

¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa

Mónica Aznárez-Mauleón¹; Isabel García-del-Real²; Maite López-Flamarique³

Recibido: septiembre 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: diciembre 2020

Resumen. INTRODUCCIÓN: Se ha observado que el uso de procedimientos de registro escrito durante la planificación previa redonda positivamente en la calidad de los textos escritos por alumnado adolescente y adulto, pero no en los realizados por alumnado de primaria. El presente trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre el uso de procedimientos de planificación escrita por parte de alumnado de primaria y, especialmente, sobre su relación con la calidad de sus producciones finales, aportando datos procedentes de una tarea de escritura colaborativa de textos expositivo-argumentativos. MÉTODO: Los participantes en el estudio fueron 66 estudiantes de 5º de primaria de dos centros españoles que produjeron un texto en parejas. Se analizaron, en primer lugar, los borradores para observar si el alumnado utilizó algún procedimiento de planificación escrita, y, en su caso, determinar su nivel de complejidad. En segundo lugar, se evaluó la calidad de los textos finales mediante una rúbrica y se cuantificó el número de ideas incluidas en ellos para comprobar si se observaban diferencias estadísticamente significativas en función de si el alumnado había empleado o no un procedimiento escrito de planificación previa. RESULTADOS: Los resultados muestran que la mayor parte del alumnado emplea un procedimiento escrito de planificación de nivel medio. Por otro lado, si bien el análisis estadístico muestra que no hay relación entre el uso o no uso de procedimientos de planificación y la calidad de los textos, el número de ideas contenidas en los textos finales es significativamente superior cuando se emplean técnicas de planificación. DISCUSIÓN: En línea con otros estudios, se observa que el uso de procedimientos de planificación previa es un proceso emergente en estas edades que, si bien contribuye a enriquecer el contenido de los textos finales, no siempre redonda positivamente en la calidad de estos, por lo que debe trabajarse explícitamente en las aulas.

Palabras clave: escritura colaborativa; procesos de escritura; preescritura; enseñanza primaria.

[en] Do written plans determine texts' quality in primary school? An analysis of drafts and final texts in a collaborative writing task

Abstract. INTRODUCTION: It has been observed that the use of written pre-planning strategies has a positive effect on the quality of final texts composed by teenage and adult students, but not on those produced by primary school children. By providing evidence from a collaborative writing task, this paper aims to contribute to existent knowledge about the use that primary school children make of written pre-planning strategies and its relation to the quality of the texts produced. METHOD: Participants were sixty-six 5th graders from two Spanish schools who wrote an expository-argumentative text in pairs. First, we analyzed the drafts to observe whether students used written pre-planning strategies and, if so, we determined their complexity level. Second, we evaluated the quality of the final texts using a rubric and quantified the number of ideas they contained to search for statistically significant differences according to whether pre-planning strategies had been used or not. RESULTS: Results show that most students used a medium-level strategy. The statistical analysis showed no relationship between the quality of the final texts and the use of written pre-planning strategies. However, final texts written by students using these strategies contained significantly more ideas. DISCUSSION: In line with other studies, we observe that the use of written pre-planning strategies is an emerging process at this age. When used, these strategies do not always have a positive effect on the quality of final texts but they do enrich their content. Therefore, they should be explicitly taught in class.

Keywords: collaborative writing; writing processes; pre-writing; primary education.

¹ I-COMMUNITAS. Instituto de investigación social avanzada (Universidad Pública de Navarra) (España)

E-mail: monica.aznarez@unavarra.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9363-8446>

² Universidad Pública de Navarra (España)

E-mail: isabel.garciadelreal@unavarra.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0407-1255>

³ Universidad Pública de Navarra (España)

E-mail: maite.lopez@unavarra.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1980-6368>

Sumario. 1. Introducción. 2. El proceso de planificación en la escritura infantil. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos y procedimiento. 3.3. Análisis. 4. Resultados. 5. Discusión e implicaciones didácticas. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Aznárez-Mauleón, M.; García-del-Real, I.; López-Flamarique, M. (2022). ¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 1-11.

1. Introducción

La planificación es, junto con la textualización y la revisión, uno de los procesos esenciales de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981). Este proceso, que puede ser llevado a cabo tanto antes (planificación previa) como durante la textualización (planificación on-line), consiste en establecer objetivos para el texto, generar ideas y organizarlas para su escritura. La planificación previa, en concreto, es considerada un proceso clave en la enseñanza-aprendizaje de esta competencia, ya que en numerosos estudios se han observado mejoras en la escritura del alumnado tras intervenciones didácticas centradas en ella (Graham et al., 2012; López et al., 2017; Roldán-Prego y González-Seijas, 2016; entre otros).

El proceso de planificación puede ir acompañado de un registro escrito en el que quien escribe realiza anotaciones de las operaciones realizadas, esto es, de los objetivos establecidos para el texto, de las ideas generadas y de su organización. Este documento, que le servirá a quien escribe como guía durante la textualización y la revisión de la producción escrita, puede realizarse mediante distintos procedimientos o técnicas de diferente nivel de complejidad (listas de ideas, esquemas, mapas conceptuales...). Sin embargo, el uso de un procedimiento de registro escrito es solo una posible manifestación externa del proceso cognitivo de planificación; es decir, el hecho de que quien escribe no emplee este tipo de notas externas de planificación no quiere decir que no haya llevado a cabo dicho proceso (Hayes y Nash, 1996). Cabe preguntarse, por tanto, si quienes usan estos procedimientos escriben mejores textos que quienes no lo hacen y si el tipo de procedimiento empleado está relacionado con la calidad del texto final.

