



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación  
Personalizada

Propuesta de Intervención para la  
Promoción de la Metaescritura en  
Educación Primaria

Trabajo fin de estudio presentado por:	Javier Sáenz Giménez
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Área de conocimiento:	Metacognición
Director/a:	Agustín Albesa
Fecha:	22/07/2021

## Resumen

La capacidad de redactar coherentemente un texto es objeto esencial de debate en todas las etapas del sistema educativo y, en concreto, en Educación Primaria, donde se produce un acercamiento primario a la par de esencial a esta destreza. Un buen nivel de redacción puede asegurar gran parte del éxito académico de un alumno a lo largo de su paso por el sistema educativo; de ahí su importancia. En el presente trabajo, se hará un acercamiento a los principales conceptos que influyen en el desarrollo de la escritura desde un punto de vista metacognitivo, pretendiendo aunar los aspectos fundamentales de la misma para el posterior diseño de una propuesta de intervención en el aula.

**Palabras clave:** escritura, cognición, educación, destreza, competencia.

## Abstract

The ability to write a coherent text is one of the main subjects of debate in all the stages of the Educative System and specifically, in Primary Education, where an initial approach to this skill is made. An outstanding writing level can assure, in a high percentage, the academic success of a students throughout out the Educative System. That is how its importance is explained. In the current study, an approach to the main concepts, which influence the writing development from a metacognitive point of view, will be made. Furthermore, this study aims to join all the fundamental aspects of the writing process in order to design a subsequent intervention proposal, meant to be implemented in class.

**Keywords:** education, writing, cognition, skill, competence.

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	7
1.1. Justificación de la temática .....	8
1.2. Planteamiento del problema .....	10
1.3. Objetivos .....	11
1.3.1. Objetivo General.....	11
1.3.2. Objetivos Específicos .....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. Aproximación al concepto de escritura .....	12
2.2. Importancia de la escritura .....	13
2.3. ¿Qué es escribir bien?.....	15
2.4. Tipos de escritores .....	17
2.5. Procesos implicados en la escritura.....	18
2.5.1. Tipos de escritura en base a los procesos cognitivos implicados .....	20
2.5.2. El modelo de Flower y Hayes.....	22
2.6. Aplicaciones de la metaescritura al desarrollo de la destreza escrita.....	26
2.7. Marco legal sobre el que se fundamenta la práctica educativa que se propone .....	30
3. Propuesta de intervención .....	32
3.1. Justificación de la propuesta de intervención .....	32
3.2. Contextualización de la propuesta .....	34
3.3. Diseño de la propuesta .....	36
3.3.1. Objetivos.....	36
3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención .....	36
3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención.....	45

3.3.3.1.	Sesión 1: Construimos frases con palabras aleatorias.....	46
3.3.3.2.	Sesión 2: Había una vez: los signos de puntuación.....	47
3.3.3.3.	Sesión 3: Escritura creativa .....	49
3.3.3.4.	Sesión 4: Escritura a partir de cortos .....	51
3.3.3.5.	Sesión 5: Encuentra las diferencias.....	53
3.3.3.6.	Sesión 6: ¡Un puzle de historia! .....	56
3.3.3.7.	Sesión 7: Dados creativos.....	57
3.3.3.8.	Sesión 8: Autobiografía o biografía de mis abuelos.....	59
3.3.3.9.	Sesión 9: ¡Qué locura de cuento!.....	61
3.3.3.10.	Sesión 10: Proyecto: “La corona del rey” .....	63
3.3.4.	Temporalización: cronograma.....	67
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención .....	68
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	69
4.	Conclusiones.....	71
4.1.	Limitaciones .....	73
4.2.	Prospectiva.....	73
5.	Referencias bibliográficas .....	75
6.	Anexos.....	78
6.1.	Anexo 1 .....	78
6.2.	Anexo 2. ....	79
6.3.	Anexo 3 .....	80
6.4.	Anexo 4 .....	83

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo de Hayes (1996).....	24
<b>Figura 2:</b> Secuenciación y jerarquía del proceso escritor .....	34
<b>Figura 3:</b> Caja de ortografía.....	39
<b>Figura 4:</b> Ruleta de la escritura .....	40
<b>Figura 5:</b> Organigrama de las 6 preguntas .....	42
<b>Figura 6:</b> Cronograma .....	67

## 1. Introducción

Si bien la destreza lectora ha sido y es objeto de mucha atención por parte de la comunidad educativa por el impacto que tiene en el desempeño académico de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces a la escritura, aunque es considerada una destreza difícil en los primeros años de alfabetización, no siempre se le da relevancia que tiene en el éxito académico de los alumnos y alumnas. En cambio, si se consideran los principales métodos de calificación que priman hoy día en el sistema educativo español, vemos que en su gran mayoría consisten en el uso de esta destreza. Por lo tanto, el presente trabajo surge de la inquietud sobre cómo fomentar y trabajar de forma sistemática la escritura en Educación Primaria.

Es recurrente escuchar a estudiantes que afirman no obtener los resultados esperados pese a haber estudiado la materia o pensar que se ha plasmado todo aquello que se había aprendido sobre un papel. Del mismo modo, otros evidencian la dificultad que tienen en pasar del discurso oral al escrito de forma pautada, contextualizada y coherente. Dicha inquietud antes mencionada, suscita la hipótesis de la importancia real que los profesores o los distintos agentes evaluadores le dan no solo al saber unos contenidos, sino a saberlos plasmar en un papel de forma significativa, ordenada, relacionada y coherente. Es decir, la hipótesis de la que se va a partir en este estudio será la importancia que puede tener un buen nivel de redacción a la hora de asegurar el éxito académico, entendiendo que desde la perspectiva docente y de la mía propia como docente, un buen nivel lector y escritor pueden tener una incidencia muy significativa en la obtención de buenos resultados académicos. No obstante, esto es difícil de demostrar de forma empírica, ya que en muchos casos son creencias, valoraciones subjetivas o apreciaciones inconscientes que hacen los docentes ante un texto bien o mal redactado y que influyen bastante en la evaluación pese a no ser valorados en los estándares propios de calificación.

Esta postura es refrendada por UNESCO (2005), que sitúa a la escritura y a la lectura como materias fundamentales y añade:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica, sobre todo en el caso de los educandos procedentes de medios sociales desfavorecidos. (p.19)

Partiendo de esta premisa, se va a indagar en la importancia de esta destreza para después plantear los aspectos fundamentales que conforman un buen nivel de redacción. Como ya se ha dicho con anterioridad, la destreza en cuestión suele conllevar cierta dificultad y por ello se explorarán las mejores vías metodológicas para fomentar la escritura de forma paulatina en la práctica educativa.

Para ello, se ha elegido hacer un acercamiento a la metacognición y concretamente, al concepto de metaescritura, ya que el proceso escritor requiere de una reflexión constante sobre el proceso seguido y las pautas que nos ofrece la metacognición pueden ser de mucha utilidad. Con esta base, se procederá al diseño de una propuesta de intervención que no se va a implementar pero que tratará de dar respuesta a la necesidad de mejorar la competencia escrita y promover su mejora a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Dicha propuesta pretende ser realista a la par que funcional, ya que partirá de contextos reales y pretenderá abordar la escritura desde un punto de vista práctico y útil en el día a día.

### 1.1. Justificación de la temática

Como se ha introducido en el punto anterior, la pertinencia del tema elegido se basa en la premisa de entender la escritura como destreza fundamental que acompaña al estudiante a lo largo de su paso por el Sistema Educativo y que adquiere una relevancia significativa cuando, en muchos casos, es el vehículo básico de demostrar que se han adquirido los contenidos a evaluar. Por lo tanto, su desarrollo pautado desde las primeras etapas de Primaria debe ser considerado como pilar fundamental de la etapa, pues dicha competencia puede ir de la mano del éxito académico de los alumnos y alumnas. Muchos profesores ponen de manifiesto la pobreza en cuestión de lenguaje escrito en el ámbito universitario o incluso



en la Educación Secundaria. En niveles superiores, la escritura se torna necesaria y un factor fundamental para conseguir todos los objetivos académicos.

Como argumenta Cassany (2007), “la vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes?” (p.13). Parece indudable que la escritura nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida tanto académica como laboral y es por ello que su tratamiento debe ser preferencial.

Tradicionalmente se ha dado mucha importancia a la gramática y a la ortografía a la hora de trabajar esta destreza principalmente en el área de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, muy pocas veces se trabaja desde un punto de vista global, entendiendo la finalidad de los escritos que se realizan y valorando la importancia de un discurso escrito cohesionado, pero en el que, sobre todo, se relacionen los distintos conceptos de forma significativa. Se considera por lo tanto fundamental que los textos que se redacten tengan sentido en sí mismos y partan de una redacción contextualizada y conectada.

Parece ser que plasmar todos aquellos conceptos que cognitivamente están relacionados significativamente puede resultar difícil si no se dan las herramientas necesarias a los discentes. Por lo tanto, este trabajo pretende dar respuesta a esta inquietud y ofrecer líneas metodológicas que permitan a los docentes perfeccionar la promoción de un buen nivel de escritura en el aula. La propuesta debe estar pautada e ir paso por paso, fomentando una planificación, organización y reflexión sobre la producción escrita que nos permita una comunicación efectiva.

En definitiva, ante un currículum asentado sobre contenidos eminentemente gramaticales, se propone una alternativa de trabajar la competencia lingüística como una herramienta práctica y útil. Debido a eso, se entenderá dicha competencia como un compendio de las cuatro destrezas fundamentales (expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita) y se abordará la expresión escrita desde una perspectiva global, es decir, aunando las cuatro destrezas de forma significativa.

## 1.2. Planteamiento del problema

Una de las principales dificultades que se encuentran en la etapa de Educación Primaria a este respecto es la pretensión de tratar al lenguaje escrito como el lenguaje oral. En el aula de Educación primaria se puede observar cómo en muchos casos, los estudiantes tienden a transcribir el lenguaje oral al escrito sin tener en cuenta uno de los factores fundamentales que diferencian a ambas disciplinas: el contexto. La lengua oral suele estar siempre contextualizada y por lo tanto, el hablante puede hacer presuposiciones de lo que el receptor ya sabe por la situación en la que se encuentra. En contraposición, la lengua escrita requiere de una contextualización extra por su carácter diferido y asíncrono y requiere de otro tipo de estrategias para comunicarse efectivamente. Además, el lenguaje oral es continuo en muchos casos y se caracteriza por contener frases inacabadas, muletillas, vocabulario apelativo y en algunos casos coloquial, etc. Es por ello que, para un niño o niña, pasar de la lengua oral a la escrita requiere un esfuerzo enorme para segmentar el discurso, hacer uso de conectores, evitar muletillas y darle al texto un carácter más pautado y menos continuo. Es ahí cuando interviene la figura del docente como guía y promotor de esta destreza.

Por todo esto, y habiendo puesto de manifiesto la dificultad de la destreza y su importancia a la hora de abordar ciertas pruebas, como por ejemplo exámenes, es necesario estudiar las formas de trabajar la competencia escrita de forma sistemática y significativa. Para ello y dado el componente editor y revisionista de la escritura, se va a indagar en las propuestas de la metaescritura, enmarcadas en el marco teórico de la metacognición. A partir de ahí, se pretende elaborar una propuesta que partiendo de las dificultades que presenta la escritura, la desarrolle a partir de actividades que tengan cabida en un contexto de aula real, que puedan ser implementadas en el desarrollo curricular cotidiano de un aula de 4º curso de Educación Primaria y que, ante todo, estimulen la toma conciencia sobre el proceso escritor.

### 1.3.Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo General

- Elaborar una propuesta de intervención educativa para trabajar la destreza de expresión escrita, partiendo de los principios dados por la metacognición y de los conceptos básicos que aseguren un desarrollo óptimo a la vez de pautado de la destreza en cuestión.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

- Realizar una búsqueda bibliográfica sobre los aspectos que se consideren fundamentales a la hora de alcanzar un buen nivel de redacción.
- Hacer una aproximación metacognitiva hacia la destreza, investigando sobre la metodología que sugiere la metaescritura.
- Desglosar las habilidades cognitivas de distinto orden que participan de forma conjunta en la escritura.
- Elaborar una secuencia de actividades (propuesta de intervención) donde se trabaje de forma secuenciada la destreza escrita de forma activa y funcional.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Aproximación al concepto de escritura

Así como hoy en día se concibe la lectura como un proceso que va mucho más allá de descodificar el código escrito y conlleva comprender aquello que se lee y su finalidad, la escritura debe analizarse y concebirse como un proceso que conlleva mucho más que transcribir el lenguaje oral al escrito. Cassany (1987) y Cassany (2007) defienden precisamente que la escritura es un proceso mucho más complejo que transcribir literalmente, ya que conlleva una serie de procesos que constituyen un código complejo y es un verdadero medio de comunicación en sí misma. A modo de introducción, es pertinente acotar a continuación la destreza escrita como forma de conocer su naturaleza y sus posibles retos.

Cassany (1999) explica que el lenguaje oral se encuentra en todas las civilizaciones y que esa universalidad, puede darse a factores naturales o biológicos. En cambio, argumenta que la escritura es una invención cultural que cambió la forma de comunicarse y fue una importante herramienta de desarrollo tecnológico, ya que permitió la comunicación a distancia, la organización social y en última instancia, nos permitió conocer cientos de años después, sucesos históricos que de otra forma no conoceríamos.

Lo expuesto en el párrafo anterior sustenta la idea de que la escritura es un proceso que va mucho más allá de plasmar unas ideas codificadas en un código determinado, ya que tiene una relevancia social y cultural. De esta forma, Cassany (1999) sitúa el concepto de escritura “en un paradigma pragmático, sociocultural y cognitivo” (p.17). Hay que considerar que la escritura es pragmática pues siempre tiene un objetivo o finalidad por el que se escribe, que condiciona distintos aspectos como la gramática, el estilo, el contexto entre otras y que el escritor debe tener en cuenta. En cuanto a su naturaleza sociocultural, Cassany (1999) sitúa el lenguaje escrito en una perspectiva vgotzkyana sobre el desarrollo social del lenguaje ya que el uso escrito es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística” (p.17). Además de eso, la escritura es parte del desarrollo personal del individuo y una de las principales formas de construir su aprendizaje. Por último, desde un punto de vista cognitivo, la escritura requiere de una serie de procesos de cierta complejidad cognitiva como son la planificación, la organización de

ideas, la interconexión conceptual, control de la actividad, autocorrección, etc. (Cassany, 1999) En definitiva, hay que valorar en primer lugar la dificultad del proceso escritor y entender su complejidad para poder hacer una buena pedagogía de la destreza escrita. De hecho, muchos autores como Carl Bereiter y Marlen Scardamalia (1983, p.20), citado por Cassany (1999, p.11) consideran que “escribir un ensayo extenso es probablemente la tarea constructiva más compleja que se espera que realice la mayoría de seres humanos en alguna ocasión”.

En base a todo esto, se puede definir la escritura como un proceso complejo de índole social que trata de lograr el objetivo de transmitir información de forma asíncrona en un medio permanente a través de la encriptación del lenguaje en un código gráfico determinado (palabras), que pueda ser recuperado a posteriori por un público potencial determinado y previamente seleccionado por el autor o autores de la composición escrita. Es decir, el texto escrito es exitoso en tanto en cuanto logra la comunicación efectiva de una información al destinatario o destinatarios y consigue el propósito social por el que es concebido (Cassany, 2007).

## 2.2. Importancia de la escritura

Como ya se ha mencionado en el apartado introductorio, son muchos los autores que reconocen la importancia de la escritura en todas las facetas de la vida. Entre ellos, Gallego (2012) asegura que la escritura constituye un reto tanto para alumnos como profesores y reconoce que “su aprendizaje es fundamental para el éxito académico de los estudiantes” (p.10). Una buena competencia escritora tiene, por lo tanto, un peso sustancial en la etapa educativa de los alumnos y por ello, debe promocionarse desde los primeros años.

Por otra parte, Fuentes (2011) en su publicación del Instituto Cervantes, argumenta que la escritura es un medio de comunicación que persigue el conseguir determinados fines en nuestro día a día y para ello debemos saber a quién escribimos y qué estrategias de cortesía utilizar. De hecho, la escritura debe su relevancia a que en muchos casos es una presentación de nosotros mismos y proyecta una imagen al exterior que refleja aspectos tales como nuestra personalidad, nuestro nivel cultural o socioeconómico, nuestra formación académica, nuestro origen geográfico, etc. (Fuentes, 2011) Por lo tanto, y debido a que nuestra forma de escribir va a incidir en la imagen que ofrecemos en distintos ámbitos como el laboral, los negocios, la

Universidad..., debemos procurar que la mayoría domine esta destreza con propiedad con el fin de lograr una igualdad de oportunidades independientemente de su procedencia o nivel socioeconómico y cultural.

