

Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada

MEMORIA TÉCNICA PARA PROYECTOS TIPO A o B

1. RESUMEN DE LA PROPUESTA (Debe rellenarse también en inglés)

INVESTIGADOR PRINCIPAL: LILIANA TOLCHINSKY BRENMAN

TÍTULO DEL PROYECTO: LAS CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

RESUMEN

(breve y preciso, exponiendo solo los aspectos más relevantes y los objetivos propuestos)

Aprender a redactar no consiste solamente en adquirir una habilidad comunicativa sino una potente herramienta de aprendizaje, organización de conocimientos, elaboración de razonamientos, y desarrollo personal.

La finalidad de este estudio es detectar las mejores condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en la Educación Primaria. Nos proponemos (1) identificar las variables individuales y contextuales que expliquen las diferencias estructurales y evolutivas en la redacción de textos expositivos y (2) detectar los aspectos del texto y del proceso de producción que mejor expliquen la calidad global de estos textos. Nos centraremos en textos expositivos porque son los que más se necesitan en la escuela.

En torno a 600 niñas y niños de Almería, Barcelona, Cádiz, Castellón, Ciudad Real, Madrid, León y Valencia formarán parte del estudio. Se distribuirán entre 1º, 3º y 6º curso de Educación Primaria, en aproximadamente 24 aulas (3 por ciudad participante). La estrategia analítica respetará la estructura anidada de los datos. Los niños con discapacidad auditiva integrados en las aulas participarán de un sub-estudio exploratorio, particularmente relevante para examinar la relación entre las habilidades discursivas y la calidad de los textos escritos.

Para cumplir con el primer objetivo, los participantes realizarán un conjunto de tareas relacionadas con habilidades potencialmente explicativas de las diferencias en la calidad textual (habilidades discursivas y notacionales, vocabulario, comprensión lectora y memoria de trabajo) y se registrará la latencia y las pausas durante el proceso de producción en tiempo real. Paralelamente, se determinará la calidad de los textos en función de sus características discursivas, léxicas y sintácticas obteniendo al mismo tiempo una evaluación global por medio de jueces expertos y se establecerán las características distintivas de las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la composición escrita considerada.

Para cumplir con el segundo objetivo, se examinará la contribución de cuatro aspectos de la composición escrita (organización global del texto, complejidad sintáctica, productividad, ortografía y puntuación) a la calidad de los textos evaluada globalmente y un aspecto del proceso de producción (fluidez escrita). Comprobaremos las diferencias evolutivas en la contribución de estos cinco aspectos/factores.

Los resultados del estudio proporcionarán evidencias basadas en la investigación que contribuirán a resolver algunos dilemas didácticos referentes a las relaciones entre corrección ortográfica y escritura autónoma. Facilitarán intervenciones educativas más eficientes en la enseñanza de la composición escrita. Los profesores podrán dar explicaciones a las producciones de los niños, contarán con un cuadro evolutivo para orientar el establecimiento de objetivos y con unas herramientas para evaluar la calidad de los textos en diferentes cursos de la Educación Primaria. El proyecto aúna perspectivas psicolingüísticas y didácticas así como aproximaciones metodológicas, cualitativas y cuantitativas. Unifica esfuerzos de 9 universidades españolas para contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Continúa y amplía dos proyectos anteriores centrados en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura y en comprensión lectora.

PROJECT TITLE: The conditions of learning written composition

SUMMARY

(brief and precise, outlining only the most relevant topics and the proposed objectives)

Learning to write does not imply only the acquisition of a communicational skill but of a powerful learning tool. Writing facilitates the organization of knowledge, reasoning and personal development.

The purpose of this study is to identify the best conditions for learning written composition in primary education. Our goals are (1) to identify individual and contextual variables explaining structural and developmental differences in expository writing and (2) to identify the aspects of the text and of the production process that best explain the overall quality of these texts. We focus on expository texts because they are most needed in the school setting.

Around 600 children who attend schools in Almería, Barcelona, Cádiz, Castellón Ciudad Real, Madrid, León and Valencia will take part in the study. They will be distributed between 1st, 3rd and 6th year of elementary school, in about 24 classrooms (3 per participating city). The analytical strategy will take into account the nested structure of data (children in different classrooms, classrooms in different schools). The hearing impaired children who are integrated in the classrooms that form part of the main study will participate in an exploratory sub-study, particularly relevant for examining the relationship between discourse abilities and the quality of written texts.

To accomplish the first goal participants will take part in a set of tasks related to the potentially explanatory variables of text quality i.e., notational and discourse abilities, vocabulary, reading comprehension and working memory and the latency and pauses during the production process will be recorded on line. Secondly, we will determine the quality of texts according to their lexical, syntactic, and discursive features and we will obtain, in parallel, a global evaluation by expert judges. Thirdly, we will establish the distinctive features of teaching practices associated to the teaching of written composition.

To meet the second goal, we will examine the contribution of four aspects/ factors of written composition—text organization, syntactic complexity, productivity, spelling, and punctuation—to the global quality of the texts and one aspect/factor of the process of production—fluency in writing—and we will check the developmental differences in the contribution of these five aspects/factors.

Results are expected to provide research-based evidence to solve some dilemmas concerning the relationship between spelling and independent writing, and to enable more effective educational interventions in the teaching of written composition. Teachers will be able to explain children's productions and learning difficulties in terms of what is taught in classrooms will also have a developmental picture that can guide learning targets. It will moreover provide tools to evaluate text quality at different levels of primary education.

The project combines psycholinguistic and educational perspectives and observational/qualitative, as well as quantitative methodological approaches. It unifies the efforts of 9 Spanish universities in order to improve teaching and learning of written language. The current proposal follows and extends two previous projects, the first focusing on the initial teaching of reading and writing, the second, in reading comprehension.

2. INTRODUCCIÓN

(máximo 5 páginas)

Deben tratarse aquí: la finalidad del proyecto; los antecedentes y estado actual de los conocimientos científico-técnicos, incluyendo la bibliografía más relevante; los grupos nacionales o internacionales que trabajan en la misma materia específica del proyecto o en materias afines.

1. Finalidad del proyecto

La tarea de componer un texto por escrito es compleja. En el proceso de composición se ponen en juego numerosas habilidades cognitivas (Graham & Harris, 2000, Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996) así como percepciones y expectativas socioculturales (Nystrand, 1982). Los componentes de este proceso complejo abarcan representaciones de todos los niveles lingüísticos – fonológicas, léxicas, morfológicas, sintácticas y retóricas - así como procedimientos que posibilitan el acceso y la manipulación de esas representaciones. Suelen denominarse *componentes de nivel alto* aquellos relacionados con la organización global del texto ya que comprometen, entre otras, representaciones retóricas, la gestión del contenido, capacidades de anticipación y planificación. Se consideran *componentes de nivel bajo* aquellos que comprometen representaciones ortográficas y aspectos de la escritura tales como la calidad o la fluidez del trazo y la velocidad o precisión del teclado, si se usa un ordenador. Las representaciones y procedimientos de todos los niveles deben ser coordinados para que resulte un texto coherente en contenido y cohesivo en la forma. Esta integración funcional opera en tiempo real restringida por una capacidad de procesamiento limitada e inserta en un contexto que es constitutivo del proceso de producción.

Si nos ceñimos a la *teoría de la capacidad de la producción escrita* (McCutchen, 1996, 2000) el incremento en el coste de procesamiento de un determinado componente redundante en una disminución de los recursos disponibles para procesar otro de los componentes de manera que el producto textual puede verse perjudicado. Por ejemplo, la redacción de un argumento podría verse afectada si el escritor que lo está elaborando duda sobre la ortografía de las palabras que quiere escribir (Chenu, Fayol, Jisa, Maggio & Lété, 2010). En este ejemplo, componentes/habilidades de bajo nivel –ortografía– pueden afectar componentes/habilidades de alto nivel como la organización discursiva de un texto argumentativo.

Las características de los productos textuales no resultan solamente de la dinámica del procesamiento interno, las cualidades del contexto incluyendo la acción didáctica son constitutivas del texto resultante. Los textos que se redactan con propósitos comunicativos claros, se planifican y se revisan, difieren en sus características de aquellos que se redactan como ejercicio escolar descontextualizado y súbito. Es posible enseñar estrategias que permitan gestionar y regular las operaciones cognitivas que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso de composición pero atendiendo siempre a las cualidades específicas de la situación de producción (Camps i Mundo y Ribas i Seix, 1996; Grupo Didactex, 2005; Ríos García, 2000; 2005; Vidal-Abarca Gámez, Soriano Ferrer, Miranda, 1996).

La finalidad del estudio es descubrir las mejores condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en la Educación Primaria. Para ello nos proponemos (1) identificar las variables individuales y contextuales que expliquen las diferencias estructurales y evolutivas en la redacción de textos expositivos y (2) detectar los aspectos del texto y del proceso de producción que mejor expliquen la calidad global de estos textos

Buscaremos dar respuesta a tres preguntas fundamentales:

- ¿Qué habilidades cognitivas, y qué características contextuales ofrecen la mejor explicación de las diferencias en la calidad de los textos?
- ¿Se mantienen las mismas características del sujeto y del contexto como variables explicativas a lo largo de toda la Educación Primaria? ¿Las habilidades que explican las diferencias entre los textos en el primer año de la escuela primaria son las mismas que las que las explican en los cursos superiores?
- ¿Qué aspectos de la composición escrita y del proceso de producción ofrecen el mejor modelo explicativo de la calidad textual?

El proyecto está arraigado en preocupaciones educativas y contribuirá directamente a la solución de problemas actuales en la enseñanza de la escritura. Asumimos que la redacción escrita no es solamente un medio de expresión sino también un medio propiciador de razonamientos, relaciones y expresiones lingüísticas muchas veces diferentes de las que se producen en el uso cotidiano de la lengua. La escritura mejora la lectura (Graham y Hebert, 2011), y es también una herramienta para mejorar la comprensión de distintos dominios del conocimiento (Camps, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1987; Tolchinsky y Simó, 2001). Como se señala en el informe de la Comisión Nacional de la Escritura de los Estados Unidos (2003, p. 9), "para que los estudiantes puedan hacer propios los conocimientos, deben lidiar con los detalles, luchar con los hechos y reprocesar la información bruta y los conceptos vagamente comprendidos para expresarlos en un lenguaje que pueda comunicarse a otra persona. En resumen, si los estudiantes tienen que aprender, tienen que escribir". A pesar del reconocido valor de la escritura como herramienta de aprendizaje, en varios países europeos, políticos y profesores de todos los niveles educativos se quejan de que los logros en redacción escrita son muy bajos. En estudios realizados en USA se señala que dos de cada tres jóvenes estadounidenses no escriben lo suficientemente bien como para satisfacer las demandas de nivel de grado y que la enseñanza de la escritura en las aulas se está empobreciendo (Gilbert & Graham, 2010). Contribuir a la mejora de la enseñanza de la escritura tiene consecuencias claras en los procesos de aprendizaje y procesamiento de la información en general.