Desde el ámbito de la psicología de la escritura, los estudios realizados con alumnado adolescente y adulto muestran que quienes han utilizado procedimientos de planificación escrita producen mejores textos que quienes no lo han hecho (Berninger et al., 1996; Limpo y Alves, 2018; entre otros). En los trabajos dedicados a primaria, sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre unos y otros (Limpo et al., 2014; Olinghouse y Graham, 2009; Whitaker et al., 1994). En el ámbito educativo español, aunque se cuenta con algunos datos sobre los procedimientos de planificación escrita empleados por el alumnado –obtenidos de entrevistas cognitivas (Arroyo y Salvador, 2005; Gallego Ortega, 2008) y del análisis de borradores (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020)–, no se dispone de información acerca de su relación con la calidad de los textos definitivos.

El presente trabajo pretende contribuir, desde la perspectiva de la lingüística aplicada, al conocimiento sobre el uso de procedimientos de planificación escrita por parte del alumnado de primaria y, especialmente, sobre su relación con la calidad de sus producciones finales, aportando datos procedentes de una tarea de escritura aún no estudiada con este fin: la producción colaborativa de textos expositivo-argumentativos. La elección de este tipo de tarea se debe a dos motivos. Por un lado, se sabe que en la escritura colaborativa el alumnado genera textos de mayor calidad que los que produce individualmente (Harris et al., 2006; Yarrow y Topping, 2001), por lo que es posible que los resultados difieran de los obtenidos en los estudios previos, basados en la escritura individual. Por otro lado, la escritura de un texto expositivo-argumentativo requiere de un tipo de planificación y del manejo de características estructurales y lingüísticas (Beauvais et al., 2011; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Calsamiglia y Tusón, 1999) diferentes a los implicados en los estudios existentes, centrados en la escritura de textos narrativos y descriptivos. Así pues, con el objetivo de observar si en esta tarea de escritura colaborativa de textos expositivo-argumentativos existe una relación entre el uso de procedimientos de planificación y la calidad de los textos producidos, se analiza, por un lado, si el alumnado emplea técnicas de planificación escrita en sus borradores, y se mide, por otro, la calidad de los textos finales según criterios de contenido, estructurales y lingüísticos relacionados con este tipo textual.

2. El proceso de planificación en la escritura infantil

El proceso de planificación consiste en generar ideas, ordenarlas y establecer objetivos para el texto (Flower y Hayes, 1981). Al planificar, los escritores expertos buscan contenido en su memoria a largo plazo, aplican sus conocimientos del género textual que van a producir para estructurarlo, y utilizan la información ofrecida por la tarea o por la situación comunicativa para establecer objetivos. Dado que el proceso de escritura es recursivo, las personas que escriben realizan estas operaciones tanto antes de escribir, en cuyo caso se habla de planificación previa (*advanced planning* o *pre-planning* en inglés), como durante la escritura, es decir, realizan lo que se denomina una planificación *on-line*, la cual requiere un esfuerzo cognitivo mayor. Por otro lado, si bien no siempre este proceso se plasma por escrito (Hayes y Nash, 1996; Kellogg, 1988), los estudios han observado que quienes escriben planifican utilizando

diferentes procedimientos o técnicas como las listas de proposiciones o palabras concretas (sin temas abstractos), las listas de temas sin subtemas, los temas con ejemplos y subtemas sin especificación de la relación estructural, y los esquemas o mapas de temas con ejemplos y con especificación de las relaciones estructurales entre ellos (Whitaker et al., 1994).

En el caso de la escritura infantil, se ha observado, por un lado, que, cuando el alumnado planifica, este se centra en la generación de ideas y apenas se ocupa de la organización de estas ni de establecer objetivos para el texto (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique 2020; López, Torrance y Fidalgo, 2019; MacArthur et al., 1994). Por otro lado, también se ha comprobado que el alumnado planifica mientras escribe (Sénéchal et al., 2018) y que no domina el proceso de planificación previa hasta la educación secundaria (Berninger et al., 1996). Como advierten Whitaker et al. (1994), la planificación parece ser un proceso cognitivo emergente que no se ha desarrollado plenamente ni se relaciona totalmente con la textualización en los cursos intermedios de primaria (p. 123). Sin embargo, como apuntan Limpo et al. (2014), este hecho no parece deberse simplemente al proceso madurativo del alumnado, pues diversos estudios experimentales han observado mejoras en la escritura de estudiantes de primaria tras intervenciones didácticas centradas en el proceso de planificación previa (Graham et al., 2012; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Limpo y Alves, 2013; Madeira, 2015; López et al. 2017; Roldán-Prego y González-Seijas, 2016).

