

PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE NIÑOS CON DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

*Cognitive processes in the written composition
of children with sociocultural deprivation*

*Processus cognitifs dans la composition écrite faite
par des enfants avec des manques socioculturelles*

Antonio GARCÍA GUZMÁN

Grupo de Investigación ED. INVEST. Universidad de Granada

BIBLID [0212 - 5374 (2003) 21; 233-244]

Ref. Bibl. ANTONIO GARCÍA GUZMÁN. Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 2003, 233-244.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar los procesos cognitivos implicados en la composición escrita que realizan los niños de etnia gitana. Para ello, se ha realizado un estudio de casos, concretamente 3 alumnos de Educación Primaria, que han sido entrevistados (entrevista individual semiestructurada, de tipo clínico-cognitivo) sobre los distintos aspectos relacionados con la planificación, revisión, estructuración y autorregulación. El modelo teórico de esta investigación es el elaborado a partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1980, 1981). Los datos arrojan algunas deficiencias en procesos como: el registro de ideas, la utilización de estrategias, la secuenciación de ideas, la organización general del texto y la falta de revisión en sus textos (ortografía y caligrafía).

Palabras clave: Procesos cognitivos, composición escrita, privación sociocultural, etnia Gitana.

SUMMARY: The aim of this article is to analyze the cognitive process implied in the written composition that the children of Gypsy ethnos carry out. For this reason, it has been carried out a study of cases, concretely 3 pupils of Primary Education, who have been interviewed (semistructuring individual interviews of type clinical-cognitive) about different aspects related to the planning, revision, structuring and self-regulation. The theoretical pattern of this investigation is the one elaborated from the contribution of Flower y Hayes (1980, 1981). The study shows some deficiencies in processes like: The registration of ideas, the uses of strategies, the sequence of ideas, the general organization of the text and the revision lacks in their texts (spelling and calligraphy).

Keywords: Cognitive processes, written composition, sociocultural deprivation, Gypsy ethnos.

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est d'analyser les processus cognitifs impliqués dans la création écrite que produisent les enfants d'origine gitane. Pour eux, nous avons élaboré une étude de différents cas, concrètement de 3 élèves d'Éducation Primaire, qui ont été interviewés (entretien individuel, semistrukturé de type clinique-cognitif) à propos des différents aspects en relation avec la planification, la révision, la structuration et l'autorégulation. Le modèle théorique de cette recherche est celui qui a été élaboré à partir des apports de Flower et Hayes (1980, 1981). Les résultats dévoilent certains déficits dans des processus tels que: l'assimilation d'idées, l'utilisation de stratégies, la séquenciation d'idées, l'organisation générale du texte et le manque de révision dans leurs textes (ortographe et calligraphie).

Mots clés: Processus cognitifs, composition écrite, manques socioculturelles, ethnie gitane.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se pretende mostrar los resultados de una investigación, subvencionada con una beca de la Universidad de Granada y dirigida por el Dr. Salvador Mata, dentro del grupo de investigación ED.INVEST. En esta investigación, basada en el modelo cognitivo, se ha evaluado la expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria, con el objetivo de detectar qué estrategias y conocimientos se ponen en funcionamiento para escribir un texto y la forma en que interactúan durante el proceso de escritura (procesos cognitivos, actitudes y conocimientos sobre la escritura).

El motivo de estudiar la *expresión escrita* en los niños con privación sociocultural deriva de varias consideraciones:

1^a) La crisis actual en el dominio de la lengua escrita, como un sector especialmente deficiente, en el ámbito general de las deficiencias en el uso funcional del lenguaje. En consecuencia, el déficit lingüístico, sobre todo en la modalidad de lengua escrita, es, si no la causa, al menos un factor decisivo en el fracaso escolar, en la medida en que lo escrito funciona como un instrumento de evaluación y

selección en todos los niveles de la vida escolar, social y profesional (Esperet, 1976; Bautier-Castaing, 1980, en Salvador Mata, 1997).