Los resultados del estudio que proponemos proporcionarán evidencias basadas en la investigación que contribuirán a resolver algunos dilemas didácticos como, por ejemplo, si los profesores deben hacer hincapié en la precisión, la velocidad del trazo y la ortografía con el fin de automatizar estos componentes durante los primeros años de la escuela primaria, dejando el trabajo de las habilidades de discurso para los años siguientes. O bien, si la escritura autónoma con propósitos

comunicativos debe ser promovida, aun cuando se produzcan errores de ortografía y mala letra con el objetivo de desarrollar familiaridad y confianza en la escritura.

Además, facilitará intervenciones educativas más eficientes en la enseñanza de la composición escrita. Los profesores podrán explicar las producciones de los niños y a las dificultades para aprender en función de lo que se enseña en las aulas. Más allá del currículum, contarán con un cuadro evolutivo que podrá guiar el establecimiento de objetivos; con unas herramientas para evaluar la calidad de los textos en diferentes cursos de la Educación Primaria y con información sobre qué aspectos, de los múltiples involucrados en la producción de un texto, conviene trabajar especialmente. En definitiva, contribuiremos a crear conocimiento didáctico gracias al conocimiento sobre lo que ocurre y cómo ocurre en el contexto escolar y como interactúa con las características de los aprendices.

En lo que sigue reseñaremos algunos estudios anteriores sobre las habilidades del sujeto involucradas en la composición escrita así como sobre el papel del proceso de producción en tiempo real y de las prácticas docentes. Explicaremos también las razones que nos llevaron a centrarnos en la producción de textos expositivos.

2. Antecedentes

2.1 Las habilidades del sujeto en la composición escrita

La investigación sobre producción de textos desde perspectivas psicolingüísticas en los primeros años de la escolaridad se ha centrado principalmente en las llamadas *habilidades de transcripción*, en particular, precisión y velocidad en el trazado de las letras, y ortografía. Estos son los así llamados aspectos notacionales de la escritura que se distinguen de los aspectos discursivos (Ravid y Tolchinsky, 2002; Tolchinsky y Simó, 2001). La "escritura" es un medio de notación gráfica, como los numerales o las notas musicales, que se utiliza para representar el lenguaje. Cuando se analiza un mensaje producido por medio de la escritura podemos centrarnos en sus aspectos notacionales (la forma de las letras, las relaciones letra sonido, etc.) o podemos centrarnos en los aspectos discursivos (organización del contenido, conectividad entre las cláusulas, relaciones de referencia). Estos son los aspectos relacionados con *el lenguaje que se escribe*. La distinción entre aspectos notacionales y discursivos se expresa en expresiones como "habla como los libros", es decir está utilizando un lenguaje que se escribe aunque lo realice oralmente. Una pregunta evolutiva fundamental concierne a la relación entre aspectos discursivos y notacionales. ¿Podrá un niño reconocer y producir características discursivas propias del *lenguaje que se escribe* aunque no domine los aspectos notacionales de la escritura? Varios estudios han mostrado que desde edades muy tempranas, en torno a los 5 años, antes de saber escribir convencionalmente, distinguen entre narrar y describir (Tolchinsky, 1992). Por ejemplo, al narrar utilizan las formas lingüísticas características de aperturas y codas y modulan el uso de los tiempos verbales al pasar de la orientación al episodio desencadenante (pasan del imperfecto al indefinido). En cambio, al describir un objeto utilizan el presente atemporal y una mayor cantidad de construcciones nominales. En la misma línea, se ha observado que reproducen formas lingüísticas propias de textos periodísticos (Teberosky, 1990), de cartas y de poesías (Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1988; Spinillo, 2001) y cuando dictan a un adulto, delegando en él la escritura, adoptan giros propios de la modalidad escrita (Fabretti y Teberosky, 1993).

La transposición de esta competencia discursiva a las restricciones notacionales de la escritura – es decir, a poner por escrito lo que saben del lenguaje que se escribe- no parece ser tarea fácil. Aparentemente, la falta de automaticidad en las *habilidades de transcripción* interfiere con el proceso de escritura, lo que limita la generación de contenidos, la productividad (número de cláusulas por texto) y la organización global del texto (Swanson y Berninger, 1996). A partir de los años 90 empezaron a aparecer trabajos que usan la digitalización del trazo gráfico para estudiar su ejecución. Las medidas cinemáticas permiten la detección de los problemas vinculados a las capacidades grafomotoras del escritor (Rosenblum, Weiss, y Parush, 2004). Estudios recientes (Di Brina, Niels, Overvelde, Levi, & Hulstijn, 2008) mostraron que sólo la presión sobre el papel discriminaba entre buenos y malos escritores, siendo la presión de los malos escritores más del doble que la de los buenos escritores. No sabemos, sin embargo, cómo afectan aspectos grafomotores a la calidad de los textos. Un reciente estudio de la composición escrita en 1º y 4º grado (Wagner, et al., 2011) muestra, en cambio que la fluidez de la escritura está relacionada con componentes de más alto nivel como la complejidad sintáctica y la macro-organización. Resultados como este confirman los obtenidos en trabajos anteriores sobre la relación entre fluidez de la escritura y componentes de más alto nivel (Alves, Castro, Sousa y Strömquist, 2007; Bourdin y Fayol, 1994; Chanquoy y Alamargot, 2002; Olive, Alves y Castro, 2009). Sin embargo, Wagner et al. argumentan que la relación entre los aspectos notacionales y de más alto nivel podría ser bidireccional: por un lado, la fluidez de la escritura redundaría en un texto mejor organizado y en una mejor gestión del contenido; por otro lado, y al mismo tiempo, la fluidez de la escritura sería un sub-producto del desarrollo de habilidades cognitivas y de nivel alto (p. 217).

Graham (1999), como anteriormente Juel (1988), señala que el rendimiento en ortografía explica una parte significativa de la varianza observada en las composiciones escritas de los escritores principiantes. Utilizando un paradigma de intervención en ortografía, Berninger et al. (1998) observaron una mejora significativa en la productividad en el segundo curso de la escuela primaria y Graham, Harris y Chorzempa (2002) también obtuvieron mejoras en el texto.

Sin embargo, la precisión y la velocidad del trazo (la velocidad de la escritura) y la ortografía son competencias muy distintas. Mientras que la precisión y la velocidad del trazo involucran básicamente habilidades motoras, la ortografía requiere un conocimiento específico de la lengua. Así algunos estudios han puesto de manifiesto que la fluidez de la escritura juega un papel más central en la productividad que la ortografía correcta (por ejemplo, Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker, 1997). En cambio la ortografía aparece más relacionada con la conciencia fonológica y morfológica. Ahora bien, en el trabajo de Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang (2004), no encuentran ninguna relación fiable

entre la precisión y la velocidad del trazo, y la calidad del texto. Cragg y Nation (2006) y Fey et al (2004) sugieren que el ejercicio de las habilidades cognitivas de más alto nivel, en particular las capacidades del discurso, son las que afectan a la calidad del texto. Sin embargo, otros estudios no revelaron una relación entre el lenguaje oral y la calidad de la composición escrita (Mackie y Dockrell, 2004).

Las diferencias respecto al papel de los componentes de nivel bajo, en comparación con los de nivel alto, se pone claramente de manifiesto cuando se estudia la composición escrita en ortografías transparentes, ortografías en las cuales hay consistencia entre grafemas y fonemas. Este tipo de ortografías se opone a las ortografías opacas en las cuales hay mucha menos consistencia entre grafemas y fonemas. En un continuum de ortografías opacas a transparentes, la ortografía del español estaría en un extremo y la del inglés en el otro. Pues bien, en ortografías transparentes, la relación entre precisión ortográfica y calidad textual es aún menos fiable que en ortografías opacas como la del inglés. Los estudios realizados en finlandés (Maki, Voeten, Vauras y Poskiparta, 2001) y en turco (Babayigit y Stainthorp, 2010) sugieren que la fluidez de la escritura y la ortografía son habilidades con un impacto distinto en la producción de textos. La fluidez de la escritura predice la productividad, mientras que la ortografía predice los errores ortográficos y está asociada con aspectos fonológicos y gramaticales (Babayigit y Stainthorp, 2007; Landerl y Wimmer, 2008). Las diferencias en la calidad de las composiciones fueron predichas por el *mejor vocabulario* y la *memoria de trabajo verbal*. Los contrastes observados en los diferentes estudios justifican, pues, la necesidad de realizar un trabajo que contemple cada uno de los factores potencialmente explicativos de la calidad textual. Es fundamental estudiar de forma separada el papel de las habilidades de discurso, la fluidez de la escritura y la ortografía, el papel del vocabulario y de la memoria de trabajo.

Pero también, el papel de la comprensión lectora y del proceso de producción. Aunque ha sido menos estudiada que las anteriormente reseñadas, la comprensión lectora juega un papel importante en la producción escrita. Su influencia parece darse por dos vías: por la función que cumple la comprensión del propio texto durante el proceso de redacción y por la que cumple la lectura en la provisión de vocabulario y formas lingüísticas. Desde Hayes (1996) se reconoce la crucial incidencia de la lectura al revisar el propio texto. Durante la revisión se lee no solamente para captar el significado del texto, sino también para detectar inconsistencias o expresiones particularmente felices. Como la revisión no se realiza solamente al finalizar el redactado sino *en su transcurso*, la comprensión de lo que se lee es fundamental durante todo el proceso de redacción. En cuanto al papel de la lectura para ampliar recursos lingüísticos, estudios correlacionales muestran que los buenos lectores producen textos mejores y con construcciones sintácticamente más complejas que los malos lectores (Stotsky, 1983) y que, en general, hay una relación positiva entre lectura y escritura (Irwing y Doyle, 1994).

Al reseñar las habilidades del sujeto se ha señalado la importancia de examinar el peso explicativo de las habilidades discursivas en las características estructurales y evolutivas de los textos. Se trata, en definitiva, de examinar la relación entre competencia discursiva en la modalidad oral y la modalidad escrita. Así podremos comprobar no solamente cuánto incide la lengua oral en la lengua escrita sino también cómo incide en el discurso oral el avance en el dominio de la modalidad escrita. En efecto, la relación entre lengua oral y lengua escrita cambia con el nivel educativo ya que la experiencia con la lengua escrita aumenta a lo largo de la escolaridad. Estudiar las interrelaciones entre modalidades es de crucial importancia psicolingüística y educativa. Por ese motivo hemos decidido incluir un estudio exploratorio con un grupo de niños que presentan discapacidad auditiva, teniendo en cuenta que, en general, encuentran dificultades en el uso de la lengua oral y emplean la lengua de signos como lengua natural (Fernández Viader y Pertusa, 1995a, 1996b, Teruggi, 2008; Gutiérrez Cáceres, 2005; 2008; Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, 2011). El grupo de niños sordos con los cuales trabajaremos está integrado en las aulas que formaran parte de nuestro estudio. En lugar de excluirlos de la muestra intentaremos aumentar nuestra comprensión de las relaciones entre habilidades discursivas por medio de su participación en el estudio.

