

Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6º de Primaria en relación a la práctica docente

Amelia ARBIOL SOLAZ
Departamento de Lengua y Literatura
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
amelia.arbiol@ucv.es

Mar PAULO NOGUERA
Departamento de Lengua y Literatura
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
mar.paulo@ucv.es

Recibido: 10 de marzo de 2016

Aceptado: 28 de julio de 2016

RESUMEN

A partir de los años 70, la enseñanza-aprendizaje de la escritura como instrumento comunicativo de elaboración y transformación del conocimiento ha suscitado un interés notable. La realidad, sin embargo, es que un gran número de estudiantes demuestra en la producción de textos dificultades de expresión que no siempre logran superar. Por ello, a pesar del tiempo transcurrido, sigue vigente la necesidad de analizar la práctica educativa y la repercusión en los aprendizajes de la escritura. Nuestra investigación parte de la actividad en el aula, analizando la práctica educativa respecto de la enseñanza-aprendizaje de la escritura y la repercusión que ésta tiene sobre la adquisición de estrategias y la eficacia compositiva de los estudiantes de 6º de primaria. Se trata de una investigación de orientación interpretativo-comprensiva que busca la reflexión, la mejora de la práctica docente y de la eficacia compositiva de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, actividad en el aula, estrategias compositivas, reflexión metadiscursiva, metalingüística y metacognitiva, y eficacia compositiva.

Compositional strategies and effectiveness of 6th grade students in relation to teaching

ABSTRACT

From the 70s, the teaching and learning strategies for writing development as a communicative tool and transformation of knowledge have become an issue in K12 education. Actually, many students show expression difficulties, and they are not always able to overcome them. Therefore, despite the time elapsed, we still need to analyse educational practice and the impact on learning of writing. Our research about classroom practices analyses educational strategies regarding the teaching and learning of writing skills and its

impact over the acquisition of compositional strategies and over their effectiveness in 6th grade students. It is a comprehensive-interpretative research through reflection about improving teaching skills and effectiveness in students writing techniques.

Key words: Teaching and learning of written composition, classroom activity, compositional strategies, metadiscursive, metalinguistic and metacognitive reflection, and compositional effectiveness.

Stratégies de composition et l'efficacité des élèves de 6e année par rapport à la pratique d'enseignement

RÉSUMÉ

Depuis les années 70, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en tant que développement d'outils de communication et de transformation de la connaissance, a suscité un intérêt considérable. La réalité, cependant, est que de nombreux étudiants ont des difficultés d'expression pas toujours en mesure d'être surmontées. En conséquence, malgré le temps écoulé, il nous est encore nécessaire d'analyser les pratiques pédagogiques et l'impact sur l'apprentissage de l'écriture. Notre enquête de l'activité en salle de classe, l'analyse de la pratique éducative en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, ainsi que de l'impact qu'elle a sur l'acquisition des stratégies et de l'efficacité de composition des élèves de 6ème année (12 ans). C'est une recherche interprétative qui nous engage à la réflexion et l'amélioration de la pratique de l'enseignement et de l'efficacité des étudiants et de leur composition.

Mots-clés: l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite, l'activité dans la salle de classe, les stratégies de composition, de réflexion métadiscursive, métalinguistique et métacognitive, et l'efficacité de la composition.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. Metodología de investigación; 3. Análisis de los datos; 3.1. Lectura e interpretación de textos; 3.2. Planificación; 3.3. Textualización; 3.4. Revisión; 4. Consideraciones finales; 5. Bibliografía; 6. Anexos; 6.1. Anexo 1: Questionari per als estudiants; 6.2. Anexo 2: Eficàcia compositiva escriptura dirigida; 6.3. Anexo 3: Eficàcia compositiva escriptura lliure; 6.4. Anexo 4: Questionari per al professorat; 6.5. Anexo 5: Quadre de respostes de les enquestes dirigides al professorat; 6.6. Anexo 6: Quadre de registre d'autopercepció sobre hàbits i estratègies de composició de l'alumnat (6è Primària)

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la escritura ha suscitado desde siempre un interés notable en el ámbito de la didáctica, pasando de un enfoque basado en el producto escrito a una enseñanza-aprendizaje de la composición escrita que focaliza la atención en el proceso, en el que intervienen complejas estrategias cognitivas y metacognitivas. La escritura es entendida así como instrumento comunicativo y de elaboración y transformación del conocimiento, no como una suma de conocimientos gramaticales dispuestos ordenadamente sobre una hoja (Oltra y Paulo, 2003).

Parece evidente, además, que los planteamientos del enfoque comunicativo han tenido eco entre el profesorado de lengua, sobre todo entre el profesorado de segundas lenguas. Sin embargo, nos planteamos si la innovación metodológica que se deriva

ha llegado al aula y en qué medida la actuación docente repercute en la calidad de las composiciones escritas del alumnado.

Como apunta Margarida Cambra (2000, 162), “hi ha un ampli consens entre els nombrosos investigadors d'aquest àmbit per considerar que les creences dels professors tenen un efecte sobre com perceben la seua tasca i sobre els seus comportaments a classe”. De hecho, parece que, a pesar de defender los postulados de una enseñanza comunicativa de las lenguas, gran parte del profesorado sigue dudando de que ciertas prácticas en el aula no sean una pérdida de tiempo y un peligro para la paz y la tranquilidad requeridas para las explicaciones conceptuales. En general, los profesores tendemos a reproducir las formas como nos han enseñado (Sanz, 1993), con cierta ausencia de reflexión metalingüística. Algunos, incluso, siguen pensando que los alumnos aprenden más escuchando explicar lengua que usándola. Así, nos encontramos con estudiantes que aceptan resignadamente las obligaciones académicas, que han aprendido a estudiar para superar los exámenes pertinentes, pero que son incapaces de reflexionar sobre los usos lingüísticos ni sobre los contextos comunicativos¹ (López, 2012).

Además, es un hecho que la composición escrita es escasa en las escuelas: la mayoría de manuales sustituyen el trabajo de composición textual por el de análisis gramatical, convencidos de que este es suficiente para que el aprendiz adquiera los necesarios conocimientos sobre la lengua escrita. El resultado es, como observamos a menudo, otro: los estudiantes, en la práctica, suelen encontrarse con numerosos problemas de expresión que, a veces, consiguen superar tanteando soluciones a ciegas. Sin embargo existe un amplio consenso en considerar que para explicar el uso lingüístico no basta la noción de competencia lingüística. Y tampoco aprender lengua es aprender ortografía, morfología, análisis sintáctico, comentario de texto o léxico².

Así, si asumimos que aprender lengua es aprender a usarla como herramienta de comunicación que es, adaptándose al contexto comunicativo, buscando las formas adecuadas a cada situación de comunicación, conociendo las rutinas propias de una determinada cultura y jugando con las posibilidades que otorga el lenguaje; la enseñanza de lenguas no puede ser otra cosa que ofrecer los instrumentos útiles para construir esta comunicación, facilitando el mayor número de situaciones comunicativas posibles para que el aprendiz descubra estas múltiples posibilidades del lenguaje y construya sus aprendizajes a partir de los retos propuestos. Por tanto, sigue vigente la necesidad de lograr una práctica educativa que minimice las carencias de los estudiantes ante la composición textual, que les ayude a reflexionar

¹ El éxito o el fracaso de los estudiantes se asocia con la calificación obtenida, por lo que se considera que los buenos estudiantes requieren de indicaciones seguras y de poca estimulación de la creatividad (López, 2012).

² De hecho, no es necesario que recordemos que la enseñanza tradicional de las lenguas, basado exclusivamente en los aspectos mencionados no ha hecho más que transmitir una idea parcelada y errónea de la lengua, olvidando su carácter comunicativo (Guasch, 1997) .

sobre los usos lingüísticos y sobre las posibilidades del lenguaje como hecho social y comunicativo, que dé sentido a los aprendizajes y que les permita convertirse en personas más formadas y más libres³.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de la didáctica de la lengua, tal como nos recuerda Anna Camps (2001), es contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez más conectada con la complejidad y el dinamismo del mundo donde vivimos⁴. Es por esta razón que los planteamientos, siempre abiertos, deben partir del conocimiento de los procesos que se dan en la interrelación entre enseñanza y aprendizaje y el mismo objeto de interrelación. Así, el aula se convierte en el eje central donde se desarrollan los diferentes procesos que se interrelacionan, tanto si es la misma lengua el objeto de aprendizaje, como si ésta es usada como vehículo de comunicación, de construcción de los conocimientos, de organización del pensamiento e, incluso, de instrumento de organización de las relaciones interpersonales que configuran el propio espacio de interacción que representa el aula. El objetivo, pues, de la investigación en didáctica de la lengua es elaborar un conocimiento sistemático de la realidad escolar para poder intervenir, con fundamentos, con la intención de mejorarla por lo que el conocimiento elaborado debe estar orientado a la intervención (Camps, 2012).

Hay que puntualizar que entendemos la composición escrita como actividad social y comunicativa compleja en la que intervienen varias operaciones cognitivas y metacognitivas que permiten componer un texto comunicativamente eficaz en la situación en que se inserta, dotado de unas determinadas cualidades o características textuales que le confieren la denominación de *texto*.

Visto esto, nos planteamos una serie de preguntas para la investigación:

- ¿Qué estrategias, a partir de los modelos de Hayes (1996) y del Grupo Didactext (2003), conocen y utilizan los estudiantes estudiados para componer los textos?
- ¿Cuáles son las características textuales (Cassany, 1999) de las composiciones de los estudiantes de este nivel?
- ¿Cuáles son las creencias del profesorado de lengua y su práctica en torno a la enseñanza de la composición escrita en el nivel de instrucción analizado?

A partir de estas cuestiones decidimos investigar las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el proceso de composición textual que muestran diversos estudiantes de educación obligatoria de 6º curso de primaria en el área de

³ Bonal (1998) nos recuerda que el objetivo del sistema educativo debe ser formar ciudadanos críticos, de manera que la escritura reflexiva aparece como un poderoso e indiscutible instrumento de transformación del conocimiento.