2ª) La situación actual de los niños gitanos en relación con el rendimiento académico (Grupo de Enseñantes con Gitanos del C. Ped. Adarra, 1990):

- El acusado retraso de muchos niños gitanos respecto a los de su edad, causado por el inicio de la escolarización después de los 6, 7 u 8 años.
- El interés de muchos de los alumnos gitanos es limitado.
- Son muchas las carencias sociales de gran parte de las familias gitanas, que inciden en el rendimiento escolar de sus hijos.

A esto se suman los numerosos problemas que se presentan, para los que, en demasiados casos, el profesorado no cuenta ni con la orientación ni con los recursos necesarios para abordarlos o simplemente no se los ha planteado hasta ahora. Por eso, esta investigación pretende desvelar los problemas más significativos de estos niños, en lo que se refiere a la composición escrita, y hacer propuestas didácticas para subsanarlos (en la medida de lo posible).

3ª) La importancia del código escrito en el dominio de la lengua y la relación con el desarrollo cognitivo: «El código escrito, además de modificar la comunicación, modifica la estructuración del pensamiento, aumentando las posibilidades comunicativas, la estabilidad y perdurabilidad de los mensajes, la cantidad de los destinatarios, las capacidades cognoscitivas y memorísticas...» (Cavinato, 1995-1996: 33).

2. CONTEXTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en este campo está retrasada, en comparación con otras áreas del currículo. En España se ha investigado poco sobre este tema y, menos aún, con sujetos que tienen necesidades educativas especiales. La investigación sobre procesos cognitivos implicados en la expresión escrita es aún más escasa. Es algo más abundante la investigación sobre características textuales (Berninger y Whitaker, 1993).

En la investigación se ha adoptado el enfoque centrado en el proceso de producción de textos, de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva, dado que el análisis del producto no permite un conocimiento real del proceso. Su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente se producen en el sujeto, cuando éste se expresa por escrito.

En esta investigación, siguiendo el modelo cognitivo, se ha pretendido: 1) *Analizar los procesos cognitivos en la expresión escrita*: a) Planificación; b) Transcripción; c) Revisión; 2) *Detectar las habilidades metacognitivas del alumno*, referidas a la expresión escrita: a) Conocimiento del proceso (concepto de la escritura); b) Conocimiento de la estructura textual; c) Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación; d) Actitud ante la escritura.

El modelo teórico de esta investigación es el elaborado a partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1980, 1981). Estos autores explican el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, análisis e inferencia. Este modelo se apoya en unos supuestos básicos (Salvador Mata, 1997):

1. En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento;
2. Los procesos en la escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados.
3. La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos (objetivos de segundo nivel), que controlan el proceso.
4. El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso.

En la estructura del modelo se diferencian tres unidades: a) La memoria a largo plazo; b) El contexto o ambiente de la tarea, en la que se produce la escritura; c) Procesos de pensamiento, que configuran el proceso de escritura. Esta unidad comprende los siguientes procesos: 1. Planificación; 2. Transcripción (o traducción). 3. Revisión (o relectura).

Los procesos cognitivos en la composición escrita estudiados en esta investigación han sido:

1. *Planificación (P)* o proceso mental previo, por el cual un sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas, establece y prioriza los objetivos. Dentro de este proceso se incluyen otros, relacionados con los siguientes aspectos: P1) Génesis de las ideas; P2) Auditorio; P3) Objetivos, finalidades/intención; P4) Selección de ideas; P5) Secuenciación de ideas; P6) Fuente de ideas; P7) Registro de ideas.

2. *Estructuración (E)* o capacidad del sujeto para organizar, de forma coherente y cohesionada, un texto escrito. En este proceso se incluyen los siguientes aspectos: E1) Organización textual: narrativo, descriptivo...; E2) Organización general.

3. *Transcripción (T)* o proceso que hace referencia a las habilidades que el sujeto tiene para desarrollar la estructura y la forma del texto: T1) Utilización de la forma lingüística; T2) Riqueza de vocabulario; T3) Estilo; T4) Adecuación de ideas.