2.2 El proceso de producción

Algunos aspectos fundamentales de la composición escrita no son estimables desde un enfoque centrado exclusivamente en el producto. El estudio del *proceso* de escritura permite obtener información tanto sobre los componentes de nivel alto, por ejemplo, la planificación o la revisión del texto, como sobre los componentes de nivel bajo, por ejemplo, la ortografía o los aspectos grafomotores. Es necesaria la activación e integración de los dos niveles de componentes durante el proceso de escritura para lograr un texto coherente y cohesivo (Van Galen, 1991). Por ello se insiste en que el aumento de la demanda cognitiva en uno de los niveles conlleva, necesariamente, la escasez de recursos disponibles para el otro nivel (Bourdin & Fayol, 1994), y que la calidad última de los productos escritos estará determinada por la carga cognitiva dedicada a actividades de nivel bajo (García y Rodríguez, 2007). Es imprescindible, pues, contar con una evaluación precisa y detallada de los indicadores de habilidades de nivel bajo para estimar su grado de influencia en la calidad de los textos escritos a lo largo del desarrollo. En la actualidad existen herramientas que facilitan adentrarse en los procesos de composición en tiempo real algunos de los cuales ya se han probado con éxito en estudios previos (p. ej., Soler Vilageliu & Kandel, 2012; 2009; Rosenblum, Weiss, & Parush, 2004). Existen instrumentos que son rigurosos y permiten un uso cómodo y natural. El presente proyecto utilizará unos instrumentos de forma y peso semejantes a los bolígrafos y que registran los movimientos y la presión durante la escritura manual (Smartpen). Asimismo, el equipo de Rui Alves, de la Universidade de Porto, ha desarrollado la aplicación HandSpy, que registra los datos cinemáticos de la escritura (desplazamiento, tiempo, velocidad, presión, pausas...) durante la composición de textos y que cuenta, además, con la posibilidad de registrar los comentarios espontáneos de los participantes durante el proceso de composición. Tendremos así acceso a datos objetivos y precisos sobre componentes de nivel bajo y de nivel alto a la vez que proporcionará indicadores concretos del proceso que se pondrán en relación con las diferentes medidas de calidad textual de los productos escritos.

2.3 Prácticas docentes

Exploraremos también la contribución de las prácticas docentes a la calidad de los textos. Aunque sin información sobre la naturaleza y la calidad de la instrucción es difícil dar sentido a los logros de los aprendices (Coburn, Pearson & Woulfin, 2011), el detalle de las prácticas pedagógicas está ausente en la mayoría de los estudios psicolingüísticos sobre predictores del aprendizaje de la lengua escrita. En algunos estudios se ha explorado las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la escritura que fundamentan su forma de enseñar (Strauss, Selzer, Ravid & Berliner 1999). Desde una perspectiva más cognitivista y controlando no sólo la cualidad de las intervenciones docentes sino también el tiempo dedicado a las distintas actividades de enseñanza Piasta, McDonald Connor, Fishman & Morrison (2009) encuentran que no solamente las concepciones sobre la enseñanza sino también el conocimiento específico sobre aquello que se enseña influye en los logros de aprendizaje de los alumnos. Otros, desde perspectivas didácticas secuencias didácticas que incluyen actividades específicas para las distintas fases del proceso de producción (generación de borradores, revisión) y observado cómo los alumnos organizan sus textos y cuáles son las características de la actividad lingüística que desarrollan en la formulación y reformulación de sus textos (Alvarez, T. y Ramírez, R., 2006; Grupo Didactex 2006; Milian y Camps, 2000; Nemirovsky, 1999).

En proyectos anteriores hemos considerado el papel de las prácticas docentes en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y en el aprendizaje de la comprensión lectora. A partir de un estudio masivo con más de 2000 docentes del último año de Educación Infantil y primero de Primaria detectamos un conjunto de dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes sobre las cuales pudieron definirse tres perfiles de práctica - instruccional, situacional y multidimensional - (González, Buisán & Sánchez, 2009; Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2012). Los docentes adscritos al perfil instruccional suelen destinar un tiempo específico a la enseñanza de la lectura y la escritura, no estimulan la escritura autónoma, dedican mucho tiempo y esfuerzo a la enseñanza del código y muestran una gran preocupación por los resultados del aprendizaje. En cambio, los docentes caracterizados por un perfil de prácticas situacionales aprovechan los emergentes situacionales para enseñar a leer y a escribir, estimulan la escritura autónoma y no están especialmente preocupados por los resultados del aprendizaje. Entre estos dos perfiles se ubica el perfil multidimensional que se preocupa tanto de enseñar explícitamente el código y de los resultados del aprendizaje como de estimular la escritura autónoma y aprovecha los emergentes situacionales. La dedicación a la escritura autónoma constituye, en efecto, una característica diferenciadora fundamental de los perfiles docentes.

A pesar de las diferencias obtenidas por medio de los cuestionarios, y luego constatadas en observaciones de aula y entrevistas individuales (Fons & Buisán, en prensa), no hemos encontrado un efecto directo de los perfiles de prácticas docentes en los logros de los alumnos en ninguno de los aspectos examinados (aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, ortografía, comprensión lectora) pero sí interacciones significativas entre perfiles de práctica docente y características del sujeto (por ejemplo, nivel inicial de los alumnos, o nivel de educación de los padres) que explican los logros de aprendizaje de los alumnos (Tolchinsky, Liberman & Alonso Cortés, en evaluación).

Estos resultados justifican la inclusión de las prácticas docentes en el presente intento de explicar las diferencias en los logros relacionados con la composición

2.3 La redacción de textos expositivos

Hemos señalado repetidamente que el contexto de producción incluyendo los motivos que orientan la producción, el espacio en la cual se realiza y la audiencia a la que va dirigida son constitutivos del texto resultante. Por ese motivo, las habilidades y calidades textuales han de examinarse atendiendo a las restricciones propias de cada tipo de texto. En el estudio que proponemos nos centraremos en los textos expositivos, porque se trata de un tipo de texto que se necesita en la escuela. El propósito de los textos expositivos es construir en la mente del interlocutor la estructura de un tema o asunto. Moviliza, por lo tanto, actividades cognitivas fundamentales para el aprendizaje (por ejemplo, jerarquización de la información, relación entre ejemplos y generalizaciones). Es un texto de utilidad académica que anticipa muchas de las características de la redacción científica muy requerida en la vida profesional. Contamos con propuestas didácticas valiosas para diseñar la situación de producción de manera que los alumnos de cada nivel educativo puedan mostrar su nivel más alto de desempeño (Grupo Didactext 2006, García Parejo y Fernández (2011). Disponemos, además, de un modelo para el análisis de los textos expositivos que resultó muy eficaz para capturar diferencias evolutivas en la organización retórica y en el manejo de la información nueva y la información conocida (Tolchinsky, Rosado, Aparici, Perera 2005). Por todo ello, en el estudio que proponemos nos centraremos en los textos expositivos.

2.4 La calidad de los textos

Este constructo suele operacionalizarse por medio de un conjunto de indicadores microtextuales o locales (por ejemplo, léxico, complejidad de cláusulas, relaciones interclausales) y de las características macrotextuales o de organización global del texto (Berman & Nir, 2009). En este caso es el investigador el que analiza los textos y evalúa las realizaciones en función de los indicadores seleccionados. Otra manera de determinar la calidad de los textos es por una medida basada en el lector (García y Rodríguez, 2007). Es decir, un juez más o menos experto que decide sobre la calidad del texto de manera global o con la ayuda de unos criterios de evaluación. Aunque diversos estudios utilizan una evaluación global del texto para determinar el desempeño, los mismo investigadores que utilizan esta medida dudan de los aspectos del texto que inciden en la apreciación global (Wagner, et al. 2011) y en ocasiones el acuerdo entre jueces es muy bajo. Esta situación ha motivado nuestra decisión de buscar el mejor modelo explicativo de la calidad textual, es decir, de descubrir cuáles son las características de los textos que mejor explican la evaluación de su calidad global.

Se trata, en suma, de un proyecto multidisciplinar en el que se aúnan perspectivas psicolingüísticas y didácticas y distintas aproximaciones metodológicas, observacionales/cualitativas y cuantitativas. Unifica esfuerzos de distintas universidades españolas para contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Continúa y amplía dos proyectos anteriores el primero centrado en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, el segundo sobre comprensión lectora. Cubrimos de esta manera tres pilares de la educación lingüística y del rendimiento académico. Se trata de un proyecto ambicioso, pero la experiencia ganada por el equipo investigador y los resultados obtenidos en proyectos anteriores garantiza el cumplimiento de los objetivos propuestos. Continuaremos aportando información fehaciente sobre los factores que inciden en aprendizajes básicos que redundará en una optimización de las condiciones de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Existen numerosos grupos e investigadores que se ocupan de esta temática y de los cuales algunos de los miembros del equipo forman parte o interactúa habitualmente; otros son referencias nacionales o internacionales con los cuales iremos interactuando a lo largo del proyecto.

- *Grupo de Investigación para el estudio del repertorio lingüístico GRELLI*. Grupo consolidado y financiado por la Generalitat de Catalunya SGR-555. Vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona. Sus estudios se articulan alrededor de los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas, por lo que este proyecto entra de lleno en su línea de investigación general. La IP del presente proyecto es la IP del grupo y uno de los miembros del equipo investigador, Carmen Buisán pertenece a este grupo.
- *The European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE)* en el programa COST Action: IS0703 Una de cuyas áreas de especialización es el aprendizaje de la composición escrita en contextos educativos. La IP del presente proyecto es coordinadora de uno de los grupos de trabajo (WG1) especializado en el desarrollo de la escritura y de la ortografía (*Early Writing Development and Spelling*) y miembro del Comité Ejecutivo de la Red.
- El equipo coordinado por Rui Álvés de la Universidad de Porto, Portugal especialistas en el desarrollo de herramientas para la observación del proceso de escritura en tiempo real. Trabajan en el desarrollo HandSpy el software, el software que usaremos para el registro del proceso de escritura en tiempo real
- El equipo coordinado por Michel Fayol de la Universidad de Clermont Ferrand, especialistas en el estudio de la ortografía y su incidencia en el discurso escrito
Rui Álvés, Michel Fayol, Malatesha Joshi de la Universidad de Texas y la IP del presente proyecto tuvieron a su cargo la docencia en la Escuela de Verano (Training School) sobre “Producción temprana de textos y ortografía” Early text production and spelling que se llevó a cabo en la Universidad de Lyon en Septiembre 2011 organizado por la COST-Action.
- *Grupo DIDACTEXT*. Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en el estudio de las relaciones entre escritura y escuela. Para ello observan el contexto en que se producen las prácticas letradas con vistas a realizar propuestas didácticas que favorezcan los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura de los diferentes géneros textuales que son comunes a través de las diferentes materias escolares y a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Se sitúan dentro de las corrientes centradas en la escritura a través del curriculum, que intentan relacionar los contextos socioeducativos, los procesos de producción, los procesos cognitivos y las regularidades textuales de los diferentes géneros. Una de las investigadoras, Isabel García Parejo, y una de las colaboradoras del proyecto: Pilar Fernández son miembros de este grupo.
- *Grupo de Investigación Aprendizaje y Comprensión de Textos* (Eduardo Vidal Abarca) Aprendizaje y Comprensión de Textos. Análisis y mejora de textos expositivos. Búsqueda e Integración de información en textos. Análisis automático del discurso.
- *Grupo de Didactique des langues. Universidad de Ginebra (Dolz y Schenewly)*. Desarrollan estudios sobre la didáctica de la lengua en contextos escolares. T. Tévènaz, especialista en primeras edades, coincide con los planteamientos algunos miembros de nuestro grupo sobre la importancia de estudiar procesos en situaciones reales de uso de la lengua escrita.
- *Grupo del Institut National de Recherche Pédagogique*. Francia (Chartier y Hébrard). Llevan a cabo estudios sobre la importancia de la alfabetización como herramienta cultural. Sus trabajos, de gran interés teórico, aportan una perspectiva sociocultural, que compartimos en nuestros planteamientos.
- *LEAC (Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos)*. (Isabel Solé) Investiga el uso combinado de estrategias de comprensión lectora y composición escrita para el aprendizaje de contenidos curriculares
- *Centro de Investigación y Estudios avanzados (CINVESTAV) Ciudad de México* (Emilia Ferreiro). Dedicado al estudio de los procesos cognitivos y sociales implicados en la apropiación de la escritura. Uno de los grupos de referencia de nuestro equipo de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, T y R. Ramírez (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Alves, R., Castro, S. L., Sousa, L. & Strömquist, S. (2007) Influence of typing skill on pause-execution cycles in written composition. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (eds.) *Recent developments in writing-process research* (Vol. 20, pp. 55-65). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Press.