Con respecto al uso de técnicas o procedimientos de planificación escrita, Bereiter y Scardamalia (1987) comprobaron que cuando al alumnado de 4º de primaria se le pide que realice anotaciones antes de ponerse a escribir, este no suele utilizar ningún procedimiento de planificación, sino que genera directamente una primera versión del texto. El alumnado de 6º estudiado por Koutsoftas y Gray (2013), sin embargo, realizó listas ordenadas de ideas –que, en algunos casos, incluían relaciones de subordinación– durante la sesión de planificación previa a la escritura de narraciones. Whitaker et al. (1994) y Limpo et al. (2014) observaron una evolución en el uso de procedimientos de planificación según la edad: el alumnado de 4º de primaria utiliza los procedimientos más básicos (listas de palabras o listas de temas sin subtemas) mientras que el alumnado de secundaria emplea técnicas de complejidad alta con especificación de relaciones estructurales. En esta misma línea apunta el estudio de Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020), que muestra que el alumnado de 5º de primaria se encuentra en un momento de transición en cuanto al uso de técnicas de planificación escrita: solo la mitad del alumnado las utiliza y la mayor parte de ellas son de nivel medio. En general, la comparación realizada entre los borradores y los textos finales en los estudios desarrollados en educación primaria ha revelado que no suelen existir apenas diferencias entre lo escrito en la planificación y los textos definitivos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Limpo et al., 2014).

En cuanto a la calidad de la planificación y la de los textos finales, se ha encontrado una relación entre ambas en alumnado de edades avanzadas (secundaria y superior) en varios estudios correlacionales (Berninger et al., 1996; Limpo et al., 2014; Spivey y King, 1987) y experimentales (Kellogg, 1990; Limpo y Alves, 2018). Concretamente, en el estudio de Limpo y Alves (2018) sobre la escritura de textos argumentativos, se observa que las producciones finales del alumnado universitario al que se le pidió que realizara un guion o esquema previo contenían más elementos argumentativos, eran más persuasivas, y presentaban una mayor calidad global que las del alumnado al que se le había pedido una simple lista de ideas y las del alumnado que no había empleado ninguna técnica de planificación. Sin embargo, no se ha llegado a la misma conclusión en los estudios llevados a cabo en el nivel de primaria, en los que no se ha demostrado que una buena planificación previa prediga un texto final de calidad. Así, Whitaker et al. (1994), en su estudio centrado en la escritura de cartas de contenido descriptivo, no encontraron ninguna relación entre las habilidades de planificación previa y el rendimiento en la escritura del alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria. El trabajo de Olinghouse y Graham (2009), realizado en 2º y 4º de primaria y centrado en la escritura de textos narrativos, tampoco encontró dicha relación. Por último, el estudio de Limpo et al. (2014), también basado en la escritura de narraciones, pero esta vez por parte de alumnado de 4º de primaria a 3º de secundaria, observó que las habilidades de planificación del alumnado más joven no contribuían a la calidad de sus textos.

Si bien los trabajos citados sugieren que no existe una relación entre los procedimientos de planificación empleados por el alumnado de primaria y su rendimiento en la escritura, no se han encontrado evidencias de que así sea también en otro tipo de tareas, como las de producción colaborativa –en las que el alumnado suele producir mejores textos (Harris et al., 2006; Yarrow y Topping, 2001)–, y las que implican un tipo textual –como el expositivo-argumentativo– que requiere un tipo de planificación y un manejo de características estructurales y lingüísticas diferentes a los que el alumnado emplea en la escritura de textos narrativos y descriptivos (Beauvais et al., 2011; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Langer, 1986). Así pues, en este estudio se pretende observar: (1) si el alumnado emplea procedimientos de planificación escrita en la producción en parejas de textos expositivo-argumentativos y, si es así, cuál es su nivel de complejidad; y (2) si existe una relación entre el uso o no uso de procedimientos de planificación en los borradores y la calidad de los textos finales.

3. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, el presente estudio adopta una metodología mixta, entendida como aquella en la que se combinan técnicas, métodos, enfoques, conceptos y lenguajes cualitativos y cuantitativos dentro de un mismo estudio (Johnson et al., 2007). Así, la investigación trabaja con datos de

naturaleza cualitativa que son posteriormente analizados de manera cuantitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) mediante un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Este trabajo no pretende ser generalizable a otros contextos, sino que constituye una primera fase diagnóstica dentro de una investigación cualitativa más amplia que busca comprender el comportamiento escritor del alumnado participante y ofrecer orientaciones didácticas para la mejora de su competencia escrita.

3.1. Participantes

Los participantes son 66 estudiantes (35 niñas y 31 niños) de tres grupos de 5º de Primaria (10-11 años) pertenecientes a dos centros educativos ubicados en dos barrios de la capital de Navarra (España) con un nivel socioeconómico similar. Se eligió dicho curso porque a esta edad el alumnado, en general, ya ha automatizado el uso del código gráfico, lo que le permite dirigir la atención y el esfuerzo hacia procesos de orden superior (Flower y Hayes, 1981).

En uno de los centros, de titularidad pública, se recogieron datos en dos grupos de 5º de Primaria. Participaron en el estudio un total de 43 estudiantes que trabajaron en 20 díadas y un tríó. Los emparejamientos fueron los establecidos por las tutoras de cada grupo en el aula, en la que el alumnado se sentaba habitualmente de dos en dos. En este grupo había tres estudiantes, con una L1 diferente, cuya competencia en castellano era aún baja y que trabajaron en parejas o tríos en los que había otros estudiantes con buen nivel en esta lengua. En el otro centro (semiprivado) se tomaron datos de un grupo de 23 estudiantes que trabajaron en diez parejas y un tríó. También en este caso se mantuvieron los emparejamientos habituales del aula, pero no había ningún estudiante con bajo nivel de dominio de la lengua. Ambos centros siguen el mismo currículo educativo, en el que la Lengua Castellana es una asignatura obligatoria desde el primer curso de Primaria, con seis sesiones por semana de 45 minutos de duración. La toma de datos se realizó en una sesión de la asignatura de Lengua Castellana.

