

## Concepciones docentes y déficits en la escritura entre el alumnado de educación primaria

Miriam Suárez Ramírez\*  
*Universidad de Extremadura*

Manuel Fernández Guerrero\*\*  
*Universidad de Extremadura*

**Resumen:** En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones propicias de aprendizaje y enseñanza para que los niños se apropien de la escritura como una herramienta eficaz. Dejó de interesar la concepción docente de la escritura que privilegiaba estrategias gráfico-fónicas, que permitían un reconocimiento de la estructura formal del código. Sin embargo, la escritura primero se aprende y luego se perfecciona. Por eso, los inicios en el aprendizaje escritor condicionan los progresos posteriores. Un estudio con 201 escolares de educación primaria de 3º a 6º curso confirma la diversidad de errores que, al concluir la etapa primaria, comete el alumnado, lo que provoca déficits en el uso de la escritura

---

\***Miriam Suárez Ramírez** es profesora Asociada en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación (Badajoz). Es doctora por la Universidad de Extremadura en Didáctica de las Lenguas, las Literaturas y las Ciencias Sociales y Maestra en Audición y Lenguaje. Correo electrónico: [misuarez@unex.es](mailto:misuarez@unex.es)

\*\***Manuel Fernández Guerrero** es profesor en un centro escolar y con experiencia docente en la Universidad de Extremadura. Tiene amplia formación relacionada con la actividad física (Doctorado, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diplomatura en Maestro Esp. Educación Física). Correo electrónico: [mfernandezg@unex.es](mailto:mfernandezg@unex.es)

como herramienta de creación. Los resultados obtenidos trazan un perfil de escritor en formación deficiente. Falla la mecánica de la escritura. Es necesario que el docente añada, al ya complejo proceso de enseñanza-aprendizaje del código escrito, una labor de refuerzo y corrección sistemática durante el resto de la etapa, pues de ello dependerá el interés futuro por la escritura del alumnado.

**Palabras claves:** docencia, escritura, primaria, errores, aprendizaje

**Abstract:** *In recent decades numerous studies have been concerned about the favorable conditions of learning and teaching for children to appropriate writing as an effective tool. He ceased to be interested in the teaching conception of writing that privileged graphic-phonetic strategies, which allowed a recognition of the formal structure of the code. However, writing is first learned and then perfected. Therefore, the beginnings in the writing learning condition the subsequent progress. A study with 201 primary school children from 3rd to 6th grade confirms the diversity of errors that, at the end of the primary stage, students commit, which causes deficits in the use of writing as a tool for creation. The results obtained trace a profile of writer in poor training. The mechanics of writing fail. It is necessary for the teacher to add, to the already complex process of teaching-learning the written code, a work of reinforcement and systematic correction during the rest of the stage, since the future interest in writing of the students will depend on it.*

**Keywords:** *teaching, writing, primary, mistakes, learning*

## Introducción

La expresión escrita se ha convertido en una de las habilidades lingüísticas más importantes en la sociedad del siglo XXI. Es uno de los medios más utilizados a la hora de comunicarse porque, a través de ella, podemos recibir y enviar mensajes, redactar ideas, reflejar pensamientos y plasmar contenidos para después ser leídos y recordados.

Muchos han sido los autores que han elaborado teorías acerca de los procesos que se ven implicados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, como Angulo & Bravo (2006),

quienes hicieron una recopilación de los modelos más relevantes de las últimas décadas sobre el proceso de la escritura, o González y Hornauer-Hughes (2014) y Rodríguez (2017), que estudiaron la implicación de las estructuras cerebrales asociadas al pensamiento, al lenguaje y a la memoria para facilitar los procesos de aprendizaje de la escritura. Para estos autores, escribir supone un alto nivel de especialización y coordinación entre los hemisferios cerebrales, pues la habilidad escritora también requiere una serie de movimientos, tacto, ideas... para plasmarla en un soporte físico. Solo un correcto funcionamiento cerebral permitirá llevar a cabo actividades cognitivas, como la escritura, considerada compleja debido a la gran cantidad de áreas implicadas.

Por su parte, Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016) han sostenido que no existe una forma única de clasificar las teorías que se encargan de explicar el aprendizaje de la escritura, lo que ha dado lugar a que se puedan encontrar numerosos autores, expertos e investigadores que proponen diferentes clasificaciones, como White y Bruning (2005) con sus dos modelos de teorías: transmisionales y transaccionales. Otros investigadores que han orientado sus estudios hacia planteamientos similares son los desarrollados por Camps y Uribe (2008), Castelló e Iñesta (2012), Castelló, Iñesta y Corcelles (2013) o Hernández Machuca (2012).

Además, inherente al aprendizaje escritor, se despliega la figura del docente. Las investigaciones que se han interesado por la relación entre las concepciones de los docentes respecto a la escritura y las prácticas de enseñanza (De la Cruz *et al.*, 2011; De Vincenzi, 2009; Fernández, Demuth y Alcalá, 2009; Ortiz *et al.*, 2009; Peña, 2009; Rodríguez, 2017; Ros Pérez, Hernández y Maquilón, 2010 o Vilanova, García y Señorino, 2007), especialmente en primaria, han permitido constatar concepciones y prácticas que sobreviven a través del tiempo y que se resisten al cambio, aun en contextos con exigencias y

necesidades diferentes, además de nuevas formas de concebir y promover la enseñanza de la escritura.

La lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje puede ser abordada desde diferentes perspectivas en función del foco de atención. Se corresponderían con tres enfoques sobre su enseñanza: a) La escritura como producto, b) La escritura como proceso, y c) La escritura condicionada por el contexto. Es evidente que debe abordarse en primer lugar el aprendizaje de los mecanismos básicos de escritura, antes de poder abordar la escritura creativa, sobre la que más se suele escribir y orientar propuestas, olvidando tal vez que, si no se han adquirido adecuadamente los mecanismos escritores básicos (ortografía, caligrafía, amplitud de vocabulario, dominio de la puntuación, entre otros), el resto puede resultar un fracaso o cuando menos una decepción para el alumnado.

El primer enfoque de enseñanza de la escritura es el más tradicional y se ha centrado en la composición como producto, analizando las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, palabras, oraciones, y olvidando la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica.

Las concepciones docentes sobre el aprendizaje también han sido abordadas por las investigaciones de Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) o Vilanova, García y Señorino (2007), desvelando la preferencia docente por un conocimiento que se encuentra fuera del sujeto. En este sentido, el estudiante es un receptor que no necesita transformar lo que adquiere, sino acumular de tal forma que pueda reproducir lo *aprendido* de la manera más exacta posible a la versión original.