- Babayigit, S. & Stainthorp, R. (2007) Preliterate Phonological Awareness and Early Literacy Skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-41.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2010) Component processes of early reading, spelling and narrative writing skills in Turkish: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.
- Berman, R. and Nir, B. (2009) Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality: Global versus local? In V. Evans and S. Pourcel (eds.) *New Directions in Cognitive Linguistics* (pp. 421-440) Amsterdam: John Benjamins.
- Berninger, V., Abbott, R., Rogan, L., Reed, E., Abbott, S., Brooks, A., Vaughan, K., & Graham, S. (1998) Teaching spelling to children with specific learning disabilities: The mind's ear and eye beat the computer or pencil. *Learning Disability Quarterly*, 21, 106-122.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994) Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.
- Camps, A. (1994) Contextos per aprendre a escriure. En Camps, A. (coord.) *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 43-57) Barcelona: Barcanova.
- Camps i Mundo, A. y Ribas i Seix, T. (1996) La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 1, 69-88.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002) Working memory and writing: Evolution of models of assessment of research. *Année Psychologique*, 102, 363-398.
- Chenu, F., Fayol, M., Jisa, H., Maggio, S., & Lété, B. (2010). *Lexical development across modalities and text types*. Oral communication at 6th International Conference On language Acquisition, Barcelona University, Spain, September 8-10, 2010.
- Coburn, C.E., P. D. Pearson & S. Woufin (2011) Reading Policy in the Era of Accountability. En M. Kamil, P.D. Pearson, E. Moje, P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* Vol. IV (pp. 561-593), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26, 55-72.
- Di Brina, C., Niels, R., Overvelde, A., Levi, G., & Hulstijn, W. (2008) Dynamic time warping: A new method in the study of poor handwriting. *Human Movement Science*, 27(2), 242-255.
- Fabretti y Teberosky, (1993) Escribir en voz alta en Monográfico, *Leer y escribir*, Cuadernos de Pedagogía, julio - agosto, 1993.
- Fernández-Viader ,MP. y Pertusa E. (1995a) La escritura en los adolescentes sordos. Santiago de Compostela: I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas de Estado.
- Fernández-Viader ,MP. y Pertusa E. (1996b) Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol.XV, n.3, 155-163.
- Fey, M.E., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2004) Oral and written story composition skills of children with language impairment: A longitudinal investigation. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Fons, M; Buisán, C. (en prensa) Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*
- García Parejo, I. y Fernández, P. (2011) Planificar la exposición escrita: acceder al texto y al contexto, en García Parejo (coord.) *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 49-66) Barcelona: Graó.
- García, J.N. y Rodríguez,C. (2007) Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas. *Psicothema*. 19 (2), 198-205.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010) Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- González, X.A., Buisán, C; Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Graham, S. (1999) Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997) The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000) The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002) Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011) *Writing to read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grupo Didactex (2006) La escritura de textos expositivos en aulas de Primaria. En Anna Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas* (pp.99-118) Barcelona: Graó.
- Grupo Didactex (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.

- Gutiérrez Cáceres, R. (2005) El proceso de auto-regulación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en educación secundaria. *Revista de ciencias de la educación* (Madrid, 1970) pp. 403 - 422.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2008) La lectoescritura en el alumno con discapacidad auditiva. *Deficiencia auditiva: desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*, 102 - 118.
- Gutiérrez Cáceres, R. y Ramos Ortiz, M. G. (2011) La investigación como estrategia de formación permanente en un centro de apoyo a la integración de sordos. En Núñez, M^a. P. y Rienda, J. (coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura : situación actual y perspectivas de futuro* (pp.1869-1878). SEDLL, Madrid MMXI.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980) Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (1996) A new framework for understanding cognition and effect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.1-27) Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Irwing, J. y Doyle, M.A. (1994) (comp.): Conexiones entre lectura y escritura. Buenos Aires: Aique.
- Juel, C. (1988) Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437- 447.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008) Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Mackie, C & Dockrell, J. (2004) The written language of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1469-1483.
- Maki, Voeten, Vauras, & Poskiparta (2001) Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 14, 643-672.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299–325.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge acquisition, processing efficiency, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- Milian, M. y Camps, A. (2000) El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. *Temas Fundamentales*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Nemirovsky, M. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Paidós.
- Nystrand, M. (Editor) (1982). *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. (pp. xix – 391) New York and London: Academic Press.
- Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009) Cognitive processes in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21, 758-785.
- Piasta, S.B., C. McDonald Connor, B. Fishman & F. Morrison (2009) Teacher's knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading* 3, 224-248.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1988) Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology*, 3 (4), 371-384.
- Ravid, D. y L. Tolchinsky (2002) Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29 (2), 417-447.
- Ríos García, I. (2000) Planificar vol dir també escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 21, 99-107.
- Ríos García, I. (2005) Construir l'escriptura en col·laboració o "Seme a arencan folos" ('Estem arrencant flors'). *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 36, 89-102.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L. y Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Soler Vilageliu, O., & Kandel, S. (2009). Factores lingüísticos en la programación del trazo en la escritura infantil: Importancia de la estructura silábica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 189-198.
- Soler Vilageliu, O., & Kandel, S. (2012) A longitudinal study of handwriting skills in pre-schoolers: the acquisition of syllable oriented programming strategies. *Reading and Writing*, 25(1), 151-162.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. En J. Correa; A. G. Spinillo & S. Leitao (Eds.) *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Stotsky, S. (1983) Type of lexical cohesion in expository writing: Implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Communication*, 34(4), 430-46.
- Strauss, S., Selzer, H., Ravid, D. & Berliner, D (1999) Teachers Subject Matter knowledge and Their belief System about Children's Learning. En T. Nunes (Ed.), *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice*. (pp. 259-282) London: Kluwer.
- Swanson, H.L., & Berninger, V. (1996) Individual differences in children's writing: A function of working memory or reading or both processes? *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 8, 357-383.
- Teberosky, A. (1990). Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, 47, 43-63.
- Teruggi, L.A. (2008) Sordità e competenze testuali: la concettualizzazione dei segni di punteggiatura, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 3/2008, 63-80.

- Tolchinsky Landsmann, L. (1992) Calidad Narrativa y Contexto Escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-106.
- Tolchinsky, L., Bigas, M; Barragán, C. (2012) Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27 (1), 41-62.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., Perera, J. (2005) Becoming proficient educated users of language. D. Ravid, H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.). *Perspectives on language and language development*. Essays in honor of Ruth Berman (pp. 375 – 389). Kluwer Academic Publishers
- Tolchinsky, L., Liberman, G. & Alonso Cortés, Ma (en evaluación) Kindergarten's knowledge of literacy, teachers' practices and writing achievements at first grade
- Tolchinsky, L. y Simó, A. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori
- Van Galen, G.P. (1991) Handwriting: issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science* (10), 165-191.
- Vidal-Abarca Gámez, Soriano Ferrer, Miranda, (1996) Un estudio empírico sobre la enseñanza y aprendizaje de estrategias de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y aprendizaje*, 74, 57-66.
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E. & Kantor, P. T. (2011) Modeling the development of written language. *Reading and writing*, 24, 203-220.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

(máximo 2 páginas)

3.1. Describir brevemente las razones por las cuales se considera pertinente plantear esta investigación y, en su caso, la **hipótesis de partida** en la que se sustentan los objetivos del proyecto (máximo 20 líneas)

Diversas habilidades se han propuesto para explicar las diferencias en la calidad de los textos: el dominio de la ortografía, la fluidez de la escritura, las habilidades discursivas, el vocabulario, la comprensión lectora y la memoria de trabajo pero no hay un consenso sobre la contribución relativa de estas habilidades a lo largo de la escolaridad. Sabemos, además, que la calidad de los textos es sensible a la acción didáctica pero no hay suficiente información sobre cómo interactúan las prácticas docentes con las habilidades del sujeto. Finalmente, análisis confirmatorios en lengua inglesa permitieron probar que las diferencias estructurales de la composición escrita se explican por cinco factores: la organización global del texto, la complejidad de las frases, la productividad, la ortografía y la puntuación y la fluidez escritora. La proporción de varianza explicada por estos factores cambia con el nivel educativo aunque la fluidez de la escritura se mantiene como factor explicativo a lo largo de toda la escolaridad. No sabemos, sin embargo, cómo juegan estos factores en el caso de lenguas con ortografías más transparentes que la del inglés como es el caso del castellano y el catalán ni cómo influye el proceso de producción en la calidad del producto.

Suponemos que la influencia de las habilidades notacionales (ortografía y fluidez de la escritura) disminuirá con el nivel educativo en tanto que la contribución de las habilidades discursivas, la comprensión lectora y el vocabulario se mantendrá a lo largo de toda la escolaridad. Esperamos encontrar un efecto directo de las prácticas docentes en la calidad de los textos – mayor tiempo y énfasis en el proceso de producción mejores textos. También respecto al modelo explicativo de las diferencias estructurales suponemos que la ortografía y la fluidez escritora disminuirán su peso explicativo con el nivel escolar pero aumentará el papel del proceso de producción en la calidad global del producto.