Pese a lo que pueda parecer con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la escritura ha adquirido y adquiere hoy en día más importancia que nunca en el actual mundo globalizado. Esta perspectiva es argumentada por Grijelmo (2017) y Morles (2003), que resaltan el cambio que se ha producido en los últimos años con la aparición de internet y los nuevos avances tecnológicos. Morles (2003) argumenta que “la sociedad tecnológica moderna se ha vuelto tan compleja y su dependencia de la información escrita tan indispensable, que sería imposible la supervivencia en ella de un ciudadano que no sepa comunicarse adecuadamente mediante el lenguaje escrito” (p.1). Por su parte, Grijelmo (2017) señala que hace unos pocos años, la escritura nos acompañaba a lo largo del sistema educativo y una vez que los estudiantes salían del ámbito académico, el lenguaje escrito era relegado a ocasiones puntuales como rellenar una instancia o un formulario. Por lo tanto, una persona podía pasarse semanas o incluso meses sin tener que hacer uso de la escritura y sin practicar el uso de la lengua. Pese a lo que pudiera parecer, con la aparición de medios audiovisuales que permiten la conservación del lenguaje oral y su permanencia, hoy en día las personas escriben más que nunca. La aparición del móvil ha hecho que todos utilicemos el teclado para enviar mensajes de texto de distinta índole y sea la principal herramienta de comunicación tanto en el ámbito personal como el laboral. Grijelmo (2017) también asegura que:

El lenguaje que usa cada persona transmite desde hace siglos una idea sobre ella y conforma su prestigio. Ahora, con el uso masivo de Internet y las redes sociales, se escribe más que nunca. Nuestra ortografía y nuestra formación están expuestas al juicio de miles de personas. (p. 21)

Además, el autor reflexiona sobre la importancia del lenguaje en el prestigio y la imagen que uno proyecta y asegura que hoy en día es más importante que nunca cuidar el lenguaje escrito. Actualmente, gran mayoría de los negocios se hacen de forma cibernética, los contactos entre proveedores y empresas se realizan en muchos casos por email y la corrección escrita se torna en fundamental a la hora de vender cualquier servicio. Grijelmo (2017) se pregunta sobre la

credibilidad que tiene un político que se expresa mal, una abogada que escribe con faltas de ortografía o un maestro o maestra que redacta un correo a los padres con expresiones vulgares o errores básicos.

En definitiva, si la escuela debe preparar a las nuevas generaciones para ser agentes competentes de la sociedad del siglo XXI, donde priman las relaciones digitales, debe centrarse en el desarrollo de la escritura como destreza que va a condicionar la vida de un individuo.

### 2.3. ¿Qué es escribir bien?

Es entonces cuando se debe concretar el concepto de lo que se considera por “escribir bien”. Son muchos los autores que reconocen el proceso escritor como un compendio de distintas habilidades que operan como un todo conjunto. En este apartado se detallará los componentes que influyen en una percepción positiva de un texto escrito con el fin de determinar el objetivo que se debe buscar.

Sánchez (2006), en la publicación del Instituto Cervantes que coordina, señala que para escribir bien hay que tener la necesidad de comunicar algo y saber hacerlo por medio del manejo de la lengua. En este sentido, propone la redacción como una habilidad de composición de textos mediante la cual se transmiten ideas por escrito de forma ordenada, clara y estructurada, por un lado, y eligiendo correctamente el tipo de texto y su finalidad por otro. En definitiva, escribir bien consiste en expresar las ideas o contenidos de forma adecuada y efectiva. En tanto en cuanto la información llegue al receptor para el que se había concebido el escrito de forma clara, adecuada y comprensible, la escritura habrá sido exitosa. La publicación sugiere también que el texto es una unidad básica de comunicación escrita que no consta de frases aisladas, sino que es una unidad de sentido organizada que responde a la intención del autor y a la capacidad del lector para descodificarlo.

Para Cassany (1987), la concepción del lenguaje escrito se ha reducido tradicionalmente al estudio de sus cuatro aspectos fundamentales como son la fonética, la morfología, la sintaxis y la ortografía. De hecho, hoy en día, muchos métodos de instrucción se basan en trabajar estos aspectos. Para este autor, para escribir bien, la persona debe manejar muchos otros procesos como la discriminación de ideas principales y secundarias, la organización de ideas,

a planificación del texto, la relación entre ideas, la construcción de una secuencia lógica, etc. Este planeamiento se ha ido modificando poco a poco y ahora se entiende que los cuatro aspectos antes formulados ayudan a construir frases correctas, pero a la hora de elaborar un texto, se deben tener en cuenta las reglas de adecuación, cohesión y coherencia. Cassany (1987) explica sucintamente estos aspectos de la lengua escrita que le confieren el status de texto correcto. Estos serían:

- **Adecuación:** Para que un texto responda a su finalidad, este debe tener en cuenta al receptor al que se dirige y adaptarse al estilo y forma pertinentes para tal situación comunicativa. El contexto situacional y el tipo de finalidad influyen en el tipo de texto que se debe redactar para que este cumpla los criterios básicos de forma y se adecúe al propósito por el que se concibe (Cassany, 1987).
- **Cohesión:** Este rasgo del lenguaje hace referencia a la condición del texto de unidad comunicativa con sentido completo. Un texto no son frases sueltas, sino que requiere de una interconexión de ideas dada por distintos recursos lingüísticos como los conectores que le confieran al texto unidad semántica. De esta forma, los elementos de cohesión contribuyen a establecer en el texto una amplia red de relaciones entre las ideas y a que este adquiera unidad temática. Una buena conexión de ideas y una redacción clara, ordenada y lineal, facilitará la comprensión del texto y contribuirá a la siguiente faceta: la coherencia (Cassany, 1987).
- **Coherencia:** Esta propiedad del texto hace referencia a que el mismo tenga sentido y a que se estructuren las ideas de tal forma que el lector puede hacer una lectura seguida sin vacíos de información que puedan hacer que se pierda. El escritor debe asegurarse de mantener un hilo conductor en todo momento, sin perderse en su exposición, pero sin llegar a explicar los contenidos de forma superficial. Encontrar un balance entre el exceso y el defecto es esencial para asegurar el entendimiento del texto (Cassany, 1987).
- **Corrección:** El autor añade este aspecto que engloba aspectos de forma y corrección gramatical, ortográfica y léxica. Es importante tanto la disposición del texto en el papel y su limpieza, como el uso correcto de la lengua en el mismo, evitando faltas de



ortografía y errores y haciendo una letra clara y legible. Todo esto hace que la escritura produzca una verdadera comunicación y por lo tanto sea exitosa (Cassany, 1987).

En resumen, escribir bien conlleva no solo el uso correcto del código escrito para reproducir ideas, sino que además requiere de la capacidad para planificar un texto, organizar sus ideas, adecuarlas al receptor y al contexto e interconectarlas adecuadamente entre sí para darles un sentido global y coherente que permita su completa comprensión.

#### 2.4. Tipos de escritores

En base al grado de desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas que implica la redacción de un texto correcto, Cassany (1987) a partir de los estudios realizados por Krashen (1984) distingue distintos tipos de escritores. Para hacer esta clasificación, el autor tiene en cuenta dos posibles deficiencias de los textos que analiza. Por un lado, el texto puede ser defectuoso en la medida que el escritor muestra deficiencias en el **conocimiento del código escrito** como, por ejemplo, errores ortográficos, gramática mal redactada o incluso fallos de cohesión en el texto. Por otra parte, el escritor puede fallar en aspectos relativos a la **composición del texto** como pueden ser una mala organización y relación de ideas, la inclusión de contenidos poco desarrollados, la falta de contextualización del texto, errores de forma, presuposiciones de informaciones no compartidos entre emisor y receptor, etc.

Por su parte, Caldera (2003) diferencia entre “escritores expertos” y “escritores novatos”. Los **escritores expertos** son aquellos que dominan el código y muestran una competencia superior en cuanto a redacción y habilidades para enfrentarse al texto. De esta forma, dominan los procesos relativos a planificar el texto, a plasmar las ideas por escrito a partir de mapas mentales y a revisar aquello que escribe y el propio acto escritor que, como más tarde se precisará, son aspectos propios de la metacognición y concretamente, de la metaescritura. En contraposición, **los escritores novatos** muestran poca competencia en los mencionados aspectos, planifican escasamente el texto y se quedan en lo concreto, como si respondiesen a unas series de preguntas. Por lo tanto, no llegan a elaborar un contenido global, dedican poco tiempo a la elaboración de las ideas, redactan escritos poco completos y estos pecan de tener poca profundidad, por lo que el texto no termina de ajustarse a la exigencia comunicativa.

En conclusión, esta visión que se ofrece puede ayudar al docente a identificar el tipo de escritores que tiene por alumnos y, sabiendo el déficit lingüístico que puedan tener, puede planificar efectivamente actividades que ayuden a su alumnado a ser escritores competentes.

### 2.5. Procesos implicados en la escritura

Los apartados anteriores han puesto de manifiesto que la escritura es un ente complejo en el que interaccionan una serie de procesos y habilidades eminentemente cognitivos. El conocimiento de estos procesos y de su implicación cognitiva, puede ayudar al docente a adaptar su práctica educativa y a dedicar a la escritura un tiempo suficiente en el aula de Educación Primaria.

En esta línea, Gallego (2012) define la escritura como un proceso complejo en el que intervienen procesos cognitivos de orden menor o de baja exigencia cognitiva como son la recuperación léxica, la caligrafía o el uso correcto de la ortografía. No obstante, la escritura conlleva también procesos con una implicación cognitiva de orden mayor como son la planificación, la conciencia sobre el propio proceso escritor o la autorregulación del proceso que hacen que la destreza adquiera una dificultad elevada. El autor hace referencia a artículos como Troia (2002) o Graham y Harris (2005) para valorar que la pedagogía tradicional no da respuesta al desarrollo efectivo de estas habilidades, aun cuando son esenciales para el aprendizaje.

Por su parte, Cuetos (2009) analiza el enfoque cognitivo de la escritura y nombra modelos como el de Flower y Hayes (1980), que posteriormente se tratará, que aborda esta dimensión multi procesual e interrelacionada de esta destreza. Además, el autor expone los distintos procesos cognitivos que subyacen en el proceso escritor. Estos procesos son muy variados y algunos de ellos son: la intencionalidad del escrito, elegir su contenido, seleccionar las ideas y su orden, elegir cómo hacerlo, recuperación léxica, puntuación, segmentación en frases, aplicación de pautas ortográfica o incluso las habilidades más básicas de trazos (motricidad fina), grafemas legibles o movimientos musculares que promueven su soltura. Es por ello que las dificultades en la escritura son tan distintas como habilidades involucradas hay. Esto puede ayudar a la detección de problemas que interfieran en el desarrollo de la escritura. En cualquier caso, esta complejidad de procesos que operan a la vez, se mitiga con la práctica, pues hay muchos mecanismos como el trazo o la ortografía que acaban por sistematizarse con

el paso del alumno por el sistema educativo. Por todo ello, se le debe dedicar el tiempo suficiente.

En base a lo anterior, la mayoría de autores parecen coincidir en cuatro procesos básicos, incluyendo distintos subprocesos, que operan de forma conjunta en la escritura :

**1. Planificación del texto:** Primeramente, el autor debe pensar en el objetivo final del escrito, valorando el destinatario y el contexto en el que se enmarca el mismo y eligiendo el qué se va a escribir y en cómo hacerlo, ajustándose a la forma y el registro. Las ideas deben seleccionarse y ordenarse previamente al ejercicio (Cuetos, 2009).

**2. Elaboración de estructuras sintácticas:** el discurso escrito se construye a partir de estructuras sintácticas de distinta índole donde se encajan las distintas palabras y que requieren en un proceso de selección para transmitir el significado deseado. El lenguaje es rico y dependiendo de las estructuras que se utilicen, el mensaje puede variar sustancialmente (Cuetos, 2009).

**3. Selección de palabras:** un escrito debe incluir vocabulario rico y preciso, evitando repeticiones y seleccionando las palabras adecuadas al registro y al significado deseado. Al mismo tiempo, dichas palabras tienen que ser correctas ortográficamente con el fin de evitar interpretaciones ambiguas, confusión o incluso apreciaciones negativas por parte del receptor (Cuetos, 2009).

**4. Mecanismos motores:** en todo este proceso no hay que olvidar la soltura muscular en el trazo escritor y la consecución de una caligrafía legible y clara. En muchos casos, aunque un estudiante sea competente en el uso de los procesos mentales anteriores, si los mecanismos motores no le acompañan, la escritura puede trastabillarse y perder el hilo de lo que se escribe. Del mismo modo, si la atención se centra en dichos mecanismos, otros procesos como la corrección gramatical y léxica pueden verse descuidados (Cuetos, 2009).

En relación a los procesos mencionados, es verdad que hay escritos que tienen una baja implicación cognitiva, como son los dictados o la cumplimentación de documentos, que requieren únicamente de seleccionar palabras y mecanismos motrices básicos. Sin embargo, la escritura productiva o creativa, requiere del empleo de procesos mucho más complejos y

en muchos casos creativos, pues requieren de una capacidad generadora de contenido (Cuetos, 2009). Es ahí donde radica la dificultad y hacia donde se orienta el presente estudio. Otros autores como Morles (2003) reafirman esta dificultad intrínseca que subyace en la competencia escrita:

Para gran cantidad de personas, escribir constituye una tarea que requiere demasiado tiempo y que demanda un enorme esfuerzo. Además, lo que escriben, comúnmente, adolece de marcada falta de comprensibilidad y de coherencia, a la vez que les proporciona a ellos mismos muy poca satisfacción. Todo lo cual indica que estas personas son, generalmente, muy poco eficientes al escribir, por lo que existen suficientes razones para justificar cualquier esfuerzo que se haga para contribuir a superar esta situación (p. 7).

Por lo tanto, el propósito de la enseñanza de la escritura debe ser a ojos de estos autores y en palabras de Morles (2003), el de “promover el desarrollo de personas que escriban con comprensibilidad, coherencia, atractivo, armonía y elegancia, y que, además, escriban a una velocidad razonable y con el menor esfuerzo posible; es decir, promover el desarrollo de escritores eficientes” (p.8). Por todo ello, se deben determinar qué habilidades y procesos tienen que ser potenciados y mejorados.

#### 2.5.1. Tipos de escritura en base a los procesos cognitivos implicados

Algunos autores como Scardamalia y Bereiter (1992), se centran en discernir entre el modelo de redacción de escritores inmaduros (niños) y maduros o expertos (adultos). Esto lo hacen a partir de la descripción de dos tipos distintos de escritos:

- a) **Decir el conocimiento** (Scardamalia y Bereiter, 1992): Consiste en un modelo primario por el cual los escritores novatos se limitan a transmitir un conocimiento dado a partir de tipologías textuales conocidas y familiares para los emisores. Esta tipología tiene un carácter poco generador y se basa más en plasmar una serie de ideas por escrito, sin ir más allá. El proceso escritor en este caso se fundamenta en la escritura sobre temas conocidos que generan identificadores del tópico que posibilitan la generación de un texto hasta que se agoten las ideas. El texto, por lo tanto, sería algo superficial, pero comenzaría a aproximarse a estándares básicos de coherencia. En definitiva, este

modelo se sostiene sobre mecanismos generadores automáticos y el escritor no aplica ni es consciente de procesos cognitivos adecuados para el tipo de texto, que generalmente implican mayor implicación cognitiva.

- b) ***Transformar el conocimiento*** (Scardamalia y Bereiter, 1992): La otra modalidad de escritura hace referencia a una tipología de escritura más elaborada y madura, la que prima en los niveles más altos del sistema educativo, como el Bachillerato o la Universidad, donde se pide que la escritura genere conocimiento y lo desarrolle. Este modelo está algo ligado al anterior y lo integra, siendo el primero un subproceso de este último. Esta tipología se enfoca no solo a la transmisión de información literal, sino a un proceso cercano a la resolución de problemas. Por lo tanto, se distinguen dos aspectos como son el contenido y la retórica. Esta última, opera en el espacio del contenido, pero se encarga de ajustar el desarrollo a la finalidad del texto, a las características del lector y a la tarea que se propone. De esta forma, se produce un proceso reflexivo cambiante que genera conocimiento y lo transforma.

Esto puede explicar que, en el ámbito educativo, muchos estudiantes no alcancen a producir textos suficientemente significativos para la etapa en la que se encuentran y se queden en la transmisión de información, sin llegar a elaborarla y a llevar a cabo un razonamiento lógico a través de la retórica. Esto daría respuesta a aquellos alumnos que obtienen calificaciones menores a las esperadas pese a creer haber plasmado toda la información que previamente se había memorizado.

Por último, Scardamalia y Bereiter (1992) señalan que los alumnos en los primeros años de escolarización se encuentran en un nivel novato, es decir, en el primer modelo llamado “decir el conocimiento”. Esto se debe a que aún no han adquirido los procesos necesarios para llevar a cabo objetivos y plasmar intereses dentro de la composición. No obstante, pueden llegar a tener un primer acercamiento a una composición progresivamente más exigente. Entre los factores limitantes con los que se encuentran los niños, el autor señala su input social, su capacidad limitada para activar conocimientos, la búsqueda de esquemas de adecuación y cohesión en base al receptor sin la mediación de otras personas, etc.

A esto se le une su conocimiento limitado y el hecho de que hay procesos como la caligrafía, la corrección sintáctica y la ortografía que aún no han sistematizado y que les suponen una

alta implicación mental. Por ello, suelen optar por composiciones que economicen esfuerzos mentales y requieran de menos conocimientos. Por lo tanto, el primer modelo es más alcanzable por los alumnos en Educación Primaria, por permitir una producción más rápida con menos planificación, pero se puede optar por introducir a los estudiantes progresivamente a modelos de escritura más exigentes y que se acerquen más a la solución de problemas (Scardamalia y Bereiter, 1992).

### 2.5.2. El modelo de Flower y Hayes

Se puede decir que el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980), posteriormente detallado por Hayes (1996) es uno de las propuestas cognitivas de la escritura mejor detalladas y aceptada por la gran mayoría de autores consultados. A continuación, se desgana este modelo con el fin de concretar y agrupar los procesos implicados a la escritura y ofrecer un esquema procesual para trabajar la susodicha en el aula. En primer lugar, Hayes (1996) distingue dos factores básicos de las condiciones que rodean al ejercicio de escritura. Estos son el contexto (el entorno del emisor) y los aspectos referentes al individuo.

**El contexto** es para este autor el conjunto de situaciones que condicionan el escrito en su condición de herramienta social de comunicación. Las personas escriben para comunicarse y en tal desempeño, tienen que tener en cuenta el contexto social en el que escriben y los destinatarios a los que se dirigen. Los escritos, por lo tanto, estarán influenciados por el ambiente social, la cultura y la historia propias del entorno en el que se desenvuelve el escritor. Hay que considerar la carga social que trae el individuo por el entorno en el que ha crecido y no perder nunca de vista que la escritura, en su condición de rudimento de índole social, debe desarrollarse de forma contextualizada y en un ambiente social. Esto tendría implicaciones en el trabajo grupal de la escritura en el aula. (Hayes, 1996).