4. *Revisión (R)* o capacidad del sujeto para analizar el discurso escrito a partir de una planificación previa. En este proceso se incluyen los siguientes aspectos: R1) Adecuación de la forma o del contenido a lo planificado; R2) Estructura y léxico de la oración; R3) Puntuación; R4) Caligrafía; R5) Revisión por otros; R6) Revisión por sí mismo.

5. *Autorregulación (AR)* o capacidad del sujeto para evaluar consciente y adecuadamente los procesos de la producción escrita, en los siguientes aspectos: AR1) Conocimiento de la planificación; AR2) Conocimiento de la transcripción; AR3) Evaluación de la propia actuación; AR4) Conocimiento de la estructuración; AR5) Disposición ante la escritura y sus dificultades; AR6) Conocimiento del escrito bien hecho; AR7) Consciencia general del acto de escritura.

Todos estos procesos implicados en la composición escrita, siguiendo el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981), han sido estudiados por el grupo de investigación ED. INVEST en varias investigaciones sobre la composición escrita, aportando, por tanto, datos para *validar* el modelo teórico (Arroyo y González, 2000; Gallego y Gallego, 2000; Rodríguez y Herrera, 2000).

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación ha evolucionado, desde el paradigma experimental, predominante hasta la década de los '80, hacia un enfoque más cualitativo, coincidiendo con el cambio de objeto de estudio, del producto al proceso. Éste ha sido el enfoque adoptado en esta investigación.

Dado que esta investigación es de *carácter exploratorio y cualitativo*, se han formulado interrogantes fundamentales sobre distintas operaciones psicológicas de los sujetos en la construcción de textos (descritas en el contexto teórico, y referidas a los procesos cognitivos en la expresión escrita).

Los sujetos de investigación han sido dos niños y una niña, todos ellos de etnia gitana. Los dos niños estaban en el tercer ciclo de Educación Primaria (el sujeto 1 en 5º de Educación Primaria y el sujeto 2 en 6º de Educación Primaria). El sujeto 3, estaba en 3º de Educación Primaria. Es necesario observar que no es esencial para esta investigación el número de sujetos sino el análisis del «corpus», es decir, los procesos cognitivos que se han especificado anteriormente.

De acuerdo con la finalidad de la investigación, se ha adoptado la metodología del análisis de casos. La evaluación de procesos cognitivos, dada su complejidad, se ha realizado mediante una entrevista individual semiestructurada, de tipo clínico-cognitivo (técnica cualitativa). Para facilitar la entrevista se ha utilizado un cuestionario guía elaborado por el grupo ED. INVEST (Salvador Mata, 1999a).

El investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos. El alumno hace un análisis retrospectivo de los aspectos que afectan al proceso de aprendizaje y toma conciencia de los procesos cognitivos implicados. La entrevista se graba en cassette de audio o vídeo.

El análisis de datos se ha llevado a cabo de la siguiente manera: la transcripción del contenido se pasa a un formato y se codifica, atendiendo a la clasificación en categorías, referidas a distintos procesos cognitivos descritos. Una vez realizada la codificación del contenido, se someten a triangulación los datos, por otros miembros del grupo ED. INVEST, para evitar errores y aumentar la *fiabilidad* y *validez* de los resultados.

4. RESULTADOS

El análisis del contenido de las entrevistas permite conocer qué procesos desarrollan los sujetos, desde su propia percepción, cuando escriben un texto.

4.1. *Planificación*

Génesis de ideas (P1)

- Dos de los niños entrevistados (sujetos 1 y 3) piensan en lo que van a poner antes de escribir el texto; además, piensan las palabras que están relacionadas con el tema y se dicen paso a paso cómo las van a escribir. Sin embargo, uno de ellos (sujeto 2) no genera ideas, referidas tanto al contenido como a la estructura que tendrá el texto. «No, en el momento que lo voy a hacer lo pienso». «Yo escribo directamente y cuando tenga que escribir tal cosa pues la escribo».

