

En este artículo se presenta un estudio experimental llevado a cabo con alumnos de educación primaria con objeto de detectar su nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas y sus habilidades para la elaboración de composiciones escritas, así como las posibles influencias recíprocas que puedan existir entre unas y otras. A tal efecto se especifican los objetivos y el diseño de la investigación junto con los resultados obtenidos y las correspondientes consideraciones didácticas.

PALABRAS CLAVE: *Didáctica de la lengua; Consciencia metalingüística; Enseñanza de la composición escrita.*

Aprendizaje de la lengua, adquisición de habilidades lingüísticas y enseñanza de la composición escrita en educación primaria: resultados de un estudio experimental

pp. 77-94

Antonio Romero López*
Eduardo Fernández de Haro
M^a Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada

Enseñanza de la lengua como sistema y desarrollo de la competencia discursiva escrita

Durante muchos siglos la enseñanza de la lengua en la escuela se ha identificado con la enseñanza de la gramática como consecuencia de una larga tradición, aceptada sin revisión ni crítica, en la que la gramática ha ido pasando insensiblemente de su condición de instrumento a la de objetivo que hay que alcanzar (Bronck-

gart, 1985). Por otra parte, si bien es cierto que la enseñanza de la escritura goza de una larga tradición en la escuela primaria no es menos cierto que su docencia se ha venido llevando a cabo de manera un tanto improvisada y, en no pocos casos, desde orientaciones y doctrinas de pedagogos más bien guiados por la intuición y la experiencia docente propia o ajena que por verdaderos criterios científicos.

Sin embargo, en las últimas décadas, y al amparo de los enfoques comunicativos y fun-

* Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n. 18071 – Granada.
Correo electrónico: ndelgado@ugr.es

Artículo recibido el 4 de mayo de 2008 y aceptado el 29 de junio de 2009.

cionales, parecía haberse producido un movimiento pendular que desdeñaba por completo el papel de la reflexión gramatical para potenciar el uso como meta central del aprendizaje lingüístico. En la actualidad una nueva crisis, esta vez de los modelos comunicativos, ha llevado a distintos autores a reconsiderar la repercusión de la instrucción gramatical en el aprendizaje de la lengua. Paralelamente, la enseñanza de la composición escrita en la escuela primaria se orienta en nuestros días hacia la formación de alumnos con capacidades de producir textos de muy distintos tipos al más alto nivel de competencia discursiva, de tal manera que al mismo tiempo que avancen en el aprendizaje del sistema convencional de escritura, vayan superando también los límites de la alfabetización funcional, hasta llegar al dominio en la producción consciente y reflexiva de distintos tipos de textos elaborados de forma coherente, correcta y adecuada.

Desde la perspectiva didáctica, existen importantes trabajos que se han realizado teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia en la escritura a la luz de las aportaciones más recientes de la lingüística del texto, tales como los de Seraffini (1994) o Reyes (1998).

Junto a estos trabajos, es necesario tener en cuenta las últimas y enriquecedoras aportaciones que, desde la doble perspectiva lingüística y didáctica, ofrece D. Cassany, en las que defiende, tanto para la educación primaria como para la secundaria, la necesidad de maestros y profesores preparados para que faciliten el trabajo de composición de textos a los alumnos, mostrándoles en el aula cómo se construyen los discursos escritos y cómo se deben utilizar las palabras para que los textos cobren su pleno sentido procurando que éstas signifiquen lo que se pretende que realmente deben significar en cada contexto (Cassany, 2004), al tiempo que concede una gran importancia al conocimiento de las claves más relevantes de la lectura contemporánea y de las actuales formas de expresión escrita (2006a) y ofrece propuestas prácticas para fomentar y facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura en sus distintos géneros discursivos (2006b).

Ahora bien, es a partir del último tercio del pasado siglo cuando van apareciendo distintas publicaciones que entienden los conocimientos lingüísticos como un conjunto de habilidades que implican un saber sobre el lenguaje por parte de sus usuarios que, al tiempo que opera en la actividad comunicativa, se enriquece con el ejercicio de esta actividad, ya se trate de lengua oral o de lengua escrita.

En esta línea de consideraciones, resultan de especial interés para el tema que nos ocupa los trabajos sobre actividad metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la escritura realizados en las universidades de Ginebra por los profesores J. Dolz, S. Erard y L. Allal, en la de Ámsterdam por G. Rijlaarsdam y M. Couzijn y en la Autónoma de Barcelona por A. Camps, M. Milian, O. Guasch y T. Ribas (*vid.* Camps, A. y Milian, M. –comps.–, 2000); a lo que hay que sumar las extraordinarias posibilidades que ofrecen los trabajos de M.^a A. Pinto, R. Titone y M.^a D. González Gil (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, gracias a lo cual es posible abrir un interesante espacio de investigación en el ámbito de la educación primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas y aprendizaje de la composición escrita.

Los resultados de esta investigación podrían ofrecer orientaciones más precisas para valorar –desde la perspectiva didáctica– las contribuciones de las distintas tendencias de la lingüística actual, para afrontar así con mayores garantías de éxito una enseñanza tan compleja como es la de la composición escrita, y poder contribuir de esta manera a enriquecer la oferta de estrategias didácticas que pudieran ayudar a que los alumnos de educación primaria llegaran a adquirir el necesario desarrollo de unas habilidades lingüísticas (entendidas éstas como producto de un conocimiento consciente y reflexivo que va más allá del conocimiento simplemente intuitivo y práctico del lenguaje) que les permitiera mejorar sus capacidades de producción de textos, y que, además, les ayudara también a desarrollar sus competencias para

la comprensión de textos escritos, sobre todo a la vista del bajo rendimiento del alumnado de educación primaria y secundaria obligatoria de España, en general, y de Andalucía, en particular, puesto de manifiesto en los Informes PISA (2006) y PIRLS (2006), en MEC, 2007 a y b.