En lo que respecta al **individuo**, los autores introducen elementos personales sustanciales que influyen en la escritura. Entre ellos, destaca uno de los pilares básicos del modelo: la memoria de trabajo. Dicho elemento hace referencia a la capacidad cognitiva del individuo para realizar procesos cognitivos no sistematizados a la vez que escribe. La mejora de la memoria de trabajo puede contribuir a que la persona sea capaz de realizar más procesos cognitivos a la vez y por lo tanto, su producto sea de más calidad y más completo en cuanto a significado global. Cuando alguien escribe, su memoria de trabajo opera simultáneamente con procesos como la

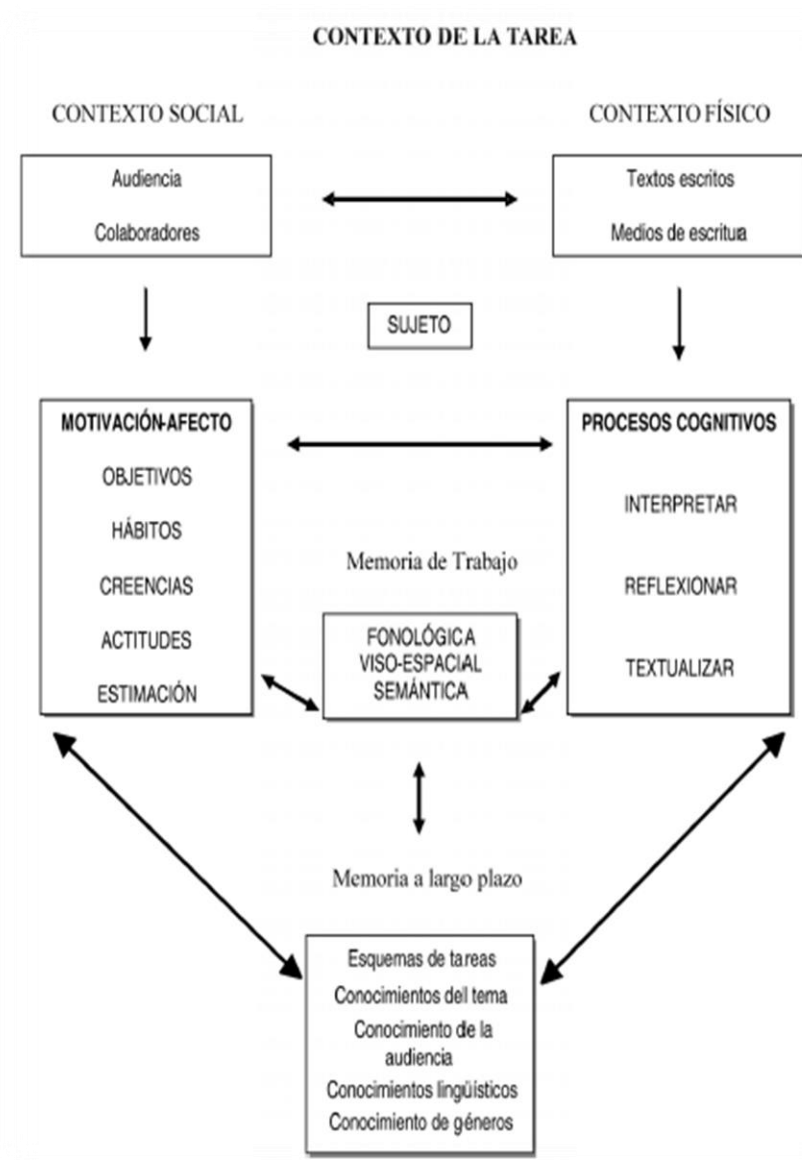
recuperación de información, la disposición estructural del texto, toma de decisiones, organización de ideas, enlaces con las nuevas ideas, establecimiento de conexiones lógico-causales entre los elementos del texto, la planificación y organización del escrito, etc. La memoria de trabajo también influye, en el plano metacognitivo, en la supervisión del proceso y en la detección de los puntos a mejorar (Hayes, 1996).

Otro aspecto que adquiere una relevancia fundamental en Educación Primaria y que Hayes (1996) introduce es la motivación para escribir. La motivación influye en la predisposición de los aprendices para mejorar su competencia escritora y a la hora de establecer objetivos cuando van a escribir. Una baja motivación puede llevar al estudiante a tratar de ocultar sus errores y a no tratar de revisar su escrito o mejorarlo con la práctica. De la misma forma, el docente debería considerar el establecer una correcta motivación hacia la escritura, ofreciendo actividades que despierten el interés del alumno y sus ganas de escribir. En base a ello, las actividades deben ser significativas para el alumnado.

Por último, dentro de los aspectos referentes al individuo, se destacan los procesos cognitivos que el escritor debe llevar a cabo y desarrollar a través de la práctica. Dentro de los mismos, se destacan las funciones cognitivas referentes a la interpretación del texto y de la finalidad que se pretende alcanzar, la reflexión como función generadora de nuevos contenidos, la producción textual a la hora de transferir las representaciones mentales a un medio físico o las funciones básicas de revisión de aquello que se escribe. En referencia a esta última, el autor propone estrategias de revisión ligadas a la lectura, pues esta destreza comparte algunos procesos con la escritura y el trabajo a partir de la lectura puede generar nexos muy útiles a la hora de afrontar un texto escrito (Hayes, 1996).

En definitiva, Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996) destacan el uso de la memoria de trabajo y de la memoria a largo plazo elementos que vertebran su modelo y que cohesionan los procesos implicados en la escritura en tres fases: planificación del escrito, transcripción o redacción y la edición o revisión. Estos tres procesos incluyen otros subprocesos que operan conjuntamente. Este proceso se plasma en la figura 1:

**Figura 1. Modelo de Hayes (1996)**



*Fuente: Hayes (1996) traducido por Gallego (2011)*

Como se aprecia en la Figura 1, el proceso escritor resulta de la interacción de una serie de elementos que operan conjuntamente. En primer lugar, el sujeto parte de un contexto social y físico que condiciona la interpretación de la tarea y su planificación. La memoria a largo plazo le permite recuperar información y ajustarse a la tarea a partir de las nociones de registro, adecuación lingüística, conocimiento de la audiencia y los elementos culturales que acompañan al escrito. En adición, la memoria de trabajo opera para integrar procesos básicos de recuperación léxica, de establecimiento de relaciones semánticas con los procesos cognitivos superiores como son la planificación, organización, toma de decisiones o



transferencia. Dicha memoria sirve también de nexo de unión entre estos procesos y los motivacionales propios de la naturaleza del escrito y los objetivos del mismo (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996).

Todo ello se estructurará en tres fases distintas que permitirán al escritor generar un escrito correcto y adecuado (Hayes, 1996; Gallego, 2011; Jiménez, Alvarado y Jara, 2018; Morles, 2003):

- 1. Planificación:** En esta fase, el escritor debe plantear aquello que quiere escribir, teniendo en cuenta el contexto comunicativo y el receptor al que va dirigido el texto. Este proceso consiste en seleccionar las ideas que se desean expresar, organizarlos en base a la estructura del texto, activar conocimientos previos y discernir entre ideas principales y secundarias entre otros. El alumno o alumna deberá pensar pues, por qué escribe y qué debe contar para que el mensaje tenga un sentido y un significado global.
- 2. Producción:** En esta fase se comienza a redactar siguiendo el guion preestablecido, supervisando el proceso para asegurar la corrección ortográfica y una escritura cohesionada y adecuada al contexto. En este proceso intervienen procesos cognitivos como la recuperación léxica, la creatividad, la organización y la relación de ideas por medio de conectores y una puntuación adecuada. A la par, el escritor debe fijarse en hacer una adecuada estructura por párrafos del texto y poner en marcha mecanismos motores que le permitan una escritura clara, limpia y legible.
- 3. Revisión:** Por último, se debe revisar aquello que se ha escrito, prestando atención a que este tenga sentido global en su conjunto y que se haya empleado una correcta cohesión de ideas y ortografía. Asimismo, se valorará si el texto da respuesta a la finalidad y objetivos del susodicho. Autores como Flower y Hayes (1980) y Cuetos (2009) inciden en la importancia de una correcta lectura para detectar posibles errores de puntuación y posibles vacíos de información. Por otra parte, el escrito debería contar con un borrador en sucio que luego se pase a limpio, pudiendo hacer entonces distintos retoques en el texto que aseguren un producto final correcto, adecuado y limpio.

En conclusión, la persona utiliza la memoria de trabajo para dirigir los procesos mentales a través de las tres etapas de la escritura, a la vez que recupera información ya conocida de su memoria a largo plazo, que le permite emplear conocimientos previos, estructuras sintácticas

apropiadas, distintos recursos estilísticos, etc. (Hayes, 1996; Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015).

## 2.6. Aplicaciones de la metaescritura al desarrollo de la destreza escrita

En base a lo expuesto hasta el momento, se puede derivar el hecho de que, al ser la escritura un complejo proceso cognitivo, pueda ser necesario el control sobre los procesos que intervienen en la misma para lograr una mejora en la competencia de esta destreza. Es por ello que a continuación, se plantean las aportaciones de la metacognición al trabajo de la escritura dentro del aula.

El término metacognición fue acuñado por Flavell (1970) y hace referencia al conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos de aprendizaje, es decir, sobre sus propios procesos cognitivos. La capacidad para reflexionar sobre nuestra forma de pensar ofrece una visión analítica a la vez de estratégica para optimizar nuestro aprendizaje, lo que puede ser de mucha utilidad si se traslada a la escuela. Jiménez et al. (2015) explican que este término incluye tres componentes básicos:

El conocimiento declarativo (qué conocimientos o acciones se deben llevar a cabo para realizar una tarea); el conocimiento procedimental (cómo se pueden llevar a cabo esas acciones); y el conocimiento condicional (se refiere al cuándo y al porqué utilizar una estrategia y no otra para la ejecución de una determinada tarea) (p. 638).

En otras palabras, según Jiménez et al. (2015) la perspectiva metacognitiva propone hacer a la persona consciente de sus propios procesos cognitivos con el objetivo de mejorarlos y ser capaz de regularlos eficientemente. La metacognición está estrechamente ligada a la resolución de problemas, esencial en la toma de decisiones a la hora de llevar a cabo el proceso escritor. Para ello, es necesario controlar las tres fases de redacción de un texto (planificación, redacción y revisión) y ser capaz de regularlas durante la práctica. Además, el concepto de autorregulación cognitiva que incluye la teoría metacognitiva, implica un alto conocimiento no solo de las fases de escritura de un texto, sino de todo aquello que ya sabemos, de nuestras deficiencias, aspectos de mejora y nuestros propios déficits en lo que a procesos cognitivos se refiere.

Estos aspectos conforman el término de metaescritura que en palabras de Jiménez et al. (2015) es: “ser consciente de qué se escribe y cómo se escribe, así como remediar fallas utilizando estrategias metacognitivas” (p. 636). Este concepto engloba los apartados anteriores, pues exige una estructuración de la escritura en las tres fases que proponía Hayes (1996) y su explicación de los factores del entorno donde se produce el acto escritor. El manejo y la conciencia sobre todos los procesos cognitivos mencionados por Cuetos (2004) y Flower y Hayes (1980), llevan al estudiante a ser competente en la metaescritura y le permite poder dirigirse hacia un modelo de escritura “creador de conocimiento”, como proponía Scardamalia y Bereiter (1992).

La metaescritura propone tres momentos de la escritura que se relacionan con las fases que proponía Hayes (1996): planificación, transcripción y revisión. Estas son detalladas por Caldera (2003) y Jiménez et al. (2015) entre otros en base a las aportaciones de Heller y Thorogood (1995) y Graves (1996)<sup>1</sup>. Además, Casanny, Luna y Sanz (2000) proponen también estrategias para las tres fases y sus aportaciones se incluirán en la siguiente clasificación con el fin de obtener una propuesta clara y completa para la intervención en el aula. Estas son:

1. **Antes de escribir** (Caldera, 2003): Se basa en el análisis de la situación comunicativa (para adecuarse al contexto y al registro, el establecimiento de metas u objetivos (¿por qué se escribe?), la recuperación de información y la lluvia de ideas (¿qué quiero contar?), organizar las ideas utilizando distintas técnicas como esquemas, determinar la estructura del texto y la realización de borradores (Cassany et al., 2000). Esto implica según Caldera (2003):
  - Establecer el objetivo por el que se escribe.
  - Considerar a quién se escribe, por qué se escribe (finalidad), para qué se escribe (condiciona el tipo de texto), etc.
  - Elaborar ideas y relacionarlas con aquello que ya se sabe.
2. **Durante la escritura** (Caldera, 2003): Consiste en plasmar las ideas que se quieren transmitir en el medio elegido, centrándose en distintos aspectos del texto y usando

---

<sup>1</sup> Se citan fuentes secundarias ante la imposibilidad de acceder a las primarias

mecanismos gramaticales, vocabulario y ortografía (Cassany et al., 2000). Esto se traduce según Caldera (2003) en:

- Organizar el texto a partir de las ideas principales que engloban otras secundarias.
- Emplear estructuras sintácticas y gramaticales correctas que integren las palabras adecuadas y se estructuren en párrafos con unidad temática y extensión similar.
- Ser capaz de identificar posibles dificultades y buscar soluciones como por ejemplo seleccionar palabras cuya ortografía se conozca, eliminar ideas inconclusas o desconectadas del contenido, etc.
- Fijarse en que el texto sea adecuado y presente mecanismos suficientes de cohesión (conectores, puntuación, etc.).

3. **Después de la escritura** (Caldera, 2003): Se centra en la evaluación del texto, utilizando estrategias de reedición del texto, a partir de la lectura selectiva centrada en aspectos como la ortografía, la cohesión o la adecuación al objetivo que se planteó inicialmente (Cassany et al., 2000). Por lo tanto, Caldera (2003) propone:

- Releer el texto buscando posibles errores gramaticales, léxicos, de puntuación o de ortografía.
- Valorar la calidad del producto final atendiendo a su conjunto: precisión léxica, interconexión de ideas, profundidad de las explicaciones ofrecidas, etc.
- Analizar la estructura y la organización del texto, atendiendo a aspectos de limpieza, caligrafía y claridad.
- Valorar si el texto cumple con su finalidad y el objetivo propuesto y confirmar su adecuación a la situación comunicativa.
- Hacer los cambios pertinentes.

En añadidura a lo anterior, Caldera (2003) señala que en el aprendizaje de la escritura puede resultar muy importante la interacción con el contexto social y el intercambio de aportaciones entre las personas. Es por ello que puede resultar de mucha utilidad plantear actividades de escritura en gran grupo o en pequeños grupos cooperativos en los que haya intercambio de información, de propuestas y de ideas.

Este enfoque social que se ha introducido se sustenta en la aclamada teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1978) donde se plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como promotor de las funciones ejecutivas superiores. Como la escritura es una destreza eminentemente social y que requiere de un amplio abanico de procesos cognitivos, muchos de ellos de nivel superior, conviene analizar las implicaciones de esta teoría. Para Vygotsky (1978), la Zona de Desarrollo Próximo es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema (dada por la edad), y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (más competente) o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

Es decir, aunque la escritura conlleva una serie de procesos de distinta dificultad de forma integrada que muchos niños de determinadas edades aún no han adquirido, surge la figura del mediador. El mediador es una figura reguladora de los procesos cognitivos y del propio aprendizaje que guía al estudiante hacia un desempeño eficiente en una tarea y que le permite lograr un rendimiento potencial mayor al que lograría por sí solo. De esta forma, Vygotsky (1978) resalta que este desarrollo potencial del alumno con ayuda de un adulto competente (profesor) u otro alumno más competente, es lo que conforma el verdadero aprendizaje. Es aquí cuando surge la figura del profesor como mediador necesario en el aprendizaje del alumno, que le dirige a través de una práctica pautada por fases y con unas actividades correctamente planteadas en base a su capacidad, hacia la consecución de una serie de habilidades que posteriormente le permitirán valerse por sí mismo.

En conclusión, la escritura desde un punto de vista metacognitivo se basa en la estructuración de su enseñanza en una serie de fases pautadas por el profesor, que ejercerá como guía de aprendizaje, a través de preguntas retóricas, para que el alumno desarrolle un proceso de índole social que debe plantearse como tal. Además, si bien el profesor puede guiar por medio de organizadores textuales o preguntas retóricas la escritura del alumno, el objetivo final de la metaescritura es que el estudiante llegue a un manejo autónomo (autoeficacia) de los procesos cognitivos que intervienen, a través de estrategias como la autointerrogación, que le permitirán regular y evaluar su desempeño en las distintas actividades.

## 2.7. Marco legal sobre el que se fundamenta la práctica educativa que se propone

Para culminar este apartado, conviene pensar que el presente trabajo pretende hacer una propuesta realista y que tenga cabida en un contexto de aula real, sobre la enseñanza de la escritura en Educación Primaria. Por lo tanto, en este último apartado, se fundamentará la posterior propuesta sobre el marco legislativo español con el objetivo de desgranar su cabida en el mismo y los retos que plantea la propia ley educativa.

La Ley para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, que modifica a la anterior ley educativa (LOE), propone una serie de cambios fundamentales como la modificación del sistema por competencias. Además, su concreción curricular, Real decreto 126/2014, detalla las mismas y los objetivos propios del área de Lengua y Literatura, asignatura en la que se promociona mayoritariamente esta destreza en cuestión. En este sentido, la promoción de la escritura contribuye a la consecución de la competencia lingüística (dominio del castellano) principalmente, pero su carácter transversal e integrados le hace contribuir al desarrollo del resto de competencias básicas.