Auditorio (P2)

- Todos los niños entrevistados, antes de escribir un texto, piensan en hacerlo de forma que otra persona lo entienda: «No para mí, sino para que la gente lo entienda» (sujeto 2).

Objetivos (P3)

- Dos sujetos (sujetos 1 y 2) opinan que su objetivo cuando escriben un texto es que a los demás les guste y que les interese. En cambio el sujeto 3 manifiesta que su objetivo es aprender.
- Los tres declaran que las palabras que finalmente escriben en un texto o en una redacción son las que realmente ellos querían poner.

Selección de ideas (P4)

- Dos sujetos en el momento de escribir un texto, escriben lo que se les va ocurriendo (sujetos 1 y 2), mientras que uno de ellos tiene pensadas y seleccionadas las ideas, antes de escribirlas: «Ya lo tengo pensado toda la historia, ya nada más que lo paso a limpio» (sujeto 3).
- Todos ellos afirman que de todas las palabras e ideas que les vienen a la mente, eligen algunas, las mejores: «Algunas, las que veo que conviene ponerlas» (sujeto 2). «No, yo elijo las mejores, las que están mejor» (sujeto 1).
- No obstante, a la mayoría les cuesta un poco de trabajo encontrar las palabras adecuadas, aunque al final las encuentran (sujetos 3 y 2). También son conscientes de que hay o puede haber otras palabras que expresen mejor lo que ellos querían decir o expresar.

Secuenciación de ideas (P5)

- Cuando se les pregunta si ordenan las palabras que escriben en un texto, siguiendo un orden, dos de ellos afirman que no, aunque después el sujeto 2 dice: «Bueno sí, lo que me viene a la cabeza y lo que a veces leo». Otro dice que sí ordena las palabras, aunque cuando se le pregunta qué orden llevaba, se detecta que realmente este niño no tiene claro el concepto de orden, ya que éste nos dice: «Pues algunas que llevan tilde y otras que no, porque mi maestra dice que tengo faltas de ortografía». Aquí se puede apreciar cómo confunde el orden de las palabras con escribir bien las palabras, sin tener faltas de ortografía.

Fuente de ideas (P6)

- Cuando se intenta determinar de dónde sacan estos niños las ideas para hacer un texto, se detecta que las principales fuentes son: la imaginación, cuentos, libros y diccionarios.

Registro de ideas (P7)

- Cuando se les pregunta si tienen alguna estrategia para recordar las ideas, dos de ellos lo niegan (sujetos 1 y 2), mientras que el otro sujeto declara que las anota en una libreta (sujeto 3).
- Ninguno de ellos especifica cómo y dónde han conseguido las palabras e ideas para escribir sus textos.

4.2. Estructuración

Organización textual (E1)

- Dos sujetos, a veces piensan antes de escribir un texto qué tipo de texto van a escribir: «A veces lo pienso y a veces no» (sujetos 1 y 2). Sin embargo, el tercer sujeto opina que sí.
- Todos los sujetos coinciden en que, al describir un objeto o escena, el orden que siguen es *de arriba abajo* y, al describir una persona, «diciendo sus rasgos físicos, su carácter y su forma de ser».
- Todos ellos afirman que no tienen ninguna regla que les ayude a recordar frases.
- Todos los sujetos afirman que, cuando escriben un texto, señalan el problema, las razones y soluciones.

Organización general (E2)

- Dos sujetos, declaran que antes de escribir un texto o una redacción, no clasifican ni ordenan las palabras que van a escribir: «No, yo no, a veces

sí» (sujetos 2 y 3). Sin embargo, el sujeto 1 afirma que sí, «ya que si no quedaría muy desordenado y nadie lo entendería».

«Ninguno de ellos utiliza algún esquema o algún cuadro para organizar las ideas que se les van ocurriendo: «No, yo no, lo que me viene a la cabeza y lo que he leído y todo eso pues lo voy poniendo en el texto de manera que lo entienda y que está bien» (sujeto 2).

