del proceso de escritura durante el segundo y tercer momento del

proceso de composición escrita, no pudiéndose construir un patrón procesual que refleje qué tipo de actividades cognitivas son las que inicia y ejecuta el alumnado, durante todo el proceso de composición escrita, de forma diferenciada (Van Weijen, 2008). Igualmente, tampoco se ha podido llevar a cabo una aproximación hacia el tipo de distribución temporal de las acciones escritoras que se relaciona de forma positiva con el rendimiento escritor, como hacen, por ejemplo, Van den Bergh y Rijlaarsdam (2001), los cuales afirman que tareas planificadoras relacionadas con la representación de la tarea, positivas al comienzo del proceso escritor, se van tornando negativas, en relación a la calidad textual, a lo largo de las fases intermedia y final del proceso escritor.

En definitiva, los resultados a nivel procesual han mostrado una evolución no gradual; en este sentido, alumnado de ESO, a excepción del alumnado de último curso, no responde al perfil de escritor experimentado en comparación con alumnado de EP, tal como cabría esperar, es decir, que a mayor nivel educativo, mayor uso y despliegue, así como una orquestación o distribución temporal más compleja de las diversas actividades cognitivas dentro de los procesos generales de planificación, edición y revisión. En este sentido, se apoyaría, más bien, la hipótesis de aparición de patrones complejos dependientes del papel de las variables moduladoras; por

ejemplo, se sabe por estudios previos que. Cuando se ha practicado poco con una tarea y por lo tanto se tiene poca pericia en la misma, las creencias de autoeficacia tienden a no ser calibradas según las competencias reales, y por lo tanto son infravaloradas o sobrevaloradas; o por ejemplo, en la existencia de atribuciones sobre el éxito o fracaso escritor inadecuadas (de Caso, García, Díez, Robledo, y Álvarez, 2010). Sin embargo, la modulación de estas variables psicológicas en el proceso escritor no explican los resultados obtenidos en el producto textual, los cuales siguen una tendencia no coincidente con la procesual, en general, linealmente gradual, al igual que el nivel de atención y capacidad de memoria operativa, los cuales, quizás, y debido a su naturaleza más estable, son más impermeables.

La no coincidencia en la progresión de resultados del proceso escritor y producto textual 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. Dichos afirmación se apoya en los resultados obtenidos a nivel de producto escrito, de menor calidad que el del alumnado de ESO; también, sobrevalorando su autoeficacia en el despliegue de actividades escritoras, al igual que el alumnado con dificultades de aprendizaje (García y Fidalgo, 2008). En este sentido, dicha implicación puede estar mediada también por la variable de deseabilidad social, muy patente en alum-

nado de edades tempranas, respondiendo siempre en base a lo se cree más correcto y no a lo que realmente se ha realizado, lo cual hace que se replantee el requerimiento futuro de medidas *on-line* de retrosección directa más sensibles. De acuerdo con todo lo comentado, se apoya la idea de que la implicación escolar en tareas que exigen demandas cognitivas muy altas, como es el caso de la escritura (Miranda et al., 2012), en determinados aspectos, disminuye según se avanza de nivel educativo (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). En este sentido, 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 (Fernández, Anaya, y Suárez, 2012), así como en el manejo de los recursos y esfuerzos cognitivos (Closas, Sanz de Acedo, y Ugarte, 2011) como indican variables atencionales y de memoria operativa, además de otros factores educativos y contextuales del alumno en el fomento del proceso de aprendizaje (Etxeberría, Intxausti, y Joaristi, 2013; Robledo y García, 2013; Troia, 2006; Valdívieso, Carbonero, y Martín-Antón, 2013).

Referencias

- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Holland: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Beauvais, C., Olive, T., y 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: 10.1037/a0022545
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. En A. S. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision: History, theory, and practice* (pp. 25-49). West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., y Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction, 12*(2), 103-123.
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., y Ugarte, M. D. (2011). An explora-

- tory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1142
- De Caso, A. M., García, J. N., Díez, C., Robledo, P., y 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., y Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication*, 29(3), 303-324.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109-136. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- Fernández, A. P., Anaya, D., y Suárez, J. M. (2012). Motivational features and motivational self-regulatory strategies in the middle school. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95-112. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1835
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., y 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., y 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.
- García, J. N., y Marbán, J. (2001). Instrumento de evaluación individual de los procesos cognitivos de la escritura (IEPCE). En J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 141-149). Barcelona: Ariel.
- García, J. N., Marbán, J., y de Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la composición escrita (EPP y FPE). En J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Barcelona: Ariel.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
- MacArthur, C. A., Graham, S., y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Miranda, A., Colomer, C., Fernández, I., y Presentación, M. J. (2012). Executive functioning and motivation children with ADHD on problem solving and calculation tasks. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 51-72. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1839
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., y Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects and genre and of handwriting automatisations. *Learning and Instruction*, 19(4), 299-308. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.005
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Pickering, S., Baques, J., y Gathercole, S. (1999). *Batería de tests de memo-*

- ria de trabajo. Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83.
- Robledo, P., y García, J. N. (2013). The involvement and satisfaction with education of the families of students with and without specific learning disabilities. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137-156. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4639
- Rodríguez, C., García, J. N., González, P., Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., ..., Bernardo, A. (2009). Writing revision process in attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities children. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 279-298. doi: 10.1387/RevPsicodidact.729
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Leque, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4496
- Seisdedos, N. (2004). *D2, Test de atención: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Spencer, S. L., y Fitzgerald, J. (1993). Validity and structure, coherence, and quality measures in writing. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 209-231.
- 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., y Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 189-199. doi: 10.1348/000709999157662
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: A new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Van den Bergh, H., y Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385.
- Van Weijen, D. (2008) *Writing processes, text quality, and task effects. Empirical studies in first and second language writing*. Utrecht: LOT.

M.^a Lourdes Álvarez Fernández, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Deusto, Personal Docente e Investigador en la Universidad de León, siendo beneficiaria de una ayuda pre-doctoral FPI del MICINN. Es coautora de publicaciones relevantes, con el grupo de investigación del segundo autor. Su principal línea de investigación se centra en el estudio del proceso escritor a nivel evolutivo y diferencial, en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. Ha hecho estancias de investigación internacional con S. Graham y C. MacArthur en USA y O. Kruse en Suiza.

Jesús Nicasio García Sánchez, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León y Director del Departamento. Ha publicado más de 650 artículos y libros con reconocimiento internacional. Es Director del Grupo de Investigación de Excelencia GREX259 JCyL. Ha dirigido a más de 40 becarios de investigación e investigadores; así como más de 40 proyectos competitivos financiados. Lleva más de 30 años como profesor en varias universidades (UPV, UVA, ULE). Ha colaborado con múltiples universidades, agencias de calidad y revistas de primera línea científica a nivel internacional. Es miembro y representante español de la red europea de investigación financiada por la UE, COST, *European Research Network Learning to Write Effectively (ERN-LWE)*.

Fecha de recepción: 03-10-2012 Fecha de revisión: 28-01-2013 Fecha de aceptación: 30-03-2013