En cuanto a la concreción curricular que propone el real Decreto 126/2014 en el área de Lengua Castellana y Literatura, la escritura se erige como una de las cuatro destrezas básicas para ser competente en el uso de la lengua. Esta destreza se concreta en el bloque 3 de contenidos titulado “Comunicación escrita: escribir” (Real decreto 126/2014, p. 19383). Además, la ley pone de manifiesto la importancia de la destreza escrita calificándola como fundamental en la consecución del éxito académico:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida (Real Decreto 126/2014, p. 19379).

Esta cita pone de manifiesto la pertinencia de elaborar una propuesta que sitúe a la expresión escrita en la posición prioritaria que exige y defiende la tesis que mantiene este trabajo: la escritura es una destreza fundamental para generar aprendizaje y es indispensable para el

éxito académico del alumno. Por último, es necesario recalcar que la actual ley educativa en el ámbito lingüístico exige una aproximación funcional y comunicativa a la destreza escrita y esta se erige como uno de los postulados fundamentales que hacen de la persona un usuario competente de su lengua materna.

## 3. Propuesta de intervención

### 3.1. Justificación de la propuesta de intervención

El presente trabajo pretende, en base a lo expuesto hasta el momento, ofrecer una propuesta de intervención que sea un tratamiento gradual pero sistemático a la escritura en Educación Primaria. En concreto, se centra en el segundo ciclo de esta etapa, que comprende los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria, ya que es ahí donde se comienza a trabajar la redacción de textos de forma paulatina. El curso para el que se han diseñado las actividades es 4º de Educación Primaria, si bien algunas de ellas pueden ser aplicables también a 3º con pequeñas modificaciones.

La propuesta de intervención pretende ofrecer opciones para dedicar sesiones completas a la escritura a lo largo de todo el curso académico, con el fin de darle el tratamiento adecuado a su dificultad. La idea que subyace en ellas es que puedan ser utilizadas a conveniencia por los docentes, por lo que son independientes entre sí y cada una tiene carácter propio. De hecho, alguna de ellas se plantea como actividad recurrente que puede realizarse a modo de rutina cada cierto tiempo. Se propone que prácticamente una vez a la semana se le dedique un espacio al tratamiento de la escritura en el aula, aunque no sean sesiones enteras. La promoción de esta destreza debe ser sistemática y periódica en el aula.

El reto que trata de afrontar la siguiente propuesta es el de aglutinar de una forma simple y asumible para niños/as la edad propia de dichos cursos, todas las dimensiones que interaccionan de forma conjunta en la escritura: adecuación, coherencia, cohesión, corrección y estructuración. Esto se va a plantear de una forma práctica y simplificada, enseñando habilidades básicas de escritura que conformen con la práctica una rutina o una competencia sólida de escritura para el futuro. Además, no se pretende alcanzar la excelencia en términos de corrección, sino la creación de textos propios con un empaque conjunto de identidad propia y significado global, promocionando a la par cierta conciencia y motivación hacia la utilidad de la destreza en cuestión.

Como ya se ha justificado en el último apartado del marco empírico, las actividades desarrolladas en los apartados venideros se encuadran en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, trabajando específicamente el bloque 3 de contenidos de la misma denominado



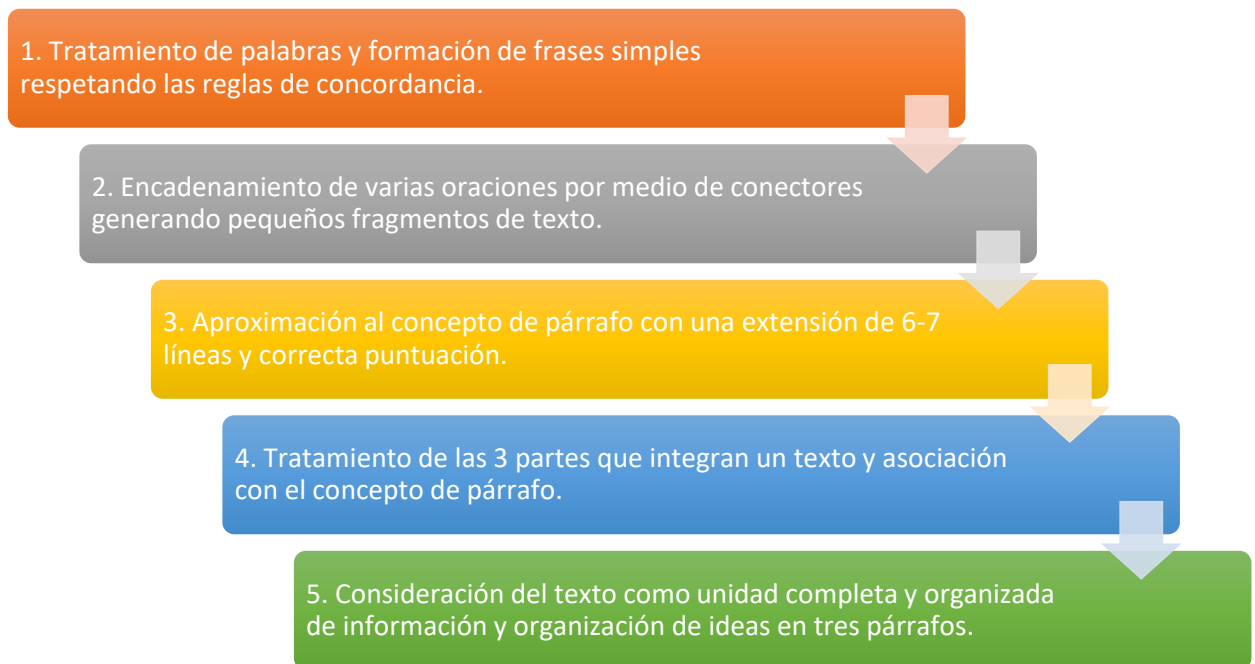
“Comunicación escrita: escribir” (Real decreto 126/2014, p. 19383). Por lo tanto, los contenidos y los Estándares de Aprendizaje Evaluables, serán aquellos especificados en la concreción curricular de la etapa de Educación Primaria del documento anterior. Sin embargo, dicho currículo, enmarcado en la actual ley educativa (LOMCE, 8/2013), entiende la lengua escrita como un proceso de carácter competencial. Debido a eso, el tratamiento que se le dará a la escritura en la presente programación de actividades será integrador y globalizador, centrándose en el saber hacer y en el desempeño práctico y competencial.

Esto lo expresa el Real Decreto 126/2014, argumentando que el carácter de la enseñanza de la lengua tiene que ser siempre funcional y contextualizada en entornos comunicativos diversos de índole social. Además, se indica que las distintas destrezas no deben trabajarse de forma aislada sino integrarse con el fin de entender su interrelación y su función comunicativa. Asimismo, el Real Decreto 126/2014 da unas indicaciones muy precisas sobre el tratamiento de la escritura que han sido comentados a lo largo del marco teórico y que van a marcar la forma de trabajar en esta propuesta de intervención:

La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo. La evaluación se aplica no solo al producto final, elaborado de forma individual o en grupo, sino sobre todo al proceso: se evalúa y se enseña a evaluar todo el desarrollo del texto escrito a partir de las producciones de los propios alumnos y alumnas. La revisión en grupo debe admitirse como práctica habitual en estos casos para favorecer el aprendizaje autónomo (p. 19379).

Por último, es conveniente señalar que dada el desglose que se ha realizado en la revisión bibliográfica sobre las distintas habilidades involucradas en el proceso escritor y su dificultad cognitiva diferencial, se va a partir de las estructuras más simples para ir poco a poco hacia procesos de redacción más complejas que requieran operaciones cognitivas de orden superior. En consecuencia, se culmina este apartado con la jerarquización de los procesos intervinientes en la escritura que se muestra en la figura 2, indicando el orden de tratamiento de los mismos en esta propuesta:

**Figura 2:** *Secuenciación y jerarquía del proceso escritor*



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, se trabajará desde lo más simple a lo más complejo y el objetivo a seguir será gradual, exigiendo la redacción correcta de un solo párrafo en el primer trimestre, dos párrafos en el segundo trimestre y tres párrafos y una hoja de extensión al finalizar el curso académico.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta se plantea para un colegio público de Educación Primaria de Navarra llamado Hermanas Uriz Pi. Se sitúa en una localidad colindante con Pamplona llamada Sarriguren. Se trata de una escuela grande, con tres líneas por curso y con un amplio volumen de profesorado y alumnado de ámbito urbano. La coordinación entre tutores es un aspecto fundamental, habiendo una metodología y una línea pedagógica del centro homogénea plasmada en su Proyecto Educativo de centro. Por otra parte, cabe destacar que la ratio de alumnado por aula se encuentra en los 20-21 estudiantes, lo que posibilita la creación de cuatro grupos de trabajo con cinco estudiantes cada uno. El centro está equipado con proyectores y pizarras interactivas, cuenta con carros de Chromebooks (portátiles) y con una distribución habitual de espacios (sala de profesores, despachos de dirección, biblioteca...).

Dicha línea pedagógica se fundamenta en la implementación de metodologías activas y en la promoción del trabajo cooperativo por rincones. Esto se traduce en la dedicación de cuatro sesiones semanales en las áreas de castellano al trabajo por grupos interactivos o rincones, donde los estudiantes rotan por grupos a lo largo de la semana por cuatro actividades distintas: desafíos matemáticos, escritores, lectores y habilidades matemáticas (talleres de matemáticas manipulativas). Esta metodología fomenta el apoyo entre iguales y trata de desarrollar la autonomía de los alumnos/as a la hora de afrontar actividades en solitario. En este sentido, la propuesta que se plantea podría tener cabida en el rincón de escritura o bien en las clases grupales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Por último, en lo que concierne a esta propuesta, se ha decidido distribuir los géneros textuales por cursos, con el fin de ahondar más en cada uno de ellos y evitar trabajarlos de forma repetida y superflua. Por lo tanto, se trabajan tres géneros textuales por curso distribuidos uno por trimestre. En cuarto curso de Educación Primaria, donde se emplaza la presente propuesta de intervención, se trabajan la descripción, el cuento y la autobiografía. Es por ello que se vincularán estos géneros textuales con las propuestas de escritura, con el fin de no perder la conexión entre lectura y escritura y detectar los distintos formatos y estructuras que exige cada género.

### 3.3. Diseño de la propuesta

#### 3.3.1. Objetivos

Los objetivos que se citan a continuación, tienen su origen en el desglose de habilidades y procedimientos que se han presentado en el marco teórico, describiendo conocimientos y destrezas observables que pueden medir la competencia escrita de una persona. Estos son:

1. Construir el proceso de escritura desde los elementos más simples para unirlos y crear tejidos escritos cada vez más complejos.
2. Utilizar correctamente los signos de puntuación y entender su aplicabilidad.
3. Analizar las partes de un texto y su función dentro de un escrito.
4. Entender el uso de distintos conectores y utilizarlos adecuadamente.
5. Adquirir rutinas de organización textual y revisión de escritos.
6. Redactar textos con tres párrafos mínimo y una hoja de extensión al finalizar el curso escolar.
7. Detectar repeticiones y aplicar técnicas de sustitución de estructuras sintácticas por otras diferentes.
8. Introducir mecanismos básicos de corrección ortográfica y acentuación.

#### 3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

Partiendo de la base de que la escritura es un proceso de alta implicación cognitiva y que, por ello, puede resultar algo tedioso para los estudiantes, se va a tratar de desarrollar una metodología activa y dinámica, que alterne actividades con distintas agrupaciones y que sea inductiva, partiendo de lo particular para ir a la generalidad que constituye un texto. Es por ello que el constructivismo estará muy presente y se partirá de las estructuras más simples (palabras y oraciones) para ir generando poco a poco estructuras escritas más complejas como párrafos y después textos. Se pretende hacer del lenguaje una herramienta práctica y útil en contextos reales de la vida cotidiana.

El principal reto será crear entornos de actividades que tengan un significado y un propósito determinado para fomentar la motivación del alumnado. No obstante, esto no siempre es posible, pues muchas actividades dentro del entorno escolar carecen de intenciones comunicativas reales, pero se tratará de crear necesidades comunicativas para justificar la

utilización de la escritura. Del mismo modo y siguiendo el concepto de andamiaje que proponía Vygotsky (1978), el docente ejercerá un papel de guía del aprendizaje y modelo escritor, ofreciendo recursos visuales y organizacionales que den sustento y apoyo al proceso del alumno. Además, siguiendo la teoría del aprendizaje social, se fomentará el aprendizaje entre iguales y una metodología dialógica en ciertos momentos.

De esta forma, el profesor utilizará el pensamiento en voz alta como herramienta metacognitiva de auto interrogación, con el fin de explicitar los procesos mentales que tienen que ir operando conjuntamente en el proceso de escritura. La práctica educativa irá desde unas actividades más cerradas y guiadas por el profesor, a otras en las que el alumno vaya desarrollando de forma más autónoma modelos escritos. Por ejemplo, en las primeras composiciones escritas, se harán actividades de escritura grupal de forma dialógica y el profesor podrá utilizar la explicitación dialógica para enseñar al alumnado dónde va un punto o una coma y recalcar el uso de las mayúsculas o ciertas normas ortográficas: “Comenzamos la frase con mayúscula, pues después de punto siempre tenemos que ponerla. Podemos utilizar un conector para unir esta frase a la anterior, pero fijándonos en no repetir los anteriores (lluvia de ideas). Después de conector pondremos coma y añadimos una frase simple. La palabra X ya la hemos mencionado mucho, ¿se os ocurre algún sinónimo para sustituirla? Además, la palabra cajón es aguda, ¿verdad?, ¿en qué termina?, ¿debe llevar tilde? Puede ser que la frase sea algo corta y podamos añadir una nueva con un conector (y, o, pero, porque...). ¿Cómo podemos concretar esta idea?” Esto puede ser un ejemplo de auto interrogación metacognitiva para ayudar a la progresiva reflexión de aquello que se escribe. Además, es importante enseñar a planificar y organizar un texto, utilizando esquemas visuales de ideas y guiando estas acciones en un primer momento. Por lo tanto, la propuesta pretende ir de una práctica más guiada a una más independiente y libre.

Con el fin de implementar metodologías activas que “jueguen” con el lenguaje, se utilizarán bancos de palabras elaborados por los alumnos, pirámides VCOP con cuatro caras (vocabulario, conectores, abridores y puntuación), organizadores de contenido, caja de ortografía con repaso periódico de las faltas que se van cometiendo y murales expositivos de las palabras y conectores de uso común. Aunque estos recursos se explicarán más adelante

en el apartado de “recursos”, se explican a continuación el tratamiento que se dará a la ortografía.

Las normas de ortografía suelen componer listas largas y en muchos casos poco útiles que resultan tediosas y difíciles de aplicar. Por ello, se dedicará un apartado del cuaderno de lengua a anotar las normas ortográficas más importantes y útiles, como por ejemplo las palabras terminadas en -aba, ce- ci-, m delante de p y b, etc. Sin embargo, se pondrá poco énfasis en la memorización de aquellas reglas ortográficas menos concluyentes y se trabajará la ortografía mediante la escritura y la caja de ortografía. Como se ha plasmado en el marco teórico, el escritor experto es aquel que, entre otras cosas, ha sistematizado los mecanismos escritores más básicos como la ortografía y en sí no aplica normas ortográficas, sino que reproduce palabras que ya conoce por haberlas escrito en muchas ocasiones. Por lo tanto, los errores ortográficos que los alumnos vayan cometiendo, serán apuntados en trozos de papel por los propios alumnos y metidos en una caja para revisarlos semanalmente y utilizarlos en dictados o actividades de ortografía. Se priorizará la exposición a la palabra escrita como forma de ampliar vocabulario y reconocer la escritura de palabras sin necesidad de aplicar ciertas reglas ortográficas.

Un elemento esencial de esta propuesta que responde a la necesidad de dinamizar las actividades será la pizarra blanca pequeña con rotulador. Este elemento se utilizará para la realización de actividades esporádicas breves y dinámicas de escritura, ya que permite que cada alumno escriba pequeños fragmentos de texto en ellas y mostrarlas a la clase, siendo comentadas en gran grupo. A esto se le une la ruleta de la escritura, que se compone de distintos colores con varias categorías y servirá para realizar dinámicas breves (10 minutos) al inicio de algunas clases. Las actividades que se desarrollan en el siguiente apartado están planteadas para ser realizadas en sesiones enteras, pero la propuesta debe incluir dinámicas activas más breves para trabajar otros aspectos de la escritura de forma más distendida. A continuación, se explican las más significativas:

- A. La caja de la ortografía: caja de madera con ranura donde se insertan los errores ortográficos más frecuentes y graves de los alumnos que se utilizarán para pequeños dictados y para actividades de la ruleta de la escritura.

**Figura 3:** Caja de ortografía



*Fuente: elaboración propia.*

- B. La ruleta de la escritura: se trata de una ruleta con las siguientes cinco categorías:
- Dictado de palabras y acentuación: se listan diez palabras y los alumnos/as las escriben en sus pizarras. El reto es escribir las diez bien para ganar un pequeño premio (dependiendo de la metodología de cada docente). Las palabras pueden salir de la caja de la ortografía.
  - Transformación semántica: el profesor dice una frase y el resto tiene que escribir otra con el mismo significado, pero con distintas palabras (sinónimos). También se puede pedir que la transformen al significado contrario. Se premian las más originales. Ejemplo: Los niños se fueron a casa → Varios amigos se dirigieron a su domicilio.
  - Enriquecimiento léxico: a partir de una frase, los alumnos escriben en su pizarra individual una frase que mejore a la anterior añadiendo elementos y complementos creativos. Ejemplo: Hace unos días jugamos a un juego → El lunes de la semana pasada mis amigos y yo jugamos a un juego llamado “sardinas en lata” y aunque perdimos, nos lo pasamos muy bien.