Aunque algunos maestros reconozcan que existen formas alternativas para aproximarse a este aprendizaje, se espera que todos los estudiantes de manera estandarizada logren alcanzar o encontrar la respuesta adecuada. De nuevo, la concepción tradicional hace presencia en el pensamiento docente, por lo que

predomina la reproducción antes que la producción de conocimiento.

La realidad es que no todos los docentes de primaria conducen la enseñanza de la escritura como manifiestan concebirla. Es decir, se declara concebir la escritura desde la dimensión comunicativa o como proceso, pero en el momento de explicitar las estrategias utilizadas para promover las prácticas escritoras se evidencia una mayor preferencia hacia lo formal (grafemas-fonemas); es decir, el producto que, además, se orienta y ejecuta mal.

La relajación y el descuido al escribir se manifiestan a lo largo de todos los cursos de la etapa primaria, con errores no achacables al desconocimiento de las reglas gramaticales u ortográficas. Si bien, los dos primeros cursos se dedican al aprendizaje mecánico y normativo de la escritura, a partir de tercero se percibe, en vez de un proceso constante y paulatino de perfeccionamiento escritor, un enquistamiento en los errores que la promoción de curso no hace más que agravar.

Respecto a las concepciones sobre la enseñanza de la escritura, las investigaciones de De Vincenzi (2009), Fernández, Demuth y Alcalá (2009) o Ros Pérez *et al.* (2010) señalan que las predominantes se caracterizan por concentrarse en el producto, en la información, en la copia fiel del objeto. En este sentido, se ratifica la pervivencia del orden tradicional sobre otras posibilidades.

Además, no todo el alumnado presenta una gran habilidad para la escritura, ya sea por encontrar dificultades a la hora de expresarse, por las exigencias implícitas en la redacción, por temor a las faltas de ortografía o por los déficits en los niveles de vocabulario, entre otras razones. Entonces aparecen los errores. De hecho, son múltiples los déficits que se observan cuando se analizan las competencias en escritura que presenta el alumnado de educación primaria. Solo si se conocen y analizan se pueden hacer propuestas de mejora e introducir correcciones necesarias

con vistas a la formación en esa competencia que reclama la sociedad actual. Pues, a pesar de todo, la escritura se puede ir mejorando con la práctica y la generalización de ciertos hábitos.

Estar en condiciones de desarrollar en el alumnado de educación primaria unas prácticas escritoras adecuadas garantizará un buen uso de la lengua como herramienta de comunicación. El docente adquiere, así, una gran responsabilidad cuando enseña a escribir; incluso, en ocasiones, percibe que las dificultades en su aprendizaje suponen obstáculos importantes para conseguir los objetivos curriculares. Como ha señalado Cardona (2014), para modificar la idea de la lectura y escritura como habilidades anacrónicas en la era digital, hay que tener en cuenta que no se trata de que hoy se escriba menos que antes, sino que se escribe de manera distinta, es decir las necesidades de comunicación escrita han cambiado. El gusto que las nuevas generaciones profesan por los soportes tecnológicos puede ser provechoso a la hora de plantear prácticas educativas, para que los estudiantes lleguen a entender que la lectura y la escritura están relacionadas ampliamente con sus experiencias y con contextos reales.

## **1. Evaluación de los errores en la escritura**

Los docentes en los primeros años de escolaridad consideran la lectura como una habilidad perceptiva (reconocimiento gráfico de las letras y palabras) en la que hay que descifrar el código para luego comprender; entre tanto, perciben la escritura como una habilidad motora en la que es necesario, en primera instancia, conocer las letras y los aspectos gramaticales y ortográficos, tal y como ha afirmado Cardona (2014).

Por su parte, Rodríguez (2013) se ha referido a los errores que se acostumbra a ver en la etapa de primaria: mala letra, inversión de las letras, se tuercen, apelonan, etc.; escritura con errores: juntar, separar, omitir; faltas de ortografías; difícil comprensión,

sin sentido, texto escueto, ausencia de signos de puntuación; no saber cómo contar algo a través de un texto. En definitiva, dificultades grafomotoras o disgrafías; dificultades gramaticales o disortografía; dificultades sintácticas o problemas de expresión escrita y dificultades de síntesis, memorización, organización y resumen.

Llanos Casado y Villayandre Llamazares (2014) también han abordado los tipos de errores que se pueden encontrar en los ámbitos escolares: errores de tipo ortotipográficos, donde entran en juego el uso inadecuado de la coma y errores de acentuación; errores morfosintácticos, que incluyen las discordancias nominales, las discordancias verbales, la falta de preposiciones o uso erróneo, el cambio de los tiempos verbales, entre otros. También Savio (2015) ha señalado que en la representación que los estudiantes tienen sobre la escritura emerge una relación con la normativa, ya que para la mayoría de ellos escribir es hacerlo de acuerdo a las normas de la lengua.

Pero, durante el proceso educativo hay una ventaja: los problemas en la escritura se consideran dificultades que aparecen durante el proceso de aprendizaje de dicha capacidad y suelen mejorar con la práctica.

Se puede evaluar la escritura de diferentes maneras, según queramos hacer hincapié en unos aspectos u otros presentes en esta habilidad. Según Alfaro Serrano (2014), la evaluación puede comprender tres apartados: caligrafía, ortografía y composición. La caligrafía, a su vez, puede comprender dos planos: hacer trazos de letras mayúsculas y la buena realización de los trazos en minúsculas. Se evalúa la claridad, el espacio, la inclinación, los márgenes y la limpieza. En cuanto a la ortografía, contemplaría también dos partes: la primera es escribir una palabra que corresponde a una imagen y la segunda es hacer un dictado con la aplicación de las reglas ortográficas. Tras esos pasos previos, se estaría en condiciones de abordar la composición con garantías y corrección gramatical.

Latif y Gökhan (2009) consideran que para evaluar la escritura se deben elaborar ítems que estén centrados en una tarea comunicativa concreta con intenciones definidas, con un destinatario acotado y con un tipo de texto acorde a esa función. Además, se deben calificar aspectos de la escritura como adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, concordancia, léxico y ortografía.