Objetivos del estudio y diseño de la investigación

Objetivos

Partiendo de tan importantes aportaciones como las que con anterioridad se han mencionado, y teniendo en cuenta la situación actual en la que se encuentran tanto los trabajos sobre enseñanza de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas como los referidos al aprendizaje de la composición escrita en educación primaria, este trabajo se ha orientado hacia la consecución de los siguientes objetivos:

1. Describir, por una parte, el grado de dominio que poseen los escolares de educación primaria sobre las propiedades o componentes textuales en la composición de textos escritos, y, por otra parte, el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

2. Estudiar las relaciones existentes entre el grado de dominio de los diferentes componentes textuales que conforman el texto escrito y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

3. Ofrecer, a modo de conclusión, algunas consideraciones de interés didáctico basadas en las relaciones existentes entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, con el fin de facilitar a los maestros el ejercicio de su actividad docente.

Diseño de la investigación

Con el fin de conocer el grado de dominio para la elaboración de textos escritos y el de las habilidades lingüísticas de los sujetos partici-

pantes en la investigación así como la relación existente entre ambos grados de dominio, se ha optado por llevar a cabo una investigación de tipo descriptivo. Asimismo, de los diferentes diseños de investigación existentes –transversal, longitudinal y secuencial– se ha escogido el transversal por entender que es el que mejor se adapta a la forma en que se ha determinado llevar a cabo este proceso de investigación, que se ha iniciado con la recogida de la información de toda la muestra en un solo momento, para elaborar y analizar con posterioridad los datos obtenidos.

Participantes

La muestra sobre la que se ha trabajado la componen escolares de ambos sexos, pertenecientes a tres grupos de 6.º curso de educación primaria de un colegio concertado de Granada capital, cuya docencia corre a cargo de la misma profesora de Lengua y Literatura, y cuya distribución es la siguiente:

GRUPOS	N	%	% AC.
A	29	32,9	32,9
B	29	32,9	65,8
C	30	34,1	100,0
TOTAL	88	100,0	

Tabla 1. Distribución de los participantes por grupos.

Variables estudiadas

Con el fin de obtener un conocimiento lo más objetivo posible respecto al grado de dominio de los participantes de la muestra sobre los distintos componentes del texto escrito así como de sus habilidades lingüísticas, son dos las variables estudiadas, *composición escrita* y *habilidades lingüísticas*, que quedan definidas por los contenidos que a continuación se especifican para cada una de ellas.

En relación con la composición escrita:

Se contemplan los siguientes componentes o cualidades textuales, centrados en los descriptores que se indican

a) *Coherencia*: dominio del saber para expresarse de conformidad con los principios generales del pensar y con el conocimiento general de las cosas; capacidad para seleccionar el contenido de información necesario para expresarse sin excesos ni lagunas; orden en la exposición de las ideas; y disposición de los distintos párrafos del texto que conforman su estructura.

b) *Cohesión*: dominio apropiado de campos léxicos; uso adecuado de las figuras de repetición (anáfora en sus distintas formas); utilización de deícticos espaciales y temporales; empleo de enlaces, conectores y marcadores textuales; y puntuación.

c) *Corrección*: corrección morfosintáctica; corrección léxica y precisión en el uso del vocabulario; y corrección ortográfica: ortografía literal y acentuación.

d) *Adecuación*: discurso adecuado al objeto sobre el que se escribe, apropiado respecto al destinatario y oportuno respecto a la situación; claridad de propósito(s) y objetivo(s); y al mantenimiento del nivel de formalidad en todo el discurso.

e) *Presentación*: legibilidad (caligrafía o dominio del trazado); limpieza (ausencia de borrones, enmiendas, tachaduras...); y correlación entre espacios en blanco y texto (formato, márgenes, título, espaciado interlineal).

f) *Estilo*: variedad y riqueza léxica; complejidad sintáctica; elegancia en la expresión; y creatividad expresiva.

g) *Total de la prueba de composición escrita*: dominio global de los distintos componentes textuales específicos de la composición escrita.

(2) En relación con las habilidades lingüísticas:

a) *Comprensión lingüística*, entendida como capacidad para captar la relación semántico-gramatical existente entre textos diferentes.

b) *Sinonimia lingüística*, referida a la capacidad para captar el sentido ambivalente pre-

sente en textos diferenciados por su estructura sintáctica y/o por su significado.

c) *Aceptabilidad lingüística*, o capacidad para captar el grado de aceptabilidad de textos con anomalías de carácter semántico.

d) *Ambigüedad lingüística*, que alude a la habilidad para detectar y explicar ambigüedades semánticas que se deben a la polisemia.

e) *Función gramatical lingüística*, que hace referencia a la capacidad de analizar las funciones gramaticales (sujeto, objeto y predicado) y de las acciones y de los roles que se organizan en torno a ellas, así como de complementos circunstanciales y de oraciones subordinadas causales o finales.

f) *Segmentación fonémica lingüística*, que se pone de manifiesto en la realización de análisis según relaciones paradigmáticas ante fonemas, sílabas y lexemas libres.

g) *Puntuación total de habilidades lingüísticas*, que se extiende al dominio del conjunto de estas habilidades lingüísticas globalmente consideradas.