- Puntuación: el docente entregará a cada estudiante o a cada pareja un texto sin puntuar y los discentes deberán colocar adecuadamente los signos de puntuación para darle sentido al texto. También se puede proyectar el texto en la pizarra para que los estudiantes lo transcriban corregido a sus pizarras.
- Integrar frases/composición: el docente escribe en la pizarra tres o cuatro frases y los estudiantes tienen que generar un pequeño párrafo uniendo las oraciones con conectores o incluso incluyéndolas en la misma frase.

**Figura 4:** Ruleta de la escritura



*Fuente: elaboración propia*

Por lo tanto, la propuesta integra rutinas o dinámicas de clase para realizar semanalmente de forma esporádica y breve al inicio o al final de la clase con actividades más extensas que se distribuyen a lo largo del texto. En cualquier caso, es necesario diseñar propuestas atractivas, que partan de la creación de un contexto rico en estímulos y donde se integren distintas técnicas y metodologías. En este caso, se va a emplear el aprendizaje cooperativo con distintos tipos de agrupaciones para promover el aprendizaje entre iguales y la variedad en las sesiones. El docente valorará la implementación de actividades de dificultad progresivamente



ascendente, partiendo de los procesos cognitivos más básicos y yendo hacia procesos de orden superior como la organización textual, la coherencia o la creatividad.

En lo que respecta a las técnicas metacognitivas, la estructuración de la composición escrita se fundamentará en las 3 fases que destacan los autores antes mencionados:

**A. Planificación:** Se presenta el tema y se plantean preguntas retóricas básicas que conduzcan a una lluvia de ideas. Antes de abordar cualquier composición escrita, se reflexionará grupalmente sobre las siguientes tres preguntas:

- ¿A quién escribo?
- ¿Qué tipo de texto escribo?
- ¿Para qué escribo? ¿Qué quiero conseguir?

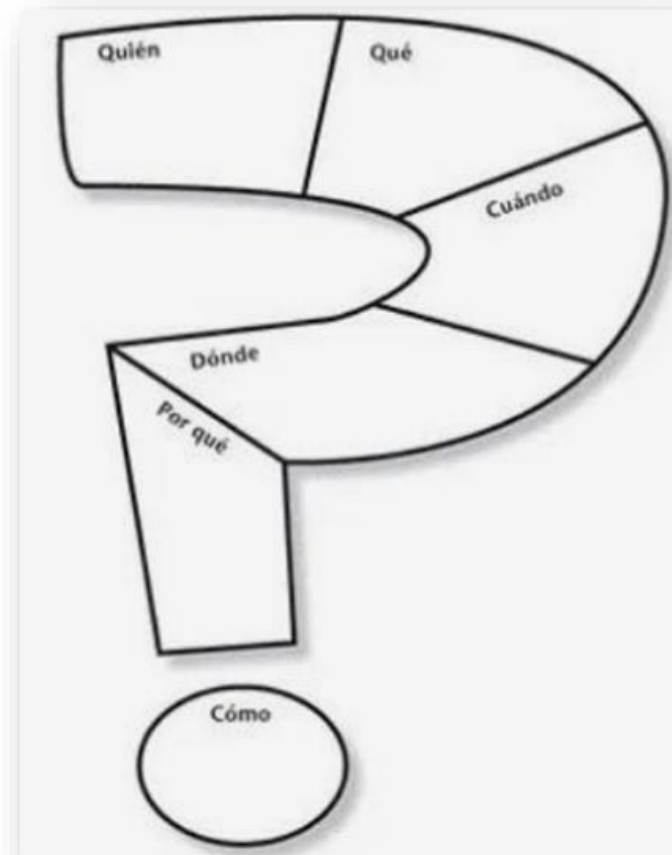
Estas preguntas se harán a modo de rutina para trabajar el planteamiento estratégico del texto y la adecuación del texto al lector, que como se ha planteado en el marco teórico, es un aspecto fundamental del éxito de una producción escrita.

A continuación, se hará una lluvia de ideas con aquello que se desea contar y se organizará en un esquema con tres apartados: planteamiento, nudo, desenlace. Se anotarán las ideas y se tratará que estas respondan a las 6 preguntas básicas de cualquier narración:

- ¿Quién? → Personajes.
- ¿Dónde? → Escenario.
- ¿Cuándo? → Tiempo.
- ¿Qué pasa/problema hay? → Argumento.
- ¿Por qué? → Desarrollo de la conciencia causa-consecuencia y orden lógico de la historia.
- ¿Cómo se soluciona? → Desarrollo y desenlace.

Estas preguntas se trabajarán mediante un organigrama como el que se propone en la figura 5.

**Figura 5:** Organigrama de las 6 preguntas



*Fuente: Orientación Andújar, 2017.*

Las tres primeras preguntas se emplazarán dentro de la introducción o planteamiento, mientras que las otras dos se distribuirán entre el desarrollo y el desenlace. Con las ideas claras y esquematizadas, se procederá a redactarlas paso por paso en la siguiente fase.

- B. Producción:** en esta fase, los estudiantes comenzarán con la redacción del escrito en borrador inicialmente. Las pautas a seguir dadas por el docente serán simples y mecánicas, yendo de estructuras sintácticas simples (oraciones simples) a otras más complejas (coordinadas y subordinadas) conforme avance la propuesta. Las principales

indicaciones que se den irán enfocadas a lograr dos elementos esenciales del escrito: la cohesión y la correcta estructuración del texto.

- *La cohesión*: este elemento textual se centrará en el uso correcto y variado de conectores y puntuación, aspectos que los alumnos tendrán disponibles en su pirámide VCOP y en los bancos de palabras y pósteres colgados por el aula. Para trabajar este aspecto de forma fácil y básica, el docente dará la siguiente consigna a los discentes que será aplicada en todas las actividades de escritura: “Después de punto, empezamos con mayúscula, ponemos un conector seguido de coma (después, luego, a continuación, sin embargo...) y una frase simple”. Conforme avance la propuesta, se empezarán a sugerir oraciones más complejas, con dos ideas simples unidas por conectores intertextuales básicos (y, pero, porque, pero...). Las oraciones que se buscarán serán como sigue en el ejemplo:

(Simple) Después, el perro fue corriendo a casa para encontrar a su amo.

(Compleja) Más tarde, la valiente niña entró en la cueva **y** vio algo muy sorprendente que le asustó.

Una vez delimitada la frase con un punto, se reproducirá la misma estructura con la siguiente idea (conector, coma y la siguiente idea). Se enfatizará la necesidad de no repetir conectores y evitar repeticiones de la misma palabra, utilizando pronombres o sinónimos.

- *Organización textual/presentación/estructura textual*: Este aspecto se centrará en promover una redacción limpia y ordenada, respetando márgenes, dividiendo palabras que no quepan en una línea, intentando hacer un texto medianamente justificado y atendiendo a los párrafos. En cuanto a este último aspecto, el docente establecerá un número de 6-8 líneas por párrafo e indicará que estos irán acordes a las tres partes del texto (introducción, desarrollo, desenlace) o cuando se cambie de idea. Es interesante ofrecer a los alumnos estándares básicos de extensión de líneas por párrafo para que procuren escribir un texto balanceado.

Durante esta fase, se intentará que los discentes revisen cada párrafo que escriban en el momento, como primera aproximación al elemento de la coherencia, tratando de que se asegure una línea argumental sólida y sin demasiados vacíos de información ni presuposiciones.

**C. Revisión:** En esta última fase antes de dar por finalizado el escrito, se debe proceder a la relectura del mismo, atendiendo principalmente a la coherencia y la corrección. Este procedimiento suele ser tedioso para los estudiantes y para muchos es innecesario. La labor del profesor/a debe ser la de cambiar esta mentalidad, argumentando en repetidas ocasiones la importancia de que el texto se entienda fácilmente y que tenga unidad temática como un conjunto de información. De nuevo, se recurrirá a la interrogación retórica, poniendo el énfasis en la detección de vacíos de información o falta de contextualización. Los estudiantes tendrán también a su disposición una lista de chequeo (ver anexo 1) con aspectos a revisar y preguntas que guíen su autocorrección. Es en este momento cuando se deben detectar frases excesivamente largas y puntuarlas correctamente.

Del mismo modo, se pueden identificar ciertos fallos ortográficos e incluso poner alguna tilde (proceso excesivamente complejo). Cabe destacar que la propuesta no pretende obtener textos 100% correctos, sino unidades textuales con significado completo, coherentes, adecuadas al lector y con cierto grado de corrección. La acentuación es importante, pero se trabajará la base para crear un proceso que se consolidará en cursos superiores. En cuanto a la transcripción final del texto, queda a elección del docente el pasar el texto a limpio a partir de todo lo corregido en el borrador o hacerlo de forma eventual. Hay que recordar lo pesado que puede resultar para alumnos de estas edades el dedicar mucho tiempo a una actividad con semejante implicación cognitiva. Por lo tanto, se sugiere que en algunas actividades se realice la transcripción definitiva, si bien no en todas, con el fin de no crear aversión hacia la destreza.

Todo este proceso, incluyendo las pautas orales del docente como guía, irán encaminadas a la consecución de pautas metacognitivas por parte de los alumnos, intentando que se interioricen y acabe realizándose el proceso de forma autónoma y sistemática.

Por otro lado, y como se ha indicado con anterioridad, el trabajo cooperativo constituirá un pilar fundamental en la propuesta, con el objetivo de fomentar la autorregulación personal a partir de la autorregulación grupal. Las fases antes mencionadas se trabajarán en grupo y se promoverá el pensar en voz alta cuando se escribe, como forma de orientarse entre compañeros sobre aquello que se escribe y detectar posibles faltas de ortografía. El grupo debe beneficiarse de todas las aportaciones individuales para enriquecer un trabajo conjunto. Este trabajo cooperativo al que se hace referencia puede costar en un inicio, por lo que se contará con apoyo tanto por parte del profesor como de las distintas herramientas de andamiaje que se ofrezcan que irán desde listas de chequeo hasta organizadores textuales.

Como complemento a esta metodología grupal, se introducen las rutinas de pensamiento de carácter metacognitivo. Estas rutinas como la de “veo, pienso, me pregunto” o la de “lápices al centro”, puede ayudar a la lluvia de ideas y a la activación tanto de conocimientos previos como de ideas a incluir en la redacción. No obstante, los organizadores textuales y las preguntas retóricas que se ofrecen como apoyo, constituyen en sí mismas rutinas de pensamiento.

### 3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

Antes de comenzar con el desglose de las distintas actividades que integran esta propuesta, conviene explicar que las mismas son abiertas y flexibles, estando sujetas a cualquier cambio metodológico que el docente quiera hacer. Por ejemplo, muchas de ellas admiten ser realizadas en distintas agrupaciones e incluso variar su procedimiento, pudiendo ser realizadas en gran grupo con la guía del profesor o incluso haciendo híbridos donde se comience la historia de forma conjunta (toda la clase) y cada estudiante la acabe con su propio final. Por lo tanto, es interesante remarcar la flexibilidad que se va a apreciar en los distintos desarrollos propuestos, con el fin de crear variedad y adecuarse a distintos contextos y temporalizaciones.

Asimismo, muchas de estas propuestas admiten ser repetidas en varias ocasiones, con el fin de crear rutinas de escritura y trabajar de forma sistemática la destreza. La intención es que todas las semanas se dedique una hora a trabajar la escritura y aunque la propuesta integre solo 10 actividades, que son presentadas en las siguientes tablas (3.3.3.1.-3.3.3.10), estas se puedan repetir y alternar a conveniencia.

### 3.3.3.1. Sesión 1: Construimos frases con palabras aleatorias<sup>2</sup>

<b>Descripción</b>	Se trata de una actividad grupal en la que los estudiantes utilizarán una plantilla con coordenadas y palabras de distinto tipo y unos dados para generar frases aleatorias y escribirlas en el cuaderno o en la pizarra blanca personal de cada uno. Los alumnos/as se sentarán en grupos de 5 personas y contarán con 6 plantillas (conectores, sustantivos, adjetivos, determinantes, verbos y adverbios) que contendrán palabras en una tabla de coordenadas numéricas. Por turnos, tirarán dos dados por plantilla e irán obteniendo palabras que utilizarán para formar frases simples y leerlas posteriormente en grupo. Pueden añadir otro tipo de palabras como pronombres, preposiciones y conjunciones a placer e ir sacando cada vez más palabras por turno para hacer frases progresivamente más complejas. Si se desea se puede elaborar un pequeño texto también.	
<b>Objetivos</b>	1 y 2.	
<b>Duración</b>	45 minutos.	
<b>Recursos</b>	Plantillas con bancos de palabras y coordenadas numéricas.  Cuaderno de lengua o pizarra blanca.	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Presentación de la actividad y distribución de la clase en grupos.	5´
	Realización de la dinámica grupal escribiendo las frases en el soporte elegido.	30´
	Revisión del trabajo por parte del profesor.	10´

<sup>2</sup> Las diez tablas de actividades que se presentan a continuación son de elaboración propia.

<b>Metodología</b>	Trabajo colaborativo e interactivo que puede realizarse de forma autónoma. El profesor ejercerá de guía de la actividad monitoreándola.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Observación sistemática	Rúbrica de trabajo en clase (anexo 3).	Ver anexo 3/b.

### 3.3.3.2. Sesión 2: Había una vez: los signos de puntuación.

<b>Descripción</b>	Unos de los aspectos que más suele costar a los escritores principiantes es segmentar el discurso en frases y saber cuándo utilizar cada signo de puntuación. Esta actividad versa precisamente sobre este aspecto, introduciendo y repasando los signos de puntuación básicos: punto, coma, dos puntos, puntos suspensivos y signos de interrogación y exclamación. La actividad cuenta de dos partes, una dinámica individual pero llevada a cabo en gran grupo y un trabajo grupal que consiste en puntuar un pequeño texto.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivo 2</li> <li>- Averiguar el tono de cada frase y su ritmo, asignándole el signo adecuado.</li> <li>- Segmentar el discurso en frases mediante signos de puntuación.</li> </ul>
<b>Duración</b>	50 minutos.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación Power Point con ejemplos de frases para practicar.</li> <li>- Vídeo explicativo de Youtube de los signos de puntuación.</li> <li>- Pizarras blancas individuales y rotuladores.</li> <li>- Cuaderno de lengua y bolígrafo borrable o lápiz.</li> </ul>

<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Breve explicación a partir de un vídeo de los distintos signos de interrogación.	10'
	Ejemplificación con la presentación PPT de cómo cambia una frase cuando se puntúa de forma diferencial. El docente pedirá la participación de la clase para leer las frases expuestas en la presentación y elicitará los signos de puntuación que se requieren, escribiéndolos en la pizarra sobre la propia proyección.	10'
	Dinámica de puntuación individual de frases proyectadas. El docente proyectará distintas frases sueltas sin puntuar para que los estudiantes las escriban en su pizarra blanca correctamente y las levanten posteriormente para que el profesor/a vea si se ha realizado correctamente. Este/a aprovechará para introducir breves aclaraciones y explicaciones. Se trabajarán unas siete frases diversas: enunciativas, interrogativas, exclamativas, enumeraciones...	10'
	Actividad en grupos de cinco personas. El docente dará un fragmento de texto sin signos de puntuación a cada estudiante y este/a lo pegará en su cuaderno, llevándose a cabo una corrección grupal del mismo, añadiendo los puntos, las comas y los signos de interrogación y exclamación pertinentes. Cuando terminen, el profesor corregirá el texto de uno de los integrantes del grupo y	20'



	este lo enseñará a sus compañeros para que hagan lo propio.		
<b>Metodología</b>	Metodología activa y dinámica. Se pretende motivar la participación y la reflexión oral sobre la utilización de los signos de puntuación. Se utilizará la instrucción oral o pensamiento en voz alta para explicar de forma práctica y visual. La interacción debe ser intensa para mantener a todo el alumnado involucrado en las actividades. El cambio rápido a través de las distintas dinámicas favorecerá la variedad y dinamizará la sesión.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Formativa continua	Portafolios: la actividad será valorada al recoger el cuaderno de cada alumno o su portafolio de escritura.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Puntúa correctamente un fragmento de texto completo, atendiendo a su significado e intención comunicativa.</li> <li>2. Argumenta la utilización de cada signo de puntuación.</li> <li>3. Aplica lo trabajado en la explicación previa.</li> </ol>

### 3.3.3.3. Sesión 3: Escritura creativa

<b>Descripción</b>	Se trata de una actividad que se puede realizar tantas veces se quiera con distintos tipos de exigencia. La actividad es un ejercicio de escritura espontánea a partir de una idea que ofrece el profesor y desde la cual, los estudiantes redactarán textos breves de una extensión de 1 o 2 párrafos en su cuaderno de lengua. Al terminar el escrito, le asignará también un título
--------------------	--

	acorde a la historia. El docente elige cuánto tiempo dedicarle en la sesión y cuánta extensión de texto se desea obtener. Se recomienda que la exigencia sea ascendente, empezando por un párrafo y yendo progresivamente a textos más largos.	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar ideas a partir de un contexto determinado.</li> <li>- Elaborar un par de párrafos atendiendo a las normas que los rigen.</li> <li>- Usar correctamente conectores variados y distintos signos de puntuación.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	Varía de 15 a 50 minutos dependiendo de la extensión que se desee y el tratamiento que se le quiera dar.	
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de diapositivas con distintas temáticas: se puede proyectar un contexto sobre el que construir una historia libre en el proyector, ofrecer una frase que sitúe un contexto o dar una imagen sugerente a partir de la cual se pueda escribir.</li> <li>- Cuaderno y bolígrafo borrable o lápiz.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción (variante larga)</u>	<u>Temporalización</u>
	Presentación de la actividad y de los aspectos que se van a considerar (ver ítems evaluación).	5'
	Proyección del contexto sobre el que se va a elaborar la historia y lluvia de ideas para que los estudiantes anoten sobre qué van a escribir en un esquema inicial.	10'
	Fase de producción: los alumnos escriben sus textos y el profesor guía la actividad aunque esta se desarrolla de forma autónoma.	20'
	Revisión del texto, relectura y corrección de errores.	5'