3.2. Indicar los **antecedentes y resultados previos**, del equipo solicitante o de otros, que avalan la validez de la hipótesis de partida

Ya en los años setenta, diversas investigaciones observaron que los textos orales producidos por los niños pequeños eran mejores que los textos escritos tanto en calidad como en productividad (Hidi y Hildyard, 1983; King & Rental, 1981; Simon, 1973). Pero aún no se ha establecido cómo la capacidad demostrada en el discurso oral impacta la calidad y la productividad los textos escritos ni contamos con estudios en LSE sobre cómo inciden habilidades discursivas en modalidad signada en la calidad de los textos. Cragg y Nación (2006) y Fey et al. (2004) sugieren que el entrenamiento en competencias de alto nivel, como las capacidades del discurso, afecta la calidad del texto pero otros estudios no revelaron una relación entre las habilidades mostradas en lengua oral y la calidad de la composición escrita (Mackie y Dockrell, 2004). La investigación sobre composición escrita en edades tempranas se ha centrado principalmente en los diversos componentes del proceso de composición tales como habilidades de transcripción (fluidez de la escritura y ortografía), generación de contenidos y transformación de ideas en lengua, selección léxica. Los resultados sugieren que la falta de automatización de las habilidades de transcripción interfiere con el proceso de redacción lo que limita la generación de contenidos y la fluidez (Swanson y Berninger, 1996). En cuanto a la fluidez de la escritura, algunos estudios no han encontrado relación alguna entre ésta y la calidad de la composición escrita (Fey et al. 2004) aunque un estudio reciente sobre composición escrita de 1º y 4º grado (Wagner et al. 2011) demuestra que sí está asociada a diversos aspectos de la composición escrita (complejidad sintáctica, productividad, organización global), lo que confirma resultados de estudios anteriores que muestran también una relación alta entre la fluidez de la escritura y los componentes de alto nivel (Alves, Castro, Sousa y Strömquist, 2007; Bourdin y Fayol, 1994; Chanquoy y Alamargot, 2002; de Oliva, Alves y Castro, 2009). Sin embargo, Wagner et al. argumentan que esta relación (entre la fluidez de la escritura y los componentes de alto nivel) en realidad podría ser **bidireccional**: "la fluidez de la escritura influye en los componentes de alto nivel, directamente o como un mediador, pero también es un subproducto del desarrollo de los componentes de mayor nivel de la escritura y del lenguaje" (p. 217).

En cuanto a la ortografía, Graham, 1999; como Juel anteriormente (1988), informó que el rendimiento en ortografía explica una parte significativa de la varianza observada en las composiciones escritas de los escritores principiantes. En el mismo sentido, utilizando un programa de instrucción en ortografía Berninger et al. (1998) observaron una mejora significativa en la productividad de la escritura en segundo grado.

Sin embargo, **la fluidez de la escritura** y ortografía son competencias muy distintas; mientras que **la fluidez de la escritura** es una habilidad motora, la ortografía requiere un conocimiento específico de la lengua. Diversos trabajos han puesto de manifiesto que **la fluidez de la escritura** juega un papel más importante en la productividad que la ortografía correcta (por ejemplo, Graham, Berninger, Abad, Abad & Whitaker, 1997) que se encontró más relacionada con la conciencia fonológica y morfológica.

Además, en las ortografías transparentes, se ha encontrado una relación poco fiable entre la precisión ortográfica y la calidad de la composición escrita; es el caso del finlandés (Maki, Voeten, Vauras y Poskiparta, 2001) y del turco (Babayigit y Stainthrop, 2010). Estos estudios también sugieren que la fluidez de la escritura y la ortografía son habilidades

diferenciables con diferentes impactos en la producción de texto. Las destrezas de ortografía se encontraron relacionados con las competencias fonológicas y gramaticales (Babayigit y Stainthorp, 2007; Landerl y Wimmer, 2008). En cambio, las diferencias en la calidad de las composiciones fueron predichas por el mejor dominio del vocabulario y la memoria de trabajo verbal.

Estos resultados contrastantes justifican la necesidad de revisar la contribución de los componentes en la calidad de los textos. Es fundamental separar el papel de las habilidades discursivas de la fluidez de la escritura y la ortografía. Además, aunque los datos en ortografía opacas, como la del inglés están en concordancia con la teoría de la capacidad de la producción escrita no es seguro que el comportamiento de los diferentes componentes integrados en el proceso de redacción sea similar en ortografía más transparentes como la del castellano y del catalán. La teoría predice que la dificultad relativa de los sistemas ortográficos afecta a la calidad y la productividad de textos producidos por escritores jóvenes. Pero, en tareas de composición escrita con contenido suministrado y audiencia definida los escritores con un sistema ortográfico relativamente transparentes deberían producir textos más largos y mejores que los escritores con un sistema menos transparente. Ha llegado el momento de llevar a cabo un estudio controlado del papel de los diferentes componentes y encontrar una medida adecuada para predecir la calidad estructural y los cambios con el nivel escolar.

Pero además, desde perspectivas didácticas, se ha señalado insistentemente el papel de las prácticas docentes relacionadas con el proceso de producción en la calidad del producto. Escribir para una audiencia definida, planificar y revisar los textos mejora la calidad de los textos. En particular se ha visto que los alumnos adquieren una mayor conciencia de las particularidades de la escritura de los textos expositivos. Esto se traduce en una mayor variedad de subtipos textuales en sus escritos (“Descripción-definición”, “comparación-contraste”, “pregunta-respuesta”); en un mayor uso de organizadores explicativos (reformulaciones, ejemplificaciones; enumeraciones; paréntesis aclaratorios) y un mayor uso de electos paratextuales (epígrafes) (Álvarez y García Parejo 2010).

Por otra parte se espera que los datos de producción en tiempo real tales como fluidez de la escritura, latencia y duraciones de las pausas (Alves et al, 2011; Chanquoy, Foulin, y Fayol, 1990; Maggio et al, en prensa) aporten información sobre el papel del proceso en la calidad de los textos.

3.3. Enumerar brevemente, pero con claridad, precisión y de manera realista (es decir, acorde con la duración prevista del proyecto) los **objetivos concretos** que se persiguen. La novedad y relevancia de los objetivos (así como la precisión en la definición de los mismos) se mencionan explícitamente en los criterios de evaluación de las solicitudes

1. Identificar las variables del sujeto y contextuales que mejor expliquen las diferencias estructurales y evolutivas en la composición escrita

1.1 Determinar los logros de cada participante en aquellas habilidades y aspectos que supuestamente explican de las diferencias estructurales y evolutivas de las composiciones escritas: habilidades notacionales: ortografía y fluidez escrita; habilidades discursivas: fluidez oral, conectividad; vocabulario; memoria de trabajo y características de proceso de producción.

1.2 Determinar la calidad de los textos. Se hará por medio de una vía interna y otra externa. Por un lado, en función de las características discursivas, léxicas y sintácticas de las redacciones determinaremos su calidad textual (objetivo 1.2.1) y, paralelamente, obtendremos una evaluación global de los textos por medio de jueces expertos (objetivo 1.2.2).

1.3 Detectar las características distintivas de las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la composición escrita considerada. Se tendrá en cuenta el tiempo dedicado a las distintas fases de proceso de escritura en las observaciones de aula más otros indicadores a definir a partir de las observaciones

2. Detectar el o los modelos que mejor expliquen la calidad global de los textos a lo largo de la escolaridad primaria.

2.1. Examinar la contribución de cuatro aspectos/factores de la composición escrita: organización global del texto, complejidad sintáctica, productividad, ortografía y puntuación a la calidad de los textos evaluada globalmente (cuyas medidas se obtuvieron en 1.2) y un aspecto/factor del proceso de producción (fluidez escrita) para comprobar las diferencias evolutivas en la contribución de estos cinco aspectos/factores.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

(en el caso de proyectos coordinados deberá abarcar a todos los subproyectos)

Se deben **detallar y justificar con precisión la metodología y el plan de trabajo** que se proponen y debe exponerse la planificación temporal de las actividades, incluyendo cronograma (se adjunta un posible modelo).

- El plan de trabajo debe desglosarse en actividades o tareas, fijando los hitos que se prevé alcanzar en cada una de ellas. En los proyectos que empleen buques oceanográficos o se desarrollen en la zona antártica, deberán también incluir el plan de campaña en su correspondiente impreso normalizado.
- En cada una de las tareas, deben indicarse el centro ejecutor y las personas (véase el formulario de solicitud) involucradas en la misma. Si en el proyecto participan investigadores de otras entidades no relacionados en el formulario de solicitud, deberán exponerse los méritos científicos que avalan su participación en el proyecto.
- Si solicita ayuda para personal contratado, justifique claramente su necesidad y las tareas que vaya a desarrollar. Recuerde que solo podrá solicitar costes de personal en régimen de contratación, **no se podrán asignar becarios con cargo al capítulo de personal** del proyecto.

La adecuación de la metodología, diseño de la investigación y plan de trabajo en relación con los objetivos del proyecto se mencionan explícitamente en los criterios de evaluación de las solicitudes.

Nos planteamos dos objetivos generales (1) Identificar las variables del sujeto y contextuales que mejor expliquen las diferencias estructurales y evolutivas de los textos expositivos y (2) Detectar las variables textuales que mejor expliquen la calidad global de los textos a lo largo de la escolaridad primaria. El primer objetivo se cumplirá a través de un estudio destinado a detectar las variables implicadas. En función de estos resultados se propondrá un modelo explicativo que será comprobado utilizando un análisis de estructura de covarianzas.

Detallamos a continuación la composición de la muestra (participantes), las tareas y procedimientos que se utilizarán en el estudio descriptivo para determinar los logros de cada participante en aquellas habilidades y aspectos que supuestamente explican de las diferencias estructurales y evolutivas de las composiciones escritas (objetivo específico 1.1), para definir la calidad textual (objetivo específico 1.2) y para detectar las prácticas docentes (objetivo específico 1.3). Posteriormente nos referiremos a las estrategias analíticas que servirán para cumplir con el objetivo general 2.

Participantes

En torno a 600 niñas y niños que se educan en Almería, Barcelona, Cádiz, Castellón, Ciudad Real, Madrid, León y Valencia formarán parte del proyecto. La muestra estará constituida por aproximadamente 200 niños de 1º, 200 de 3º y 200 de 6º curso de educación primaria distribuidos en aproximadamente 24 aulas (3 por ciudad participante). Los niños con discapacidades auditivas (DA) integrados en las aulas que participan en el estudio formarán parte de un sub-estudio exploratorio. Prevemos la participación de 20 niños sordos, hijos de padres oyentes y signantes de lengua de signos española LSE de los mismos niveles educativos, involucrados en el estudio general.

Los participantes asistirán a colegios públicos o concertados de similar nivel socioeconómico y contaremos con información sobre el nivel de educación de los padres. En estudios anteriores no encontramos una diferencia significativa por tipo de centro pero sí hallamos una interacción significativa entre el nivel educativo de los padres y diversos logros relacionados con el dominio de la lengua escrita. Por ello, en el presente estudio participarán alumnos de distintos centros pero controlaremos la variable nivel educativo de los padres. Además, se precisará la situación lingüística de los alumnos en términos de dominio de una o más lenguas. En estudios anteriores encontramos que no hay diferencias significativas entre ciudades dentro de cada comunidad, monolingües o bilingües, en el dominio básico de la lectura y la escritura, la ortografía o la comprensión lectora aunque sí las hay entre comunidades, en ortografía y comprensión lectora (Tolchinsky, Ribera y García Parejo, en prensa; Tolchinsky, Liberman y Alonso-Cortes, en evaluación). Por eso hemos incluido la *situación lingüística* entre las variables del sujeto.

La estrategia analítica que aplicaremos (análisis multinivel) respetará la estructura anidada de los datos (niños en diferentes aulas, aulas en diferentes centros)

Determinar las habilidades del sujeto

Los participantes realizarán un conjunto de siete tareas que explicamos a continuación muy sucintamente para determinar sus logros en las habilidades potencialmente explicativas de las diferencias en la calidad textual (habilidades notacionales, habilidades discursivas, vocabulario, comprensión lectora y memoria de trabajo) (objetivo 1.1). A ello se agrega una tarea de composición escrita que servirá para la evaluación del desempeño y para caracterizar aspectos específicos del proceso de producción.