Instrumentos de medida

Para la medida de las variables anteriormente expuestas se han utilizado dos instrumentos: (1) la *Guía de evaluación de la composición escrita (GECE)*, adaptación de la de J. Rodríguez y A. Romero (2004), cuyos componentes se recogen en la siguiente tabla con especificación de los rangos (parcial y total) y de sus coeficientes de ponderación (ver la tabla 2) y (2) el *Test de Habilidades Metalingüísticas 2 (THAM-2)*, de M.^a A. Pinto, R. Titone y M.^a D. González Gil (2000), instrumento de medida de las habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML) concebido para el tramo de edad comprendido entre 9 y 13 años, que, como que figura en la siguiente tabla en la que se especifican las puntuaciones mínimas y máximas que pueden ser obtenidas, consta de seis pruebas referidas a comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica (ver la tabla 3).

VARIABLES	RANGO	COEF. POND.	RANGO TOTAL
Coherencia	1-5	3	3-15
Cohesión	1-5	2	2-10
Corrección	1-5	3	3-15
Adecuación	1-5	3	3-15
Presentación	1-5	1	1-5
Estilo	1-5	2	2-10
PUNT. GLOBAL			14-70

Tabla 2. Componentes textuales de la composición escrita y coeficientes de ponderación.

VARIABLES	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Comprensión	0-15
Sinonimia	0-5
Aceptabilidad	0-30
Ambigüedad	0-7
Función gramatical	0-6
Segmentación fonémica	0-31
PUNTUACIÓN GLOBAL	0-94

Tabla 3. Puntuación de habilidades lingüísticas del THAM-2.

Proceso

Tras la *fase previa* o de establecimiento del proceso de investigación, las restantes fases de este proceso han sido las siguientes: a) una *fase inicial*, durante la que se han realizado la revisión bibliográfica sobre investigaciones previas que pudieran aportar datos significativos en torno al tema, la concreción del marco teórico referido a enseñanza-aprendizaje de la composición escrita y al desarrollo de las habilidades lingüísticas y la preparación de la investigación experimental: determinación del diseño de investigación, concreción de las variables e instrumentos, elección de los estudios estadísticos por realizar y de los programas informá-

ticos por aplicar. b) Una *fase de desarrollo*, que se ocupó en la elección del centro educativo para la realización de la investigación, la cumplimentación de los cuestionarios y realización de las correspondientes pruebas por parte de los alumnos(as) participantes en la investigación, la obtención de los resultados mediante el tratamiento estadístico apropiado de los datos y el análisis y discusión de los resultados obtenidos. Y c) una *fase final*, o de recopilación y sistematización del material teórico y empírico, y de elaboración y redacción, a modo de conclusión, de las oportunas consideraciones didácticas sobre aprendizaje lingüístico y desarrollo de habilidades para la composición de textos escritos.

Estudios estadísticos realizados

A fin de conseguir los objetivos planteados en esta investigación y de describir con la mayor precisión posible los fenómenos investigados, se han realizado los correspondientes análisis mediante la utilización del paquete de programas estadísticos SPSS en la versión 14.0 para Windows, a través de un proceso que ha constado de tres fases:

a) Una *primera fase*, en la que se ha llevado a cabo un análisis unidimensional de cada una de las variables estudiadas coincidentes con cada una de las distintas partes del *THAM-2* así como de cada uno de los componentes de la *Guía de evaluación de la composición escrita*, con objeto de obtener de este modo los índices descriptivos más significativos de las mismas, tales como media, desviación típica, rango, mínimo, máximo, asimetría y curtosis.

b) Una *segunda fase*, en la que se ha realizado un primer análisis bivariable con el que se ha tratado de medir la magnitud y el signo de la relación lineal entre cada par de variables así como la comprobación de su significación estadística. Los índices obtenidos han sido el

coeficiente de correlación r de Pearson y la probabilidad del estadístico t de Student.

c) Y una *tercera fase*, en la que se ha realizado un segundo análisis bivariable con el fin de estudiar la relación lineal entre cada una de las variables criterio (componentes de la composición escrita) y las variables predictoras (habilidades lingüísticas), con objeto de predecir las puntuaciones de la variable criterio. En esta fase se han estudiado, asimismo, la fuerza global de la asociación (R^2) y la significatividad de la relación (*Anova*), y se ha analizado la importancia de cada una de las variables predictoras (*Coficiente típico Beta*).

Análisis de resultados obtenidos y consideraciones didácticas

Estudios descriptivos: reflexiones didácticas sobre las aportaciones de este estudio

Los resultados obtenidos en los estudios descriptivos de las distintas variables son los que se reflejan a continuación:

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
Coherenc	12,00	3,00	15,00	9,1023	2,82045	-,069	,001
Cohesión	12,00	3,00	15,00	9,3409	3,23020	,165	-,447
Correcci	12,00	3,00	15,00	9,5114	3,47071	,160	-,794
Adecuaci	12,00	3,00	15,00	9,6818	2,60215	,403	,139
Presenta	3,00	2,00	5,00	3,3409	,69293	,063	-,155
Estilo	8,00	2,00	10,00	5,2841	1,84421	,358	-,178
TotalTE	52,00	20,00	72,00	46,1818	12,06357	,410	-,513
ComprL	4,00	11,00	15,00	13,8523	,98890	-,499	-,433
SinonL	2,00	3,00	5,00	4,1818	,63509	-,168	-,562
AceptL	12,00	18,00	30,00	26,1250	2,43920	-,737	1,169
Ambigú	3,00	4,00	7,00	6,0568	,87570	-,637	-,301
FungrL	2,00	4,00	6,00	5,8068	,45126	-2,317	4,890
SegfonL	16,00	15,00	31,00	25,3409	3,22307	-,703	,330
TotalL	20,00	70,00	90,00	81,3864	4,91872	-,383	-,282

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables de la investigación.