	Lectura voluntaria de algunas producciones en gran grupo y feedback por parte del docente.	10'	
<b>Metodología</b>	La metodología es elegida por el docente. Se trata de una actividad con mucha flexibilidad para trabajar individualmente, en parejas o incluso en grupo. Para introducir variedad, se puede alternar distintas agrupaciones en distintos momentos, pues esta se puede realizar en repetidas ocasiones para crear hábito. Se recomienda que el profesor/a monitorice la actividad, yendo estudiante por estudiante sugiriendo modificaciones e ideas y haciendo correcciones en el momento.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Formativa durante el proceso	Correcciones instantáneas y sugerencias en gran grupo al leer los escritos en voz alta. Se recomienda enseñar a la clase ciertos modelos bien elaborados para establecer la idea de lo que se persigue →	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texto limpio y organizado en párrafos.</li> <li>2. Uso de al menos cuatro frases por párrafo.</li> <li>3. Uso correcto de conectores variados.</li> </ol>

#### 3.3.3.4. Sesión 4: Escritura a partir de cortos

<b>Descripción</b>	Actividad que puede realizarse también tantas veces se quiera en la hora destinada a escritura. Esta consiste en visualizar un corto breve de Youtube y en escribir la historia que se ve para que la lea alguien que no haya visto el vídeo y pueda enterarse. Se sigue el procedimiento de planificación, producción y revisión. Las agrupaciones pueden ser nuevamente flexibles,
--------------------	--

	desde trabajo individual a grupal. Por último, estos cortos infantiles suelen ser de índole emocional y trabajan valores, por lo que se trabaja a partir de esta propuesta ejes transversales del currículum oficial.	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir un resumen a partir de un corto.</li> <li>- Crear un contexto suficiente para que el lector se entere de lo que pasa en el vídeo.</li> <li>- Redactar los hechos que acaecen el corto de forma secuenciada.</li> <li>- Usar una correcta puntuación, conectores, párrafos y una correcta ortografía.</li> <li>- Segmentar la información en frases y contar la historia paso por paso.</li> <li>- Trabajar la educación emocional y los valores en el aula.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	50 minutos.	
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyector y corto de Youtube: Se adjuntan algunas propuestas de vídeos:   <a href="#">Ratón en venta</a>   <a href="#">Un día de playa</a>   <a href="#">Pip, el perro guía</a> </li> <li>- Cuaderno de lengua y bolígrafo borrable o lápiz.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Visualización del vídeo y los alumnos pueden tomar notas de la secuencia de sucesos de forma esquemática en su cuaderno.	10'
	Lluvia de ideas y organización del texto que se va a escribir.	10'

	Redacción del resumen del corto en base a la metodología escogida (ver apartado de metodología).	30 ‘	
	Si diera tiempo, se pueden leer algunas composiciones antes del final de la clase.	X	
<b>Metodología</b>	<p>Existen dos variantes de esta actividad: trabajo autónomo del alumnado o escritura guiada en gran grupo. Las primeras veces que se haga esta actividad, se puede visualizar el vídeo, hacer una lluvia de ideas y escribir toda la clase el mismo texto de forma grupal. El docente irá pidiendo participación de la clase, pidiendo a cada estudiante una frase que se enlace con la anterior. El profesor/a irá redactando el texto en la pizarra utilizando la instrucción oral y haciendo sugerencias de mejora y los alumnos irán escribiendo a la par en sus cuadernos. Si se desea se puede dejar que los estudiantes redacten ellos mismos el final.</p> <p>En el otro caso, la metodología sería semejante a la de escritura creativa, dejando libertad para la redacción individual o grupal del texto.</p>		
<b>Evaluación</b>	<u><i>Tipo de evaluación</i></u>	<u><i>Instrumento de evaluación</i></u>	<u><i>Ítems</i></u>
	Observación sistemática.	Rúbrica sobre participación y actitud.	Ver rúbrica anexo 3/b.

### 3.3.3.5. Sesión 5: Encuentra las diferencias

<b>Descripción</b>	Esta actividad consiste en un ejercicio básico de encontrar diferencias entre dos imágenes por parejas, pero haciéndolo de forma escrita. Por parejas, se dará a cada uno la misma imagen, pero con ciertas alteraciones que tienen que detectar. Para ello, en ningún caso deben enseñar su foto a su compañero, sino que deberán elaborar en su cuaderno una descripción
--------------------	--

	detallada de la misma para que al leérsela, este sea capaz de detectar las diferencias en su ilustración y viceversa.	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir una imagen de forma detallada utilizando conectores de posición: a la derecha, al fondo, en la esquina inferior izquierda, etc.</li> <li>- Generar un contexto detallado con instrucciones precisas para lograr una verdadera comunicación y que el compañero/a sea capaz de detectar las diferencias sin ver la imagen.</li> <li>- Ordenar los distintos elementos a describir y seguir un orden lógico.</li> </ul>	
<b>Duración</b>	50 minutos.	
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos imágenes iguales pero con diferencias para cada pareja.</li> <li>- Cuaderno de lengua y bolígrafo borrable o lápiz.</li> <li>- Banco de conectores de posición que se puede proyectar en la pizarra si desea gastar papel.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Presentación de la actividad y realización de un pequeño juego participativo. El profesor proyectará una imagen en la pizarra y leerá una descripción donde haya ciertas discrepancias con la imagen. Los alumnos tendrán que adivinar qué diferencias hay entre el texto y la imagen.	10'
	Breve explicación de los conectores posicionales a utilizar en la descripción de la imagen en gran grupo.	5'
	Distribución en parejas y repartición de imágenes a cada una. Los estudiantes pagarán su imagen en su cuaderno y procederán a describirla.	25'

	Las parejas se leerán entre sí sus descripciones y marcarán las diferencias en la imagen que han pegado en su cuaderno.	10'	
<b>Metodología</b>	El docente debe proveer a los alumnos con un ejemplo llevado a cabo a partir de un juego inicial para darles a entender la actividad que deben realizar. Después, el trabajo será autónomo por parejas y el profesor guiará al alumnado en caso de que lo necesiten. Es conveniente en algunos casos dinamizar el ejercicio.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Observación sistemática	Rúbrica de observación.	Ver anexo 3/b.
	Evaluación formativa	Se considerará la redacción al corregir el cuaderno de lengua, si bien durante la sesión el docente irá haciendo correcciones con rotulador en los textos. Esta actividad se considerará parte del portafolios final.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finalización de la actividad.</li> <li>2. Claridad en la descripción.</li> <li>3. Seguimiento de un orden lógico.</li> <li>4. Consecución del objetivo de detectar las diferencias.</li> </ol>

3.3.3.6. Sesión 6: ¡Un puzle de historia!		
<b>Descripción</b>	El concepto de puzle viene dado por una historia simple previamente redactada por el docente y dividida en tres párrafos, que es separada en frases para ser ordenada posteriormente por los alumnos. Actividad grupal que puede ser desarrollada en la sesión de grupos interactivos/rincones.	
<b>Objetivos</b>	- Objetivos 1, 3, 4, 5 y 6.	
<b>Duración</b>	50 minutos.	
<b>Recursos</b>	- Texto de unas veinte líneas con conectores que señalen qué idea va delante de cual por cada grupo. Se imprime el texto y se recortan las distintas frases.  - Cuaderno de lengua y bolígrafo borrable o lápiz.	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Explicación de las partes de un cuento a partir de un ejemplo y ejemplificación del uso de conectores de inicio, de desarrollo y de conclusión a partir del mismo.	10'
	Explicación de la actividad y desarrollo del juego en grupos de cinco estudiantes. En un primer momento, se ordenan las frases y posteriormente se distribuyen en párrafos según las partes del cuento.	15'
	Una vez ordenado, los estudiantes transcribirán el texto en sus cuadernos de forma colaborativa, tratando de respetar el uso de párrafos y haciendo una buena letra y presentación. Es posible que se generen distintas versiones, por lo que, si diera	25'



	tiempo, cada grupo podría leer la suya para comparar cuál sería la más adecuada o para demostrar la flexibilidad de las producciones escritas.		
<b>Metodología</b>	La actividad se plantea desde los principios de la gamificación, tratando de resolver el ejercicio como si de un puzle se tratase. También se puede plantear como una competición por grupos para ver quién lo resuelve y lo transcribe antes.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Formativa	Rúbrica de evaluación del trabajo grupal.	Ver Anexo 3/b.
	Continua	Portafolios o cuaderno.	Calidad de la presentación y organización del texto escrito.

### 3.3.3.7. Sesión 7: Datos creativos

<b>Descripción</b>	Esta actividad puede realizarse de forma individual o grupal según se desee y consiste en la creación de una historia/cuento a partir de dados creativos (disponibles en cualquier tienda infantil o educativa). Estos dados ofrecen distintas posibilidades de personajes, localizaciones, acciones y elementos varios que deben ser utilizados para crear una producción escrita de dos o tres párrafos. La dinámica es sencilla, se lanzan los dados y con los elementos que salgan, se debe planificar, redactar y revisar una narración.
<b>Objetivos</b>	- Objetivos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

<b>Duración</b>	50 minutos.	
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados creativos.</li> <li>- Organigrama de las 6 preguntas.</li> <li>- Pirámide VCOP y bancos de palabras.</li> <li>- Lista de cotejo para la corrección.</li> <li>- Pauta de auto interrogación.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	Explicación de la dinámica y recuerdo de ciertas pautas de escritura necesarias, como las tres fases de escritura, las partes del cuento, el uso de conectores y el uso de los recursos de andamiaje disponibles.	10'
	Si se hace de forma grupal, cada grupo tirará los dados y anotará lo que salga en ellos para rellenar posteriormente el organigrama de la historia.  Si se hace de forma individual, un voluntario/a lanza los dados y se anotan en la pizarra los resultados. Posteriormente cada grupo sigue el proceso, pero de forma individual.	10'
	Se redacta el escrito y se dedican unos minutos a la relectura del escrito y a la corrección utilizando la lista de cotejo.	20'
	Lectura en voz alta de las producciones y feedback del docente.	10'

<b>Metodología</b>	El docente tratará de pautar mucho las distintas fases de escritura, aunque respetando el ritmo propio de cada estudiante. Su función será la de monitorizar la actividad y servir de guía y elemento de consulta en las dudas que surjan.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Formativa y continua	El texto será redactado en una hoja aparte con pauta de líneas. El docente lo corregirá junto con el organigrama en casa y se lo entregará posteriormente a los alumnos para que vean sus fallos y lo depositen en su portafolios.	Rúbrica Anexo 3/c.

### 3.3.3.8. Sesión 8: Autobiografía o biografía de mis abuelos

<b>Descripción</b>	Se va a realizar o bien una autobiografía personal o bien una biografía de los abuelos de cada estudiante. El ejercicio requiere un organigrama de los elementos de una biografía y de la realización del trabajo en dos momentos: en casa solicitando información a los progenitores o abuelos y en clase, redactando el propio escrito.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos 2, 4, 5, 6 y 8.</li> <li>- Acercar al alumnado al tiempo histórico y a la sucesión temporal de acontecimientos.</li> <li>- Resumir y seleccionar los hechos más relevantes.</li> </ul>

	- Trabajar el género de la biografía.	
<b>Duración</b>	Variable: una o dos sesiones en clase y trabajo individual en casa.	
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportaciones de la familia del alumno.</li> <li>- Plantilla de biografía u organigrama.</li> <li>- Hoja con pauta de líneas.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	El día previo a la realización de la actividad, se debe introducir y explicar que se debe anotar y preguntar en casa sobre la vida de uno mismo o de los abuelos, según se desee. Se entrega al alumnado el organigrama y se les pide que lo completen en casa.	5'
	Revisión de información y redacción en un borrador de la autobiografía con la ayuda del docente y posible.	50' o el tiempo necesario (dos o tres sesiones).
	Una vez terminadas las biografías se expondrán en un mural para que todos las puedan leer.	X
<b>Metodología</b>	Trabajo que exige a los alumnos investigar a partir de unas pautas ofrecidas por el docente sobre su propia vida o la de sus abuelos, con el fin de generar motivación hacia algo que se considera vivencial y propio. Se alternará a conveniencia el trabajo en casa (tarea) y en el aula. Además, se promocionará la autonomía y el trabajo personal.	

<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Continua	El borrador será recogido por el profesor y corregido lo antes posible, para que los estudiantes lo puedan pasar a limpio y exponerlo en clase. Se calificará como parte del portafolios con nota numérica.	1. Trabajo personal de investigación. 2. Interés mostrado en la actividad. 3. Calidad del producto final en base a los 5 aspectos básicos (corrección, organización, cohesión, adecuación y coherencia).

### 3.3.3.9. Sesión 9: ¡Qué locura de cuento!

<b>Descripción</b>	Se trata en una dinámica gamificada grupal, en la que los alumnos crearán una historia utilizando la técnica del folio giratorio, escribiendo y doblando una frase y doblando la hoja de forma que el siguiente la continúe sin conocer el contenido de la anterior.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos 1, 4 y 8.</li> <li>- Analizar la calidad de un texto, valorando en consecuencia la importancia de la cohesión y la coherencia.</li> </ul>
<b>Duración</b>	50 minutos.
<b>Recursos</b>	- Folio en blanco y bolígrafo borrable o lápiz.

<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>		<u>Temporalización</u>
		Explicación de la actividad y división de la clase en grupos.	
	Se elige un orden de participación dentro del grupo y el primero escribe una frase, doblando el papel y pasándole el folio al siguiente para que haga lo propio utilizando un conector que trate de ligar su frase con la anterior, aunque la desconozca. Se realizará la acción sucesivamente hasta realizar cuatro rondas.		20'
	Se despliega el papel y se lee la historia. Los estudiantes deberán debatir sobre los aspectos que hacen que el texto no sea adecuado y prepararse para exponerlo a la clase.		10'
	Se leerán los textos en gran grupo y se debatirá sobre el resultado final y sobre si cumplen su función comunicativa o no.		10'
<b>Metodología</b>	Se debe intentar que lo alumnos infieran mediante la práctica la importancia de la coherencia en un texto y razonen los aspectos a mejorar, fomentando el aprendizaje por descubrimiento.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Observación	El docente utilizará una hoja de registro para apuntar las reflexiones de los distintos grupos y su argumentación oral delante de la clase.	Rúbrica anexo 3/b.

### 3.3.3.10. Sesión 10: Proyecto: “La corona del rey”

<b>Descripción</b>	Se trata de un proyecto que combina el trabajo de la estructura del cuento, con la expresión oral y la expresión escrita. Este consistirá en un cuento realizado con papiroflexia y contado por el profesor que implicará el uso de figuras de papel que apoyen el contenido del mismo. A partir del mismo se llevarán a cabo una serie de actividades orientadas a la redacción del mismo usando la herramienta <a href="https://bookcreator.com/">https://bookcreator.com/</a> y a contarlo de forma oral.
<b>Objetivos</b>	Objetivos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de la propuesta.  Además:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender las partes del cuento y sus elementos.</li> <li>- Trabajar a partir de un cuento oral las tres partes del mismo.</li> <li>- Interiorizar los elementos de un escrito a partir del trabajo manipulativo y vivencial.</li> <li>- Elaborar una exposición oral grupal en grupo, utilizando mecanismos básicos de expresión oral.</li> <li>- Crear un cuento utilizando herramientas TIC y editarlo de forma creativa.</li> </ul>
<b>Duración</b>	7 sesiones de 50 minutos, aunque probablemente se requieran más dependiendo de la dinámica de trabajo.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel.</li> <li>- Organigrama.</li> <li>- Ficha con los personajes.</li> <li>- Contextualización de la historia por medio de una diapositiva con título e imagen de portada.</li> </ul>

	- Chromebooks y aplicación online de Bookcreator.	
<b>Desarrollo</b>	<u>Descripción</u>	<u>Temporalización</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación y contextualización del proyecto por medio de la elicitación del contenido de la historia a partir de una ilustración y el título de la misma.</li> <li>- El docente contará la historia “La Corona del Rey” a sus alumnos en asamblea a la par que va desarrollando la misma por medio de figuras de papel.</li> <li>- Se hará una dinámica oral para trabajar los contenidos del cuento, centrándose en los personajes, los hechos más relevantes, el contexto...</li> <li>- Se elicitarán las partes del cuento usando la historia de forma oral y visual volviendo a contar la historia, en este caso delimitando sus partes.</li> <li>- Toda la clase practicará con su propio papel a realizar todas las figuras del centro siguiendo al docente.</li> </ul>	Sesión 1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se recordará el cuento y existe la posibilidad de volver a contarlo con la ayuda de los estudiantes.</li> <li>- Cada estudiante hará un dibujo sobre el lugar en el que se desarrollan los hechos.</li> <li>- Se hará una actividad de descripción de los personajes que intervienen en la historia, dibujándolos en un marco y describiéndolos brevemente utilizando un banco de adjetivos.</li> </ul>	Sesión 2