⁴ No se pueden entender los objetivos de la enseñanza-aprendizaje como algo estático, sino al contrario, cambiante y dinámico.

Valenciano: Lengua y Literatura⁵. Estudiantes procedentes de dos centros públicos y uno privado concertado, donde se imparten programas de educación bilingüe⁶. En cuanto al tamaño de la muestra de alumnado investigado hemos decidido fijar la cantidad en tres grupos, ochenta estudiantes aproximadamente.

El tipo de investigación realizada se inscribe en el marco de una orientación *interpretativa-comprensiva* (Camps, 2001). Hemos optado, pues, por la interpretación y la comparación de los resultados obtenidos, siguiendo el modelo comparativo explicado por Ferran Ferrer (2002), a partir de tres instrumentos de obtención de datos:

- Encuesta dirigida al alumnado sobre estrategias de composición utilizadas, a partir del *Test sobre estrategias de composición* que propone Daniel Cassany (1999, 279-281)⁷.
- Valoración de los escritos de los estudiantes a través de un baremo de bandas analíticas centrado en las características textuales de las composiciones⁸. Hemos considerado conveniente la demanda de dos textos por alumno, uno libre y otro dirigido, dada la posibilidad de una actuación diferente en sendos casos. Respecto a la producción académica, las maestras nos posibilitan un texto de tipo explicativo-argumentativo en el centro 1 y 2, así como los resultados de actividades de comprensión lectora propuestas por los materiales didácticos de Santillana y Anaya, en el caso de los centros 2 y 3. En cuanto a la composición libre, las maestras optan por demandar a los estudiantes una carta dirigida a un amigo o familiar. En este caso solamente contamos con los resultados del centro 1 y 3⁹.

⁵ *DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual establix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.* [2014/6347].

⁶ Sobre dichos programas de educación bilingüe i plurilingüe, se ofrece información en la página web de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, siguiendo el protocolo: <http://www.ceice.gva.es/web/ensenanzas-en-lenguas/programas-de-educacion-bilingue>.

⁷ El modelo de cuestionario dirigido al alumnado aparece anexado bajo el epígrafe *anexo 1*.

⁸ Los cuadros resultantes de la valoración de los textos (dirigido y libre) aparecen anexados bajo los epígrafes *anexo 2* y *anexo 3*.

⁹ A pesar de que a todas las maestras se les pide el mismo tipo de muestra, un texto dirigido y uno libre, las muestras que obtenemos son: en el caso del centro 1, un texto libre y un texto dirigido; en el caso del centro 2 la maestra entiende por texto dirigido una actividad extraída del libro (prueba de comprensión lectora), mientras que por texto libre entiende un texto dirigido no sujeto a la programación; por último, la maestra del centro 3 entiende por texto dirigido una actividad académica, por lo que aporta también una prueba de comprensión lectora. Dedicimos aceptar las muestras dado el interés que suscita para la reflexión sobre la práctica docente el tipo de pruebas propuesto, no obstante, para el análisis de los textos reestructuramos las muestras, entendiendo que el texto de la prueba libre que nos ofrece la maestra del centro 2 es realmente un texto dirigido.

- Entrevista dirigida con el profesorado a partir de un cuestionario, para comprobar qué se trabaja, cuándo, cómo, dónde y quién, lo que nos permite extraer datos sobre las percepciones del profesorado en torno a la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita y, por tanto, de las estrategias que favorecen el desarrollo¹⁰.

Los tres instrumentos han sido considerados básicos para la obtención y el cruce de los datos. La intención ha sido comprobar la repercusión que tiene la práctica educativa del profesorado sobre el dominio de la composición escrita de los estudiantes, lo que nos lleva a un método comparativo.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tras llevar a cabo la investigación, resumimos los resultados a partir de las estrategias compositivas trabajadas por las maestras implicadas en el estudio y que aplican los estudiantes.

3.1. Lectura e interpretación de textos

Aunque todas las maestras entrevistadas aseguran ofrecer modelos textuales de referencia a los estudiantes, no aprovechan para enseñarles a observar cuáles son las características textuales y lingüísticas de los textos modelo, y ensayar, a partir del modelo, textos parecidos, para contrastar los resultados del texto propio con la muestra propuesta¹¹.

Si observamos los textos dirigidos, sólo los estudiantes del centro 2 han realizado un trabajo con la maestra en cuanto a la estructura del modelo, dado que la mayoría de los textos producidos presenta un orden y una estructura similares¹². En cambio, en los centros 1 y 3 un porcentaje muy elevado de estudiantes se encuentra desorientado ante el texto que ha de componer, por lo que tiende a copiar sin más, o a llenar este de ideas desorganizadas e inconexas¹³.

Sin embargo, respecto a los textos libres¹⁴, observamos que cuando el alumnado conoce el género discursivo al que se enfrenta, en este caso el epistolar, es mucho más capaz de adecuarse a las convenciones del tipo de texto que escribe. En este sentido, Carmen Campos y Pilar Pérez (2010) nos recuerdan que leer es una actividad imprescindible en la sociedad letrada, que nos permite formarnos y transferir lo que absorbemos de los otros; de hecho, no se aprende a escribir en general, sino que hace falta de un propósito, de un contexto, una perspectiva que adquirimos a partir de nuestras lecturas.

¹⁰ El modelo de cuestionario para la entrevista dirigido al profesorado aparece anexo bajo el epígrafe *anexo 4*.

¹¹ Ver *anexo 5* (pregunta 2 referida a uso de modelos de referencia).

¹² Ver Figura 1.

¹³ Ver Figura 3.

¹⁴ Ver Figura 2.

Además, si los aprendices no encuentran sentido a las propuestas de escritura, la implicación y la motivación disminuye considerablemente, dando como resultado una escritura escasamente o nada eficaz, como se observa en las actividades de comprensión lectora que realizan los estudiantes¹⁵. En estos casos estos no se conciben como escritores y, por tanto, no adquieren un compromiso con el aprendizaje (Walker, 2003), a pesar de que muestran en los trabajos pocos errores ortográficos y gramaticales.

Presentació de llibres

Una presentació de llibres consisteix en explicar a algú de que va... i l'autor, el títol...

Primer triem un llibre que ens agrada i per presentar-lo. Després diem el títol i l'autor. A continuació diem de que va. Finalment diem si ens ha agradat i si als demés els agradaria.

Quan tots exposen o presenten els llibres aleshores s'intercanvien els llibres i depen de quantes pàgines té el llibre es dona en préstec per tornar-lo. Després diem si t'ha agradat.

Jo crec que fer la presentació de llibres està bé perquè aprenem a presentar-los als companys i a les que s'han llegit ja tots els llibres de la seva casa i no poden anar a la biblioteca per agafar llibres i llegir-los per poder desenvolupar els hàbits de lectura. També és una forma de llegir altres llibres diferents dels que llegim.

Actualment els autors presenten llibres perquè els demés comprin el seu llibre i ell guanyi diners.

Figura 1: Texto dirigido. Centro 2

Dimecres 17 febrer del 2010

Hola Enric,

Este diumenge jugo contra el Turia el que equivale que li doni quan va a la sala. Veurem contra qui? Bueno segue que quan jugues un o crakis / tu te meraves arar a la sala de Valencia de futbol però bueno un altre any veia. A mi tampoc em an agradat.

Bueno del club millor que no te requereixes d'obediència? El millor no ve el porter però bueno quan jugues igual però (pero) no confieras però de tota forma te ha que arar a mort. Bona sort ma tu. Però

Per la vegada

Jo crec que en els meus anys avor el Levante s'ha presentat un cop però no hi havia un club molt important. I els altres (cos) veiguen. Un salut.

Fins prompte!

- passen d'un tema a l'altre sense sentir
- molt poca cohesió → col·locació, sintaxi, cohesió
- no hi ha que → col·locació
- heparat → col·locació
- sense gaires punts
- repetició → però
- molt poca cohesió → morques, me n'heu avor

avor hi veiem pauca
 però - però - gaire - avor
 nos - veiguen

Figura 2: Texto libre Centro 1

¹⁵ Ver Figura 4.

19-2-2010

ARTICLE D'OPINIÓ

UN CARRIL BICI

un carril bici és molt bona idea, perquè així tot el món pot aprofitar-lo. També s'eviten accidents i no hi ha tanta contaminació.

La bicicleta és un bon mitjà de transport i a més no necessita permís per anar amb ella.

Jo opino que tindria que haver carril bici en tots els llocs. Així s'aniria més en bici i no en cotxe.

Quant a nosaltres en bicicleta s'eviten moltes accidents i no hi ha tant de trepig. És més segur que anar en bicicleta que anar en cotxe, és més bo per la salut i per a fer exercici físic.

Els xiquets podrien jugar en el carrer sense perill perquè no podrien cotxar i no es podria jugar. En canvi si hi ha carril bici hi ha molt menys perill.

CONCLUSIÓ: hi ha que haver carril bici en tots els llocs.

Aydem

Figura 3: Texto dirigido. Centro 1

Nom i cognoms: Serge de la Cruz Leal **CL8**

■ En quin terme municipal i en quina comarca està situat el penyal d'Ifac?
calp, marina, RL

■ Quines característiques van fer que el penyal d'Ifac fóra declarat parc natural?
Perquè hi ha animals en perill d'extinció
Es ho afegeix ell.

■ Quin botànic el va estudiar en el segle XVIII?
Antoni Caballer

■ Marca les respostes correctes.

Els antics pobladors del penyal són desconeguts.	<input checked="" type="checkbox"/>
Es va establir un poblat iber entre els segles IV i III a.C.	<input type="checkbox"/>
Els atacs dels navegants va fer que es despoblara.	<input checked="" type="checkbox"/>
Pròxim al penyal hi ha les restes d'una granja de gallines.	<input type="checkbox"/>
Pròxim al penyal hi ha les restes d'una factoria de conserves de peix.	<input checked="" type="checkbox"/>
El penyal d'Ifac va ser declarat parc natural el 1795.	<input checked="" type="checkbox"/>
És un dels parcs europeus de menor extensió.	<input type="checkbox"/>

■ Què va fer la població per a protegir-se dels pirates?
Bany de la Lluïsa *micheu*

■ Quan va ser declarat parc natural? Per quin organisme?
en el segle XIX *cap intent, ho heu el text*

Pensa un poc més

Quina altra zona protegida coneixes? Explica el que en sàpies.
El Bioparc perquè hi ha animals en perill d'extinció.