Los resultados que figuran en esta tabla dan pie a plantearse algunas reflexiones que pudieran ser de interés desde el punto de vista didáctico, pues, una vez conocidos los datos descriptivos de las variables referidas tanto a la composición escrita (*coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación, estilo y puntuación total de texto escrito*) como a las habilidades lingüísticas (*comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical, segmentación fonémica y puntuación total de habilidades lingüísticas*), y expuestos para cada una de estas variables los estadísticos más significativos (rango, máximo y mínimo, media, desviación típica, asimetría, curtosis), se observa que, a la vista de los datos obtenidos en este estudio descriptivo y de los errores detectados en la corrección de las pruebas que, a pesar de las múltiples diferencias en muchos de los resultados, hay determinados aspectos de la composición escrita que podrían ser mejorados en el grupo de alumnos estudiado a través de la oportuna intervención didáctica.

Reflexiones en torno a las variables referidas al texto escrito

Teniendo en cuenta el estudio realizado sobre los resultados estadísticos de las variables investigadas, y a la vista de los índices más significativos que permiten un estudio comparativo de los mismos en todas las variables de la investigación, se puede constatar que respecto a la puntuación media obtenida por las diferentes variables valoradas en la prueba de *composición escrita*, se alcanza en todas ellas una media alta; no obstante, es necesario hacer algunas puntualizaciones sobre las distintas variables estudiadas.

En el caso de la *coherencia*, se habría de tener en cuenta –junto a los resultados obtenidos en el estudio descriptivo de esta variable– que en la corrección de las pruebas se ha observado que la mayor cantidad de fallos se acumula principalmente en la selección de la cantidad de información, en el orden de las ideas y en la correcta estructuración de los párrafos, y no tanto en el dominio de la lógica o de los princi-

pios generales del pensar ni en el conocimiento general de las cosas.

En cuanto a la *cohesión* textual y a la *corrección* idiomática se ha de tener en cuenta que, si bien los resultados obtenidos para la *cohesión* son muy parecidos a los de la variable *coherencia*, en la corrección de las pruebas se ha podido constatar que los fallos más abundantes se producen en el uso de enlaces y en la utilización de signos de puntuación. Asimismo, en el caso de la *corrección* idiomática, su similitud con los datos obtenidos en relación con la variable *cohesión* parece indicar la conveniencia de centrar las tareas docentes en el esfuerzo por conseguir un mayor dominio ortográfico, sobre todo, mediante la realización de actividades específicas con el grupo de los alumnos que han mostrado que la mayoría de sus errores se manifiesta en el escaso dominio de la ortografía literal y de la acentuación, o, como ocurre en el caso de la variable *cohesión*, en el empleo de los signos de puntuación, pues en ambos casos se trata de aspectos ortográficos, bien sean éstos referidos a la ortografía de la palabra o a la de la frase, y, tanto para un caso como para el otro, se reclama una instrucción específica y el necesario aprendizaje práctico.

El paralelismo que se muestra en el rendimiento de los estudiantes entre *presentación* y *estilo*, según las distribuciones de la muestra reflejadas en sus correspondientes curvas de frecuencia, se ha venido poniendo también de manifiesto en la corrección de las pruebas, a través de la cual se ha podido comprobar que los elementos propios del estilo –“elegancia en la expresión” y “creatividad expresiva”– suelen coincidir con las composiciones de mejor presentación.

Como se ha constatado para las diferentes variables estudiadas, su puntuación media es alta. Se trata de curvas simétricas, en las que se aprecia una leve tendencia hacia la asimetría positiva en las variables *adecuación* y *estilo*, y levemente negativa en la variable *coherencia*, lo que se refleja en la variable *puntuación total de la prueba de texto escrito*, con un S_k (índice de asimetría) = 0,410, como expresión de una curva simétrica con leve tendencia asimétrica de tipo positivo. En relación con la curtosis se observa que, para todas las variables, el índice

de altura es inferior a 0,263, por lo que se trata de curvas altas que en todos los casos diferencian bien a los sujetos.

En cuanto a las variables correspondientes a las habilidades lingüísticas

Una vez conocidos los datos descriptivos de las variables referidas a las habilidades lingüísticas, y teniendo en cuenta el estudio comparativo de los estadísticos de estas variables estudiadas, se puede constatar que se alcanza una puntuación bastante alta en sus respectivas medias, hasta el punto de que muchos alumnos con buenas puntuaciones se colocan por debajo de la media estadística.

Estos resultados, que se ven reflejados en el rendimiento obtenido en cada una de las variables, se ponen claramente de manifiesto al hilo de la corrección de las distintas pruebas, en las que detecta especialmente: a) un mayor dominio de los conocimientos puramente gramaticales y formalistas frente a los semántico-cognitivos (prueba de comprensión lingüística), b) un escaso dominio de la gramática semántica frente a la puramente formalista (prueba de sinonimia lingüística) y c) un buen conocimiento de las distintas funciones gramaticales (prueba de función gramatical lingüística).

A la vista de estos resultados, cabría entender que si se pretende mejorar la competencia de los alumnos para la composición de textos escritos, habría que hacer un esfuerzo importante para desarrollar sus habilidades lingüísticas por encima de la simple adquisición de conocimientos sobre la lengua, potenciando así su competencia comunicativa. Para ello sería necesario utilizar estrategias que se centraran principalmente en ir elevando a nivel reflexivo, y siempre en la medida en que lo aconseje su desarrollo, lo que los escolares de primaria ya conocen y saben usar a nivel implícito, combinando el componente formal con el semántico con el fin de convertir así las estructuras de la lengua en repertorios de posibilidades para expresar ideas, sentimientos o vivencias en distintas situaciones y tanto de forma oral como escrita.

Las actitudes antigramaticalistas, sobre todo las aparecidas a partir del siglo XIX, referidas especialmente a la enseñanza primaria, son harto numerosas; pero, aparte de las razones que se puedan esgrimir contra una enseñanza gramatical formalista y descontextualizada, cuando se trata de la enseñanza de la expresión escrita todos los autores defienden la necesidad de que los alumnos tomen conciencia de los distintos elementos de la lengua; desde las letras o las sílabas hasta la oración, el párrafo o el texto.