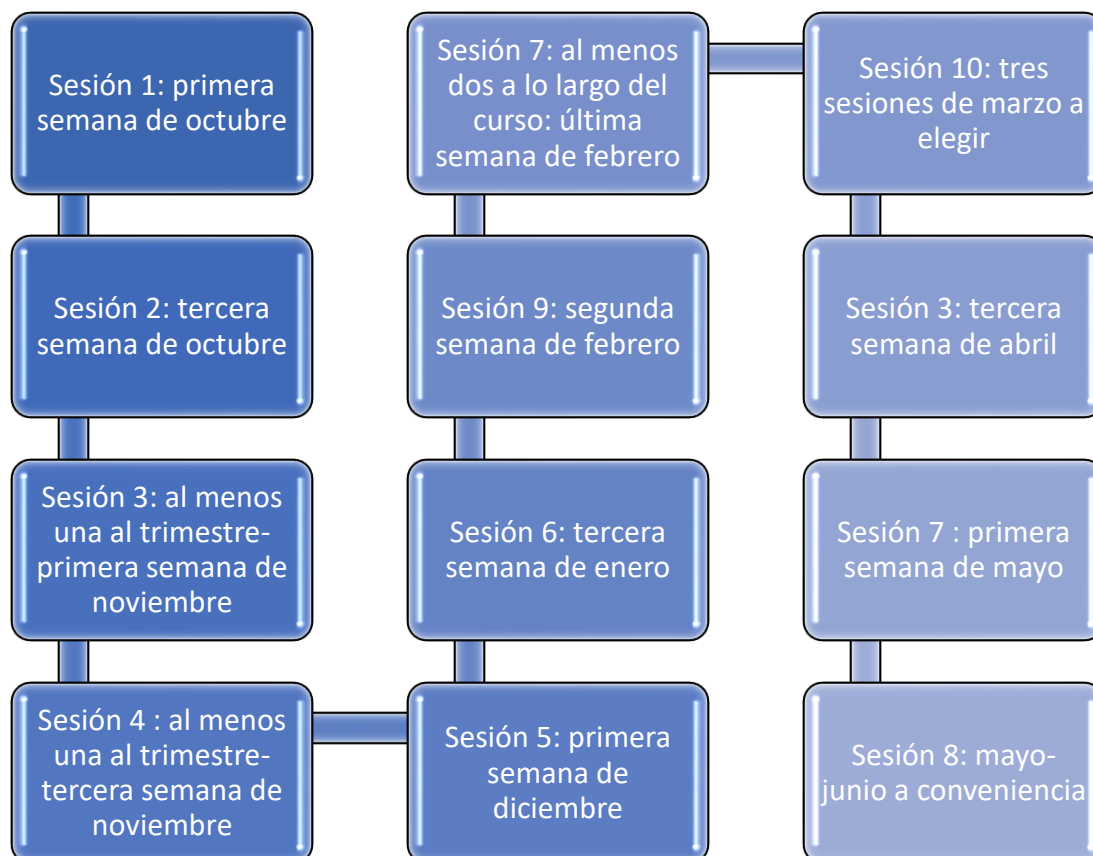
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comenzará a rellenar el organigrama de la historia respondiendo a las seis preguntas básicas y completando tres apartados: planteamiento, nudo desenlace.</li> <li>- Se comenzará a la redacción del borrador de la historia dividiéndola en tres párrafos y siguiendo la dinámica de las actividades anteriores.</li> <li>- Se continuará el trabajo en casa.</li> </ul>	Sesión 3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se revisarán los cuentos en grupos y se evaluarán los textos haciendo uso de la lista de cotejo disponible en anexos.</li> <li>- Se comenzará en parejas a crear el cuento en la aplicación <a href="https://bookcreator.com/">https://bookcreator.com/</a> con la ayuda del profesorado disponible.</li> </ul>	Sesión 4 y 5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada pareja compartirá el cuento final creado en la aplicación con el profesor y este los proyectará en la pizarra y se leerán en voz alta.</li> <li>- En la segunda parte de la sesión, los alumnos se dividirán en grupos de cinco integrantes para preparar el cuento utilizando la papiroflexia y ensayar su exposición.</li> </ul>	Sesión 6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dedicará la última sesión a las exposiciones orales del cuento por parte de los grupos.</li> <li>- Se pueden dedicar diez minutos al principio de la clase para el ensayo de cada grupo.</li> </ul>	Sesión 7

<b>Metodología</b>	La metodología será activa y de carácter oral y manipulativo. El proyecto trabaja la composición escrita de forma conjunta y se debe globalizar el proceso, haciendo entender todos los procesos implicados en la escritura e integrando todo lo aprendido durante el curso.		
<b>Evaluación</b>	<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Ítems</u>
	Formativa y continua de actitud y trabajo en clase	Rúbricas de observación sistemática.	Ver Anexo 3/b
	Sumativa	Valoración de los productos finales (cuento en Bookcreator y exposición oral) por medio de las rúbricas que cada docente utilice para estas destrezas y las propuestas anteriormente y en el apartado de anexos para la evaluación de la escritura.	Escrita: Ver Anexo 3/c.  Oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad de exposición.</li> <li>- Gestos y expresividad.</li> <li>- Variaciones en el tono de voz.</li> <li>- Organización de ideas.</li> <li>- Fluidez oral.</li> </ul>

### 3.3.4. Temporalización: cronograma

Como ya se ha precisado con anterioridad, las actividades que se proponen pueden ser utilizadas a conveniencia por el docente de forma que se genere cierta sistematización y periodicidad del tratamiento de la lectura en el aula. Es por ello que hay ciertas actividades que pueden realizarse en varias ocasiones y se recomienda que sea el docente el que elija dónde situarlas en base a su propia planificación y programación didáctica. Entre ellas, las sesiones 3, 4 y 7 pueden ser realizadas en distintas ocasiones y es por ello que, en el organigrama que se presenta en la figura 6, aparecen algunas de ellas repetidas. Además, es posible implementar otras según se crea necesario, siendo el mismo flexible en la práctica docente.

**Figura 6: Cronograma**



Fuente: elaboración propia.

### 3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

A lo largo de la propuesta y sobre todo en el apartado de metodología, se han dejado patentes los recursos a utilizar de forma sistemática en su puesta en práctica. Como se aclarará en el posterior apartado de evaluación, se hará uso de un portafolio con las producciones desarrolladas que puede consistir tanto en un apartado de la carpeta clasificadora individual de cada estudiante o el propio cuaderno de la asignatura de lengua. Este será un elemento fundamental en el registro del progreso de cada discente y conformará la principal herramienta de evaluación.

En lo que respecta al resto de recursos, se presenta a continuación una lista con algunos de los más relevantes:

- **Presentaciones Power Point:** diseñadas por el propio docente con el objetivo de mostrar los pasos a seguir en el desarrollo de actividades e introducir ejemplos prácticos sobre el uso de la escritura. Al ser proyectada sobre una pizarra blanca, se puede escribir sobre ella y realizar gran cantidad de ejemplificaciones como la puntuación.
- **Pirámide VCOP:** recurso que acompañará al alumnado durante toda la propuesta de intervención y que consiste en una pirámide de papel, cortada y pegada por los propios estudiantes y cumplimentada con vocabulario esencial en el proceso de escritura. Este vocabulario se dividirá en 4 apartados (conectores, abridores, puntuación y vocabulario), uno por cada cara y tendrá distintos niveles de complejidad que elevarán la calidad del escrito y serán consultados en las distintas actividades.
- **Organigramas:** variarán en función del género textual y servirán para organizar la información a redactar durante la fase de planificación del escrito. Servirán para generar una estructura textual adecuada.
- **Bancos de palabras:** selección de vocabulario específico para cada actividad. Por ejemplo, en la descripción el docente ofrecerá una lista de adjetivos y conectores útiles para la realización de la actividad. Este recurso puede ser escrito en la propia pizarra, incluida en la presentación PPT que se utilice o dada en una fotocopia aparte de uso personal con el fin de asegurar su conservación y su aprovechamiento en futuras ocasiones.

- **Pautas auto interrogativas:** se trata de una lista con preguntas retóricas que servirán al estudiante de guía para controlar el proceso escritor durante el desarrollo del mismo (anexo 2).
- **Lista de cotejo:** esencial en la revisión o evaluación del escrito realizado. Consiste en una liste con ítems que se deben controlar y revisar durante la relectura del texto con el fin de focalizar la atención en los aspectos que suelen fallar. Los estudiantes irán poniendo tics a todo aquello que su texto ya cumpla y rectificarán aquellos aspectos deficientes de su escrito (anexo 1).
- **Diccionario:** recurso que estará siempre a disposición de los alumnos para la consulta de significados y para la búsqueda de sinónimos y antónimos.
- **Ruleta de la escritura:** véase apartado de metodología.
- **Caja de ortografía:** ya explicada en el apartado de metodología.
- **Pizarra blanca pequeña y personal y rotulador.**

Más allá de estos recursos, cada docente puede incluir los propios de su metodología. Además, los recursos que se ofrecen en los anexos como apoyo de la práctica docente, pueden ser modificados y adaptados a todas las actividades. En definitiva, introducir variedad de materiales tiene como objetivo posibilitar una práctica docente más variada y personalizada.

### 3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación seleccionada para esta propuesta es la evaluación continua formativa, pues es la que va a permitir al docente valorar el progreso de cada estudiante y la adquisición de las habilidades propuestas. Este tipo de evaluación se basa en la valoración y calificación de las distintas muestras del trabajo en clase derivadas de las actividades realizadas en vez de realizar una prueba final que puede no reflejar el proceso seguido en su conjunto.

Por lo tanto, se hará uso del portafolio como herramienta para guardar todos los escritos que se vayan realizando y ser evaluado de forma periódica por el docente. El cuaderno puede también ser parte de este instrumento de evaluación, puesto que es un reflejo de todo aquello que se ha ido trabajando en las distintas actividades. Para la corrección de las actividades, se intentará que las distintas muestras de trabajo sean corregidas en el menor plazo de tiempo

posible para que el alumnado tenga reciente la actividad y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje sea más significativa y constructiva. Con respecto a dicha corrección, se hará uso de una rúbrica de evaluación para estandarizar los aspectos a valorar y asegurar la rigurosidad y homogeneidad de la calificación.

Por otra parte, se propone la observación sistemática por medio de rúbricas de observación o listas de cotejo como forma de evaluación cualitativa del trabajo en el aula. Esta perspectiva permitirá, junto con la técnica anterior, asegurar una consideración del trabajo realizado por los alumnos/as en conjunto y reflejar el esfuerzo, el trabajo y la mejora en la destreza escrita. Algunas de estas rúbricas se generarán a partir de los Estándares de Aprendizaje Evaluables contenidos en el Real Decreto 126/2014 y para hacer la evaluación más completa, el docente puede incluir en las mismas los ítems propuestos en cada actividad. Para la consulta de dichos estándares, véase el anexo 4. Del mismo modo, se ofrece la posibilidad de realizar una evaluación sumativa, calificando mediante rúbricas las producciones de los alumnos durante el proceso y final, tras la aplicación de la propuesta, basada en los objetivos de la misma y que se realizará a partir de una rúbrica disponible en el anexo 3 (apartado a).

Por último, es recomendable alterar de vez en cuando el proceso de evaluación en ciertas actividades, realizando dinámicas de corrección entre iguales y dando el papel a los propios estudiantes de revisar escritos ajenos y proponer líneas de mejora. Por ejemplo, en actividades como “escritura creativa”, “escritura a partir de cortos” o “datos creativos”, se puede proponer intercambiar ejercicios para ser revisados entre compañeros y promocionar el pensamiento crítico hacia aquello que se hace y el aprendizaje a partir de los errores de los demás.

## 4. Conclusiones

El presente trabajo ha desarrollado, a partir de una base teórica, una propuesta de intervención que propone actividades pautadas de ascendente complejidad cognitiva. Precisamente es el marco teórico el que ha puesto de manifiesto la dificultad que exige la enseñanza de la escritura para el docente y para el propio alumnado, pues esta constituye un proceso multi procesual en el que intervienen muchas habilidades distintas. Por lo tanto, se ha considerado que su enseñanza debe ser sistemática a lo largo de toda la Educación Primaria, debido a la implicación que va a tener en el éxito educativo de los estudiantes que la manejen de forma competente.

En base al desglose de habilidades involucradas en la escritura que se ha hecho en la investigación realizada, se han podido plasmar en varios objetivos de complejidad ascendente que han orientado la propuesta. La susodicha, incluye actividades que trabajan progresivamente todos los objetivos de la propuesta, incluyendo actividades de mayor dificultad al final de la misma. Esto se ha apoyado en un desglose de fases de naturaleza metacognitiva, ofreciendo recursos suficientes para orientar y apoyar el aprendizaje del alumnado. Todo ello ha contribuido a alcanzar el objetivo general del trabajo, ya que se ha conseguido segmentar y pautar la enseñanza de esta destreza mediante metodologías de autorregulación.

En lo que respecta a los objetivos específicos, es evidente que la revisión bibliográfica realizada ha servido para arrojar luz sobre la importancia y la dificultad intrínseca que presenta la escritura. Asimismo, el primer objetivo se ha alcanzado en la medida que se ha logrado determinar los aspectos que demuestran un buen nivel de redacción. Gracias a los modelos cognitivos estudiados y analizados, se han conseguido categorizar las habilidades involucradas en la escritura y que operan de forma conjunta en la misma. En este sentido, se puede asumir la consecución del tercer objetivo específico, cuya pretensión era la de exponer y desglosar dichos procesos.

Como era de esperar, la visión cognitiva de la destreza ha llevado de forma consecuente a la investigación sobre los procesos que permiten reflexionar a la persona sobre sus propios mecanismos cognitivos, lo que se conoce por metacognición. Estos mecanismos que se basan

en pautas metacognitivas y en destrezas de autorregulación y autorreflexión cognitiva, forman parte de la metaescritura cuando son aplicadas a la destreza escrita. Dichas pautas han ayudado a establecer una metodología basada en tres fases de escritura y han vertebrado la propuesta de intervención. Es por ello que se ha abordado el segundo objetivo propuesto de forma satisfactoria, ofreciendo pautas pedagógicas para el trabajo de la escritura en el aula a partir de las aportaciones de la metaescritura.

En lo que respecta al último objetivo, se puede afirmar que la propuesta aúna los aspectos más relevantes y significativos que se han recogido en el marco empírico. Además, la propuesta elaborada da respuesta a las inquietudes que se planteaban en un inicio, siendo realista y aplicable en un contexto real de aula. De esta forma, se ha inferido que la enseñanza de la escritura debe llevarse a cabo de forma pautada y simplificada, yendo de lo más elemental a lo más complejo, hasta lograr un compendio de habilidades que conforme una buena competencia escrita. Por lo tanto, el trabajo ha desarrollado una línea pedagógica basada en pautas metacognitivas que puede conformar la práctica educativa de todo un curso de Educación Primaria, dando respuesta al objetivo general del que se ha partido.

Más allá de la consecución de los objetivos propuestos, el trabajo ha aportado ciertas claves que pueden ayudar a nivel conceptual a los docentes a darle un tratamiento adecuado a la escritura en el aula. En primer lugar, se ha conceptualizado la destreza como un proceso que aglutina muchas sub competencias, muchas de ellas de una alta implicación cognitiva. Esto justifica la importancia de trabajar la escritura de forma recurrente, sistematizando los procesos más básicos y reforzando aquellos de una mayor dificultad. En segundo lugar, estas cuestiones deben servir para entender que, dependiendo del nivel de madurez y capacidad de abstracción de los estudiantes, estas nociones serán más o menos accesibles para ellos. Por lo tanto, la función del docente como guía de ese proceso se centrará en la adaptación de las actividades al nivel de cada uno y la consideración del progreso personal como forma de llegar a una auténtica educación personalizada.

En definitiva, la escritura, en su condición de proceso competencial, necesita que se le dedique tiempo en el aula y respetar el ritmo de aprendizaje de cada persona, con el fin de construir poco a poco una competencia esencial en la vida. Esta realidad utilitaria de la escritura debe trasladarse a los estudiantes y vincularse con los intereses y situaciones personales de cada



uno. En conclusión, se debe tener paciencia al abordar la destreza escrita y construir unos cimientos firmes para que cada alumno/a pueda desarrollar el proceso escritor cuando esté preparado/a para ello.

#### 4.1.Limitaciones

La propuesta de intervención y el estudio teórico previo a la misma se han desarrollado con la perspectiva de construir el lenguaje escrito en métodos físicos tradicionales como el papel, pues el primer acercamiento que la persona tiene a estas formas de expresión escrita. Sin embargo, no se ha estudiado la implicación de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la escritura ni se han propuesto las suficientes actividades ni herramientas para ello. Todo ello, en una sociedad cada vez más tecnológica como la que nos encontramos, puede suponer que, en un periodo corto de tiempo, la metodología seleccionada quede obsoleta y deba adaptarse a las nuevas herramientas tecnológicas que aparecen cada vez con más asiduidad.

Por otra parte, se ha desarrollado una propuesta original a partir del estudio realizado, sin haber consultado o tomado como referencia otras propuestas previas. Aquellas que han sido consultadas no cumplen con la necesidad de flexibilizar la intervención didáctica que presenta el presente trabajo, dándole a la escritura un carácter más dinámico. Es por ello que una revisión más exhaustiva de otros métodos propuestos pudiera ser de utilidad para algunos docentes interesados en el tema.

Por último, hay que señalar que la escritura es una destreza que ha sido estudiada menos en profundidad que otras como la lectura, cuya cantidad de recursos bibliográficos permiten al investigador tener una imagen más completa y actualizada de la misma.

#### 4.2.Prospectiva

Como se ha indicado en el apartado anterior, las limitaciones que presenta este estudio señalan ámbitos de mejora para futuras actualizaciones de la propuesta. En primer lugar, sería conveniente el realizar más investigaciones y estudios sobre la escritura en castellano, pues muchas fuentes se centran en la enseñanza de una segunda lengua como es el inglés. Este trabajo pretende plantear una nueva línea pedagógica en la promoción de la escritura que debe desarrollarse en un futuro para cambiar la visión hacia la destreza y crear metodologías más activas y con un valor comunicativo mayor que el que se propone a día de hoy.