Para Galve y Ramos (2017) la manera correcta de evaluar la escritura es haciendo una rúbrica y fijándose en otros aspectos que no intervienen explícitamente en la escritura, pero sí ayudan a su buen desarrollo de esta habilidad. Se observan en estos estudios una clara pervivencia de la concepción que privilegia la enseñanza de la escritura desde el código, las reglas gramaticales, los contenidos y la forma. Confían en que el estudiante, a lo largo de su proceso, acumule aquellos conocimientos transmitidos y esté en disposición de responder y escribir de forma estandarizada. Desde los ejercicios, las instrucciones y las tareas que se proponen para primaria, se presenta la escritura como una actividad estrictamente escolar, descontextualizada, cuya audiencia y evaluador es exclusivamente el profesor.

Estas prácticas se desligan tanto de la realidad de los estudiantes como de los usos cotidianos de la escritura. Sus propósitos se ubican en el carácter formal de la lengua escrita. Es lo que Pérez Gómez (2010) ha denominado transformaciones en las concepciones docentes para cambiar las prácticas y ampliar el campo de acción de la escritura y su enseñanza.

Como muy acertadamente ha señalado Córdoba (2009), parte de las dificultades que presentan los escolares para apropiarse de las habilidades de lectoescritura, tiene su origen en la forma errónea como alumnos y profesores conciben la lectura y la escritura. Las representaciones sociales negativas acerca de las mismas conducen al establecimiento dentro del aula de prácticas monótonas que poco contribuyen a la formación de buenos lectores o de profesionales competentes en redacción.

El hecho de programar la enseñanza por competencias, tendría una consecuencia evidente: el cambio en el rol del profesor. Su perfil describiría a un profesional dedicado a orientar, promover y facilitar el desarrollo competencial en su alumnado, el cual experimentaría aprendizajes orientados a la vida y desarrollaría tareas más significativas y útiles para su realidad, tal y como ha señalado Rodríguez (2017).

Apostar por un planteamiento metodológico centrado en el rendimiento y en los resultados del aprendizaje y en las competencias clave inevitablemente implica cambios considerables en el proceso de enseñanza, en la organización y en la cultura escolar, ya que necesitan un seguimiento sobre el aprendizaje del alumnado y cambios en los métodos didácticos. Para Cuevas, González, Núñez y Rodríguez Díaz (2002) la mayor parte de los problemas de aprendizaje están relacionados con déficits de naturaleza lingüística y con una comprensión oral estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos posteriores del aprendizaje lectoescritor.

Son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la escritura creativa o el desarrollo de la escritura a partir de la elaboración de textos. Pero, escasean las investigaciones acerca del aprendizaje real que experimenta el alumnado de la etapa primaria, que pongan en evidencia los déficits más importantes, los errores caligráficos, ortográficos, sintácticos, que condicionan después esa escritura creativa e imaginativa.

## **2. Estudio empírico**

Para conocer los niveles escritores que presenta el alumnado de educación primaria en lo que respecta a los aspectos mecánicos (ortográficos, caligráficos, sintácticos) adquiridos en el proceso de aprendizaje de la escritura, se estimó conveniente analizar la escritura espontánea del alumno de 3º a 6º curso de la etapa primaria, dado que para entonces el alumnado, se supone,

ya ha consolidado el aprendizaje escritor y controlado su mecánica, encontrándose en condiciones de servirse de la escritura para actividades más creativas e imaginativas (en los anexos I, II y III se muestran textos que fueron utilizados para el análisis).

Se utilizó una metodología cuantitativa a través de un método descriptivo. Esto es, se realizó un análisis con estadísticos descriptivos y gráficos sobre los errores de escritura más comunes en los alumnos de 3° a 6° de primaria, con la intención de identificar qué errores son los más comunes y sugerir después estrategias de intervención eficaces para mejorar los problemas de escritura. Los resultados cuestionarían las concepciones docentes y las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La muestra estuvo constituida por 201 alumnos de educación primaria, escolarizados en varios centros educativos de la ciudad de Badajoz durante el curso académico 2018-2019, distribuidos de la siguiente manera: 47 alumnos de 3° de EP, 49 alumnos de 4° de EP, 50 alumnos de 5° de EP y 55 alumnos de 6° de EP.

Como se ha registrado un predominio de alumnas frente al número de alumnos (115/86), se estimó conveniente eliminar la variable sexo en el estudio llevado a cabo, ya que la muestra no está compensada.

El instrumento que se tomó como referencia fue el manual de Jiménez y Artiles (1989) que orienta acerca de cómo evaluar cuatro niveles diferentes:

- i. *Nivel caligráfico*: en este nivel se incluye la irregularidad en el tamaño de las letras; la imprecisión en la grafía; el escaso dominio del trazo y la poca acomodación a las pautas horizontales; el respeto o no a la proporcionalidad de las zonas espaciales; las superposiciones; las soldaduras y los errores de legibilidad y limpieza.
- ii. *Nivel de ortografía natural*: en este nivel se analizan las sustituciones, rotaciones, omisiones, traslaciones,

adiciones, contaminaciones, mezclas, la unión inadecuada de palabras y la separación inadecuada de sílabas.

- iii. *Nivel de ortografía arbitraria*: en este nivel se toman en cuenta las faltas de ortografía clásicas, como sustituciones entre B-V; C-S-Z; G-J-GU; X-H-LL-Y, etc., así como los errores en acentos y puntuación.
- iv. *Nivel sintáctico*: en este nivel se consideran los errores en la concordancia de género y número, en el uso de los tiempos verbales y en el orden y estructura sintáctica de las oraciones. También se anotaron la omisión de conectores y las muletillas o palabras comodín.

Las pruebas informales son cada vez más importantes en el ámbito educativo para detectar las habilidades de los estudiantes y, como en este caso, las habilidades escritoras. El profesorado en general necesita aplicar pruebas más flexibles a las que sea fácil acceder y le permita conocer de manera directa y rápida aquellas características de sus alumnos que orienten su tarea educativa. Así lo han destacado Mora (2007) y Colorín (2007). Incluso otros investigadores, como Aguilar-Morales (2011), han llegado a plantear que en muchas ocasiones los diagnósticos o las evaluaciones formales no son necesarias ni aconsejables. Es más, han resaltado que resultan más aconsejables los mecanismos informales de evaluación pues ayudan a obtener una valoración cualitativa del proceso educativo y de sus resultados.

La metodología empleada consistió en proponer al alumnado la realización de un ejercicio libre de redacción, aprovechando los momentos de clase posteriores a la conclusión de sesiones con las áreas curriculares. Se contó con el acuerdo del profesorado tutor y la actividad fue totalmente voluntaria. El único elemento condicionado fue que el papel en el que se debía escribir no estuviera pautado con reglones o cuadrículas, sino completamente en blanco. El periodo para la obtención de las

muestras coincidió con la realización de las prácticas por parte del alumnado universitario del Grado de Educación Primaria.