Tareas

Las habilidades notacionales se evaluarán por medio de dos tareas:

- 1. Dictado de palabras aisladas**, para evaluar el conocimiento de la ortografía de palabras aisladas, fuera del texto. Los participantes tendrán que escribir al dictado palabras aisladas que se presentaran con una mínima contextualización. Las palabras serán escogidas según composición silábica de creciente dificultad y según frecuencia de uso decreciente en la lengua de enseñanza.
- 2. Escritura de una lista cerrada e idéntica de palabras conocidas** (por ejemplo, los nombres de los días de la semana), para evaluar la fluidez escrita. Utilizaremos el SmartPen para computar el tiempo que demoran en escribir.

Las habilidades discursivas se evaluarán por medio de dos tareas:

3. Nombrar ítems de un mismo campo semántico en un tiempo limitado (por ejemplo, nombrar tantos animales como recuerde en un minuto), para evaluar la fluidez semántica (McCarthy, 1988).

4. Dictado de un texto a un adulto, para que este lo escriba, servirá para caracterizar las habilidades discursivas independientemente de la situación de escritura de un texto. Al dictar un texto para que otro lo escriba el niño ha de construir un discurso autosostenido pero sin las restricciones propias del medio escrito

La comprensión lectora, el vocabulario y la memoria de trabajo se evaluarán cada una por medio de una tarea diferente:

5. Aplicación de la prueba ACL (Català, Català i Molina, 2004), para evaluar la comprensión lectora. Probada en estudios anteriores (Buisán, Gallardo, Fernández y Tolchinsky, en evaluación), se centra sobre todo en la evaluación de la habilidad de hacer inferencias. Está adaptada a los diferentes niveles escolares en catalán y castellano.

6. Producción sinónimos y antónimos, para evaluar el nivel de vocabulario. Hemos encontrado que la habilidad de producir sinónimos y antónimos está más relacionada con la comprensión lectora que la capacidad de definir palabras o producir nominalizaciones (Buisán, Gallardo, Fernández y Tolchinsky, en evaluación) y por ello suponemos que esta será una medida adecuada para examinar la relación con composición escrita. Las palabras serán escogidas según frecuencia de uso decreciente y se presentarán una a una oralmente.

7. Word Span, para evaluar memoria de trabajo (La Pointe y Engle, 1990). En esta tarea se pide a los niños que repitan listas de palabras de la misma cantidad de sílabas después de haber sido pronunciadas por el entrevistador. Se comienza con dos palabras y se va aumentando progresivamente adecuando la dificultad a los diferentes niveles educativos

Evaluación del desempeño y caracterización del proceso de producción

8. A Redacción de un texto expositivo, para evaluar el desempeño de los participantes en una tarea de composición escrita en la cual se controla el contenido, el proceso, y se define la audiencia. Se tomarán todos los recaudos necesarios para que el tema sobre el cual tiene que redactar sea conocido por todos los alumnos, tendremos en cuenta las fases en el proceso de producción (planificación, borrador, redacción, revisión) como para obtener un texto en las mejores condiciones posibles.

8. B Se observará el **proceso de producción del texto** con la ayuda de HandSpy. Este software nos posibilitará registrar el lapso de tiempo entre la recepción de la instrucción y el momento en el cual comienzan a escribir así como las pausas que realizan durante el proceso de redacción. La latencia del inicio de la escritura y las pausas durante el proceso de redacción son medidas indicadoras de la carga cognitiva que implica la tarea que el sujeto realiza. El análisis de estos indicadores, nos permitirá dirimir si son los procesos de nivel alto (pausa larga antes de comenzar un párrafo, modificación de frases enteras) o bien son los procesos de nivel bajo (planificación y ejecución del trazo) los que enlentecen el proceso de redacción.

Determinar la Calidad de los textos

Para determinar la calidad de los textos (1.2) realizaremos una evaluación interna, basada en las características discursivas, léxicas y sintácticas de las redacciones (1.2.1) y otra externa, basada en los juicios de dos tipos de jueces: profesores de lengua de los niveles educativos y psicolingüistas especialistas en el estudio de la producción textual desde perspectivas evolutivas (1.2.2).

Todos los textos producidos serán digitalizados y compilados en una base de datos relacional en dos versiones (versión réplica y versión normalizada). Para caracterizar la organización discursiva global del texto aplicaremos el análisis en movimientos retóricos que permite calcular un "índice de elaboración" que resultó adecuado para captar diferencias individuales y evolutivas (Tolchinsky, et al. 2005). El etiquetado de los movimientos retóricos se realiza manualmente con la ayuda de una adaptación de la Plataforma AncoraPipe (Bertran Ibarz, 2008). Para caracterizar la complejidad sintáctica utilizaremos dos medidas: la complejidad del sintagma verbal, determinada por la proporción de frases adverbiales sobre el total de cláusulas del texto y la complejidad del sintagma nominal, determinada por la proporción de sintagmas preposicionales y cláusulas de relativo sobre el total de sintagmas nominales (Tolchinsky, Aparici y Salas, 2011). En cuanto a las medidas de riqueza léxica utilizaremos la proporción de adjetivos derivados y nominalizaciones sobre el total de palabras ya que esta medida resultó relevante para determinar la riqueza léxica en los textos (Llaurado & Tolchinsky, en prensa).

Por un lado, comprobaremos cómo evolucionan estas medidas con el nivel educativo y por otro lado identificaremos los textos de nivel más alto a partir de estas medidas. Las diferencias en los modelos explicativos para cada nivel de edad determinarán las variables más explicativas para cada sector de edad. Los mejores textos serán identificados en función de la distribución y de las relaciones entre las diferentes medidas utilizadas.

En cuanto a la evaluación externa, las composiciones escritas serán evaluadas por profesores de cada uno de los niveles educativos involucrados – hablantes nativos de las lenguas en las cuales los textos están redactados y con experiencia en el nivel correspondiente y por psicolingüistas. Se proporcionará un mínimo de criterios para la evaluación ya que en estudios anteriores comprobamos que estos son imprescindibles para lograr un nivel adecuado de acuerdo interjueces.

Prácticas docentes

Para detectar las características distintivas de las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la composición escrita (1.3). Realizaremos dos conjuntos de observaciones en las aulas de 1º, 3º y 6º curso. El primer conjunto (no en las

aulas que participaran en el estudio) destinado a identificar posibles dimensiones diferenciadoras de prácticas docentes y el segundo, ya en las aulas que participaran en el estudio, para caracterizar las prácticas de las aulas en tanto variable contextual del estudio.

Se tendrá en cuenta, por ejemplo el tiempo dedicado a la producción escrita en el aula, el tipo de texto que se solicita, la utilización de materiales multimedia, cómo se presentan las tareas de redacción, si y cómo se aplican las distintas fases del proceso de escritura (planificación, borrador, redacción, revisión, re-escritura). Para determinar la relación entre las habilidades del sujeto y proceso de redacción escogeremos aspectos medibles como, por ejemplo: tiempo destinado a la producción y tiempo dedicado a las distintas fases del proceso de composición). Este es el aspecto más exploratorio del estudio ya que, en contraste con lo que sucede con la enseñanza inicial de la lectura, no conocemos aún las posibles dimensiones diferenciadoras de las prácticas de aula para enseñar a redactar.

Relación entre características de la composición escrita y calidad global del texto

Para cumplir con el objetivo (2) examinaremos la contribución de cuatro aspectos de la composición escrita: organización global del texto, complejidad de las frases, productividad, ortografía y puntuación a la calidad de los textos evaluada globalmente (en el objetivo 1.5) y de la fluidez de la escritura para comprobar las diferencias evolutivas en la contribución de estos cinco factores. Para ello recurriremos a un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que nos posibilite constatar el grado de asociación entre los diferentes aspectos que según estudios anteriores explican las diferencias en la calidad de los textos y la nota global obtenida por jueces expertos.

Procedimiento

Todos los niños realizarán primero las tareas grupales 1, 2, 5, 6, 7 y 8. En segundo lugar las tarea 3 y 4 que son de aplicación individual.

En el marco del proyecto nos planteamos, además del estudio central un **estudio exploratorio** que podrá servir para apoyar los hallazgos de este. Participaran en este estudio 20 niños sordos, hijos de padres oyentes y signantes de lengua de signos española LSA de los mismos niveles educativos involucrados en el estudio central. Este estudio posibilitará explorar la relación entre habilidades discursivas, procesos de composición y características de los textos (objetivo 1.1, parcial) en niños sordos así como la relación entre características de los textos y calidad global (objetivo 2 del proyecto).

Tolchinsky, L., Ribera, P. García Parejo, I. (2012 en prensa) Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*

Tolchinsky, L. Liberman, G., y Alonso-Cortes, M., (en evaluación) Kindergarten's knowledge of literacy, teachers' practices and writing achievements at first grade

Bertran Ibarz, Manuel, et al. "AnCoraPipe: a tool for multilevel annotation". Procesamiento del lenguaje natural. N. 41 (sept. 2008). ISSN 1135-5948, pp. 291-292

Llaurado, A. & Tolchinsky, L. (en prensa) The growth of the text-embedded lexicon in Catalan from childhood to adolescence. *First Language*

Tolchinsky, L. Aparici, M. y Salas, N. (2011) The development of syntactic depth in Spanish spoken narratives, 12th International Congress for the Study of Child Language sponsored by the International Association for the Study of Child Language, Montreal, Canada

Plan de Trabajo

Indicamos a continuación las tareas previstas para cumplimentar los objetivos del proyecto señalando el centro responsable de coordinación y los miembros del equipo investigador que participan en su ejecución. El estudio incluido en el proyecto requiere de presencia en los centros escolares, trabajo con las maestras, observaciones y evaluaciones individuales. Para poder llevar a cabo estas tareas contamos con algunos colaboradores que aunque no pueden formar parte oficialmente del proyecto son especialistas con experiencia en el trabajo con docentes y en formación de profesores, y tienen contacto directo con las escuelas y ven en los proyectos (tanto en los anteriores como en el que estamos presentando) una oportunidad de formación. Pero, además de estos colaboradores necesitamos contar con personal contratado para la: digitalización de los textos orales; digitalización de los textos escritos; construcción de la base de datos, anotación de los textos según las categorías de análisis, codificación y análisis de resultados. Justificaremos para cada tarea su necesidad y las tareas que vaya a desarrollar.

Dado que muchas de las actividades dependen del curso escolar las fechas son aproximadas y deberán ajustarse según la fecha de ejecución del proyecto.