En segundo lugar, se debería dar a la escritura la importancia que requiere y se deberían estudiar con más exhaustividad los procesos que intervienen, como se ha hecho con la lectura, proponiendo técnicas didácticas más acordes a lo que exige el mundo actual.

## 5. Referencias bibliográficas

- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. *Educere*, 6 (20), enero-marzo, pp. 363-368.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Cassany, D. (2007). *La cocina de la escritura*. Anagrama, Colección Argumentos.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura. Cisspraxis.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. L. B. Resnick (Eds.) *The nature of intelligence* (pp. 231-35). Hillsdale, N.J.: Earlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Buenos Aires.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Fuentes, C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*; Instituto Cervantes. Espasa.
- Gallego, J.L. (2012). *Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de Educación Primaria*. Contextos Educativos. *Revista de Educación* (1575-023X), 0 (15), p. 9.  
[https://bv.unir.net:2610/#!/search?bookMark=eNolkM1KxDAUhYOM4DgWfIQs3XS8SZq0WcrgH4y4UXBX0uQWA\\_2RJF34XPMI82JmnN3IHPjOueeaFGZJ3zglb01CR8gtgy1rWM3v7TxtleQXZM2UlqWsWbXKt6xlCVx8XZEiRt8BCMa44GpN3nbHwzhTjCksNi3BTBQHmjEJJ-9m6pAOJts2-JNLzbCM0xxPOrrFGuuPh4n-BD-a4M0NuezNELEgq8zDDfl8evzYvZT79-fX3cO-zKmalxX2TqPtnHEcmeOG1boToLU1WiiAHRv1TSUINKB6VcsGwKJC3jMGWkqxlXdnrg1zjAH79lzgt2XQ\\_g\\_R5g\\_aPIT4A9brV-Y](https://bv.unir.net:2610/#!/search?bookMark=eNolkM1KxDAUhYOM4DgWfIQs3XS8SZq0WcrgH4y4UXBX0uQWA_2RJF34XPMI82JmnN3IHPjOueeaFGZJ3zglb01CR8gtgy1rWM3v7TxtleQXZM2UlqWsWbXKt6xlCVx8XZEiRt8BCMa44GpN3nbHwzhTjCksNi3BTBQHmjEJJ-9m6pAOJts2-JNLzbCM0xxPOrrFGuuPh4n-BD-a4M0NuezNELEgq8zDDfl8evzYvZT79-fX3cO-zKmalxX2TqPtnHEcmeOG1boToLU1WiiAHRv1TSUINKB6VcsGwKJC3jMGWkqxlXdnrg1zjAH79lzgt2XQ_g_R5g_aPIT4A9brV-Y)

- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005). *Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning*. The Journal of Special Education, 39(1), 19-33.
- Grijelmo, A. (2017). *Escribir y hablar bien en la era digital*. Nueva revista, 164, 21-33. <https://www.nuevarevista.net/destacados/escribir-hablar-bien-la-digital/>
- Hayes, J.R. (1996). *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. The Science of Writing (Cap. I, pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. L. Gregg y E. Steinberg (Eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: LEA.
- Jiménez, V., Alvarado, J.M., Jara, P. (2018). *Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 16(45), 301-323. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2095/2653>
- Jiménez, V., Ulate, M. A., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2015). *EVAPROMES. Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura*. EOS.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado nº295, 2013, 10 de diciembre.
- Morles, A. (2003). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. Lectura y Vida, 24, 3, 28-39. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24\\_03\\_Morles.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf)
- Orientación Andújar (2017, 22 septiembre). *Organizadores gráficos divertidos para trabajar en infantil y primaria*. <https://www.orientacionandujar.es/2017/09/22/organizadores-graficos-divertidos-trabajar-infantil-primaria/organizadores-graficos-divertidos-para-trabajar-en-infantil-y-primaria15/>
- Real decreto 126/2014, del 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial de Estado, núm. 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Sánchez, J. (Coord.) (2006). *Saber escribir*. Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). Aguilar.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64. doi:10.1080/02103702.1992.10822332

TROIA, G. A. (2002). *Writing models: strategies for writing composition in inclusive settings*. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17(3), 243-248.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT*. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Unesco.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

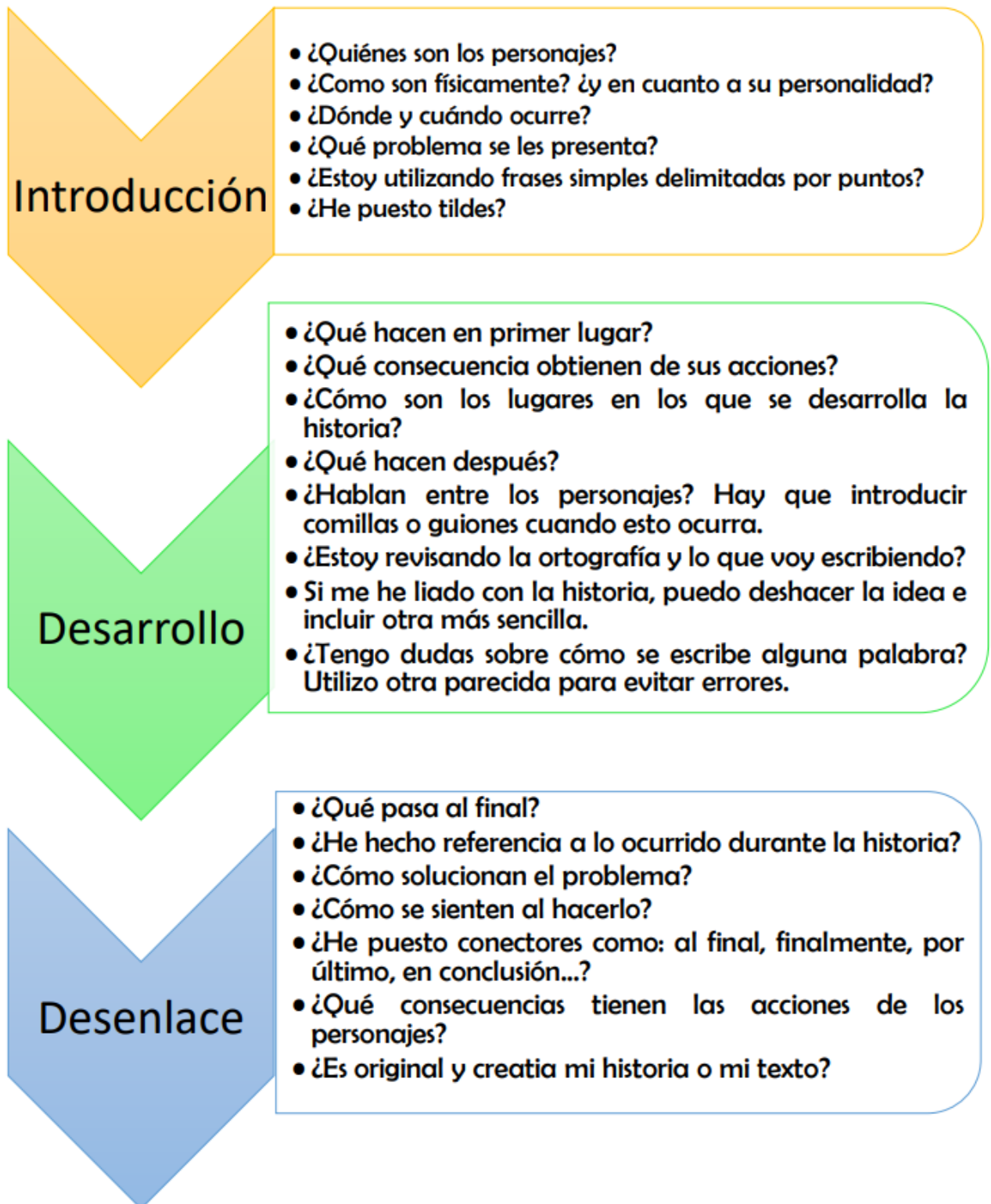
## 6. Anexos

### 6.1. Anexo 1: Lista de cotejo para la auto evaluación de la escritura

<b><u>LISTA DE COTEJO: Comprueba que tu texto cumple con todos los requisitos</u></b>	<b>SÍ / NO</b>
<b>Organización</b>	
1. He estructurado el texto en tres párrafos.	
2. Cada párrafo cuenta una información diferente y se corresponde con una parte del texto: introducción, nudo y desenlace.	
3. Me he pegado al margen y todas las frases están alineadas.	
4. He dejado una línea de separación entre párrafos.	
5. Las palabras que no me caben al final de la línea las he segmentado utilizando un guion.	
<b>CONTENIDO</b>	
6. La historia tiene sentido y se entiende bien cuando la vuelvo a leer.	
7. En el texto queda claro quiénes son los personajes, dónde y cuando pasa, qué pasa y cómo se resuelve.	
8. No he metido demasiados elementos en la historia que puedan confundir al que lee.	
9. He utilizado conectores variados para unir frases y no se repiten mucho.	
10. No hay vacíos de información.	
11. No hay palabras que se repitan demasiado y he utilizado sinónimos para evitar repeticiones.	
<b>CORRECCIÓN</b>	
12. El texto es adecuado y pensado para la persona que lo vaya a leer.	
13. He puesto puntos al final de cada frase y hay al menos cuatro puntos a lo largo de cada párrafo.	
14. He puesto como detrás de cada conector.	
15. He utilizado dos puntos y comillas en los diálogos de los personajes.	
16. He utilizado signos de interrogación en las preguntas y signos de exclamación cuando se necesitan.	
17. He puesto todas las tildes y he revisado la acentuación del texto.	
18. He revisado las mayúsculas detrás de cada punto y en los inicios de cada párrafo.	
19. He revisado las faltas de ortografía más comunes: ce/ci, que/qui, gue/gui, ge/gi y doble rr.	
20. Los verbos compuestos con el verbo haber los he escrito con h y con b (he ido, habíamos cenado...)	
21. He consultado en el diccionario aquellas palabras en las que tengo dudas.	

Fuente: elaboración propia.

## 6.2. Anexo 2: Pauta auto interrogativa metacognitiva para la fase de desarrollo de la escritura.



Fuente: elaboración propia.

### 6.3.Anexo 3: Rúbricas y escalas de evaluación

a) Evaluación final por objetivos tras la aplicación de la propuesta

EVALUACIÓN FINAL POR OBJETIVOS					
El alumno/a...	0,5 Mal	1 Regular	1,5 Bien	2 Notable	2,5 Subresaliente
1. Construye el proceso de escritura desde los elementos más simples para unirlos y crear tejidos escritos cada vez más complejos.					
2. Utiliza correctamente los signos de puntuación y entender su aplicabilidad.					
3. Analiza las partes de un texto y su función dentro de un escrito.					
4. Entiende el uso de distintos conectores y los utiliza adecuadamente.					
5. Adquiere rutinas de organización textual y revisión de escritos.					
6. Redacta textos con tres párrafos mínimo y una hoja de extensión al finalizar el curso escolar.					
7. Detecta repeticiones y aplica técnicas de sustitución de estructuras sintácticas por otras diferentes.					
8. Introduce mecanismos básicos de corrección ortográfica y acentuación.					
<b>Total/2</b> *Sumar resultados y dividirlos entre 2.					

Fuente: elaboración propia.



b) Rúbrica de observación sistemática: actitud y trabajo en el aula.

Rúbrica evaluación trabajo en el aula	0,5	1	1,5	2
<b>Actitud</b>	Tiene un <b>mal</b> comportamiento en el aula y no respeta los distingue los distintos momentos de la sesión.	<b>A veces</b> tiene comportamientos disruptivos que interrumpen las dinámicas de clase y molesta a sus compañeros/as.	<b>La mayoría de las veces</b> respeta al docente y a sus compañeros, participando en las dinámicas del aula de forma bastante activa.	<b>Siempre</b> respeta al docente y a sus compañeros, participando en las dinámicas del aula de forma muy activa.
<b>Esfuerzo y participación</b>	Se esfuerza y participa <b>poco</b> en las actividades propuestas en el aula.	Se esfuerza y participa <b>a veces</b> en las actividades propuestas en el aula.	Se esfuerza y participa <b>bastante</b> en las actividades propuestas en el aula.	Se esfuerza y participa <b>siempre</b> en las actividades propuestas en el aula.
<b>Colaboración entre iguales</b>	<b>Muy pocas veces</b> ayuda a sus compañeros y se implica en el trabajo grupal.	<b>A veces</b> ayuda a sus compañeros y se implica en el trabajo grupal.	<b>Casi siempre</b> ayuda a sus compañeros y se implica en el trabajo grupal.	<b>Siempre</b> ayuda a sus compañeros y se implica en el trabajo grupal.
<b>Seguimiento de pautas</b>	<b>Casi nunca</b> aplica las pautas ofrecidas por el profesor.	<b>A veces</b> sigue las pautas del docente y de la metodología propuesta.	<b>La mayoría de las veces</b> sigue las pautas propuestas por la metodología de la propuesta.	<b>Siempre</b> sigue las pautas e indicaciones que se le ofrecen.
<b>Culminación de actividades</b>	<b>Casi nunca</b> termina las actividades propuestas ni alcanza los objetivos de cada sesión.	<b>A veces</b> termina las actividades propuestas, pero a veces no alcanza los objetivos de cada sesión.	<b>La mayoría de las veces</b> termina las actividades propuestas y alcanza los objetivos de cada sesión.	<b>Siempre</b> termina las actividades propuestas y alcanza con creces los objetivos de cada sesión.
<b>TOTAL:</b>				

Fuente: elaboración propia.

c) Rúbrica de evaluación de textos escritos genérica

	2	1,5	1	0,5
Adecuación	El texto es adecuado al lector y su creatividad y originalidad son capaces de cumplir la función comunicativa y de entretenimiento de la composición.	El texto se adecúa al lector, pero no es lo suficientemente creativo como para atraparlos en la lectura de principio a fin.	El texto presenta algunos aspectos que se adecúan al lector y al tipo de composición, pero incluye algunos otros que resultan ser improcedentes y no concuerdan con la función del texto.	El texto no es adecuado a la audiencia a la que se dirige y presenta un contenido muy básico, poco elaborado y poco original.
Cohesión	El texto sigue una secuenciación lógica de ideas, empleando conectores variados y una puntuación adecuada que da sentido a la información que se cuenta. No hay repeticiones.	El texto sigue una secuencia bastante lógica de ideas, pero tiene algunos fallos de puntuación que dificultan la lectura del texto y las ideas no están conectadas del todo bien. Hay algunas repeticiones innecesarias.	El texto cuenta con frases demasiado extensas que dificultan la comprensión del mismo. Sin embargo, este presenta cierta estructura interna marcada por el uso de algunos conectores y signos de puntuación bien empleados. Hay bastantes repeticiones en el texto.	El texto está formado por frases sueltas que no siguen un orden lógico. Además, la puntuación es deficiente y no se emplean mecanismos básicos de cohesión que den unidad temática a la composición. Hay muchas repeticiones innecesarias en el texto.
Coherencia	La composición tiene sentido completo y unidad temática de principio al fin. El lector no se pierde en la lectura por vacíos de información y sigue la elaboración exitosamente.	El texto tiene un significado global, pero contiene saltos y vacíos de información que dificultan el seguimiento y la comprensión del mismo.	La composición se puede leer, pero el lector tiene la sensación de que no hay un sentido global en el texto, si bien puede comprender la lectura y el sentido de la misma.	El texto no tiene significado global y es difícil de leer por los saltos en la redacción y ciertos vacíos de información y presuposiciones que hacen al lector no entender lo que está leyendo.
Corrección	Se han cometido un máximo de 5 faltas de ortografía y el texto ha sido acentuado en su mayoría (5 tildes cuentan como un error ortográfico).	Se han cometido un máximo de 7 faltas de ortografía y el texto ha sido acentuado parcialmente (5 tildes cuentan como un error ortográfico).	Se han cometido un máximo de 10 faltas de ortografía y el texto casi no ha sido acentuado (5 tildes cuentan como un error ortográfico).	Se han cometido más de 10 faltas de ortografía y el texto no ha sido acentuado (5 tildes cuentan como un error ortográfico).
Organización	El texto está organizado en párrafos de una extensión similar, es legible y su redacción es limpia y justificada. Se respetan las partes del texto.	El texto está organizado en párrafos de una extensión similar, es legible, pero su redacción no es del todo limpia ni está justificada. Se respetan las partes del texto.	No se respeta del todo la distribución de la composición en párrafos con unidad temática, la letra es mejorable pero el texto presenta cierta organización y se puede leer.	El texto está completamente desorganizado, mal presentado, presenta tachones y palabras poco legibles. No se respetan los párrafos ni se tienen en cuenta las partes del texto.

Fuente: elaboración propia.

6.4.Anexo 4: Estándares de Aprendizaje Evaluables Real Decreto (126/2014, p.31)

<b>Estándares de Aprendizaje Evaluables según el Real Decreto 126/2014 en su página 31.</b>
<b>*Para la evaluación de las actividades se elaborará una rúbrica o escala utilizando cualquier modelo de los ofrecidos los anexos anteriores, seleccionando aquellos que se trabajen en cada actividad y mezclándolos con los ítems propuestos en cada una.</b>
1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura. 2.1. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales, evitando parafrasear el texto y utilizando una expresión personal. 2.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas. 2.3. Reproduce textos dictados con corrección. 2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales. 3.1. Utiliza habitualmente el diccionario en el proceso de escritura. 4.1. Elabora gráficas a partir de datos seleccionados y organizados procedentes de diferentes textos (libros de consulta, periódicos, revistas, etc.). 5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal. 6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas. 7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc. Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata. Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos. Reescribe el texto. 7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros. 8.1. Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información. 8.2. Utiliza Internet y las TIC: reproductor de vídeo, reproductor de DVD, ordenador, reproductor de CD-audio, cámara de fotos digital y grabadora de audio como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, etc.

Fuente: elaboración propia.