El alumnado participante hizo entrega de las redacciones (producto) a sus propios tutores a medida que iba terminando y, a su vez, estos al alumnado en prácticas que lo incorporó al material requerido por el equipo investigador, acompañadas de una ficha de observación sobre aspectos relativos al proceso escritor, que serán tenidos en cuenta en un trabajo posterior.

### **3. Resultados**

En general, lo primero que llama la atención es que se dan errores en todos los niveles analizados y en todos los cursos de primaria, sin que se aprecien la evolución que cabría esperar como consecuencia del progreso y promoción académica propia de cada curso. Son especialmente llamativos los resultados que se obtienen en cuarto curso en los niveles caligráfico y sintáctico, al observarse incluso más errores que en el curso precedente. También destacan los malos resultados obtenidos por el alumnado de quinto curso en el nivel de ortografía natural y en el nivel sintáctico. El motivo se repite: presentar mayor número de errores que en los cursos anteriores. Esto viene a cuestionar la progresión esperada, y hasta cierto punto lógica, que caracteriza al proceso educativo.

Asimismo, es preciso comentar que hay una serie de errores que no se producen nunca en ninguno de los cursos estudiados: las soldaduras (nivel caligráfico) y las rotaciones (nivel de ortografía natural). Sobresale igualmente que dentro del nivel de ortografía arbitraria el 100% del alumnado de todos los cursos presente errores de puntuación. Un análisis más pormenorizado por niveles permite detallar mejor los tipos de errores más frecuente entre el alumnado.

En lo que respecta al nivel caligráfico (tabla 1 y gráfico 1) se observa una disminución lógica en los errores relacionados con

el tamaño de las letras y una mayor limpieza general de los textos. Es una consecuencia lógica de la evolución académica del alumnado: mejores resultados a medida que se avanza de curso.

Sin embargo, sorprende que hasta sexto curso no disminuya el porcentaje de errores que afectan a la imprecisión de las grafías, el respeto por los márgenes y las zonas espaciales que ocupa el trazado de las letras. También resulta muy significativo que el porcentaje de errores que señala las superposiciones de letras a la hora de escribir se mantiene constante y en niveles similares durante todos los cursos, incluso con un ligero repunte en 6°. Es importante resaltar este dato, porque la superposición es un error que, si se hace endémico, acaba convirtiendo la escritura en ilegible.

	3° E.P.	4° E.P.	5° E.P.	6° E.P.
Tamaño letras	88,89%	92,59%	62,50%	55,56%
Imprecisión grafía	92,59%	100%	95,83%	66,67%
Márgenes	92,59%	96,30%	83,33%	77,78%
Zonas espaciales	88,89%	85,19%	87,50%	55,56%
Superposiciones	51,85%	48,15%	50%	59,26%
Soldaduras	0%	0%	0%	0%
Limpieza	77,78%	74,07%	79,17%	51,85%

Tabla 1: Porcentaje de errores (nivel caligráfico)

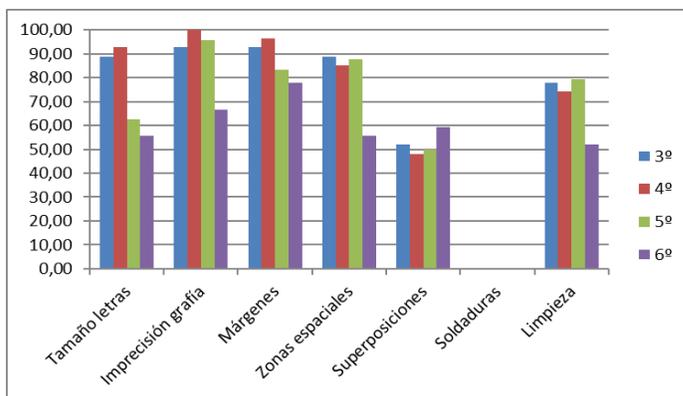


Gráfico 1: Errores nivel caligráfico.

Respecto a los errores de ortografía natural (tabla 2 y gráfico 2), vuelve a percibirse una evolución favorable con el avance de los cursos. Aun así, llama la atención que en sexto curso sigan con un porcentaje tan alto los errores de sustitución, omisión, adición y separación de sílabas, que también contribuyen a la ilegibilidad de los textos y, con ello, a añadir dificultades para su comprensión.

	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.
Sustituciones	37,04%	55,56%	37,50%	25,93%
Rotaciones	0%	0%	0%	0%
Omisiones	51,85%	33,33%	25%	37,04%
Traslaciones	3,70%	7,41%	4,17%	3,70%
Adicciones	22,22%	29,63%	29,17%	37,04%
Contaminaciones	51,85%	40,74%	54,17%	14,81%
Mezclas	7,41%	0%	0%	0%
Uniones de palabras	51,85%	40,74%	54,17%	14,81%
Separaciones de sílabas	44,44%	33,33%	33,33%	29,63%

Tabla: Errores nivel de ortografía natural

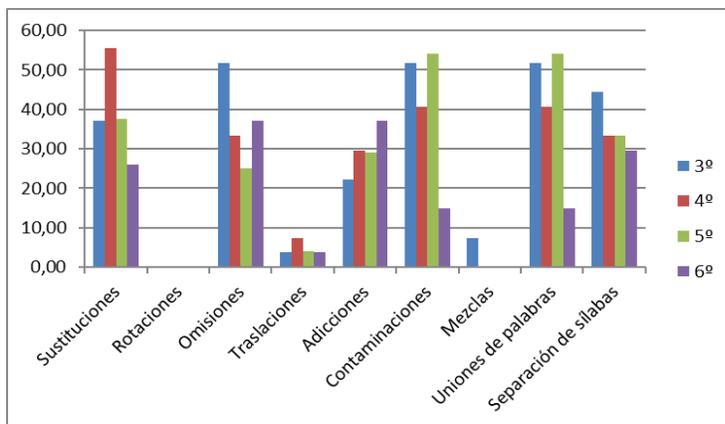


Gráfico 2: Errores nivel de ortografía natural

En el nivel de ortografía arbitraria (tabla 3 y gráfico 3) se confirma algo demasiado habitual entre el alumnado: el porcentaje tan elevado de errores en la acentuación y una prácticamente nula puntuación de sus escritos, rasgos que no mejoran con el avance de curso, sino que se mantiene inalterable desde el inicio del proceso escritor. Si en 3º y 4º curso podría achacarse a cierta flexibilización en la aplicación de las normas lingüísticas, en 5º y 6º carece de justificación, dado que el alumnado es conocedor de las mismas y de su necesaria utilización. Los resultados obtenidos también ponen de manifiesto que son errores comunes entre el alumnado de educación primaria los relacionados con el uso de B/V, H e Y/LL (se utilizan mayúsculas para ilustrar las grafías implicadas), pues son errores que se mantienen en porcentajes altos en el último curso de la etapa, cometidos por uno de cada tres alumnos.