Tarea/actividad de investigación	Hitos que se prevé alcanzar	Centro Ejecutor	Responsable y participantes	Fecha
Tarea 1: <i>Contactos y acuerdos con los centros escolares participantes</i> - 15 días	Listado de escuelas y aulas	Todos los centros	Cada investigador en su zona negocia con los centros	Noviembre 2012
Tarea 2: <i>Selección de la muestra</i> Aplicación del cuestionario sociolingüístico para determinar la situación lingüística de los participantes - 1 mes	Configuración de la muestra Datos relativos a dos variables del sujeto	Todos los centros	Cada investigador en su zona define su muestra	Enero 2013
Tarea 3: <i>Selección de la muestra del sub-estudio con Discapacidades Auditivas</i> - 15 días	Configuración de la muestra de DA	Universidad de Almería	<u>Rafaela Gutiérrez</u> Gloria Ramos	Enero 2013
Tarea 4: <i>Diseño de tareas y materiales</i> (varias ya han sido probadas) + Software para las tarea (6) - 1 mes	1er diseño de tareas para el estudio empírico y el estudio exploratorio DA	Coordina Universidad de Barcelona	<u>Liliana Tolchinsky</u> Cristina Castillo Gloria Ramos Rafaela Gutiérrez M ^a Dolores Alonso-Cortés Anna Marzà + personal contratado (tarea 6)	Febrero a Marzo 2013
Tarea 5: <i>Prueba piloto de tareas y materiales</i> Se probarán las tareas diseñadas aproximadamente 10 niños de 1º, 3º y 6º curso en, por lo menos, 3 ciudades diferentes para afinar su diseño - 1 mes	Diseño final de las tareas para el estudio empírico y para el estudio exploratorio DA	Coordina Universidad de León	<u>M^a Dolores Alonso-Cortés</u> Carmen Buisán Cristina Castillo Gloria Ramos Rafaela Gutiérrez <u>Ángel Cano</u>	Marzo 2013
Tarea 6: <i>Observaciones de clase – (1)</i> Se observarán actividades que la maestra define como de enseñanza de la composición escrita. Se prevé la realización de dos observaciones por aula en 1º, 3º y 6º (en aulas que no participan en el estudio)	Construcción guía de observación para detectar las prácticas docentes en las aulas diana (y ajustes para los participantes estudio exploratorio)	Universidad de Cádiz	<u>Susana Sánchez</u> (Cada investigador en sus respectivos centros)	Marzo a Abril 2013
Tarea 7: <i>Recogida de datos</i> (estudio general y sub-estudio con DA) Se aplicarán las tareas diseñadas en las aulas de cada ámbito territorial. Se prevén un mínimo de 2 sesiones grupales por aula (48 sesiones) y 1 sesión individual por participante (600 sesiones individuales), Se utilizarán los lápices (Livescribe smarten) para el registro del proceso –incluyendo las verbalizaciones- en tiempo real,	Datos relativos a todas las variables del sujeto (habilidades y desempeño)	Todos los centros	Cada investigador en su zona recoge datos	Octubre a Enero 2014
Tarea 8: <i>Observaciones de clase – (2)</i>	Datos relativos a la variable contextual: Prácticas docentes	Coordina Universidad de Cádiz	<u>Susana Sánchez</u> Catalina Barragán	Octubre a Enero 2014
Tarea 9: <i>Diseño de la base de datos</i> (MySQL) para el almacenamiento de los textos en todas sus versiones (oral, escrito, etiquetados sin etiquetar) y las respectivas codificaciones	Base de datos relacional	Coordina UB	<i>Personal Contratado</i>	Febrero 2013
Tarea 10: <i>Adaptación de la plataforma</i> AncoraPipe para etiquetar la estructura retórica de los textos (análisis en	Herramienta para análisis cualitativo de la organización global	Coordina UB	<i>Personal Contratado</i>	Febrero a marzo 2013

movimientos)				
Tarea 11: <i>Transcripción y normalización de los textos</i> (600 textos orales y 600 textos escritos. - Definición de las normas y elaboración de una guía de transcripción	Textos listos para análisis morfológico	Coordina UB	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal Contratado	Noviembre 2014 a Abril 2015
Tarea 12: <i>Codificación manual de la estructura retórica</i> de los textos con AncoraPipe - Elaboración de un Manual de etiquetado - Codificación - 5 meses	Datos para caracterizar la organización global de los textos	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal contratado	Marzo a Junio 2014
Tarea 13: <i>Post- proceso para la desambiguación de los resultados del análisis morfológico automático y del análisis sintáctico superficial</i> . Se revisaran los resultados con el AncoraPipe (el input provee de Freeling) - 5 meses	Datos para las medidas de léxico y complejidad sintáctica	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal contratado	Marzo a Junio 2014
Tarea 14. <i>Organización de los datos</i> sobre proceso de producción obtenidos por medio del software de registro HandSpy - 5 meses	Datos del proceso de producción para ser analizados	Coordinación <i>Universidad Autónoma</i>	<u>Olga Soler</u> Anna Marzà	Marzo a Julio 2014
Tarea 15. <i>Evaluación de los textos por jueces externos</i> – 1 mes	Evaluación Global (desempeño)	Coordinación <i>Universidad de Valencia</i>	<u>Isabel Gallardo</u> Nieves Fabuel	Mayo 2014
Tarea 16: <i>Análisis cuantitativo</i> de los datos del estudio empírico y de los distintos aspectos textuales evaluados	Resultados del Análisis multinivel y del Modelo de Ecuaciones estructurales	Coordina <i>Universidad de León</i>	<u>Mercedes Lopez</u> Carmen Buisán + Personal contratado	Septiembre a Febrero 2015
Tarea 17: <i>Análisis cualitativos de las observaciones y del los textos, análisis de errores</i>		Coordina <i>Universidad de Almería</i>	<u>Rafaela Cáceres</u> Gloria Ramos Angel Cano Nieves Fabuel	Septiembre a Febrero 2015
Tarea 18: <i>Redacción de informe(s) y artículos</i> - - Se producen tres tipos de informes: para el equipo de investigación, para las escuelas participantes y los requeridos por el organismo financiador. - Artículos para publicación - Una vez procesado y analizado, el corpus de textos será de libre acceso	Documentos de trabajo Publicaciones Corpus de libre acceso	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	Cada uno de los equipos en las correspondientes regiones	Junio/julio 2013 Febrero/ marzo 2014 Marzo a Nov 2015
Tarea 19: <i>Diseño e implementación Web del los proyectos APILE, APICLE, APICE</i>	WEB	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	<u>Isabel Garcia Parejo</u> Cristina Castillo	Mayo 2013

Dada la amplitud del equipo y la dispersión geográfica es muy importante incluir actividades de integración y formación interna del equipo (AI), y de difusión (AD) para las cuales han de asignarse responsabilidades

4.1 MODELO DE CRONOGRAMA (ORIENTATIVO)

En este cronograma debe figurar la totalidad del personal investigador incluido en el formulario de solicitud y, en su caso, el personal contratado que se solicite con cargo al proyecto. Debe subrayarse el nombre de la persona responsable, en cada tarea.

Actividades/Tareas	Centro Ejecutor	Persona responsable y otras involucradas	Primer año (*)	Segundo año (*)	Tercer año (*)
Tarea 1: <i>Contactos y acuerdos con los centros escolares participantes</i> - 15 días	Todos los centros	Cada investigador en su zona negocia con los centros	X		
Tarea 2: <i>Selección de la muestra</i> Aplicación del cuestionario sociolingüístico para determinar la situación lingüística de los participantes - 1 mes	Todos los centros	Cada investigador en su zona define su muestra	X		
Tarea 3: <i>Selección de la muestra del sub-estudio con Discapacidades Auditivas</i> – 15 días	<i>Universidad de Almería</i>	<u>Rafaela Gutiérrez</u> Gloria Ramos	X		
Tarea 4: <i>Diseño de tareas y materiales</i> (varias ya han sido probadas) + Software para las tarea (6) - 1 mes	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	<u>Liliana Tolchinsky</u> Cristina Castillo Gloria Ramos Rafaela Gutiérrez M ^a Dolores Alonso-Cortés Anna Marzà + personal contratado (tarea 6)	X X		
Tarea 5: <i>Prueba piloto de tareas y materiales</i> Se probarán las tareas diseñadas aproximadamente 10 niños de 1º, 3º y 6º curso en por lo menos 3 ciudades diferentes para afinar su diseño - 1 mes	Coordina <i>Universidad de León</i>	<u>M^a Dolores Alonso-Cortés</u> Carmen Buisán Cristina Castillo Gloria Ramos Rafaela Gutiérrez <u>Ángel Cano</u>	X		
Tarea 6: <i>Observaciones de clase – (1)</i> Se observarán actividades que la maestra define como de enseñanza de la composición escrita. Se prevé la realización de dos observaciones por aula en 1º, 3º y 6º (en aulas que no participan en el estudio)	Coordina <i>Universidad de Cádiz</i>	<u>Susana Sánchez</u> (Cada investigador en sus respectivos centros)	X X		

Tarea 7: <i>Recogida de datos</i> (estudio general y sub-estudio con DA) Se aplicarán las tareas diseñadas en las aulas de cada ámbito territorial. Se prevén un mínimo de 2 sesiones grupales por aula (48 sesiones) y 1 sesión individual por participante (600 sesiones individuales), Se utilizarán los lápices (Livescribe smarten) para el registro del proceso –incluyendo las verbalizaciones- en tiempo real,	Todos los centros	Cada investigador en su zona recoge datos	X X X X	X	
Tarea 8: <i>Observaciones de clase</i> – (2)	Coordina Universidad de Cádiz	<u>Susana Sánchez</u> Catalina Barragán	X X X X	X	
Tarea 9. <i>Diseño de la base de datos</i> (MySQL) para el almacenamiento de los textos en todas sus versiones (oral, escrito, etiquetados sin etiquetar) y las respectivas codificaciones	Coordina Universidad de Barcelona	Personal Contratado	X		
Tarea 10. <i>Adaptación de la plataforma</i> AncoraPipe para etiquetar la estructura retórica de los textos (análisis en movimientos)	Coordina Universidad de Barcelona	Personal Contratado	X X		
Tarea 11: <i>Transcripción y normalización de los textos</i> (600 textos orales y 600 textos escritos. - Definición de las normas y elaboración de una guía de transcripción	Coordina Universidad de Barcelona	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal Contratado	X X	X X X X	
Tarea 12: <i>Codificación manual de la estructura retórica</i> de los textos con AncoraPipe - Elaboración de un Manual de etiquetado - Codificación - 5 meses	Coordina Universidad de Barcelona	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal contratado		X X X X	
Tarea 13: <i>Post- proceso para la desambiguación de los resultados del análisis morfológico automático y del análisis sintáctico superficial.</i> Se revisaran los resultados con el AncoraPipe (el input provee de Freeling) - 5 meses	Coordina Universidad de Barcelona	<u>Liliana Tolchinsky</u> Personal contratado		X X X X	
Tarea 14: <i>Organización de los datos</i> sobre	Coordinación	<u>Olga Soler</u>		X X X X	