3.2. Instrumentos y procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se pidió al alumnado que escribiera un texto expositivo-argumentativo en parejas, sin ningún tipo de intervención didáctica previa. Se diseñó una tarea que resultara significativa para el alumnado (Camps, 1994). Una de las investigadoras acudió a los centros escolares y, en presencia de las docentes de Lengua, explicó al alumnado que un grupo de investigación de la universidad estaba estudiando los beneficios del trabajo en grupo y que era de gran relevancia conocer la opinión del alumnado sobre este tema. A continuación, se le entregó una hoja con la consigna de la tarea, junto a un folio con la inscripción “papel en sucio” y otro en blanco para la escritura del texto final (Imagen 1):

Un grupo de investigación de la universidad está estudiando cuáles son los beneficios del trabajo en grupo en el aula y, entre sus intereses, desea conocer cuál es la opinión del alumnado con respecto a este tema.

Por eso, os pedimos **que escribáis** en parejas **un texto** en el que expliquéis **qué tipo de trabajos en grupo hacéis en clase, cómo** se llevan a cabo estos trabajos, cuáles son las **ventajas e inconvenientes** que creéis que tiene trabajar **en grupo y si recomendaríais** esta forma de trabajo.

Antes de escribir, pensad sobre lo que vais a decir en el texto. Podéis usar este papel para hacer un esquema previo, pero escribid vuestro texto definitivo en la otra hoja. Por favor, cuidad la redacción y la limpieza. Tenéis hasta el final de esta sesión para realizar el trabajo.

¡Muchas gracias por vuestra ayuda!

Imagen 1. Consigna de la tarea

Se decidió proponer al alumnado la escritura de un texto expositivo-argumentativo sobre el trabajo en grupo en la escuela, por tratarse de un tema cercano a su experiencia sobre el que podían generar contenido sin necesidad de buscar información (Scardamalia y Bereiter, 1986).

El corpus del estudio está formado por los borradores y los textos finales realizados por las 32 agrupaciones de alumnos y alumnas durante esta sesión de escritura. Como instrumento para el análisis de las producciones finales se utilizó una rúbrica analítica (Anexo 1). Los criterios cualitativos aplicados se detallan en el siguiente apartado.

3.3. Análisis

Para el análisis de borradores se identificó el nivel de complejidad del procedimiento de planificación utilizado (véase Tabla 1). Con base en los procedimientos identificados por Whitaker et al. (1994), se establecieron cuatro niveles que van desde la ausencia de técnicas de planificación escrita hasta la elaboración de un esquema o mapa conceptual. Se considera procedimiento de nivel básico la lista de ideas sin organización de estas, de nivel medio, la lista de ideas organizadas que no establece relación entre los temas o subtemas, y de nivel alto, el esquema o mapa conceptual, donde se marcan las relaciones estructurales entre los temas o subtemas.

Tabla 1. Niveles de complejidad de los procedimientos empleados en los borradores

Procedimiento	1.	Sin procedimiento
	2.	Lista de ideas
	3.	Lista de ideas con organización emergente
	4.	Esquema o mapa conceptual

Para el análisis de la calidad del escrito final, se tuvo en cuenta el número de ideas incluidas en el texto y se utilizó una rúbrica en la que se evaluaba la extensión del escrito, su contenido y su calidad a nivel textual, sintáctico, léxico, ortográfico y de puntuación. Hay evidencias de que las rúbricas son un instrumento válido para la evaluación de la calidad de la escritura en español de alumnado de primaria (Backhoff Escudero et al., 2006; Contreras Niño et al., 2009). La rúbrica utilizada en este estudio se elaboró tomando como punto de partida la publicada y validada por Aguilar Lara (2016) para segundo ciclo de Primaria. Para esta investigación, se desglosaron algunos de los indicadores y se adaptaron los descriptores al género textual (Sotomayor et al., 2015). En concreto, en la rúbrica se evalúa si el contenido responde a la consigna, la relevancia de las ideas presentadas, la coherencia textual, la organización de la información en párrafos, la cohesión –la utilización de marcadores y el mantenimiento de la referencia–, la complejidad sintáctica, la variedad y precisión léxicas, el número de errores ortográficos y de puntuación, y la adecuación del texto (véase Anexo 1). Los niveles de logro se establecieron en una escala de tres teniendo en cuenta la edad del alumnado.

Para analizar si hay una correlación entre la calidad del texto final y el tipo de planificación escrita empleada en el borrador, se tuvieron en cuenta dos indicadores. Por un lado, se consideró la valoración del total de la rúbrica y, por otro, se tuvieron en cuenta solo los elementos de la rúbrica relativos a los aspectos textuales relacionados con la planificación, como son: el contenido, la relevancia de ideas, la coherencia y la organización del texto en párrafos.