4.3. Revisión

Adecuación de la forma o el contenido a lo planificado (R1)

- Todos los sujetos afirman que lo que querían decir lo han reflejado en el texto.
- Todos afirman que, cuando revisan sus textos, se preguntan si realmente es lo que querían hacer y, cuando han escrito algo que piensan que está mal, lo buscan y lo quitan.

Estructura y léxico de la oración (R2)

- Cuando éstos están revisando el texto que acaban de escribir, todos ellos se fijan en si a las oraciones que han escrito les faltan palabras: «Sí, ya las encuentro» (sujeto 2).

Puntuación y ortografía (R3)

- Cuando les sale un texto mal, lo atribuyen a que le faltan palabras y tiene faltas de ortografía (sujeto 1): «Por las faltas de ortografía, por los puntos y comas, por si te falta alguna palabra». También, cuando se les pregunta qué tendrían que mejorar para producir sus textos, responden igualmente refiriéndose *a las faltas de ortografía*.

Caligrafía (R4)

- Cuando se les pregunta si se fijan en si las letras están bien escritas, dos dicen que sí (sujetos 2 y 3), mientras otro dice que «a veces» (sujeto 1).

Revisión por otros (R5)

- Todos ellos suelen dar su texto a alguien para que se lo revise. Aquí se ve cómo el papel de la familia es fundamental, ya que todos los sujetos recurren a sus padres o hermanos para que revisen sus textos o para consultar algunas de las posibles dudas que les surgen.

Revisión por sí mismo (R6)

- En cuanto a la corrección (cambiar algo de lo escrito), el sujeto 3 no cambia nada, los otros dos sí: «Si veo que está mal o no está bien resumido» (sujeto 2). El sujeto 1, cambia normalmente el final.
- Cuando se les pregunta a estos niños si acostumbran a leer su texto completo, después de escribirlo, dos de los sujetos afirman que sí (sujetos 1 y 3): «Sí, incluso se lo leo a mi hermano». Sin embargo, el sujeto 2 no siempre lee su texto, después de escribirlo: «A veces, de vez en cuando».

4.4. Autorregulación

Conocimiento de la planificación (AR1)

- Todos afirman que se concentran, cuando están escribiendo, en cómo lo quieren escribir.
- Dos sujetos (1 y 2) afirman que su texto no es diferente si lo escriben para una amiga o para un profesor: «Son iguales, es el mismo. Lo hago lo mismo». Sin embargo, el tercer sujeto escribe de forma diferente, dependiendo de quién vaya a leer el texto.

Conocimiento de la transcripción (AR2)

- Cuando tienen problemas para expresar sus ideas, no saben a qué se debe ni cómo resolverlos: «Pues no sé, miro y no sé como expresarlo y entonces pues me quedo en blanco» (sujeto 1).

Evaluación de la propia actuación (AR3)

- Mientras están escribiendo, estos niños se dicen a sí mismos lo que tienen que hacer para que les salga bien el texto: «Sí, a veces, porque a veces me cuesta mucho reconocer lo que tengo mal» (sujeto 3).

Conocimiento de la estructuración (AR4)

- Todos coinciden en afirmar que, mientras están escribiendo, piensan en el tipo de texto que van a escribir y lo que tienen que hacer para que esté bien escrito.
- Cuando se les pregunta si creen que no saben cómo se escribe un texto, el sujeto 1 piensa que lo sabe pero le falta algo: «No. Yo pienso que a lo mejor falta algo, o algo de eso». El sujeto 2 piensa que a veces sí y el sujeto 3 también cree que sabe cómo se escribe un texto.

Disposición ante la escritura (AR5)

- Cuando alguien les dice que tienen que cambiar algo del texto, todos ellos lo valoran positivamente: «Pues si me lo dice, pues mejor, porque así lo puedo corregir y lo hago mejor» (sujeto 2).
- También son conscientes de que, dependiendo de su estado de ánimo, les sale peor o mejor: cuando éstos están cansados o nerviosos, les sale peor el texto y hacen la letra peor; si están contentos, hacen mejor la letra.