Más allá de las estrategias didácticas adoptadas para la enseñanza de la composición escrita, conviene tener en cuenta que la escritura representa un gran repertorio de actividades mentales que están interrelacionadas con contenidos lingüísticos que inciden directamente tanto en el proceso de elaboración discursiva como en el texto producido; de aquí que, además de considerar otros conocimientos extralingüísticos, haya que tener en consideración el conocimiento de la lengua en la que se escribe.

En este sentido, y puesto que cualquier actividad de producción de textos escritos implica necesariamente aprendizajes lingüísticos y que el panorama actual de la lingüística se presenta en múltiples direcciones y en formas discrepantes, hace falta plantearse, como ya señalara E. Coseriu (1992) la existencia de una *lingüística de la comunicación*, cuyos grandes temas comprendan: (1) un saber sobre el hablar o el escribir –en el sentido técnico del hablar– en general, relacionado con la coherencia discursiva; (2) un saber sobre la lengua particular en la que se habla o escribe: su morfología, sintaxis, semántica y ortografía; y (3) un saber textual, o de la adecuación del texto al contexto. Estos grandes temas contribuyen a la adquisición del conocimiento reflexivo sobre la estructura y funciones de la lengua, un conocimiento que influye tanto en los saberes implicados en la producción textual (en cuanto a coherencia, corrección y adecuación) como en sus distintos subprocesos (planificación, transcripción y revisión).

Este conocimiento es el que se debiera conseguir en la escuela mediante la enseñanza de una gramática pedagógica que abarcara estos grandes temas que derivan de las aportaciones

de las distintas direcciones de la lingüística actual, a sabiendas de que la enseñanza de la composición escrita reclama, entre otras cosas, la necesidad de adquirir un conocimiento consciente y reflexivo de los distintos saberes lingüísticos.

Estudios de correlaciones: consideraciones en torno a las correlaciones entre variables

En el terreno didáctico interesa mucho conocer la posible tendencia a variar concomitantemente que pueden mostrar dos o más fenómenos presentes en la enseñanza; de aquí que, con objeto de medir la magnitud y el signo de la relación entre pares de variables cuantitativas de esta investigación, se haya procedido a realizar el estudio de su coeficiente de correlación, con la intención de poner de relieve los posibles factores influyentes en el rendimiento de los alumnos en composición escrita y poder juzgar con sólidos fundamentos sobre la importancia que presentan las distintas variables en relación con la adquisición de habilidades para componer textos escritos. Así pues, se han llevado a cabo el estudio de correlaciones entre las variables referidas tanto al texto escrito como a las habilidades lingüísticas, independientemente consideradas y en su totalidad, habiendo obtenido los resultados que se reflejan en la tabla de la página siguiente:

De conformidad con los resultados obtenidos en este estudio de correlaciones, se desprende que: (1) la variable *puntuación total de habilidades lingüísticas* correlaciona de manera significativa con las variables *adecuación, puntuación total del texto escrito, presentación, corrección, estilo, cohesión y coherencia*; (2) la variable *ambigüedad lingüística* correlaciona de manera significativa con las variables *puntuación total del texto escrito, corrección, cohesión, coherencia y estilo*; (3) la variable *segmentación fonémica lingüística* correlaciona de manera significativa con las variables *presentación, adecuación, puntuación total del texto escrito, corrección, coherencia y estilo*; (4) la variable *comprensión lingüística* correlaciona de manera significativa con las variables *puntuación*

total del texto escrito, estilo y cohesión, y (5) las variables *sinonimia lingüística, aceptabilidad lingüística y función gramatical lingüística* no correlacionan de manera significativa con ninguna de las variables que componen la prueba de composición escrita.

Existe, por tanto, una relación clara de reciprocidad entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los escolares, globalmente consideradas, y el grado de rendimiento en composición de textos escritos, tanto si los textos producidos se valoran en su conjunto como si se consideran particularmente sus distintos componentes o cualidades textuales. Y esta tendencia a variar de manera concomitante y en la misma dirección que tienen estos fenómenos debiera ser tenida en cuenta a la hora de enseñar la composición escrita, puesto que, aun cuando no pueda entenderse como una relación segura de causalidad, puede jugar un importante papel en esta compleja tarea.

El conocimiento de estas mutuas influencias que nos proporciona el estudio de correlaciones realizado en este trabajo muestra, por una parte, que el conocimiento de la lengua y el desarrollo de habilidades lingüísticas se presentan como un todo relacionado con el aprendizaje de la composición escrita en términos globales; pero, por otra parte, y desde la misma perspectiva didáctica, que no todas las habilidades lingüísticas mantienen el mismo grado de relación con este aprendizaje, sino que existe un orden en el que algunas de estas habilidades se muestran en mayor o menor relación de reciprocidad con el rendimiento en la producción de textos escritos en general y con algunos de sus componentes textuales en particular. Así ocurre en el caso que nos ocupa, en el que la capacidad para detectar y explicar ambigüedades semánticas, seguida de la habilidad para realizar análisis atendiendo a relaciones paradigmáticas ante sílabas y palabras y de la capacidad para comprender relaciones semántico-gramaticales son las habilidades lingüísticas que muestran mayor grado de reciprocidad con los diferentes componentes textuales; y, por tanto, cualquier tarea de intervención didáctica encaminada a mejorar una de estas habilidades podría implicar su correspondiente incidencia