Para asegurar la fiabilidad del análisis, las dos investigadoras que participaron en la evaluación de la calidad de los textos finales aplicaron la rúbrica de manera independiente a un 30% del corpus. Las discrepancias y las dudas que surgieron en la aplicación de la rúbrica para la evaluación de ese 30% del corpus se discutieron hasta alcanzar un acuerdo. A continuación, ambas investigadoras procedieron al análisis del resto del corpus, y cotejaron sus resultados, alcanzando un nivel de acuerdo entre-codificadores adecuado $\kappa = .835$ (IC 95%, .574 to .936), $p < .0005$.

4. Resultados

En la siguiente tabla se presenta la distribución del alumnado según el tipo de planificación empleada:

Tabla 2. Procedimientos de planificación escrita empleados por el alumnado

Tipo de procedimiento	Nº de parejas	Porcentaje
Sin procedimiento	11	34.37%
Lista de ideas	3	9.37%
Lista de ideas con organización emergente	14	43.75%
Esquema o mapa conceptual	4	12.5%

En relación a la primera pregunta de investigación, es decir, si el alumnado utiliza o no procedimientos de planificación escrita, los resultados muestran que 11 de las 32 parejas (un 34.37%) no emplean ninguno, ya que escriben directamente el texto en el borrador. Veintiuna de las 32 parejas (un 65.62%), sin embargo, sí emplean algún procedimiento de planificación escrita, entre los que destaca la lista de ideas con organización emergente (véase Imagen 2), empleada por 14 parejas (un 43.75%). En el siguiente ejemplo se observa cómo esta pareja distribuye las ideas por columnas, correspondientes a los diferentes tipos de trabajos que realizan en grupos, y utiliza los colores verde y rojo para señalar ventajas e inconvenientes respectivamente:

Los procedimientos menos empleados son la lista de ideas sin ningún tipo de jerarquización u organización, utilizada por tres parejas (véase Imagen 3), y el esquema o el mapa conceptual, que representan el mayor nivel de complejidad y han sido utilizados por tan solo cuatro parejas (véase Imagen 4).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, dada la heterogeneidad del tamaño de los grupos resultantes (véase Tabla 2), se decidió separar la muestra entre aquellos que empleaban algún tipo de procedimiento de planificación escrita (lista de ideas sin y con organización emergente, y esquema o mapa conceptual) y aquellos que no empleaban ninguna técnica de planificación, y se comprobó si había diferencias significativas en la producción escrita de estos dos grupos con respecto a la puntuación obtenida en la rúbrica total, la puntuación obtenida en la rúbrica en aquellos aspectos relacionados con la planificación (contenido, relevancia de ideas, coherencia y párrafos) y la riqueza de ideas (véase Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

Tipo de planificación	Nº de parejas	Puntuación rúbrica (total)		Puntuación rúbrica (rel. planificación)		Nº de ideas	
		M	DT	M	DT	M	DT
Sin procedimiento	11	22.82	3.89	7.00	1.34	5.27	2.10
Con procedimiento	21	23.14	4.43	6.95	1.36	8.19	3.17

La prueba U de Mann-Whitney revela que no hay diferencias significativas entre estos dos grupos en la calidad del texto final aplicando la rúbrica completa ($U(11, 21)=102$, $Z=-.538$, $p=.611$) ni teniendo en cuenta solo los aspectos relacionados con la planificación textual ($U(11, 21)=113$, $Z=-.102$, $p=.938$).

Para poder interpretar correctamente estos datos, se comparó lo escrito en los borradores y en los textos finales y se clasificaron las producciones en tres categorías: casos en los que no hay ningún cambio entre el borrador y el texto final (2 producciones en total); casos en los que hay cambios mínimos (15 producciones en total); y casos en los que se producen cambios sustanciales entre el borrador y el texto final (15 en total). En dicha comparación, se pretendía comprobar si los textos finales consistían en una elaboración a partir de lo escrito en el borrador –que sería lo esperable en los textos producidos por el alumnado que empleó técnicas de planificación– o si, por el contrario, los textos finales no presentaban apenas cambios respecto a lo escrito en el borrador –que sería lo esperable en los textos producidos por el alumnado que no empleó ninguna técnica de planificación escrita–. Para ello, se realizaron tablas de contingencia a las que se aplicó la prueba Chi-cuadrado de Pearson para estudiar si había una asociación entre el tipo de cambios introducidos en el texto final y el empleo o no de algún tipo de técnica de planificación escrita. No se encontraron diferencias a este respecto ($\chi^2(2)=5.55$; $p=.062$). Concretamente, se observó que 7 de las 17 parejas que utilizan listas de ideas con o sin organización emergente generaron textos con un estilo segmentado, muy parecidos a dichas listas, que obtuvieron por tanto una puntuación muy baja en la categoría de cohesión de la rúbrica.

Por último, pese a que el uso de procedimientos de planificación escrita no parece tener una incidencia en la calidad de los textos finales, nuestros resultados muestran que sí hay diferencias en el número total de ideas en los textos de las parejas que utilizan alguna técnica de planificación escrita y los de las que no lo hacen. De hecho, según la prueba t de Student, el número de ideas de los textos finales de aquellas parejas que realizaron una planificación escrita previa (véase Tabla 3) es estadísticamente superior al de aquellas parejas que utilizaron el borrador para escribir directamente el texto ($t(30)=-2.741$, $p=.01$).