Figura 4: Comprensión lectora. Centro 3

3.2. Planificación

Por otra parte, en cuanto a la *planificación* de los escritos, las tres maestras que participan en nuestra investigación trabajan con el alumnado la generación de ideas, a partir de temas, frases o fotos, y tratan de orientar al alumnado a ordenar estas ideas (estructura y orden lógico del discurso). En este sentido, comprobamos, como apuntan Berbeiro y Brandao (2006), que el tiempo dedicado a la planificación en las tareas escolares es bastante más extenso que el que se dedica a la revisión. Sin embargo, las distintas maestras enseñan estrategias de planificación diferentes, lo que implica también resultados diferentes en los escritos del alumnado: mientras que aquellos que ordenan las ideas, pero no hacen esquemas, obtienen resultados peores

en cuanto a la estructura; aquellos que hacen esquemas, pero no ordenan las ideas, a veces, alteran el orden lógico del discurso¹⁶.

Comprobamos que el alumnado que es guiado de manera más directa por el profesorado obtiene mejores resultados en cuanto a la estructura y el orden lógico del discurso -caso del centro 2¹⁷. Asimismo, aquellos que explican las ideas en orden cronológico, lo que ocurre en la mayoría de las cartas escritas por el alumnado, no tienen dificultades para ordenar coherentemente el discurso¹⁸. Sin embargo, cuando los estudiantes no parten de un orden lógico establecido y no son orientados en la planificación del texto, tienden a acumular ideas sin orden ni lógica, como podemos comprobar en el texto dirigido a los estudiantes del centro 1¹⁹.

Los resultados respecto de la *coherencia* de los textos se dejan ver, por tanto, en las propuestas de las docentes. Hay que decir que cuanto más coherente es la relación entre las propuestas de trabajo y los criterios de corrección de escritos que tienen las maestras, más claro tienen los estudiantes lo que es importante aplicar para obtener un resultado positivo. En este sentido, también se observa más coherencia en la práctica docente de la maestra del centro 2²⁰, dado que demanda un esquema que tiene en cuenta en la evaluación; mientras que en los otros dos casos, o bien no se pide esquema pero se evalúa la estructura, o bien se pide esquema pero no se evalúa la estructura. Vale decir que hay un número similar de alumnos en los tres centros que dicen aplicar estrategias de planificación, lo que indica que tienen un conocimiento similar sobre este aspecto, aunque los resultados en los textos dependen del acompañamiento durante la planificación.

Por otra parte, observamos que las maestras de este nivel no trabajan, en la planificación, ninguna actividad referida a la adecuación o la variación del escrito: el análisis de la situación comunicativa, concreción del posible lector o la definición del propósito comunicativo. A pesar de ello, el alumnado de este nivel suele diferenciar entre situaciones de comunicación más formales y más informales, lo que se comprueba en la escritura de los textos libres y de los textos dirigidos por las maestras. De hecho, todos los casos dicen tener en cuenta el destinatario cuando escriben una carta, en cambio, cuando no tienen tan claro al lector, tienden a estar más pendiente del contenido que quieren explicar, y obvian la manera en qué quieren que llegue la información al interlocutor. En este sentido, los escritores inexpertos suelen centrar la atención en aspectos de carácter más superficial o local (Graves, 1991), lo que les permite evitar la sobrecarga cognitiva. Así, observamos una mayor relajación ante la escritura libre, mientras que cuando se trata de una actividad de

¹⁶ El cuadro de respuestas de las encuestas al profesorado aparece anexo bajo el epígrafe anexo 5.

¹⁷ Ver figura 6.

¹⁸ Ver figura 5.

¹⁹ Ver figura 7.

²⁰ Ver *anexo 5* (pregunta 8 referida a seguimiento del proceso de composición).

clase más formal, intentan tener más cuidado en el uso de la lengua estándar y del registro académico. De hecho, el uso del léxico varía ligeramente, puesto que en situación académica tratan de emplear los términos utilizados en el aula en torno al tema tratado.

29-4-10

Per a la meua amiga Àngela.

Hola, Àngela:

Aquest dimarts, en el nostre col·legi, hi havia una jugada de gas. En el nostre col·legi no! era prop del nostre, a la carretera. Aquest dia m'ha agradat molt perquè he passat tota la matrugada en la casa de Laura jugant al ordinador. Per si no t'acordes, Laura va a la nostra classe, ella era la teua millor amiga. Ens ja molta pena de que t'has anat del nostre col·legi. Aquest dia no he passat molt bé perquè no he estat en el col·legi. Però per la vesprada hem tornat a classe, ens llocuiba (nges), hem estat en informàtica, i després plàstica.

Va ser el dia que meu m'ha agradat desdè que este en el col·legi!

Besos,

La teua amiga Marta.

Marta

Figura 5 : Texto libre. Centro

24-3-2010

La presentació de llibres

Què és una presentació...?
 Consisteix en:
 Com la vam fer
 Intercanviem...

Marta

Una presentació de llibres és una activitat en que presentem un llibre que t'agrada. Consisteix a presentar un llibre de la casa que t'agrada molt.

da vam fer per cada company va fer un llibre, vam dir el títol, l'autor, un xeritat resum i la seva opinió i recomanar-lo.

Intercanviem llibres i edes dels llibres. Ve personalment em va paixer una activitat molt divertida.

Des presentacions dels llibres consisteix que un autor presenta un llibre parla a la gent i després la gent li firma els llibres a la gent. Onta lo que llibre costat de que tracta i de quina època és ect. En canvi a l'escola presentem el llibre que hem llegit cadascun un diferent ho deixem damunt de la prestatgeria i s'intercanvien els llibres.

Marta

Figura 6: Texto dirigido Centro 2

3.3. Textualización

El aspecto que más destaca es la motivación hacia la eficacia en la escritura y el interés para comunicar a un interlocutor bien definido. Así, comprobamos que cuando los estudiantes se limitan a escribir sobre temas trabajados en el aula, normalmente a partir del manual, el interés por la comunicación eficaz disminuye, dado que el alumnado entiende que hace una actividad de clase sin más proyección. Recordemos que uno de los principios didácticos que nos indican Dolz, Gagnon y Ribera (2013) es que hay que dar autenticidad a la escritura, lo que da mucho más sentido a la actividad escritora.

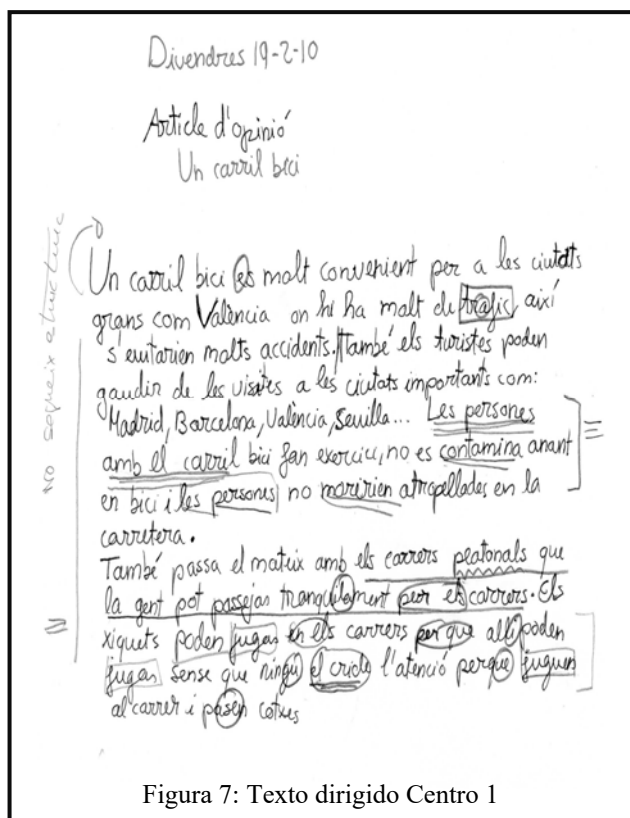


Figura 7: Texto dirigido Centro 1

De hecho, el número de alumnos del centro 1 que lee y reescribe el texto hasta que realmente consigue transmitir lo que quiere es escaso, lo que conlleva, en general, textos escasamente adecuados, coherentes, cohesionados, correctos y variados. Debemos decir que estos aprendices, en ningún momento, son invitados a escribir para ellos mismos textos verosímiles o textos libres. Asimismo, en el caso del centro 2 y del centro 3, cuando el alumnado responde las cuestiones solicitadas en la actividad de comprensión lectora, muestra una evidente falta de interés para comunicarse eficazmente²¹. También aquí entendemos que los estudiantes no tienen la percepción de que escriben un texto dirigido a una persona concreta y en un contexto determinado, por lo que desaparece completamente el valor dialógico de la escritura, afectando la coherencia, la cohesión y la variación de la escritura resultante. Hay que decir, sin embargo, que escriben las respuestas con bastante corrección y adecuación de la variedad y del registro, dado que se reproducen fragmentos o formas

²¹ Ver *anexos 5 y 6* en los cuales se observa el trabajo global de textualización (reflexión) de las maestras y los estudiantes.

léxicas que aparecen en las lecturas, aunque no relacionan su respuesta con ningún tipo de texto²².