Correlaciones

	COHERENC	COHESIÓN	CORRECCI	ADECUACI	PRESENTA	ESTILO	TOTALTE	COMPRL	SINONL	ACEPTL	AMBIGL	FUNGRL	SEGFONL	TOTALL
COHERENC	1	,643**	,534**	,653**	,494**	,730**	,846**	,191	-,011	-,062	,249*	,016	,254*	,213*
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,075	,923	,566	,019	,885	,017	,046
COHESIÓN	,643**	1	,649**	,637**	,148	,649**	,859**	,210*	-,081	,051	,286**	,046	,171	,215*
	,000	,000	,000	,000	,169	,000	,000	,049	,453	,634	,007	,672	,111	,044
CORRECCI	,534**	,649**	1	,534**	,256*	,591**	,811**	,193	,051	,017	,306**	-,002	,265*	,277**
	,000	,000	,000	,000	,016	,000	,000	,072	,636	,877	,004	,983	,013	,009
ADECUACI	,653**	,637**	,534**	1	,424**	,721**	,828**	,187	,028	,090	,285**	,025	,305**	,338**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,081	,792	,406	,007	,815	,004	,001
PRESENTA	,494**	,148	,256*	,424**	1	,463**	,446**	,192	,093	-,019	,176	-,008	,323**	,281**
	,000	,169	,016	,000	,000	,000	,000	,073	,391	,863	,101	,945	,002	,008
ESTILO	,730**	,649**	,591**	,721**	,463**	1	,841**	,231*	-,054	,028	,232*	,081	,243*	,258*
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,030	,615	,797	,030	,456	,023	,015
TOTALTE	,846**	,859**	,811**	,828**	,446**	,841**	1	,252*	-,001	,018	,332**	,028	,304**	,314**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,018	,990	,871	,002	,798	,004	,003
COMPRL	,191	,210*	,193	,187	,192	,231*	,252*	1	,025	,051	,089	,116	,301**	,444**
	,075	,049	,072	,081	,073	,030	,018	,817	,817	,639	,407	,283	,004	,000
SINONL	-,011	-,081	,051	,028	,093	-,054	-,001	,025	1	,037	,002	,124	,093	,224*
	,923	,453	,636	,792	,391	,615	,990	,817	,817	,731	,986	,250	,389	,036
ACEPTL	-,062	,051	,017	,090	-,019	,028	,018	,051	,037	1	,045	-,020	,078	,570**
	,566	,634	,877	,406	,863	,797	,871	,639	,731	,677	,856	,471	,000	,000
AMBIGL	,249*	,286**	,308**	,285**	,176	,232*	,332**	,089	,002	,045	1	,144	,180	,350**
	,019	,007	,004	,007	,101	,030	,002	,407	,986	,677	,179	,093	,001	,000
FUNGRL	,016	,046	-,002	,025	-,008	,081	,028	,116	,124	-,020	,144	1	,046	,179
	,885	,672	,983	,815	,945	,456	,798	,283	,250	,856	,179	,179	,672	,095
SEGFONL	,254*	,171	,265*	,305**	,323**	,243*	,304**	,301**	,093	,078	,180	,046	1	,798**
	,017	,111	,013	,004	,002	,023	,004	,004	,389	,471	,093	,672	,000	,000
TOTALL	,213*	,215*	,277**	,338**	,281**	,314**	,444**	,224*	,570**	,350**	,179	,798**	1	,000
	,046	,044	,009	,001	,008	,015	,003	,000	,036	,000	,001	,095	,000	,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

sobre los diferentes componentes textuales con los que tiende a variar en la misma dirección.

Consideraciones sobre los análisis de regresión

Mediante la utilización en esta investigación de la técnica estadística de regresión múltiple, se ha pretendido estudiar la relación lineal en-

tre las distintas variables criterio y las variables predictoras, realizando el correspondiente análisis de regresión.

En este análisis se han tomado como variables criterio cada una de las variables pertenecientes a la prueba de composición escrita, y como variables predictoras las variables correspondientes a las habilidades lingüísticas. Los resultados obtenidos se exponen en la siguiente tabla:

Variables Criterio	Variables Predictoras	R2	Anova		Coeficientes		
			F	Sign.	Beta	t	Sign.
Coherencia	TotalL	,135	1,783	,102	-1,614	-,655	,515
	ComprL				,435	,893	,374
	SinonL				,183	,550	,584
	AceptL				,712	,577	,565
	AmbigL				,501	1,107	,271
	FungrL				,116	,452	,653
	SegfonL				1,242	,770	,443
Cohesión	TotalL	,161	2,201	,043	-4,178	-1,722	,089
	ComprL				,968	2,019	,047
	SinonL				,440	1,345	,182
	AceptL				2,111	1,739	,086
	AmbigL				1,001	2,246	,027
	FungrL				,395	1,560	,123
	SegfonL				2,809	1,769	,081
Corrección	TotalL	,161	2,198	,043	-1,393	-,574	,568
	ComprL				,391	,815	,418
	SinonL				,218	,668	,506
	AceptL				,676	,557	,579
	AmbigL				,524	1,176	,243
	FungrL				,063	,247	,806
	SegfonL				1,088	,685	,495
Adecuación	TotalL	,161	2,187	,044	,442	,182	,856
	ComprL				,012	,025	,980
	SinonL				-,050	-,154	,878
	AceptL				-,165	-,136	,892
	AmbigL				,158	,355	,723
	FungrL				-,072	-,285	,776
	SegfonL				-,059	-,037	,970

Presentación	TotalL	,138	1,834	,092	,164	,067	,947
	ComprL				,076	,156	,876
	SinonL				,053	,161	,872
	AceptL				-,137	-,111	,912
	AmbigL				,100	,222	,825
	FungrL				-,077	-,299	,766
	SegfonL				-,170	,100	,921
Estilo	TotalL	,128	1,682	,125	-,649	-,262	,794
	ComprL				,287	,588	,558
	SinonL				,004	,012	,991
	AceptL				,326	,263	,793
	AmbigL				,298	,656	,514
	FungrL				,099	,385	,701
	SegfonL				,590	,365	,716
TotalTE	TotalL	,205	2,948	,008	-1,806	-,764	,447
	ComprL				,518	1,109	,271
	SinonL				,211	,664	,509
	AceptL				,880	,745	,459
	AmbigL				,608	1,403	,165
	FungrL				,131	,530	,597
	SegfonL				1,385	,896	,373

Tabla 6. Análisis de regresión de las variables de la investigación.