5. Discusión e implicaciones didácticas

En primer lugar, los resultados obtenidos en respuesta a nuestra primera pregunta de investigación están en línea con la idea de que el alumnado de estas edades se encuentra en un momento de transición en lo que respecta al uso de procedimientos de planificación escrita (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020), pues, aunque cerca de la mitad del alumnado utiliza un procedimiento de nivel medio, todavía una parte considerable de este (34,37%) no emplea ninguno, y aún es escaso el número de estudiantes que emplea procedimientos complejos (12,5%), más comunes en edades más avanzadas (Limpo et al., 2014; Whitaker et al., 1994). En efecto, la ausencia de un procedimiento de planificación y la presencia en su lugar de un texto completo en los borradores de una parte del alumnado está en consonancia con la idea de que el proceso de planificación previa es un proceso emergente que el alumnado no dominará hasta la educación secundaria (Bereiter y Scardamalia, 1987; Whitaker et al., 1994; Berninger et al., 1996).

No obstante, cabe preguntarse, como nos planteamos en la segunda pregunta de investigación de este estudio, si el uso de procedimientos de planificación previa por parte del alumnado de este nivel educativo puede tener algún tipo de repercusión en la calidad de sus textos finales. Los resultados obtenidos en nuestro estudio, basado en una tarea de escritura colaborativa de un texto expositivo-argumentativo, muestran que, en términos globales, no existe relación entre el uso de procedimientos escritos de planificación previa y la calidad de los textos producidos. En efecto, no se

han observado diferencias significativas entre las puntuaciones globales obtenidas mediante la rúbrica por el alumnado que empleó algún procedimiento en sus borradores y las obtenidas por el alumnado que no lo hizo. Del mismo modo, al analizar si existían diferencias en la puntuación obtenida en los aspectos textuales de la rúbrica que están más relacionados con las operaciones de planificación como son “contenido”, “relevancia de ideas”, “párrafos” y “coherencia”, tampoco se han apreciado diferencias significativas. Así pues, nuestros resultados confirman lo observado en las investigaciones realizadas desde la psicología de la escritura, en las que se concluye que no hay relación entre las habilidades de planificación previa del alumnado de primaria y su rendimiento en la escritura (Limpo et al., 2014; Olinghouse y Graham, 2009; Whitaker et al., 1994).

Nuestro estudio apunta a dos motivos que explicarían por qué no se ha encontrado una relación entre el uso de procedimientos de planificación escrita y la calidad de los textos finales. En primer lugar, como se ha mencionado en las primeras secciones de este trabajo, la ausencia de estos procedimientos en los borradores no significa necesariamente que el alumnado no haya planificado (Hayes y Nash, 1996), puesto que, como advierten Sénéchal et al. (2018), el alumnado de primaria planifica mientras escribe. Nuestros resultados, por tanto, sugieren que una parte del alumnado que no ha empleado ningún procedimiento ha realizado operaciones de planificación de manera eficaz durante la escritura del texto. A este respecto, es importante destacar que, si bien el uso de procedimientos de planificación previa para generar y estructurar el contenido del texto se considera ventajoso debido a que contribuye a reducir la carga cognitiva durante la textualización (Kellogg, 1988), es posible que sus efectos positivos dependan de las características de la tarea. Kellogg (1990), en su estudio con alumnado universitario, observó poco o ningún beneficio en el empleo de planes previos a la escritura en tareas que requerían escasa organización de las ideas por parte del alumnado. Consideramos que esto es lo que ha podido suceder también en nuestro estudio, pues la consigna utilizada en la tarea explicitaba los subtemas que se debían incluir en el texto y el orden en el que debían presentarse. Es muy probable, por tanto, que la consigna haya contribuido a que el alumnado que escribió directamente el texto en el borrador haya llevado a cabo una planificación on-line eficaz. En segundo lugar, la comparación entre lo escrito en los borradores y en los textos finales por el alumnado que utilizó procedimientos de planificación escrita ha revelado que algunas parejas no realizaron una elaboración textual propiamente dicha, sino que se limitaron a reproducir lo escrito en sus listas de ideas, lo que dio lugar a textos poco cohesionados y de estilo muy segmentado que obtuvieron, por este motivo, menor puntuación en la rúbrica. Este hecho también puede explicar parcialmente por qué no se ha encontrado relación entre el uso de técnicas de planificación escrita y la calidad textual.

Sin embargo, si bien es cierto que nuestros resultados no permiten afirmar que exista una relación entre el uso de procedimientos de planificación escrita y la calidad global de los textos finales, nuestro estudio revela un dato relevante a este respecto: los textos producidos por el alumnado que empleó procedimientos escritos de planificación previa presentan un mayor número de ideas que los producidos por el alumnado que escribió directamente el texto en el borrador. En efecto, nuestros resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado que utilizó procedimientos de planificación y el que no lo hizo en la cantidad de ideas incluidas en sus textos definitivos. Se debe señalar a este respecto que el número de ideas, a diferencia de la organización de estas, es un aspecto que puede considerarse independiente de la consigna utilizada. Así pues, estos resultados nos permiten inferir que la utilización de técnicas de planificación contribuye a la elaboración de textos con mayor riqueza de contenido.