De otro modo, cuando la oferta de propuestas de textualización es variada, el alumnado tiene muchas más posibilidades de expresarse libremente por escrito y de hacerse una representación bastante amplia del valor de la escritura como instrumento de comunicación, de aprendizaje, de reflexión académica y de disfrute. En este sentido, a pesar de los resultados de la prueba, las maestras de los centros 2 y 3 ofrecen propuestas de composición variadas y motivadoras, lo que repercute sobre el interés del alumnado para comunicar por escrito y, por tanto, sobre las estrategias aplicadas y la eficacia de los escritos²³. De hecho, más de la mitad de los estudiantes de estos centros asegura leer y reescribir de diferentes maneras sus textos hasta conseguir un resultado eficaz²⁴. Cabe decir que la mayor parte de las composiciones del centro 2 y del centro 3 -el texto expositivo, en el centro 2, y la carta personal, en el centro 3- están escritas habitualmente de manera adecuada, coherente, fluida y correcta, a pesar de la falta de cohesión y de riqueza estilística.

Además, sólo la maestra del centro 2 propone la composición de textos verosímiles, lo que invita a los estudiantes a entender la escritura como herramienta real de comunicación. En este sentido, según indica Milian (2011), el profesorado reconoce que las tareas con mejores resultados son aquellas que responden a propuestas dirigidas a un destinatario real o que suponen un grado de motivación elevado para el alumnado. Pensamos, pues, que el alumno se hace más consciente del valor dialógico de la escritura, por lo que tiene más presente el destinatario y el objetivo de la comunicación. Sin embargo, un porcentaje menor de estudiantes, en este caso, dice tener en cuenta el destinatario cuando escribe, lo que indica que, a pesar de la verosimilitud de las propuestas, si no se hace un trabajo previo que ayude al alumnado a hacerse una representación de la situación de comunicación, faltan estrategias para adecuar el escrito. Cabe decir, sin embargo, que el interés aumenta cuando el alumno entiende que utiliza la escritura para transmitir, de hecho, como hemos comentado anteriormente, observamos en la comprensión lectora propuesta por la maestra del centro 2 y del centro 3 una importante falta de motivación y de interés por la comunicación.

Por otra parte, sólo en el caso del centro 2 la totalidad de los estudiantes realiza, al menos, un borrador antes de entregar el texto como definitivo; mientras que en los demás casos la mayoría realiza, pero no la totalidad. Debemos decir que solamente la maestra de este centro nos hace llegar el borrador, lo que nos permite comprobar que la elaboración de pruebas previas permite la mejora del texto definitivo, aunque sea sólo en aspectos superficiales²⁵.

²² Ver *anexo 2*.

²³ Ver *anexo 5*.

²⁴ Ver *anexo 6*.

²⁵ Figura 8.

Además, la propuesta de actividades²⁶ permite desarrollar la creatividad y los recursos lingüísticos y retóricos con la posibilidad de que el alumnado aprenda a utilizar el lenguaje en función del propósito. En este sentido, comprobamos que los estudiantes del centro 3 obtienen mejores resultados en cuanto a la variación cuando escriben el texto libre. Debemos indicar, sin embargo, que el hecho de que el alumnado del centro 2 sólo componga un texto expositivo de carácter académico no permite comprobar la habilidad de estos estudiantes para jugar con el lenguaje, a pesar de las propuestas de escritura creativa que dice proponer la maestra. En cambio, los resultados, en este aspecto, son bastante pobres en el caso del centro 1, donde la maestra apenas propone jugar con el lenguaje. Consideramos que de esta manera el alumnado tiene pocas oportunidades de examinar y ensayar el juego estético y lingüístico, y de aprender a utilizar el lenguaje de manera creativa, rica y precisa.

Por otra parte, aunque las tres maestras aseguran trabajar el proceso de composición en el aula, comprobamos que nunca proponen composición colectiva de textos que favorezca la interacción entre compañeros. Así, entendemos que la mayor parte del trabajo se hace en solitario, lo que reduce las posibilidades de diálogo y de discusión metalingüística y metadiscursiva durante la fase de textualización.

Por otra parte, en algunas ocasiones, encontramos una falta de coherencia entre lo que trabajan las maestras, lo que invitan a corregir y lo que ellas mismas marcan cuando corrigen. En este sentido, comprobamos que cuando el alumnado no tiene claros los criterios de corrección, no pone especial cuidado en revisar sus escritos, dado que los resultados son bastante similares en la eficacia comunicativa, tanto si hay propuesta de revisión, como si no. Así, observamos que la maestra del centro 3 pide descubrir inadecuaciones a la situación comunicativa y al propósito comunicativo, y poner conectores en un texto²⁷. Sin embargo, como ella no las marca cuando corrige, ni tampoco las trabaja en las propuestas de planificación y de textualización, el alumnado no presenta unos resultados mejores, en cuanto a la adecuación y la cohesión, que los estudiantes del resto de centros. De hecho, son pocos los que hacen pausas para tratar de enlazar las ideas.

También, aunque las tres maestras afirman invitar al alumnado a descubrir incoherencias en el texto, excepto en la estructura textual, la mayoría de los estudiantes tienen problemas para crear textos coherentes, sobre todo en cuanto a la claridad y el orden del discurso -excepto aquellos que siguen un orden cronológico en la exposición de los hechos. Parece ser, por tanto, que la destreza del alumnado para elaborar discursos coherentes está muy relacionada con el trabajo realizado en el aula. En este sentido, aquellos que han trabajado previamente la generación de ideas y el orden lógico del discurso explican sus ideas de manera más ordenada, más

²⁶ Ver *anexo 4* (el apartado referido a tipos de actividades de composición escrita).

²⁷ Ver *anexo 5* (apartado referido a actividades de revisión).

lógica y más clara -caso del centro 2²⁸. Además, aquellos que aprenden a detectar los desajustes entre el texto intentado y el texto escrito, tienen muchas más oportunidades de reescribir con más éxito sus composiciones, mejorando la coherencia del texto -caso del centro 3 en relación a la estructura textual.

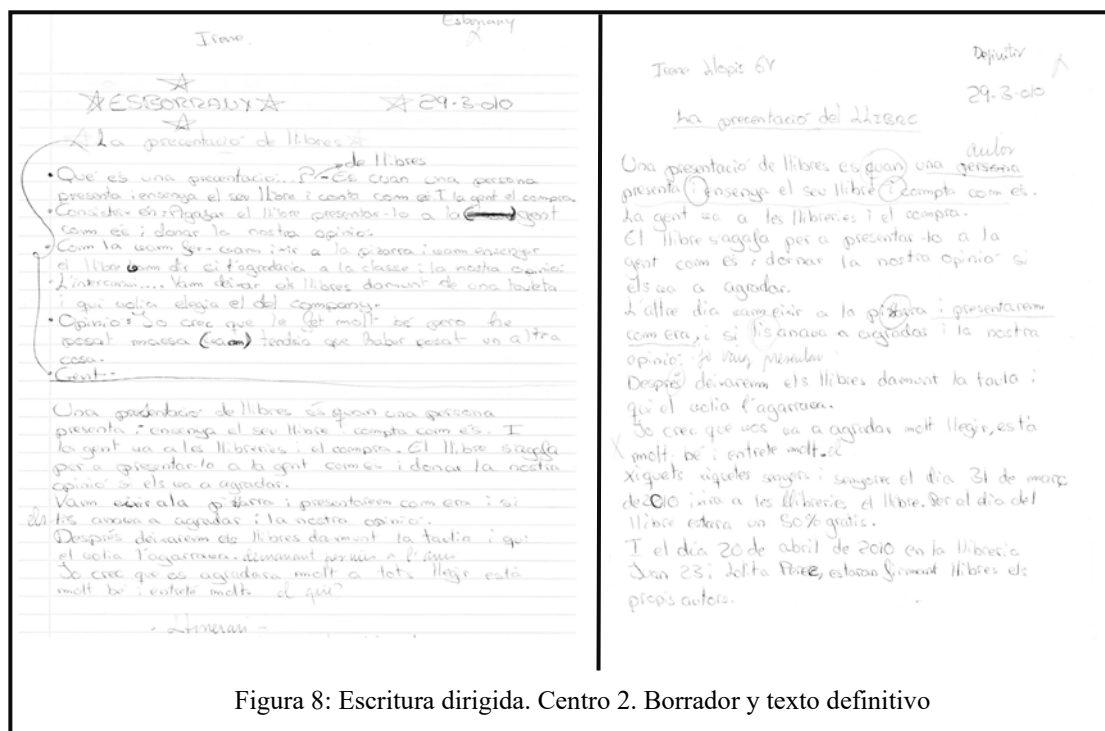


Figura 8: Escritura dirigida. Centro 2. Borrador y texto definitivo

También, aunque las tres maestras afirman invitar al alumnado a descubrir incoherencias en el texto, excepto en la estructura textual, la mayoría de los estudiantes tienen problemas para crear textos coherentes, sobre todo en cuanto a la claridad y el orden del discurso -excepto aquellos que siguen un orden cronológico en la exposición de los hechos. Parece ser, por tanto, que la destreza del alumnado para elaborar discursos coherentes está muy relacionada con el trabajo realizado en el aula. En este sentido, aquellos que han trabajado previamente la generación de ideas y el orden lógico del discurso explican sus ideas de manera más ordenada, más lógica y más clara -caso del centro 2²⁹. Además, aquellos que aprenden a detectar los desajustes entre el texto intentado y el texto escrito, tienen muchas más oportunidades

²⁸ Ver anexo 6.

²⁹ Ver anexo 6.

de reescribir con más éxito sus composiciones, mejorando la coherencia del texto - caso del centro 3 en relación a la estructura textual.

Vale decir, que el aspecto que presenta más dificultad, según observamos en los resultados de todos los centros que analizamos, es la exposición clara de los hechos, muy relacionada con la cohesión del discurso. En este sentido, también en los tres centros falta dedicación a este aspecto, afectando, muy a menudo, la coherencia. De hecho, son pocos los estudiantes, en los tres centros, que hacen relecturas para enlazar con el siguiente párrafo. Cabe destacar que, aunque la maestra del centro 3 sí ofrece escritos sin conectores para que sean puestos por el alumnado, al no trabajar este aspecto de otra manera, el resultado observado en los textos escritos por el alumnado no es más eficaz que en los otros dos centros³⁰.