	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.
B-V	62,96%	59,26%	33,33%	29,63%
C-S-Z	25,93%	18,52%	4,17%	14,81%
G-J-GU	22,22%	18,52%	16,67%	11,11%
X-H-Y-LL	59,26%	62,96%	33,33%	33,33%
Acentos	100%	92,59%	95,83%	96,30%
Puntuación	100%	100%	100%	100%

Tabla 2: Errores de ortografía arbitraria

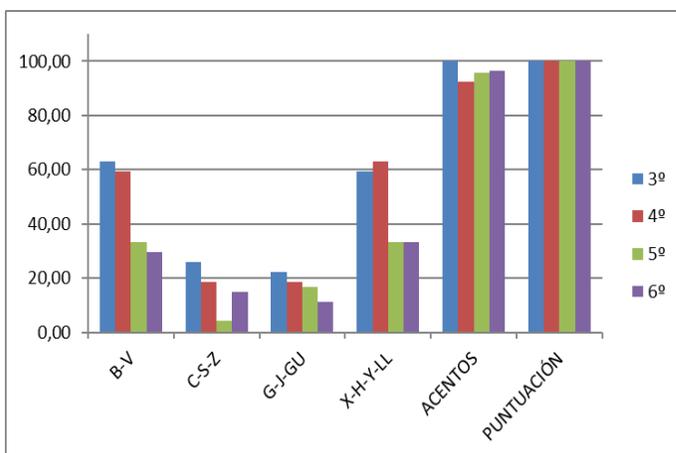


Gráfico 3: Errores de ortografía arbitraria

Por último, en el nivel sintáctico (tabla 4 y gráfico 4), aunque se aprecia igualmente la disminución en el porcentaje de errores a medida que se avanza de curso, hay que destacar que seis de cada diez alumnos siguen utilizando mal los conectores gramaticales (preposiciones, conjunciones y otras partículas de unión entre palabras y oraciones) al concluir la etapa de primaria. También es llamativo que casi un tercio del alumnado de sexto presente errores en la concordancia de número, fruto más del

descuido y apresuramiento al escribir que al desconocimiento de las reglas gramaticales.

	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.
Género	7,41%	0%	8,33%	7,41%
Número	29,63%	44,44%	16,67%	29,63%
Conectores	81,48%	85,19%	95,83%	62,96%
Tiempo verbal	22,22%	44,44%	20,83%	18,52%
Oraciones	44,44%	3,70%	12,50%	22,22%
Muletillas	18,52%	11,11%	25%	11,11%

Tabla 3: Errores sintácticos

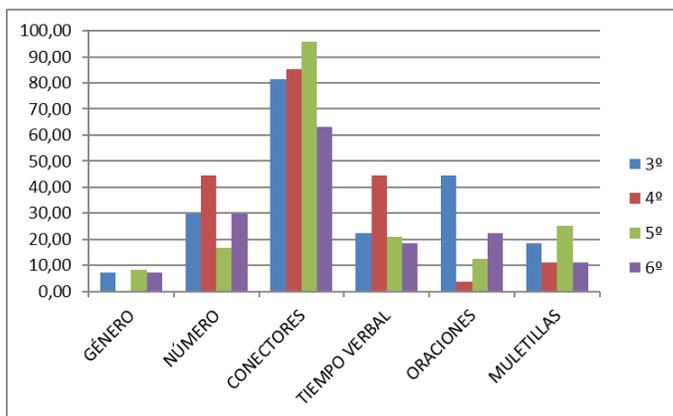


Gráfico 4. Errores sintácticos.

No existen baremos estandarizados para valorar los niveles escritores del alumnado en los aspectos o niveles aquí estudiados. Tras la consulta detenida de diferentes fuentes bibliográficas que describen la evolución cronológica que caracteriza la progresión del alumnado de primaria, el equipo investigador elaboró una

tabla de referencia que permite hacer una valoración más concreta del nivel mostrado por el alumnado participante en el estudio (tabla 5). Se siguieron las sugerencias que Brunet y Defalque (1991) ya habían apuntado para la lectura eficaz.

	EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA
	CICLO 1º	CICLO 2º	CICLO 3º	CICLO 1º
CALIGRAFÍA				
ORTOGRAFÍA NATURAL				
ORTOGRAFÍA ARBITRARIA				
ORGANIZACIÓN SINTÁCTICA				

Tabla 5: Referencia para valorar (elaboración propia)

La interpretación de esa tabla y su aplicación a los resultados obtenidos en cada nivel permiten afirmar lo que sigue.

El alumnado de tercero y cuarto de primaria presenta unos niveles muy comprometidos y deficitarios en el nivel caligráfico, ya que más del 80% presenta errores de todos los tipos, salvo el de `soldaduras`, ausente en todos los cursos, como se ha comentado anteriormente. Tal y como muestra la tabla de referencia, tener errores de este tipo en tercero y cuarto de primaria se considera propio de un nivel muy deficitario (en rojo), que requerirá una intervención inmediata del profesorado para paliarlos o, al menos, reducirlos. En cambio, solo un 30% del alumnado de tercero y cuarto de educación primaria presenta errores en el nivel de ortografía natural. Aparte de ser un porcentaje admisible, su presencia, conforme a la tabla de referencia, se contempla como de relativa gravedad (en amarillo),

siendo necesario un seguimiento y el inicio de actividades de apoyo antes de que pueda llegar a convertirse, con la promoción del alumnado y su persistencia, en algo más grave para el alumnado. La presencia de errores en ortografía arbitraria y en sintaxis en estos cursos puede considerarse como parte de un proceso evolutivo normalizado (en verde) que tenderá a desaparecer, al menos es lo esperable, como resultado del propio proceso madurativo del alumnado y su promoción académica.