Desde un punto de vista didáctico, los resultados obtenidos permiten extraer algunas conclusiones interesantes. Por un lado, el hecho de que el alumnado que ha empleado algún procedimiento de planificación escrita haya producido textos con mayor riqueza de ideas viene a reforzar la tesis defendida por distintas investigaciones experimentales que recomiendan la práctica de operaciones y procedimientos de planificación previa en las aulas de primaria (Graham et al., 2012; López et al., 2017; Roldán-Prego y González-Seijas, 2016; entre otros) y la instrucción explícita de estrategias para llevar a cabo este proceso, especialmente en las edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (Davidson y Berninger, 2016). Nuestro estudio muestra que la utilización de procedimientos de planificación previa en tareas de escritura colaborativa de textos expositivo-argumentativos, incluso si estas son muy pautadas, redundan positivamente en el contenido de los textos.

Por otro lado, en nuestro estudio también se aprecia la relevancia de la consigna a la hora de plantear tareas de escritura en el aula. Nuestros resultados sugieren que las consignas para la producción de textos expositivo-argumentativos que explicitan claramente los temas y subtemas así como el orden en el que estos deben aparecer en el texto constituyen en sí mismas un recurso de apoyo que ayuda al alumnado a planificar tanto antes como durante la escritura. Es muy probable que la utilización de este tipo de consigna en la tarea haya contribuido, por un lado, a que la mayor parte de las parejas haya realizado una planificación previa mediante un procedimiento de nivel medio –lista de ideas con organización emergente– y, por otro, a que el alumnado que realizó planificación on-line lo hiciera de manera eficaz. En este sentido, y dado que el alumnado de primaria se encuentra en el proceso de adquisición de los procedimientos de planificación previa (Whitaker et al., 1994), sería recomendable plantear este tipo de consignas con apoyo temático y organizativo al principio, e ir retirando dicho apoyo en tareas sucesivas para que el alumnado vaya realizando este proceso de modo progresivamente más autónomo, tal como sugieren otros trabajos (Madeira, 2015; Montanero y Madeira, 2019; entre otros).

Por último, consideramos importante que la enseñanza de los procedimientos escritos de planificación previa se oriente también hacia la elaboración del texto a partir de lo escrito en el borrador, de modo que el alumnado aprenda

a producir un texto cohesionado y no se limite a copiar una detrás de otra las ideas escritas en su lista como han hecho algunas de las parejas participantes en nuestro estudio.

6. Conclusiones

El presente trabajo ha mostrado que, en la tarea propuesta de escritura colaborativa de un texto expositivo-argumentativo en primaria, el uso de procedimientos escritos de planificación previa no predice la calidad global del texto final, pero sí favorece que este presente mayor riqueza de ideas. Se ha observado que, aunque no se han apreciado diferencias significativas en cuanto a su calidad global, los textos elaborados por el alumnado que utilizó algún procedimiento escrito de planificación previa contienen un número de ideas significativamente mayor que los producidos por el alumnado que no utiliza ningún procedimiento. Asimismo, los resultados obtenidos han suscitado reflexiones sobre la incidencia que puede tener la consigna en el comportamiento escritor del alumnado. Los resultados permiten concluir que es recomendable trabajar estos procedimientos en el aula de primaria, para lo cual sería conveniente, por un lado, diseñar consignas que progresivamente den más autonomía al alumnado a la hora de planificar sus textos y, por otro, realizar intervenciones didácticas dirigidas a la elaboración textual a partir de las ideas recogidas en los borradores.

Como se ha señalado en la metodología, mediante este estudio no se pretende extraer conclusiones generalizables, lo cual, por otra parte, no sería posible dado el tamaño de la muestra. El número de participantes tampoco nos ha permitido por el momento profundizar en la cuestión investigada. En concreto, en esta investigación no se ha podido comprobar si existe relación entre el uso de cada tipo de procedimiento de planificación escrita y la calidad de los textos finales, debido a que algunos de ellos (la lista de ideas sin organización emergente y los esquemas o mapas conceptuales) estaban muy poco representados en nuestros datos. Otra limitación de nuestro trabajo es el hecho de que se trata de una investigación cuyas conclusiones deben tomarse con cautela. Nuestro estudio no controla la incidencia de otras variables como las habilidades lingüísticas del alumnado, su motivación hacia la escritura etc., como podría hacerlo un estudio experimental. Sin embargo, consideramos que este trabajo aporta datos relevantes sobre el uso de procedimientos escritos de planificación y los textos producidos por el alumnado de primaria en un contexto natural de escritura colaborativa que todavía no había sido explorado desde esta perspectiva y que, como han mostrado varias investigaciones (Harris et al., 2006; Yarrow y Topping, 2001), constituye una práctica recomendable para las aulas. Las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo presentan implicaciones didácticas de interés para el profesorado de primaria interesado en utilizar la práctica de la producción colaborativa de textos para el aprendizaje de la escritura, particularmente de textos expositivo-argumentativos, generalmente poco trabajados en este nivel educativo.