Consideraciones globales respecto de los coeficientes de regresión

En cuanto a las variables *coherencia*, *presentación* y *estilo*, los coeficientes de las variables predictoras que miden la asociación global (R^2) y su significación (*Anova*) para cada una de estas variables criterio no son significativos. Dichos coeficientes sí son significativos para las variables *puntuación total de la prueba de texto escrito* ($R^2=,205$, ya que $F(7,80)=2,948$ $p\leq,008$), *cohesión* ($R^2=,161$, ya que $F(7,80)=2,201$ $p\leq,043$), *corrección* ($R^2=,161$, ya que $F(7,80)=2,198$ $p\leq,043$) y *adecuación* ($R^2=,161$, ya que $F(7,80)=2,187$ $p\leq,044$).

En torno a las variables predictoras

En los resultados obtenidos han aparecido dos variables predictoras significativas la *comprensión lingüística* y la *ambigüedad lingüística*. En los cuadros que se exponen a continuación se reflejan estas variables y aquellas a las que predice cada una, indicando los coeficientes típicos Beta (primer cuadro) y el orden de importancia de cada una de las variables según su nivel de predicción (segundo cuadro).

Desde una consideración global, conviene resaltar que:

a) Las variables *ambigüedad lingüística* y *comprensión lingüística* son predictoras signifi-

	TotalTE	Coher	Cohes	Correc	Adecua	Presen	Estilo
TotalL	-1,806	-1,614	-4,178	-1,393	,442	,164	-,649
AmbiguL	,608	,501	1,001	,524	,158	,100	,298
ComprL	,518	,435	,968	,391	,012	,076	,287

	TotalTE	Coher	Cohes	Correc	Adecua	Presen	Estilo
TotalL	---	---	---	---	---	---	---
AmbiguL	---	---	1	---	---	---	---
ComprL	---	---	1	---	---	---	---

cativas, cada una de ellas, de la misma variable de la prueba de texto escrito: la variable *cohesión*.

b) El resto de variables de habilidades lingüísticas (*sinonimia, aceptabilidad, función gramatical, segmentación fonémica lingüísticas y puntuación total de habilidades lingüísticas*) no son predictoras significativas de ninguna variable de la prueba de texto escrito (*coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación, estilo y puntuación total de la prueba de texto escrito*).

Esta estimación de posibles valores de predicción de una determinada variable criterio a partir de determinados predictores viene a proporcionar a los docentes una información de gran interés didáctico, por cuanto los resultados que brinda el estudio sobre tal estimación permiten reflexionar en relación con el grado de repercusión que la influencia de la intervención didáctica sobre uno de los componentes de la enseñanza puede tener en otro u otros componentes de la misma.

En este sentido, cobra todo el interés didáctico conocer la influencia que algunas de estas habilidades lingüísticas pudieran tener relación con el rendimiento en determinados componentes específicos de la composición escrita. Y, centrándonos en el caso que nos ocupa, ocurre

que solo dos de estas habilidades, la *ambigüedad* y la *comprensión*, predicen con un grado razonable de significatividad tal influencia sobre el componente textual *cohesión*; lo cual resulta explicable si se piensa que el dominio del uso de campos léxicos, el empleo adecuado de las figuras de repetición, la utilización de deícticos espaciales y temporales, la utilización de enlaces, conectores y marcadores textuales o del dominio de la puntuación requieren que el escritor disponga de las habilidades necesarias para, por una parte, detectar y explicar ambigüedades semánticas y gramaticales, y, por otra, captar la relación semántico-gramatical existente entre distintos textos.

En torno a las variables criterio

De la misma manera que se termina de comentar en relación con las variables predictoras, se refleja también aquí a modo de síntesis el conjunto de las variables dependientes o variables criterio (*puntuación total de la prueba de texto escrito, coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación y estilo*) y la(s) que predice(n) cada una de ellas, indicando igualmente el grado de importancia según la nivel de predicción.

	TotalL	ComprL	AmbiguL
TotalTE	-1,806	,518	,608
Coher	-1,614	,435	,501
Cohes	-4,178	,968	1,001
Correc	-1,393	,391	,524
Adecua	,442	,012	,158
Presen	,164	,076	,100
Estilo	-,649	,287	,298

	TotalL	ComprL	AmbiguL
TotalTE	---	---	---
Coher	---	---	---
Cohes	---	2	1
Correc	---	---	---
Adecua	---	---	---
Presen	---	---	---
Estilo	---	---	---

La lectura de estas tablas, realizada desde la consideración de cada una de las variables criterio, nos permite constatar que:

a) La variable *cohesión* es la única que cuenta con las dos variables predictoras que se citan a continuación en el mismo orden de su valor predictivo: *ambigüedad lingüística* y *comprensión lingüística*.

b) El resto de variables que componen la prueba de texto escrito no tiene ninguna variable predictora significativa entre las referidas a habilidades lingüísticas, que se contemplan en el *THAM2*.

Estos resultados confirman la influencia del nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas –globalmente considerado– de los alumnos de educación primaria sobre sus capacidades para componer textos escritos, y ratifican –singularmente consideradas estas habilidades lingüísti-

cas– la influencia concreta de la *ambigüedad* y *comprensión lingüísticas* sobre una cualidad tan importante del texto escrito como es la *cohesión*.