Conocimiento del escrito bien hecho (AR6)

- Cuando se les pregunta qué necesitarían para mejorar sus textos, el sujeto 1 opina que más imaginación: «Más imaginación y más creatividad porque tengo muy poca». El sujeto 2 no lo sabe: «Pues no sé si necesitaría algo o no. Sí, a veces escribo bien y a veces mal». Sin embargo, el sujeto 3 dice que necesitaría una cartilla o algo para hacer bien la letra y no tener faltas de ortografía.
- Todos los sujetos son conscientes de que hay niños que escriben mejor que ellos, aunque realmente desconocen por qué escriben mejor: «Pues no sé, escriben mejor que yo, pero no sé cómo lo hacen» (sujeto 2). Los sujetos 1 y 3 coinciden en afirmar que se debe a que no tienen faltas de ortografía y tienen mejor letra.

Conciencia general del acto de la escritura (AR7)

- Cuando están pensando en el texto que van a escribir, no son conscientes de cuánto tiempo están pensando en escribirlo: «Pues no sé qué tiempo me ha durado» (sujeto 2). Sin embargo, el sujeto 3 afirma que «Entre uno o dos minutillos».
- Mientras están escribiendo, se dan cuenta de todo lo que están haciendo y de todo lo que están pensando.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El análisis de casos permite establecer algunas tendencias generales y algunas propuestas didácticas. Así, en cuanto a la *planificación*, los alumnos tienen en cuenta al auditorio (a quién va dirigido el texto), pero cada uno tiene un objetivo diferente cuando escribe (por obligación, porque le gusta o por aprender). Realmente, no planifican lo que van a redactar sino que escriben lo que les viene a la mente. No saben que hay palabras que se parecen y otras que son totalmente diferentes. Por lo tanto, ignoran el significado de muchas palabras, además de que su vocabulario es pobre, por lo que les cuesta mucho encontrar las palabras adecuadas para escribir un texto. Sin embargo, saben que hay y puede haber otras palabras que

expresen mejor lo que querían expresar. También tienen una conciencia general sobre el acto de la escritura, se dan cuenta de si su redacción está mal o bien y si se debe a su estado de ánimo. No ordenan las palabras. Aunque el sujeto 3 afirma que sí, realmente no lo hace. Por lo tanto, es necesario actuar en este aspecto, de vital importancia.

Se acusa la incidencia del nivel instructivo. Así, la alumna de tercero, a diferencia de los otros alumnos (de 5º y 6º) no sabe dónde encontrar palabras nuevas, no utiliza trucos para recordar, no anota las ideas en ningún sitio, no sabe describir una noticia. Todo lo limita a las faltas de ortografía, entre otras.

Ninguno de ellos apunta dónde ha conseguido las palabras ni utiliza algunas reglas que le ayuden a recordar las frases o partes del texto, ni utiliza ningún esquema para organizar sus ideas. Por lo que es necesario y urgente proponer medios para remediar esta situación, desarrollando programas que incentiven y motiven a estos niños para enseñarles estrategias que mejoren sus textos (Salvador Mata, 1999b). Estos resultados son muy parecidos, aunque no tan acentuados, a los obtenidos en otras investigaciones sobre los procesos de estructuración (Vila, 1998; Arroyo y González, 2000; Gallego y Gallego, 2000; Rodríguez y Herrera, 2000).

Todos los sujetos manifiestan que adecuan el texto a lo planificado, cambiando lo que creen que esta mal. Sin embargo su preocupación casi exclusiva son las faltas de ortografía y la caligrafía. Para ellos, escribir bien es no tener faltas de ortografía. Así, cuando se les pregunta en qué se nota que han aprendido algo, afirman que se debe a que tienen menos faltas de ortografía. «Si preguntamos a los alumnos: ¿Qué es la escritura?, muy probablemente responderían con palabras como ortografía, gramática, corrección... ¡Qué idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas gramaticales, pero la escritura es mucho más» (Daniel Cassany, 1993: 82). Aquí coincidimos con este autor, ya que se puede comprobar que realmente los alumnos no saben lo que es escribir bien, por cuanto piensan que escribir bien sólo depende de las faltas de ortografía, caligrafía y gramática, y en ninguna ocasión se refieren al contenido o a la estructura del texto.