Por su parte, el alumnado de quinto y sexto curso de educación primaria, conforme a los resultados obtenidos, tiene gravemente comprometidos (en rojo) los niveles de caligrafía y ortografía natural, necesitando en ambos casos la intervención del profesorado para la erradicación o paliación de los errores observados. El 65% del alumnado de quinto curso y el 52% del de sexto presenta errores en caligrafía; el 26% de quinto y el 18% de sexto presenta errores en ortografía natural, siendo porcentajes muy altos. Se confirma así que un número importante del alumnado termina la etapa de educación primaria sin haber alcanzado un dominio completo de la mecánica escritora, lo que hará difícil implicarle en procesos creativos que requiera el manejo de esta habilidad lingüística. Aunque en estos dos últimos cursos de educación primaria la ortografía arbitraria solo requiere un seguimiento (en amarillo) para que vaya afianzándose paulatinamente en el alumnado y, por evolución, acabar siendo dominada y sin apenas errores, llama la atención el porcentaje tan elevado de alumnado con errores ortográficos, sobre todo en 6º curso (67% en quinto frente al 47,5% en sexto), cuando acaba la etapa. Por su parte, los errores sintácticos, admitidos aún en estos dos últimos cursos (en verde), requerirán un seguimiento estrecho por parte del profesorado, al presentarlos el 30% del alumnado de quinto y el 25% del de sexto.

Como síntesis de los resultados, se puede afirmar que la caligrafía y la ortografía natural presenta niveles muy deficitarios

entre el alumnado de educación primaria escolarizado entre 3º y 6º curso, viéndose igualmente comprometida la ortografía arbitraria, por el elevado porcentaje de alumnado que incurre en este error, en los últimos cursos de la etapa (5º y 6º).

#### 4. Discusión

Hay pocos estudios en la misma línea de lo aquí tratado por lo que se hace complicado contrastar los resultados obtenidos y enriquecer las conclusiones. Sí hay más estudios respecto a los procesos educativos diseñados y desarrollados por el profesorado que inciden en la conveniencia de las revisiones permanentes y en el escaso éxito alcanzado con metodologías fallidas. O los desarrollados por Barragán y Medina (2008) para determinar la naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y escritura y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. También son muy recientes las aportaciones de Izquierdo-Magaldi, Melero y Villalón (2020) sobre las actitudes y el sentimiento de competencia ante la lectoescritura en el momento inicial de su aprendizaje en la institución escolar que manifiestan setecientos escolares de 1º y 2º de Primaria en Cantabria.

Existen numerosos estudios sobre la escritura creativa, pero no sobre la escritura mecánica o inicial (Álvarez, 2009; García, 2014; González *et al.*, 2009; Morote, 2014; Perea y Perea, 2013 o Regueriro, 2014). Son muy interesantes los estudios desarrollados por Belocón *et al.* (2018) en varios colegios de Uruguay para conocer las prácticas de enseñanza de la escritura en contextos desfavorables con alumnos del primer ciclo de primaria. También lo es el realizado por Martínez (2017) en México para analizar la transposición didáctica y los proyectos didácticos como práctica social en sexto grado de primaria.

Igualmente, el llevado a cabo en España (comunidad de Andalucía) por Barragán y Sánchez (2012) con alumnos del último curso de educación infantil y primer curso de educación primaria en torno a las prácticas docentes, la enseñanza de la lengua escrita y el conocimiento del currículo. Pero, todos ellos, centrados en la escritura como proceso creativo y no como metodología para la enseñanza y aprendizaje del código escrito en su aspectos más normativos y básicos. Solo así es cuando se pueden observar los errores y déficits que la caracterizan.

Para Rico y Níkleva (2016) la adquisición de la escritura requiere del alumnado un análisis lingüístico y un trabajo riguroso, ello le da pie a plantear muchos comentarios metalingüísticos que reflejan la complejidad y problemática que la escritura genera en los jóvenes a lo largo de toda su formación. Sus investigaciones con alumnado que inicia sus estudios universitarios en el Grado de Educación Primaria, y el análisis de las carencias lingüístico-discursivas que presenta, le lleva a concluir que los errores que se observan en el nivel universitario se deberían haber subsanado en etapas educativas anteriores, sobre todo en la de Primaria (Martí *et al.*, 2013), como son los que atañen a la segmentación de la palabra en sílabas, la diferenciación de categorías gramaticales (error en universitarios destacado también por Dolz *et al.*, 2013), de unidades sintácticas, o de ortografía; dejando para Secundaria lo referente a la subordinación de oraciones, problema que también encontraron Morales y Espinoza (2005).

Las faltas de ortografía grafofónica, aunque son las menos frecuentes en el ámbito universitario, también se ven reflejadas en otras investigaciones como las de Morales y Espinoza (2005), Morales y Hernández (2004), Sánchez Avendaño (2006), Sánchez Lozano (2007), Sánchez Abchí, Diuk y Borzone (2009), entre otros. Si se hace referencia, además, a los problemas de acentuación y de puntuación, se añaden los estudios de Catuogno *et al.* (2003) y Nigro (2006). En todos los casos, se justifican como

errores *heredados* de etapas anteriores y, en concreto, no resueltos en la etapa de educación primaria, que es donde corresponde su enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Hernández Machuca (2012) desarrolló sus investigaciones en un colegio público de la ciudad de Bogotá y preguntó por las concepciones, en cuanto modos particulares de apropiarse del mundo, opuestas a las representaciones que son conocimiento compartido, que tienen cinco docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura. Encontró que los docentes de primaria enseñan la escritura de manera distinta a como dicen concebirla. En sus intervenciones, los docentes manifestaron entender esta práctica desde una dimensión comunicativa o como proceso, pero continuaron fijando la enseñanza de la escritura en aspectos formales de la lengua.

Ortiz *et al.* (2009) describieron en su trabajo las prácticas de aprendizaje presentes en planteles educativos del estado Zulia (Venezuela) en torno a la promoción de la lectura y la escritura, para identificar las representaciones sociales de los docentes alrededor de estas prácticas. Y Ruiz (2012) se interesó por las concepciones de escritura que tienen los docentes y las representaciones sociales de estudiantes de primer ciclo en tres colegios de la ciudad de Bogotá.

## 5. Conclusiones

Terminar la etapa de educación primaria sin dominar la mecánica de la escritura (nivel caligráfico y de ortografía natural) y con porcentajes de errores altos en la ortografía convencional y en la estructuración sintáctica de las oraciones, colocan al alumnado en unos niveles de emergencia importantes. El profesorado, asimismo, se ve en la necesidad de revisar las metodologías que aplica en los procesos de enseñanza de la escritura y en el seguimiento necesario exigido durante los siguientes cursos de la etapa. Lo que empiezan siendo errores

propios del proceso de aprendizaje muchas veces acaban arraigando en el alumnado, perpetuándose y dificultando los aprendizajes posteriores en otras etapas educativas.