Además, son pocos los que dedican atención a revisar la riqueza y la variación del discurso. Solamente la maestra del centro 2 propone revisar palabras y construcciones para cambiarlas por otras que mejoran el discurso. Sin embargo, pese a que el léxico de los textos escritos por el alumnado es bastante preciso, los resultados respecto de la riqueza y de la variación no difieren de los otros dos centros. Entendemos, por tanto, que este es un aspecto que requiere mucha lectura, un trabajo intensivo y una madurez expresiva con que aún no cuentan estos jóvenes escritores. Sin embargo, entendemos que el hecho de hacer propuestas que invitan al alumnado a jugar con el lenguaje y descubrir sus múltiples posibilidades comunicativas es la vía adecuada para mejorar la destreza del alumnado en este aspecto.

Por otra parte, aunque la corrección ortográfica parece preocupar a todas las maestras cuando corrigen los escritos de los estudiantes, ninguna de ellas suele realizar actividades para descubrir errores y/o corregirlos. Del mismo modo, los barbarismos y coloquialismos no se indican ni se corrigen en ninguno de los casos, incluso, la maestra del centro 3 nunca marca los errores gramaticales. Parece, por tanto, que si bien se considera importante la corrección lingüística, los estudiantes deben ir aprendiendo a detectar los errores y corregir de forma autónoma. El resultado son textos con un gran número de coloquialismos y de barbarismos de todo tipo que conllevan, a su tiempo, un número importante de errores ortográficos y gramaticales, sobre todo en el caso de la escritura libre, donde el alumnado emplea con menos cuidado el lenguaje.

Por otro lado, observamos que aquellos estudiantes que no son invitados a autocorregirse, esto es, que no se enfrentan a sus textos manera crítica y exigente para tratar de mejorarlos, muestran menos destreza para hacer revisiones que mejoren sus escritos. De hecho, el alumnado del centro 1, excepto en cuanto a la adecuación, obtiene resultados menos favorables en relación a los principios de textualidad que el de los otros dos centros. Cabe decir que esta maestra sólo propone revisar

³⁰ Ver *anexo 6*.

incoherencias, aunque ella corrige ortografía, errores gramaticales, puntuación, tiempos verbales, orden de los elementos de la frase y estructura textual.

En cambio, aquellos que están habituados a autocorregirse, aunque sea después de las marcas de la maestra, obtienen mejores resultados en la mayoría de las características textuales analizadas. De hecho, en el caso de que los estudiantes presenten un borrador y el texto definitivo -centro 2-, se observa, en general, cierta mejora respecto de la primera prueba, lo que pone de manifiesto la autocorrección por parte de los estudiantes al intentar mejorar sus escritos. Huelga decir que, si los alumnos tienen la oportunidad de autocorregirse, pero no son capaces de detectar los desajustes, la eficacia de la revisión es bastante menor, lo que comprobamos en los resultados respecto a la cohesión y la claridad del discurso en todos los textos³¹.

Además, consideramos que las propuestas de corrección entre compañeros y de corrección grupal ayudan a poner en común dudas y propuestas de mejora de la escritura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que si los textos son intercambiados pero no se aprovecha para dialogar y encontrar soluciones conjuntas, la propuesta no invita a la reflexión metalingüística y metadiscursiva, por lo que disminuye el interés. Hay que recordar que las concepciones actuales defienden la idea de que la actividad didáctica se realiza, como indican Ríos y Salvador (2008), solamente si se ha creado un contexto comunicativo de interacción social en el que se intercambian los conocimientos y las dudas.

En definitiva, el alumnado muestra más destreza en sus revisiones y reescrituras cuando sabe detectar lo que no funciona. De esta manera, podemos concluir que, cuanto más ayudan las maestras a detectar los desajustes entre el texto intentado y el texto escrito, más posibilidades tienen los estudiantes de mejorar sus textos cuando los revisan. No obstante, según indica Milia (2011), a partir de los estudios de Adell (2006), Busquets (2005), Garrell (2008) y Rovira (2008), la mayoría de las correcciones responden a los aspectos formales, dejando en segundo lugar o, incluso ignorando los aspectos discursivos y de contenido, lo que contribuye a crear en el alumnado una concepción distorsionada de lo que supone la composición escrita, centrando la atención, como indica Troya (2007), únicamente en lo que considera importante, y que corrige, el profesorado. En este sentido, comprobamos que la falta de atención, en los tres centros analizados, a la cohesión del texto tiene como consecuencia la dificultad de los aprendices para cohesionar eficazmente sus composiciones, lo que afecta a la claridad de las exposiciones.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Hay que recordar que el aprendizaje requiere de un largo recorrido a través de un itinerario conformado por niveles, ciclos y etapas. De modo que no debemos perder de vista la globalidad del proceso. En este sentido, en lugar de lanzarnos unos a otros

³¹ Ver *anexo 6*.

la pelota los docentes de los diferentes niveles, sería bueno aprender a *perder el tiempo* con nuestros estudiantes para ganar, como dice Doménech (2009), con el fin de enseñarles a pensar, a construir y a transformar el conocimiento en sabiduría.

Consideramos, como indica Milian (2011), que más que un modelo de actuación didáctica, lo que se precisa es un replanteamiento general de la didáctica de la escritura, que adopte una filosofía de enseñar a aprender. No debemos olvidar que la función principal de la escuela es educar personas críticas, autónomas y libres, por lo que enseñar y aprender a pensar deviene ineludible. Precisamente en esta línea, entendemos que la escritura reflexiva es una poderosa herramienta generadora del pensamiento.

De acuerdo con las reflexiones previas, entendemos que se hace imprescindible acortar distancias entre la práctica real y las teorizaciones de los investigadores para evitar la inercia heredada y estructurar la práctica docente en función de unos objetivos comunicativos bien definidos. Tanto en cuanto a la formación permanente del profesorado como en la formación didáctica inicial de los docentes.

Por otra parte, la complejidad de la escritura requiere de la unificación de esfuerzos por parte de todo el profesorado para facilitar al alumnado las herramientas necesarias que posibiliten su desarrollo personal y académico, dada la transversalidad de la competencia en comunicación lingüística. Los docentes necesitamos un replanteamiento metodológico que entienda el aula como espacio de aprendizaje, con la guía de un docente experto que ayude a descubrir estrategias y a minimizar la sobrecarga que a veces provoca la escritura; que facilite la interacción a través de planificaciones conjuntas, revisiones en grupo o con pares, la escritura colectiva que incita al diálogo y la reflexión metalingüística, metadiscursiva y metacognitiva; y que entienda la evaluación como formativa, para ayudar a los aprendices a autorregularse y a adquirir los instrumentos que les permiten controlar el proceso.

Es por esta razón que Graham y Perin (2007) y Graham (2008) recomiendan mostrar las estrategias válidas para enfrentarse a la planificación, textualización y revisión del texto, además de organizar actividades previas a la escritura, orientar a los alumnos durante el proceso, ofrecerles respuestas a las dudas o problemas, ofrecer modelos de producto y de proceso y ayudarles a mejorar la capacidad de análisis y de reflexión.

En definitiva, entendemos que la clave es que el alumnado tenga interés en comunicar y se encuentre seguro ante el reto, entendiendo que el tanteo y el error son consustanciales al aprendizaje. Para ello es necesario dotar de verosimilitud o realidad las propuestas de escritura, haciendo converger planteamientos pedagógicos de Vygotsky, Dewey y Freinet en proyectos, tareas o secuencias didácticas que doten de sentido la escritura. Debemos plantear una oferta lo más variada posible, con objetivos de aprendizaje específicos relacionados con el género implicado, puesto que cuantas más situaciones de escritura ofrezcamos, más posibilidades tiene el alumnado de aprender a usar el lenguaje. No se trata, por tanto, de enseñar a escribir en general, sino de saber elegir los aspectos relevantes para cada tipo de texto o

género, además de los generales. Y, no menos importante, hay que establecer criterios y objetivos de aprendizaje claros y bien definidos que permitan al alumnado entender los requerimientos de la tarea y conseguir los propósitos comunicativos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, P. (2006): *La situació de la composició escrita a les aules de llengua de secundària: Anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres*. Llicència d'estudis EDC/2603/2005, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- BERBEIRO, L. y BRANDAO, J. A. (2006): "Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación", en Camps (coord.), *Diálogo e investigaciones en las aulas*, Barcelona, Graó, 77-98.
- BONAL, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes*, Barcelona, Paidós.
- BUSQUETS, J. (2005): *La correcció dels errors al batxillerat. Una interacció escrita*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura [en línea]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41393> [consulta el 20 d'abril de 2012].
- CAMBRA, M. (2000): "Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en CAMPS, A., RÍOS, I. y M. CAMBRA (eds.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 161-172.
- CAMPOS, C. y PÉREZ, P. (2010): "Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves." *Lenguaje y Textos*, 32, 11-20.
- CAMPS, A. (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2012): "Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques." *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- CASSANY, D. (1999): *Construir l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- DOLZ, J., GAGNON, R. y RIBERA, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*, Barcelona, Graó.
- DOMÉNECH, J. (2009): *Elogi de l'educació lenta*, Barcelona, Graó.
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*, Barcelona, Ariel.
- GARRELL, M. (2008): *La composició escrita al cicle superior de primària: Entrevistes a Mestres i observacions a l'aula*. Treball d'investigació, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- GRAHAM, S. (2008): "Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources." *3rd International Conference on Writing Research "Writing Research across Borders"*, Santa Barbara, University of California.
- GRAHAM, S. y PERIN, D. (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*, Nova York, Carnegie Corporation of New York/Alliance for Excellent Education.