Por último, a partir de nuestra investigación se plantean nuevas cuestiones que se podrían abordar en futuros trabajos. Por un lado, sería interesante observar si una tarea de escritura menos guiada y que implique otros tipos textuales arrojaría resultados similares a los obtenidos en este estudio. Asimismo, dado que el alumnado de primaria se encuentra en el proceso de adquisición de los procesos de planificación previa, sería interesante realizar estudios longitudinales que permitieran observar el modo como se lleva a cabo este proceso en la escritura colaborativa a lo largo de la etapa.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar Lara, M. P. (2016). Avaluació per rubriques de la composició escrita, en Educació Primària. *Anuari de Psicologia*, 17(2), 79–111.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353–376.
- Aznárez-Mauleón, M. y López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 20(3), 627–654. <http://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Backhoff Escudero, E., Peón Zapata, M., Andrade Muñoz, E. y Rivera López, S. (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la Educación Básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Beauvais, C., Olive, T. y Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415–428. <http://doi.org/10.1037/a0022545>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence. A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43, 79–120. <http://doi.org/10.1080/01638530709336894>
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L. y Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23–52. [http://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00024-0](http://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00024-0)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Contreras Niño, L. Á., González Montesinos, M. y Urías Luzanilla, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 518–531.

- Davidson, M. y Berninger, V. (2016). Thinking aloud during idea generating and planning before written translation: Developmental changes from ages 10 to 12 in expressing and defending opinions. *Cogent Psychology*, 3, 1–25. <http://doi.org/10.1080/23311908.2016.1276514>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Gallego Ortega, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de Educación Primaria. *Bordón*, 60(2), 63–76.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. A. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896. <http://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, 34, 263–281. <https://doi.org/10.15581/004.34.263-281>
- Hayes, J. R. y Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29–55). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, K. R., Graham, S. y Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295–340. <http://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <http://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <http://doi.org/10.1177/2F1558689806298224>
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 355–365. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103(3), 327–342. <http://doi.org/10.2307/1423213>
- Koutsoftas, A. D. y Gray, S. (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. *Reading and Writing*, 26(6), 941–966. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9399-y>
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex Publishing.
- Limpo, T. y Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328–341. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Limpo, T. y Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta Psychologica*, 188, 97–109. <http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.06.001>
- Limpo, T., Alves, R. A. y Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193. <http://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- López, P., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema: Revista de Psicología*, 31(3), 311–318. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>
- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. y Fidalgo, R. (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–10. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>
- MacArthur, C., Harris, K. y Graham, S. (1994). Helping students with learning disabilities plan compositions: Instruction in cognitive and metacognitive strategies. En E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 179–198). JAI Press.
- Madeira, M. L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. (Tesis doctoral). Recuperada del Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>
- Montanero, M. y Madeira, M. L. (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 932–951. <http://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Olinghouse, N. G. y Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101, 37–50. <http://doi.org/10.1037/a0013462>
- Roldán-Prego, L. y González-Seijas, R. M. (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 9–18. <http://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1174>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778–803). MacMillan.
- Sénéchal, M., Hill, S. y Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92–104. <http://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana.
- Spivey, N. N. y King, J. R. (1987). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7–26.
- Whitaker, D., Berninger, V. W., Johnston, J. y Swanson, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6, 107–130. [http://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90016-7](http://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90016-7)
- Yarrow, F. y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261–282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>

Anexo 1. Rúbrica utilizada para evaluar la calidad de los textos.

	3	2	1
CONTENIDO	Cumple con todas las partes de la tarea (tipos de trabajos, cómo se llevan a cabo, ventajas, inconvenientes y si recomiendan).	Cumple las partes más importantes de la tarea (ventajas, inconvenientes)	Falta alguno de los puntos importantes de la tarea.
RELEVANCIA DE IDEAS	No hay ideas irrelevantes	Hay algunas ideas irrelevantes	Hay muchas ideas irrelevantes.
COHERENCIA	Organizan las ideas de manera lógica (informan sobre los trabajos en grupo, aporta ventajas/inconvenientes y recomiendan o no)	Una de las partes aparece fuera de lugar.	Más de una de las partes aparece fuera de su lugar.
PÁRRAFOS	Utiliza un párrafo para cada parte relevante del texto.	Utiliza más de un párrafo pero no todos se corresponden con las partes del texto.	No utiliza párrafos (escribe todo en un párrafo o cada frase es un párrafo sin respetar la unidad temática).
COHESIÓN	Utiliza marcadores textuales de manera correcta.	Utiliza algún marcador textual.	No utiliza ningún procedimiento de cohesión o los utiliza de forma incorrecta.
	Mantenimiento de la referencia (persona y tiempo verbal).	Hay algún error en el mantenimiento de las referencias.	Hay varios errores en el mantenimiento de las referencias.
SINTAXIS	Se observa complejidad sintáctica (coordinadas y subordinadas) y no hay errores sintácticos.	La mayor parte de las oraciones es simple, aunque hay alguna compuesta. Hay algún error sintáctico.	Solo hay oraciones simples o hay varios errores de sintaxis.
LÉXICO	Se observa variedad y precisión léxicas.	Hay algunas repeticiones y algunos errores de vocabulario.	No hay variedad léxica ni precisión.
ORTOGRAFÍA	No hay ningún error ortográfico en las palabras habituales	Hay entre 1 y 3 errores ortográficos en las palabras habituales.	Hay más de 3 errores ortográficos en las palabras habituales.
PUNTUACIÓN	Utiliza correctamente los signos de puntuación	Tiene entre 1 y 3 errores de puntuación (p. ej. no usa puntos entre oraciones, coma en las enumeraciones, etc.)	Tiene más de 3 errores de puntuación.
ADECUACIÓN	No utiliza coloquialismos ni elementos ajenos al género textual como saludos, firma, "fin".	Utiliza algún coloquialismo o algún elemento ajeno al género.	Utiliza varios coloquialismos y elementos ajenos al género.