Cada docente, siguiendo a Hernández Machuca (2012), tiene una forma particular de pensar y promover estos procesos a partir de un entramado de factores históricos, sociales, académicos, culturales, entre otros, que orientan su actuación. La concepción es una manera particular, individual y personal de apropiarse el mundo que al ser compartida por un grupo de personas se transforma en representación. Por consiguiente, el reconocimiento, descripción, análisis, interpretación y reflexión de las concepciones docentes son necesarios si lo que se busca no solo es comprender sino transformar tanto las concepciones como las prácticas en la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Morales, Jorge Everardo (2011): *La evaluación educativa*, México, Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Aguilar Peña, Paula; Albarrán Vergara, Paulina; Errázuriz Cruz, María y Lagos Paredes, Cecilia (2016): «Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos», *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42, 3, pp. 7-26, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Alfaro Serrano, Amparo (2014): *La evaluación de la escritura*, <https://prezi.com/c4nf2pjc2vwt/la-evaluacion-de-la-escritura/>
- Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto (2006): «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, pp. 29-60.

- Álvarez, Maritza Isabel (2009): «Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari», *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, pp. 83-87, Redalyc.Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari
- Aparicio, José Alfredo; Hoyos, Oiga y Niebles, Reinaldo (2004): «De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje», *Psicología desde el Caribe*, 13, pp. 144-168
- Barragán Vicaria, Catalina y Medina Reyes, María del Mar (2008): «Las prácticas de lectura y escritura en educación infantil», *Revista de Educación*, 10, pp. 149-165, <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2148/b15480306.pdf?sequence=1>
- Barragán Vicaria, Catalina y Sánchez Rodríguez, Susana (2012): «Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo», *Investigación en la escuela*, 78, pp. 81-93, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60080/R78.7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Belocón, Olga; Buzzetti, Irupé y Ravazzani, María Cristina (2018): «La enseñanza de la escritura en el primer ciclo de la educación primaria en los contextos desfavorables», *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1, 7, pp. 37-61, DOI: 10.18861/cied.2000.1.7.2783
- Brunet, Juan José y Defalque, Alain (1991): *Técnicas de lectura eficaz*, Madrid, Bruño.
- Camps, Ana. y Uribe, Patricia (2008): «La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos», en J.L. Barrio, coord.: *El proceso de enseñar lenguas*, Madrid, La Muralla, pp. 27-56.
- Cardona Puello, Sindy (2014): «Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura», *Revista Adelante Ahead*, 5, pp. 157-167.

- Castelló, Montserrat y Donahue, Christiane (2012): «Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers», en Montserrat Castelló y Christiane Donahue, eds., *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*, Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited, pp.179-200. DOI: [https://doi.org/10.1163/9781780523873\\_011](https://doi.org/10.1163/9781780523873_011)
- Castelló, Montserrat; Iñesta, Anna y Corcelles, Mariona (2013): «Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article», *Research in the Teaching of English*, 47. pp. 442-478.
- Catuogno, Marina, Mallo, Adriana y Rivarola, Marcela (2003): «Expresión escrita de los jóvenes universitarios», *Kairos*, 12, pp. 1-13, <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-02.htm>
- Colorín Colorado (2007): *Usar evaluaciones informales para estudiantes*, <http://www.colorincolorado.org/educadores/evaluacion/informal/>
- Córdoba, Juana Camila. (2009): *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura*, (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554>
- Cuevas González, Lino Manuel; Núñez Pérez, José Carlos; Rodríguez Díaz, Francisco Javier y González Rodríguez, Noemí (2002): «Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral», *Psicothema*, 14, 2, pp. 293-299, <http://www.psicothema.com/pdf/723.pdf>
- De la Cruz, Montserrat; Scheuer, Nora; Echenique, Mónica y Pozo, Juan Ignacio (2011): «Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura», *Revista de Educación*, 354, pp. 689-712, [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_27.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_27.pdf)

- De Vincenzi, Ariana. (2009): «Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios», *Educación y Educadores*, 12, 2, pp. 87-101.
- Dolz, Joaquín; Gagnon, Roxane; Mosquera, Santiago y Sánchez Abdchi, Verónica (2013): *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Fernández, María Graciela; Demuth, Patricia Belén y Alcalá, María Teresa (2009): *Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso*, Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación «Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares».
- Galve Manzano, José Luís y Ramos Sánchez, José Luís (2017): *Dificultades específicas de lectoescritura*, Vol.II, Madrid, Ciencias de la Educación Escolar y Preescolar y Libre.
- García, Ana (2014): *Tecnologías de la información y la comunicación y la escritura creativa*. Actas del XII Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 389-396, [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/46/Garcia\\_Velasco,\\_A](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/46/Garcia_Velasco,_A).
- González, Rafael, y Hornauer-Hughes, Andrea (2014): «Cerebro y lenguaje», *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25, pp. 143-153
- González, Xosé Antón; Buisán, Carmen y Sánchez, Susana (2009): «Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir», *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, pp. 153-169
- Hernández Machuca, Diana Carolina (2012): «Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con enseñanza de la escritura en primaria», *Infancias imágenes*, 11, 1, pp. 99-106, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817191>
- Izquierdo-Magaldi, Belén; Melero Zabal, Ángeles y Villalón Molina, Ruth (2020): «Actitudes y sentimiento de

- competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria», *Revista Complutense de Educación*, 31, 3, pp. 275-284, <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jiménez, Juan Eugenio y Artiles, Ceferino (1989): *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: un manual para profesores de preescolar y EGB, profesionales de la psicología y educación*, Madrid, Síntesis.
- Latif, Beyreli y Gökhan, Ari (2009): «The Use of Analytic Rubric in the Assessment of Writing Performance -Inter-Rater Concordance Study-», *Revista de Educación de la Universidad de Turquía*, 1, 2, pp. 107-125, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837777.pdf>
- Llanos Casado, Laura y Villayandre Llamazares, Milka (2014): «Nuevas tecnologías y escritura académica». *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, pp. 263-275, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181035>
- Martí, Jordi; Amat, Arnau y Jiménez, Isabel (2013): «El uso de evidencias en la escritura científica en los estudiantes de magisterio», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 64, pp. 40-46.
- Martínez Durán, Carlos Keinno (2017): *Prácticas de lectura y escritura en la escuela primaria. La transposición didáctica, entre el decir y el hacer, encuentros y desencuentros*, Actas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Mora Hernández, Lorena (2007): *Evaluación Diagnóstica en la Atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*, San José, Costa Rica, Editorial EUNED.
- Morales, Óscar Alberto y Espinoza, Norelkys (2005): «El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios», *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26,1, pp. 26-37.