- GRAVES, A. (1991): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata. MEC.
- GRUPO DIDACTEXT (2003): “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos” [en línea]. <http://www.ucm.es/bucm/revistas/edu/11300531/articulos/dida0303110077a.pdf> [consulta el 2 de agosto de 2011].
- GUASH, O. (1997): “L’error: una eina per a l’ensenyament”, en T. RIOS (coord.). *L’avaluació formativa en l’àrea de llengua*, Barcelona, Graó, 51-66.
- HAYES, J. R. (1996): “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”, en M. LEVY i S. RANDELL (1996). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, New Jersey, Erlbaum, 1-27.
- HILLOCKS, G. (1986): *Research on written composition. New directions for teaching*, Urbana, Illinois, National Conference on Research in English.
- LÓPEZ, J. (2012): *Per una pedagogia del discurs. El comentari de textos com a eina educativa*, València, Universitat de València, Perifèric Edicions.
- MILIAN, M. (2011): “La composició escrita. Com ensenyem a escriure, com n’aprenen els alumnes?” *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 104-113.
- OLTRA, M. A. y PAULO, M. (2003): “Una anàlisi comparativa sobre el procés de composició de textos d’estudiants de 4t d’ESO i de 3r de magisteri.” *Edetania. Estudios y Propuestas de Educació*, 29, 107-153, València, Escuela Universitaria de Magisterio Edetania.
- RÍOS, I. y SALVADOR, V. (2008): *L’ensenyament del discurs escrit*, València, Bromera.
- ROVIRA, M. (2008): “Com corregim el textos escrits: La correcció com a matèria de reflexió.” *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, 77-90.
- SANZ, C. (1998): “El aprendizaje ortográfico y del texto”, en C. SANZ (1998). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Valencia, Edetania Ediciones, 45-56.
- TROYA, G. (2007): “Research in writing Instruction: What we know and what we need to know”, en M. PRESSLEY I ALTRES (ed.). *Shaping literacy achievement: Research we have, research we need*, Nova York, Guilford Publications, 129-156.
- WALKER, B. J. (2003): “The cultivation of student self-efficacy en reading and writing.” *Reading and Writing Quarterly*, vol. 19 (2), 173-187.

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1: Qüestionari per als estudiants

Centre d'estudis:

Grup:

Edat:

1. Abans de començar a redactar un treball
 - sempre busque i llegisc textos semblants al que hauré d'escriure
 - algunes vegades busque models, només quan no sé què posar
 - mai no busque models de referència
2. Quan escric una nota a casa
 - pense constantment en qui va a llegir-la
 - només pense en qui va a llegir-la abans de començar a escriure
 - no pense en qui va a llegir-la sinó en què vull explicar
3. Quan escric una carta
 - apunte les idees tal i com em vénen al cap
 - apunte les idees a la meua manera i després busque com explicar-les perquè el destinatari les entenga millor
 - apunte les idees directament tal i com vull que el destinatari les entenga
4. A l'hora de redactar la resposta a una pregunta d'examen
 - faig un esquema inicial que m'ajude a desenvolupar l'escrit
 - mai no faig esquemes ni planifiqui el text, tinc prou amb una idea mental per començar a escriure
 - faig més d'un esquema que modifiqui a mesura que escric i sorgeixen noves idees
5. Per redactar un escrit que m'han demanat a classe
 - faig un esborrany i el corregisc abans de passar-lo en net
 - mai no faig esborrany, escric directament el text i el corregisc amb corrector líquid, si cal
 - faig diversos esborranys que corregisc diverses vegades, segons la dificultat del text
6. Mentre responc una pregunta d'examen
 - faig moltes pauses mentre escric per llegir el que ja he escrit i enllaçar amb la idea següent
 - faig alguna pausa per llegir comprovar si em deixo alguna cosa important
 - no faig pauses mentre escric, això em distreu, només el rellegisc al final per corregir les faltes

7. En acabar un escrit

- revise sobretot la forma (gramàtica, ortografia, puntuació)
- revise sobretot el contingut (estructura, idees , sentit global)
- revise tant la forma com el contingut

8. Una vegada he escrit una idea

- la llegisc i la reescric de diferents maneres canviant les paraules, el to, etc. fins que realment m'agrada com queda
- algunes vegades reescric una idea, però només si la primera versió no m'agrada
- normalment no corregisc la primera versió i, si ho faig, és per corregir les faltes

9. En tots els casos que he d'escriure

- seguisc sempre els mateixos passos: pense que vaig a escriure, ordene les meues idees, les redacte i les revise.
- no seguisc uns passos en concret, cada text i cada circumstància és diferent
- no sempre seguisc els mateixos passos, però mantinc un procés de treball semblant

10. Quan tinc dubtes

- consulte el diccionari, gramàtiques o altres manuals que m'orienten i sempre verifiqui la correcció.
- no consulte el diccionari, gramàtiques ni cap altre manual, si té errades ja m'ho diran
- consulte i verifiqui només quan redacte escrits molt difícils o treballs que puntuen

6.2. Anexo 2 Eficàcia compositiva escriptura dirigida	Centre 1			Centre 2			Centre 3			Total		
	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M
Adequació												
Usa el registre adequat a la situació comunicativa (grau de formalitat)	0%	29%	67%	4%	17%	83%	0%	0%	0%	92%	8%	0%
Usa la varietat dialectal estàndard de la llengua	4%	29%	67%	0%	22%	78%	0%	0%	0%	92%	8%	0%
Usa el lèxic adequat a la situació que comunica (grau d'especificació)	4%	38%	58%	0%	39%	61%	0%	0%	0%	75%	25%	0%
Usa el format i les convencions pròpies del text que escriu	0%	25%	67%	8%	0%	28%	72%	0%	0%	12%	63%	25%
Coherència	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M
Segueix un estructura clara i lògica (introducció, nus i conclusió)	33%			67%	11%			89%	8%			92%
Explica amb claredat els fets que exposa	4%	25%	71%	0%	0%	33%	67%	0%	0%	13%	29%	58%
Exposa les idees importants de manera progressiva i amb sentit	17%			83%	11%			89%	12%			88%
Dona informació irrellevant, repetitiva o contradictòria	0%	79%	17%	4%	0%	67%	28%	5%	12%	67%	17%	4%
Cohesió	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M
Usa amb eficàcia els enllaços, connectors i marcadors textuais	0%	29%	71%	0%	0%	17%	83%	0%	0%	8%	42%	50%
Usa amb eficàcia els signes de puntuació i les majúscules	4%	8%	88%	0%	0%	33%	67%	0%	0%	12%	50%	38%
Usa eficàcia les anàfores i repeticions (sinonímia, pronominalització...)	0%	4%	96%	0%	0%	0%	33%	67%	0%	0%	4%	96%
La concordància lèxica i temporal està ben feta	4%	79%	17%	0%	89%	11%	0%	0%	0%	83%	17%	0%

S → Sempre H → Habitualment E → Escassament M → Mai

	Centre 1						Centre 2						Centre 3						Total					
	S	H	E	M	S	H	S	H	E	M	S	H	S	H	E	M	S	H	S	H	E	M		
Correcció	0%	42%	58%	0%	0%	61%	0%	39%	61%	0%	0%	92%	0%	8%	92%	0%	0%	65%	0%	0%	35%	0%	0%	65%
L'ortografia natural és correcta	0%	21%	79%	0%	0%	56%	0%	44%	56%	0%	0%	75%	0%	25%	75%	0%	0%	50%	0%	0%	50%	0%	0%	50%
L'ortografia arbitrària del llenguatge bàsic és correcta	8%	67%	25%	0%	17%	72%	11%	11%	72%	0%	4%	75%	21%	21%	71%	0%	9%	71%	20%	20%	20%	0%	0%	20%
La formació de les paraules és correcta (derivació, composició, gènere i nombre...)	0%	37%	63%	0%	0%	22%	78%	78%	22%	0%	0%	25%	75%	75%	25%	0%	0%	29%	71%	71%	71%	0%	0%	71%
Usa amb eficàcia les categories gramaticals (determinants, relatius, conjuncions...)	21%	58%	21%	0%	11%	89%	0%	0%	89%	0%	0%	33%	67%	67%	33%	0%	11%	57%	32%	32%	32%	0%	0%	32%
La construcció de les oracions simples és correcta i clara	0%	12%	88%	0%	0%	33%	67%	67%	33%	0%	0%	12%	88%	88%	12%	0%	0%	18%	82%	82%	82%	0%	0%	82%
La construcció de les oracions complexes és correcta i clara	8%	84%	8%	0%	0%	0%	67%	67%	0%	33%	33%	21%	75%	75%	21%	4%	3%	38%	48%	48%	48%	11%	11%	48%
Emptra col·loquialismes o barbarismes lèxics	8%	79%	13%	0%	0%	0%	89%	89%	0%	11%	11%	17%	63%	63%	17%	20%	3%	35%	52%	52%	52%	10%	10%	52%
Emptra col·loquialismes o barbarismes morfosintàctics	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Variació	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Usa un lèxic variat, ric i precís	0%	0%	75%	25%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	46%	46%	54%	54%	0%	0%	71%	71%	71%	29%	29%	71%
Les construccions són variades i precises	0%	0%	62%	38%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	8%	8%	92%	92%	0%	0%	26%	26%	26%	74%	74%	26%
Mostra fluïdesa verbal	0%	8%	92%	0%	0%	0%	72%	72%	0%	28%	28%	8%	21%	21%	71%	71%	0%	6%	61%	61%	61%	33%	33%	61%
Usa recursos retòrics i juga amb el llenguatge en funció del propòsit comunicatiu	0%	0%	8%	92%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	3%	3%	3%	97%	97%	3%