Síntesis de conclusiones finales orientadas hacia la mejora de la enseñanza

Los resultados de este estudio empírico, teniendo en cuenta las limitaciones propias de este tipo de investigaciones en el ámbito educativo, y por las condiciones en las que ha sido realizado (tipo de centro, sujetos participantes...), nos llevan a pensar que sería posible mejorar la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita si se orientara el esfuerzo docente hacia el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los

escolares, a sabiendas de que los trabajos más rentables podrían ser aquellos que tendieran al desarrollo de estas habilidades lingüísticas en general, como se ha hecho constar en las consideraciones anteriores. De manera particular, y desde una perspectiva puramente didáctica, es necesario tener en consideración que:

1. De los resultados obtenidos en los estudios descriptivos de las variables referidas a cualidades del texto escrito, habría que destacar que, una vez comprobado que los alumnos(as) muestran un buen dominio referido a los principios generales del pensar y al conocimiento general de las cosas, la *coherencia* de sus escritos podría mejorar si la enseñanza se orientara más hacia el desarrollo de las capacidades para la generación de ideas y selección de las mismas, hacia el dominio del orden que requiere la exposición de estas ideas y hacia el entrenamiento en la correcta estructuración del contenido a través de la debida disposición de los distintos párrafos del texto.

2. Igualmente, a la vista de los resultados del estudio sobre las variables referidas a habilidades lingüísticas, habría que tener en cuenta que la enseñanza de la composición escrita implica el desarrollo de las habilidades lingüísticas generales, idiomáticas y textuales, pues no pocas dificultades de las que presentan los aprendices tanto a lo largo del proceso de producción textual como en el texto producido se deben a la falta de un conocimiento sobre la lengua en general (saber elocutivo), sobre la estructura y las funciones de la lengua particular o lengua en la que se escribe (saber idiomático) y sobre las normas que rigen su uso en los distintos contextos culturales (saber expresivo).

3. Como consecuencia de lo expuesto en el apartado anterior, la intervención didáctica debiera orientarse prioritariamente al uso de la lengua escrita organizado sobre textos concretos

producidos en distintas situaciones de comunicación; de tal modo que, sin dejar de atender a los alumnos en función de otras necesidades, se tenga también en cuenta la manera de facilitarles el aprendizaje de los contenidos lingüísticos necesarios, ya que la expresión escrita es una actividad que implica conocimientos lingüísticos y control de la propia actividad verbal, pero son principalmente estos conocimientos los que permiten la realización del debido control sobre el uso de la escritura.

4. A la luz de los resultados que ofrece el estudio de correlaciones, habría que tener en consideración que las habilidades lingüísticas que muestran mayor grado de reciprocidad con las diferentes cualidades textuales son las referidas a las capacidades de detección y explicación de ambigüedades, de análisis de fragmentación de palabras y de comprensión de relaciones semántico-gramaticales, por lo que, en lugar de llevar a cabo una enseñanza gramatical puramente formalista, la intervención docente debería orientarse hacia el desarrollo de estas capacidades o habilidades con objeto de mejorar la coherencia, la corrección y la adecuación textuales.

5. Asimismo, y pensando igualmente en proporcionar una mejora en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, habría que tener presente que los resultados del análisis de regresión confirman un grado razonable de significatividad de las habilidades lingüísticas *ambigüedad* y *comprensión* sobre la *cohesión* textual, lo que avisa de la influencia de estas habilidades sobre esta cualidad tan importante del texto escrito, y alerta, por tanto, sobre su incidencia en el rendimiento de los escolares a la hora de elaborar sus textos, advirtiéndoles sobre la necesidad de desarrollar en los mismos estas habilidades lingüísticas a fin de que sus procesos de elaboración textual culminen con la producción de discursos escritos cada vez mejor cohesionados.

REFERENCIAS

- BRONCKART, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (comps.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe-Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- CASSANY, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COSERIU, E. (1991 [1977]). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- MEC. (2007a). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MEC. (2007b). *PISA 2006. Programa para la Evaluación de los Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Secretaría General de Educación/Instituto de Evaluación.
- PINTO, M^a A.; TITONE, R. y GONZÁLEZ GIL, M.^a D. (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- REYES, G. (1998). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.
- RODRÍGUEZ POLO, J. y ROMERO LÓPEZ, A. (2004). *Investigación en didáctica de la lengua y asesoramiento curricular. Un programa de intervención didáctica para la composición escrita de textos narrativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SERAFINI, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SERÓKINA, T. (2008). "De la estructura del párrafo hacia la organización del discurso: consideraciones teórico-prácticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-9.

ABSTRACT

Language learning, acquisition of language skills and written composition teaching in primary education.

This paper presents an experimental study that aims at revealing Primary Education students' writing abilities and developmental level in linguistic abilities along with possible reciprocal influences between both. Research aims and design are specified in addition to results and didactic considerations.

KEY WORDS: *Language Didactics; Metalinguistic consciousness; Writing teaching.*

RÉSUMÉ

L'apprentissage des langues, l'acquisition des compétences linguistiques et enseignement de la composition écrite dans l'enseignement primaire.

Cet article présente une étude expérimentale faite avec un groupe d'élèves de l'enseignement primaire afin de tester le développement de leurs compétences linguistiques et de leurs compétences pour produire des compositions écrites ainsi que les possibles influences réciproques qui peuvent exister entre les deux. A tel effet, on précise les objectifs et la méthodologie de la recherche de même que les résultats obtenus et les considérations didactiques

MOTS-CLÉS: *Didactique de la langue; Conscience métalinguistique; Apprentissage de la composition écrite.*