Todos ellos, cuando escriben un texto, se lo dan a alguien para que lo lea y se lo corrija, principalmente a sus padres. ¿Quizás sería necesario proponer programas de formación básica en Educación Primaria a estos padres, para frenar el fracaso escolar de sus hijos? Como se sabe, estos padres no suelen tener estudios; por tanto, si corrigen a sus hijos, es muy importante que lo hagan con éxito; de lo contrario, no tendría sentido. Además, es necesario concienciarles de lo importante que esto es para sus hijos.

También se ha detectado que los sujetos se sobrevaloran en lo referente a lo que es escribir un texto, las partes que tiene, etc., ya que todos ellos afirman que sí saben, pero realmente no lo saben. Además, se ha podido inducir un fenómeno, llamado en psicología *deseabilidad social*: los sujetos, en algunas preguntas, dicen lo que realmente se desea escuchar de ellos, pero no lo que realmente son capaces de hacer o no. Por ello, es necesario, una vez estudiados los procesos cognitivos sobre la escritura, contrastar estos datos con el análisis de las

características del texto elaborado, tanto en el nivel macro-estructural como en el microestructural.

Es importante seguir esta línea de investigación, para conocer más de cerca los problemas de estos niños con deprivación sociocultural y proponer modelos y programas para actuar sobre esas dificultades, de tal manera que se ayude a los profesores y maestros en su difícil y ardua tarea de enseñar, ya que éste es el objetivo último que se pretende, al presentar los resultados de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, R. y GONZÁLEZ, A. J. (2000): *La «génesis de contenido» un proceso cognitivo en la planificación de la expresión escrita*. En E. FERNÁNDEZ DE HARO, J. A. AMEZCUA y otros (eds.): *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*. Granada, GEU, pp. 23-30.
- BERNINGER, V. W. y WHITAKER, D. (1993): Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities, *School Psychology Review*, 22 (4), 623-642.
- CAMPS, A. (1993): La enseñanza de la composición escrita, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-24.
- CASSANY, D. (1993): Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 81-84.
- CAVINATO, G. (1995-1996): Primer contacto con la lengua escrita: continuidad con la experiencia espontánea del niño, *Kirikiki*, 48, 27-35.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- GALLEGU, J. L. y GALLEGU J. D. (2000): La estructuración de contenido» un proceso cognitivo en la composición escrita. En E. FERNÁNDEZ DE HARO, J. A. AMEZCUA y otros (eds.). *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*. Granada, GEU, pp. 23-30.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos del C. P. de Adarra (1990): *Papel del profesorado de E.G.B. Con niños y niñas gitanas*. Adarra, Cuadernos de Adarra.
- ROSARIO, R. y HERRERA, Y. (2000): Procesos cognitivos de auto-regulación en la expresión escrita. En E. FERNÁNDEZ DE HARO, J. A. AMEZCUA y otros (eds.). *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*. Granada, GEU, pp. 23-30.
- SALVADOR MATA, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita* (una perspectiva didáctica). Archidona, Aljibe.
- (1999a): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades*. Granada, GEU.
- (1999b): *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona, Aljibe.
- (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona, Aljibe.
- (dir.) (2001): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Archidona, Aljibe.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): Research on written composition. En C. M. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching* (3ª edición). Nueva York, McMillan, 778-803.
- SPEHLING, M. y WARSHAUER, S. (2001): Research on writing. En V. RICHARDSON (ed.): *AERA's Handbook of research on teaching* (4ª edición). Washington, D.C. AERA.
- VILLANUEVA, V. (ed.) (1997): *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. National Council of Teachers of English, Illinois, Urbana.