S → Sempre H → Habitualment E → Escassament M → Mai

Eficàcia compositiva escriptura lliure	Centre 1			Centre 2			Centre 3			Total						
	S	H	E	S	H	E	S	H	E	S	H	E				
	4%	63%	33%	0%	88%	12%	0%	88%	12%	0%	63%	37%	2%	69%	29%	
Usa el registre adequat a la situació comunicativa (grau de formalitat)	4%	63%	33%	0%	88%	12%	0%	88%	12%	0%	63%	37%	2%	69%	29%	0%
Usa la varietat dialectal estàndard de la llengua	4%	21%	58%	17%	88%	12%	0%	88%	12%	0%	50%	50%	2%	49%	43%	6%
Usa el lèxic adequat a la situació que comunica (grau d'especificació)	4%	88%	8%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	63%	33%	3%	82%	15%	0%
Usa el format i les convencions pròpies del text que escriu	4%	50%	46%	0%	65%	35%	0%	65%	35%	0%	50%	42%	3%	53%	42%	2%
Coherència	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M
Segueix una estructura clara i lògica (introducció, nus i conclusió)	58%			42%	59%		41%	59%		75%			25%	65%		35%
Explica amb claredat els fets que exposa	4%	29%	67%	0%	65%	35%	0%	65%	35%	8%	25%	63%	4%	37%	56%	2%
Exposa les idees importants de manera progressiva i amb sentit	37%			63%	59%		41%	59%		67%			33%	54%		46%
Dona informació irrellevant, repetitiva o contradictòria	8%	71%	17%	4%	53%	47%	0%	53%	47%	4%	25%	67%	4%	49%	43%	3%
Cohesió	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M
Usa amb eficàcia els enllaços, connectors i marcadors textuais	0%	13%	74%	13%	0%	41%	59%	41%	59%	0%	4%	21%	75%	2%	22%	71%
Usa amb eficàcia els signes de puntuació i les majúscules	4%	9%	79%	8%	0%	18%	82%	0%	82%	0%	4%	21%	67%	3%	16%	75%
Usa efectament les anàforas i repeticions (sinonímia, pronominalització...)	0%	13%	79%	8%	0%	24%	76%	0%	76%	0%	0%	8%	88%	0%	82%	4%
La concordança lèxica i temporal està ben feta	4%	88%	8%	0%	12%	88%	0%	88%	0%	25%	71%	4%	0%	14%	82%	4%
	S →	Sempre		H →	Habitualment		E →	Escassament		M →	Mai					

	Centre 1				Centre 2				Centre 3				Total				
	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	
Correcció																	
L'ortografia natural és correcta	0%	50%	50%	0%	0%	88%	12%	0%	0%	0%	67%	33%	0%	66%	34%	0%	
L'ortografia arbitrària del llenguatge bàsic és correcta	0%	25%	75%	0%	0%	82%	18%	0%	0%	0%	50%	50%	0%	49%	51%	0%	
La formació de les paraules és correcta (derivació, composició, gènere i nombre...)	0%	63%	37%	0%	0%	88%	12%	0%	0%	0%	67%	33%	0%	71%	29%	0%	
Usa amb eficàcia les categories gramaticals (determinants, relatius, conjuncions...)	0%	29%	71%	0%	0%	65%	35%	0%	0%	0%	58%	42%	0%	49%	51%	0%	
La construcció de les oracions simples és correcta i clara	4%	96%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	4%	83%	13%	0%	92%	5%	0%	
La construcció de les oracions complexes és correcta i clara	0%	12%	88%	0%	0%	29%	71%	0%	0%	0%	25%	75%	0%	22%	78%	0%	
Empre col·loquialismes o barbarismes lèxics	13%	79%	8%	0%	0%	0%	100%	0%	13%	58%	29%	0%	9%	51%	40%	0%	
Empre col·loquialismes o barbarismes morfosintàctics	17%	75%	8%	0%	0%	35%	59%	6%	4%	30%	58%	8%	8%	48%	40%	4%	
Variació	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	S	H	E	M	
Usa un lèxic variat, ric i precís	0%	4%	58%	38%	0%	0%	71%	29%	0%	13%	58%	29%	0%	6%	62%	32%	
Les construccions són variades i precises	0%	4%	54%	42%	0%	0%	71%	29%	0%	8%	63%	29%	0%	4%	62%	34%	
Mostra fluïdesa verbal	4%	38%	54%	4%	0%	71%	29%	0%	0%	29%	58%	13%	2%	43%	49%	6%	
Usa recursos retòrics i juga amb el llenguatge en funció del propòsit comunicatiu	0%	0%	8%	92%	0%	0%	0%	100%	0%	4%	42%	54%	0%	2%	18%	80%	
	S → Sempre				H → Habitualment				E → Escassament				M → Mai				

6.4. Anexo 4: Qüestionari per al professorat

1. Indica amb una creu els tipus de text que treballes durant el curs per a desenvolupar l'habilitat de composició escrita dels teus estudiants.

- Conversacional (diàlegs, peces teatrals...)
- Descriptiu (descripcions d'espais, de persones, d'objectes, d'animals...)
- Narratiu (contes breus, novel·les, premsa escrita o digital, diaris personals...)
- Instructiu (receptes de cuina, instruccions de maneig o muntatge...)
- Predictiu (prediccions sobre l'oratge, horòscops...)
- Explicatiu (exposicions de temes acadèmics, exàmens, definicions de conceptes...)
- Argumentatiu (crítiques literàries o artístiques, defensa d'un tema, textos acadèmics, articles d'opinió...)
- Retòric on predomine la funció estètica (contes, novel·la, poesia, teatre)

2. Abans de treballar una tipologia textual ofereixes models de referència

- Sí
- No
- De vegades

En quins casos? _____

3. Quin tipus d'activitats de lectura i interpretació de textos proposes als teus estudiants?

- Anàlisi lingüística de textos
- Anàlisi literària de textos
- Esquemes
- Resums
- Ordenació de paràgrafs desordenats
- Cerca d'errades ortogràfiques i gramaticals
- Recerca d'informació en biblioteca, Internet...
- Mapes conceptuals
- Identificació d'elements lingüístics (connectors, adjectius, substantius...)

- Identificació d'elements del discurs (orador/narrador, destinatari, modalitat, finalitat...)
- Relectura i autocorrecció dels propis escrits
- Lectura i correcció entre companys

4. Demanes la composició de textos escrits...

- Per a casa
- Per a treballar-la a classe
- Per a casa i per a classe

5. Fas amb els teus estudiants algun tipus d'activitat prèvia a la redacció de l'escrit?

- Sí
- No
- De vegades

6. En cas afirmatiu indica quina o quines:

- Pluja d'idees
- Elaboració de llistes de paraules, idees o frases al voltant d'una imatge
- Substitució de paraules per les seues definicions segons el diccionari
- Suggeriment de temes o idees a partir d'una foto, titular de diari, frase...
- Elaboració d'esquema
- Ordenació d'idees
- Altres. Quines?

7. Quins tipus d'activitats de composició escrita demanes habitualment?

- Completar textos donats als quals els falta una part del principi, del final o algun fragment
- Completar textos donats on manquen paraules o frases
- Variar textos donats: canviar la situació comunicativa, el destinatari, el registre en què està escrit, la finalitat comunicativa, el grau d'especificitat...

- Reescriure textos donats: canviar el final, canviar actuacions dels personatges, variar els espais, afegir elements...
- Redactar cartes a alumnes d'altres centres
- Redactar cartes o notes a persones concretes
- Escriure notícies, ressenyes, cartes al director... per a la revista del centre
- Crear textos narratius: contes o històries
- Crear textos poètics
- Elaborar un diari personal o de classe
- Redactar les regles d'un joc, unes instruccions d'ús o maneig...
- Elaborar cartells de reclam, publicitat, etc.
- Elaborar treballs d'investigació sobre algun tema d'interès per a l'alumnat: personatges, períodes de la història, animals en extinció...
- Descriure objectes o persones reals o imaginaris
- Definir paraules
- Redactar un conte a partir d'un títol
- Escriure un text on apareguen determinades paraules donades
- Fer una reflexió sobre un tema tractat a classe
- Altres. Quines?

8. Durant el procés de composició, normalment demanes:

- Que et mostren diverses proves fins arribar al text definitiu: pluja d'idees, esquema, esborranys
- El text definitiu
- L'esquema i el text definitiu

9. Quan l'alumnat ha d'elaborar activitats d'escriptura proposes:

- Treballs en grup
- Escriptura individual de textos

- Escritura col·lectiva de textos

10. Realitzes algun tipus d'activitat amb l'alumnat a l'hora de revisar els escrits?

- Sí
- No
- De vegades

11. En cas afirmatiu indica quina o quines:

- Observar i contrastar si l'estructura s'adequa al tipus de text proposat segons els models examinats: article d'opinió, ressenya, notícia, carta...
- Presentar un text sense signes de puntuació perquè l'alumnat pose els signes en funció de la coherència i la cohesió de l'escrit
- Presentar textos amb idees desordenades i incoherents perquè siguin ordenades en funció de la coherència
- Proposar textos amb connectors mal usats perquè siguin corregits
- Proposar textos amb errades ortogràfiques i gramaticals per ser corregits
- Descobrir les incoherències en el text
- Descobrir les inadequacions a la situació comunicativa i al propòsit comunicatiu que mostra un text
- Posar els connectors en un text sense connectors
- Canviar paraules o estructures per sinònims que milloren el text
- Altres. Quines?

12. A l'hora de corregir els textos escrits per l'alumnat, qui ho fa?

- Corregeixes tu mateix/a
- Marques tu les errades i ells les autocorregeixen
- Marques tu les errades i se les corregeixen els uns als altres
- Intercanvien els escrits i marquen allò que troben mal escrit perquè el company pugui fer l'autocorrecció
- Intercanvien els escrits i els corregeixen els uns als altres

- Selecciones uns escrits model i els relligen en grups per a corregir-los i millorar-los
- Selecciones algun escrit model i el corregiu entre tots

13. En el cas que sigues tu qui corregeix o qui marca les errades, què marques o corregeixes?

- L'ortografia
- Les errades gramaticals
- La puntuació
- Els barbarismes o col·loquialismes
- Els nexos (marcadors textuais, conjuncions...)
- Les anàfores (pronoms, sinònims, hiperònims, elisions...)
- Els temps verbals
- La coordinació
- L'ordre dels elements de la frase
- La claredat en l'exposició de la informació
- La progressió temàtica o l'ordre lògic de les idees
- L'estructura del text
- L'estructura dels paràgrafs
- La precisió lèxica
- La tria de la varietat dialectal
- La tria del registre
- La tria de l'estil, la modalitat... d'acord amb el propòsit comunicatiu
- La netedat i la claredat en la presentació
- La disposició del text: l'ús adequat de marges, separació entre paràgrafs, sangria...
- La tipografia emprada: tipus de lletra, grandària, ús de negreta, cursiva, subratllat...
- Altres. Quins aspectes?