- Morales, Óscar Alberto y Hernández, Luís (2004): «Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso», *Kaleidoscopio*, 2, pp. 151-159, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16499/estudio-escritivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morote, Emilia (2014): «Escritura creativa en las aulas del grado de Primaria. Una investigación-acción», *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filosóficos*, 26, pp. 1-25, [https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la\\_escritura\\_creativa\\_en\\_el\\_grado\\_de\\_primaria.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la_escritura_creativa_en_el_grado_de_primaria.htm)
- Nigro, Patricia María (2006): «Leer y escribir en la universidad: Propuestas de articulación con la escuela media», *Educación y Educadores*, 9(2), pp. 119-127, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942006000200009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200009)
- Ortiz, Marielsa; López, Trinidad; García, Marilín; Molina, Gisela; Pernía, Emiliana; Busto, Ivette; Rosales, Daniela y Araújo, Élica (2009): «Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura», *Letras*, 51, 79, pp. 89-125, [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000200004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004)
- Peña, Josefina (2009): «Exploración sobre la experiencia en escritura de niños de la primera etapa de educación básica», *Revista Legenda*, 13, 10, pp. 164-181.
- Perea, Antonio José y Perea, María de los Ángeles (2013): «Desarrollo didáctico de la escritura», *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 36-37, pp. 237-250.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2010): «The nature of the practical knowledge and its implications in teacher training», *Journal for the Study of Education and Development*, 33, 2, pp. 171-177, DOI: 10.1174/021037010791114652

- Regueriro, Begoña (2014): *Innovación y creatividad. Enseñar literatura en el siglo XXI*, en Sagrario López y Nieves Pena, eds., *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, pp: 383-393, <http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=35>
- Rico Martín, Ana María y Níkleva, Dimitrinka (2016): «Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria», *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(90), pp. 48-70, DOI: 10.4067/S0718-09342016000100003
- Rodríguez, Maite (2013): *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura. Pauta para padre y madres*, Madrid: CEAPA, <https://www.preparadosparaaprender.com/pdfs/DificultadesAprendizajeEscritura.pdf>
- Rodríguez, María del Mar (2017): «Tratamiento de las Competencias Clave. ¿Qué aportan al Sistema Educativo?», *Campus Educación Revista Digital Docente*, 3, pp. 28-30, <https://www.campuseducación.com/revista-digital-docente/numeros/3/>
- Ros Pérez-Chuecos, Juan Salvador; Hernández, Fuensanta y Maquilón, Javier (2010): «Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria», *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=e6cc83c1-caec-41aa-b452-1b67dd29c90d&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=e6cc83c1-caec-41aa-b452-1b67dd29c90d&groupId=299436)
- Ruiz, Andrea (2012): «Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales», *Enunciación*, 17, 2, pp. 90-102, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782150.pdf>
- Sánchez Abchi, Verónica; Diuk, Beatriz y Borzone, Ana María (2009): «El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y

ortográfico», *Interdisciplinaria*, 26, 1, pp. 95-119, <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v26n1/v26n1a05.pdf>

Sánchez Avendaño, Carlos (2006): «¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita», *Revista Educación*, 30, 1, pp. 65-81, <https://pdfs.semanticscholar.org/b308/f7d6d34a28654d3c564b7c07b599d371283e.pdf>

Sánchez Lozano, Carlos (2007): «La escritura ortográfica en estudiantes universitarios», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 45, pp. 99-106.

Savio, Karina (2015): «La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios», *Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 2, pp. 1-26, [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35383/CO NICET\\_Digital\\_Nro.de322b18-c1c1-4283-89d6-7c4a4e82a95d\\_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35383/CO NICET_Digital_Nro.de322b18-c1c1-4283-89d6-7c4a4e82a95d_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y)Vilanova

Silvia, García, María y Señorino, Orlanda (2007): «Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 2, pp. 1-21, <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

White, Mary Jané y Bruning, Roger (2005): «Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality», *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 166-189, DOI:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002

## ANEXOS. Selección de textos que han servido para el análisis

## Anexo I: Composición 3º de E.P.

F

Nº 7

Mi primer día de cole

No venía con muchas ganas porque se había terminado el verano. Ir de tercero a cuarto de primaria era un poco aburrido hasta que entré en la clase, había un montón de cosas una terraza, juegos, libros, una súper gigante pizarra digital pero lo que más me llamó la atención fue que este año hacía la ~~misma~~ comunión, comulgaría por primera vez, cuando llego la hora del recreo hice un montón de amigos eso fue lo que más me gustó de este nuevo día y nuevo curso.

## Anexo II: Composición 4º E.P.

J

26

## Los juicios de María Belén

-Un día sone que yo era novia de Bad Bonny y me iba a casa con él, pero los fans no le dejaban tomar pensamos que nos de veríamos en muy lejos y distrazados de alguna cosa, yo me vestí de una mujer con gafas y mi novio se vistió de un fan de Bad Bonny aunque donde íbamos no sabían nada de él, pero algo estaba, nos fuimos a África y allí nos casamos y tuvimos hijos uno se llamaba: Paulo otro Jesús y otra Marta pero cuando me desperté eso no había pasado y me puse muy triste y luego me fui al colegio y de lo conté amiga Marta. N.

## ANEXO III: Composición 5º E.P.

M

4

El otro día, fui de biage a Africa, a un safari durante una semana. El primer día por la mañana fuimos a nuestro alojamiento, era una cabana de madera muy grande y techo de paja. El decorado era muy exótico, no había nada de metal. Los muebles eran de madera artesanal con un color ni muy oscuro ni muy claro. #

Al rededor de la cabana había unos pocos árboles con algunos pájaros. Cuando fuimos dirección al safari ~~de~~ pudimos ver a las personas del lugar trabajando en comercios tiendas de recuerdos, para los turistas. En el todoterreno con el que íbamos por la sabana nos llevo a un lugar con mucha savana y flores, había un lago con hipopótamos, cebra, elefantes... El último día fuimos a la playa, la arena allí era fina como la arena y el agua estaba en calma. Fue precioso.