14. Per tal de posar una nota definitiva sobre un escrit, què tens en compte?

- El producte final i resultant
- Tot el procés que els ha dut al text definitiu
- Alguns passos imprescindibles. Quins?

6.5. Anexo 5: Quadre de respostes de les enquestes dirigides al professorat

1. Tipus de text treballats

	6é Primària		
	Centre 1	Centre 2	Centre 3
Conversacional	X	X	X
Descriptiu	X	X	X
Narratiu	X	X	X
Instructiu		X	X
Predictiu		X	
Explicatiu	X	X	X
Argumentatiu		X	X
Retòric	X	X	X

2. Ús de models de referència

	6é Primària		
	Centre 1	Centre 2	Centre 3
Sí	X	X	X
No			
De vegades			
En qui cas	El que toca el llibre	Tots	Tots

3. Lectura i interpretació de textos

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Anàlisi lingüística de textos			
Anàlisi literària de textos			
Esquemes	X	X	X
Resums	X	X	X
Ordenació de paràgrafs	X		
Trobada d'errades ortog. i gramaticals			
Recerca d'informació en fonts		X	X
Mapes conceptuals		X	X
Identificació d'elem. lingüístics	X	X	
Identificació d'elements discurs			X
Relectura i autocorrecció			X
Lectura i correcció entre companys	X	X	X

4. Lloc on es realitza la composició de textos escrits

	6é Primària		
	Centre 1	Centre 2	Centre 3
A casa			
A l'aula			
A casa i a l'aula	X	X	X

5. Es fan activitats prèvies a la redacció de l'escrit?

	6é Primària		
	Centre 1	Centre 2	Centre 3
Sí			
No			
De vegades	X	X	X

6. Quin tipus d'activitats prèvies?

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Pluja d'idees			
Elaboració de llistes de paraules, idees o frases al voltant d'una imatge	X	X	X
Substitució de paraules per les seues definicions segons el diccionari			
Sugeriment de temes o idees a partir d'una foto, titular de diari, frase...	X	X	X
Elaboració d'esquema		X	X
Ordenació d'idees	X		
Altres. Quines?			

7. Quin tipus d'activitats de composició escrita demanes habitualment?

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Completar textos donats als quals els falta una part del principi, del final o algun fragment	X	X	X
Completar textos donats on manquen paraules o frases	X	X	
Variar textos donats: situació comunicativa, destinatari, registre, finalitat, especificitat...			

Reescriure textos donats: canviar el final, actuacions dels personatges, espais, afegir elements...	X	X	X
Redactar cartes a alumnes d'altres centres		X	
Redactar cartes o notes a persones concretes			X
Escriure notícies, ressenyes, cartes al director... revista del centre		X	
Crear textos narratius: contes o històries	X	X	X
Crear textos poètics		X	X
Elaborar un diari personal o de classe			
Redactar les regles d'un joc, unes instruccions d'ús ...		X	
Elaborar cartells de reclam, publicitat		X	X
Elaborar treballs d'investigació sobre algun tema d'interès per a l'alumnat: personatges, períodes de la història, animals en extinció...	X	X	X
Descriure objectes o persones reals o imaginàries	X	X	X
Definir paraules		X	X
Redactar un conte a partir d'un títol	X	X	
Escriure un text on apareguen paraules donades	X		
Fer una reflexió sobre un tema tractat a classe		X	X
Altres. Quines?			

8. Seguiment del procés de composició

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
mostren diverses proves fins arribar al text definitiu: pluja d'idees, esquema, esborranys		X	X
Lliuren el text definitiu	X		
L'esquema i el text definitiu		X	

9. Les activitats d'escriptura proposades són del tipus:

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Treballs en grup	X	X	
Escriptura individual de textos	X	X	X
Escriptura col·lectiva de textos			

10. Realització d'activitat amb l'alumnat a l'hora de revisar els escrits?

	6é Primària		
	Centre 1	Centre 2	Centre 3
Sí		X	
No			
De vegades	X		X

11. Activitats de revisió:

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Observar i contrastar si l'estructura s'adequa a tipus de text proposat segons els models examinats: article d'opinió, ressenya, notícia, carta...			X
Presentar un text sense signes de puntuació perquè l'alumnat pose els signes en funció de la coherència i la cohesió de l'escrit			
Presentar textos amb idees desordenades i incoherents perquè siguin ordenades en funció de la coherència		X	
Proposar textos amb connectors mal usats perquè siguin corregits			
Proposar textos amb errades ortogràfiques i gramaticals per ser corregits			
Descobrir les incoherències en el text	X	X	X
Descobrir les inadequacions a la situació comunicativa i al propòsit comunicatiu que mostra un text			X
Posar els connectors en un text sense connectors			X
Canviar paraules o estructures per sinònims que milloren el text		X	
Altres. Quines			

12. Qui corregeix els textos escrits per l'alumnat?

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
Corregeixes tu mateix/a	X	X	X
Marques tu les errades i ells les autocorregeixen		X	X
Marques tu les errades i se les corregeixen uns als altres	X	X	
Intercanvien els escrits i marquen ells allò que troben mal escrit perquè el company pugui fer l'autocorrecció			
Intercanvien els escrits i es corregeixen els uns als altres	X	X	

Selecciones uns escrits model i els relligen en grups per a corregir-los i millorar-los			
Selecciones algun escrit model i el correigiu entre tots			X

13. Què marca o corregeix el professorat?

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
L'ortografia	X	X	X
Les errades gramaticals	X	X	
La puntuació	X		X
Els barbarismes o col·loquialismes			
Els nexos (marcadors text, conjuncions...)			
Les anàfores (pronoms, sinònims, hiperònims, elisions...)			
Els temps verbals	X	X	X
La coordinació			X
L'ordre dels elements de la frase	X	X	
La claredat en l'exposició de la informació		X	
La progressió temàtica o l'ordre lògic de les idees			X
L'estructura del text	X	X	
L'estructura dels paràgrafs			
La precisió lèxica			
La tria de la varietat dialectal			
La tria del registre			
La tria de l'estil, la modalitat... d'acord amb el propòsit comunicatiu			
La netedat i la claredat en la presentació	X	X	X
La disposició del text: l'ús adequat de margens, separació entre paràgrafs, sangria...	X	X	X
La tipografia emprada: tipus de lletra, grandària, ús de negreta, cursiva, subratllat...	X	X	
Altres. Quins aspectes?			

14. Per a una nota definitiva sobre un escrit, es té en compte

	6é Primària		
	C 1	C 2	C 3
El producte final i resultant	X	X	X
Tot el procés que els ha dut al text definitiu		X	X
Alguns passos imprescindibles. Quins?			Voluntat motivació

6.6. Anexo 6: Quadre de registre d'autopercepció sobre hàbits i estratègies de composició de l'alumnat (6è Primària)

	1r centre	2n centre	3r centre	Total
Abans de començar a redactar un treball	sempre busque i llegeix textos semblants al que hauré d'escriure	29%	64%	54%
	algunes vegades busque models, només quan no sé que posar	65%	36%	43%
	algunes vegades busque models, només quan no sé que posar	4%	0%	3%
Quan escric una nota a casa	pense constantment en qui va a llegir-la	29%	32%	25%
	només pense en qui va a llegir-la abans de començar a escriure	25%	45%	30%
	no pense en qui va a llegir-la sinó en què vull explicar	58%	23%	45%
Quan escric una carta	apunte les idees tal i com em vénen al cap	4%	23%	13%
	apunte les idees a la meua manera i després busque com explicar-les perquè el destinatari les entenga millor	75%	55%	66%
	apunte les idees directament tal i com vull que el destinatari les entenga	21%	18%	21%
A l'hora de redactar la resposta a una pregunta d'examen	faig un esquema inicial que m'ajude a desenvolupar l'escrit	25%	41%	37%
	mai no faig esquemes ni planifiqui el text, tinc prou amb una idea mental per començar a escriure	58%	32%	49%
	faig més d'un esquema que modifiqui a mesura que escric i sorgeixen noves idees	17%	0%	14%
Per redactar un escrit que m'han demanat a classe	faig un esborrany i el corregisc abans de passar-lo en net	71%	64%	74%
	mai no faig esborrany, escric directament el text i el corregisc amb corrector líquid, si cal	17%	0%	13%
	faig diversos esborranys que corregisc diverses vegades, segons la dificultat del text	12%	6%	13%
Mentre responc una pregunta d'examen	faig moltes pauses mentre escric per llegir el que ja he escrit i enllaçar amb la idea següent	38%	18%	27%
	faig alguna pausa per llegir i comprovar si em deixo alguna cosa important	50%	64%	57%
	no faig pauses mentre escric, això em distrau, només el rellegisc al final per corregir les faltes	12%	17%	16%

En acabar un escrit	revise sobretot la forma (gramàtica, ortografia, puntuació, presentació)	16%	12%	23%	18%
	revise sobretot el contingut (estructura, idees, sentit global)	42%	30%	18%	30%
	revise tant la forma com el contingut	42%	58%	59%	52%
Una vegada he escrit una idea	la llegisc i la reescric de diferents maneres canviant les paraules, el to, etc. fins que realment m'agrada com queda	33%	53%	59%	48%
	algunes vegades reescric una idea, però només si la primera versió no m'agrada	54%	47%	41%	48%
	normalment no corregisc la primera versió i, si ho faig, és per corregir les faltes	12%	0%	0%	4%
	segisc sempre els mateixos passos: pense què vaig a escriure, ordene les meues idees, les redacte i les revise	54%	41%	82%	60%
En tots els casos que he d'escriure	no segisc uns passos en concret, cada text i cada circumstància és diferent	4%	18%	4%	8%
	no sempre segisc els mateixos passos, però mantinc un procés de treball semblant	42%	41%	14%	32%
	consulte el diccionari, gramàtiques o altres manuals que m'orienten i sempre verifiqui la correcció.	54%	65%	68%	62%
Quan tinc dubtes	no consulte el diccionari, gramàtiques ni cap altre manual, si té errades ja m'ho diran	13%	17%	5%	11%
	consulte i verifiqui només quan redacte escrits molt difícils o treballs que ...	33%	18%	27%	27%