proceso de producción obtenidos por medio del software de registro HandSpy - 5 meses	Universidad Autónoma de Barcelona	Anna Marzá			
Tarea 15: <i>Evaluación de los textos por jueces externos</i> – 1 mes	Coordinación Universidad de Valencia	Isabel Gallardo Nieves Fabuel		X	
Tarea 16: <i>Análisis cuantitativo</i> de los datos del estudio empírico y de los distintos aspectos textuales evaluados	Coordina Universidad de León	Mercedes Lopez Carmen Buisán + Personal contratado		X X X X X X	X X
Tarea 17: <i>Análisis cualitativos de las observaciones y del los textos, análisis de errores</i>	Coordina Universidad de Almería	Rafaela Cáceres Gloria Ramos Angel Cano Nieves Fabuel		X X X X X	X X
Tarea 18: <i>Redacción de informe(s) y artículos</i> - - Se producen tres tipos de informes: para el equipo de investigación, para las escuelas participantes y los requeridos por el organismo financiador. - Artículos para publicación - Una vez procesado y analizado, el corpus de textos será de libre acceso	Coordina Universidad de Barcelona	Cada uno de los equipos en las correspondientes regiones	X X	X X	X X X X X X X
Tarea 19: <i>Diseño e implementación Web de los proyectos APILE, APICLE, APICE</i>	Coordina Universidad de Barcelona	Isabel Garcia Parejo Cristina Castillo	X		
Actividades de integración y formación interna del equipo (AI), y de difusión (AD)					
AI 1: <u>Reuniones del equipo investigador</u> . Son cruciales para la consistencia del proyecto. La coordinación de cada reunión la asumirá el centro que la organice con la colaboración de un representante de los otros equipos. Las dos primeras reuniones serán muy próximas ya que se deberá poner a punto la batería de instrumentos.	Coordina Universidad de Barcelona	Anna Marza Todo el equipo	X X	X	
AI 2: <u>Seminarios internos</u> del equipo sobre aplicación de diferentes estrategias de análisis (técnicas de análisis multinivel,	Coordina Universidad Jaume I	Anna Marza Especialistas invitados		X	

modelo de ecuaciones estructurales (SEM)					
AD 1: <u>Seminario Anual</u> : <i>Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita</i> . Seguiremos con la tradición iniciada en el proyecto anterior de abrir una de las reuniones del equipo investigador a investigadores y formadores de docentes para compartir la marcha del proyecto y escuchar distintas presentaciones sobre el tema.	Coordina <i>Universidad de León</i>	<u>M^a Alonso – Cortés</u> (selección de investigadores)		X	
AD 2: <u>Jornada de Investigadores y Docentes</u> . Reiteraremos para el presente proyecto la Jornadas de Investigadores y Docentes sobre <i>Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita</i> .	Coordina <i>Universidad de Barcelona</i>	Personal contratado			X

(*) Colocar una X en el número de casillas (meses) que corresponda

5. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN, EN SU CASO, DE LOS RESULTADOS (máximo 1 página)

Deben destacarse, entre otros, los siguientes aspectos:

- Contribuciones científico-técnicas esperables del proyecto, beneficios esperables para el avance del conocimiento y de la tecnología y, en su caso, resultados esperables con posibilidad de transferencia ya sea a corto, medio o largo plazo.
 - Plan de difusión y, en su caso, de explotación, de los resultados del proyecto, que se valorará en el proceso de evaluación de la propuesta y en el de seguimiento del proyecto.
-

Un primer beneficio del proyecto deriva de su propia constitución. Durante seis años consecutivos profesores de diferentes Universidades de España han trabajado juntos de manera productiva y creadora confrontando realidades educativas muy distintas. Varios de los investigadores son profesores de las Facultades de Educación y podrán incidir de manera directa en el desarrollo de las **competencias específicas** sobre las que se articulan los nuevos grados en educación (Ríos, Alonso-Cortés, y Llamazares (en prensa). Esto repercutirá, indudablemente, en la formación inicial de docentes. Esperamos poder continuar con esta dinámica en torno al proyecto que estamos elaborando y poder transmitir el enorme bagaje que el equipo ha acumulado, ya que, estamos seguros, será de gran utilidad para la comunidad educativa, y, en general, para la comunidad científica.

Plan de difusión y de explotación de los resultados del proyecto. La investigación que proponemos tiene como finalidad de carácter educativo la de sensibilizar a la comunidad científica y educativa sobre la importancia de la composición escrita. Más allá de las numerosas evaluaciones que se están llevando a cabo en nuestro país, creemos que hay que convocar esfuerzos de investigación y práctica educativa para trabajar sobre este aspecto clave del éxito académico.

Para ello hemos previsto:

- Organización de un Seminario (mayo del 2013) *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita* centrado en los procesos de composición escrita. Lo haremos siguiendo con la tradición iniciada en los proyectos anteriores de abrir las reuniones del equipo investigador a investigadores y formadores de docentes para compartir la marcha del proyecto.
- Jornada de Investigadores y Docentes. Reiteraremos esta actividad que tuvo una amplia convocatoria. La relacionada con el proyecto APILE (2006-2009) se llevó a cabo el 2 y 3 julio de 2009 en la Universidad de Barcelona y la relacionada con proyecto APICLE (2009- 2011) se llevará a cabo el 20 y 21 de Octubre en el COSMOCaixa co-organizadas por el ICE de la Universidad de Barcelona. Se invitará a todas las maestras que participaron en los proyectos anteriores. Y se abrirá a toda la comunidad educativa y al público en general. Presentaremos en estas jornadas los resultados del proyecto y las experiencias de observación de clases. Es un formato de encuentro poco frecuente y tiene como objetivo compartir con los docentes los resultados de proyecto sin cuya colaboración no hubieran sido posibles. Estamos convencidos de que será una experiencia de formación muy importante para todos los participantes.

Tal y como lo hicimos en proyectos anteriores, publicaremos en revistas especializadas siempre atendiendo por un lado a la divulgación entre la comunidad educativa de nuestro medio (por ejemplo, Cultura y Educación, Aula, Textos, Artículos, Revista de Didáctica de la Lengua) y a la comunidad científica internacional (por ejemplo, First Language, Journal of Child Language, Research Papers in Education, Reading and Writing, Journal of Reading Research, Written language and literacy). Las tareas de difusión se incluyen en el plan de trabajo.

Contribuciones científico-técnicas esperables del proyecto. A partir de las conclusiones del estudio se podrán establecer algunos de los factores que inciden en el aprendizaje de la composición escrita. Aportará evidencias sobre la influencia de la lengua oral, del conocimiento de vocabulario, del proceso de producción y de la memoria de trabajo contribuyendo a una mejor comprensión de los procesos psicolingüísticos involucrados en la producción de textos. Podremos ofrecer también un modelo explicativo de los factores que inciden en la calidad textual y de las diferencias por nivel educativo, fundamental para la determinación de objetivos de aprendizaje y evaluación de competencias. Como en proyectos anteriores, pondremos a disposición de la comunidad educativa (1) Guías de observación de clases pero centradas esta vez en la composición escrita; (2) un **corpus digitalizado y normalizado** de producciones orales analizado morfológicamente en dos lenguas que será de uso libre y (3) Guías para la evaluación diagnóstica de la calidad textual. A partir de los resultados se podrá plantear la revisión y adecuación de los planteamientos curriculares implicados en la metodología de enseñanza-aprendizaje de los procesos de composición que resultan fundamentales para el resto de aprendizajes.

El estudio contribuirá, aunque en menor medida, a la educación de niños sordos ya que a las dificultades específicas del alumnado sordo se suman las diferentes prácticas de alfabetización en los diferentes modelos educativos (monolingües, bilingües, escuelas especiales o escuelas de integración). La mayoría de los alumnos sordos no logran acceder al mismo tipo de competencias de expresión escrita que sus coetáneos oyentes. Existe un 80% de analfabetismo funcional en el colectivo de personas sordas, es decir, que terminan la educación básica pero sin alcanzar un dominio adecuado del castellano, tanto en su forma oral como, sobre todo, en su modalidad escrita (Carrillo y Domínguez, 2010; Jáudenes, 2009). Surge pues la necesidad de acercarnos al conocimiento de la situación del alumnado sordo cuando se enfrentan al aprendizaje de la lengua escrita, considerando las prácticas docentes. Dicho análisis podrá orientar a maestros y especialistas en la elección de aquellas prácticas que revelen aprendizajes más significativos y eficaces.

6. HISTORIAL DEL EQUIPO SOLICITANTE EN EL TEMA PROPUESTO

(en caso de ser un proyecto coordinado, los apartados 6. y 6.1 deberán rellenarse por cada uno de los equipos participantes) (máximo 2 páginas)

Indicar las actividades previas del equipo y los logros alcanzados en el tema propuesto:

- Si el proyecto es continuación de otro previamente financiado, deben indicarse con claridad los objetivos ya logrados y los resultados alcanzados.
- Si el proyecto aborda un nuevo tema, deben indicarse los antecedentes y contribuciones previas relacionadas del equipo con el fin de justificar su capacidad para llevar a cabo el nuevo proyecto.

Este apartado, junto con el 3, tiene como finalidad determinar la adecuación y capacidad del equipo en el tema y, en consecuencia, la viabilidad de la actividad propuesta.

Se trata de un equipo multidisciplinar – reúne profesionales del ámbito de la lingüística, la filología, la psicología evolutiva y la didáctica de la lengua- que responde, de esta manera, a uno de los propósitos de la presente convocatoria. Aunque provenientes de distintos campos disciplinares, todos los miembros del equipo se han especializado en distintos aspectos de la lengua escrita y han participado en actividades de investigación así como de formación inicial y continua del profesorado. Una parte del equipo ha llevado a cabo dos proyectos sobre las condiciones iniciales del aprendizaje de la lengua escrita (APILE y APICLE). El presente proyecto surge de los anteriores centrándose en la composición escrita. Las posibles variables explicativas, el diseño metodológico y varias de las tareas para la recolección de los datos han surgido de los proyectos en cuestión. Cubriremos así tres dominios educativos fundamentales aportando información sobre las habilidades cognitivas y las condiciones contextuales que mejor explican su aprendizaje.

El trabajo en común, por encima de la diversidad de experiencias investigadoras y de la dispersión geográfica, ha sido tan productiva que, a pesar del ingente esfuerzo que representa, el grupo se siente capaz de encarar un tema nuevo que considera fundamental para obtener un panorama completo de las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. La experiencia compartida así como la incorporación de algunos miembros al equipo que dinamizarán y renovarán energías avalan la posibilidad de llevarlo a cabo con éxito. Entre los investigadores hay nueve doctores (Alonso-Cortés Fradejas, Buisán, Cáceres, Cano, Gallardo, García Parejo, Llamazares, Sánchez, Soler, y Tolchinsky), cuyas tesis doctorales, publicaciones, tareas de investigación y de formación están directamente relacionadas con distintos aspectos de la lengua escrita.

Los trabajos de la IP sobre la evolución de la escritura y el conocimiento letrado (Tolchinsky, 1993, 2001; 2003, 2007) y sobre las condiciones de enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículo (Tolchinsky y Simó, 2001) son ampliamente reconocidos. A raíz de su colaboración en diferentes proyectos internacionales y la coordinación del grupo de trabajo de la COST-Action (ERN-LWE) - IS0703 se han establecido vínculos de colaboración permanentes, en torno al tema del presente proyecto, con diversos investigadores internacionales. Han habido publicaciones conjuntas (Ravid & Tolchinsky, 2002; Jisa y Tolchinsky, 2009; Tolchinsky, Levin, Aram y McBride, 2011; Lin et al. 2009), se han organizado jornadas y escuelas de verano sobre el tema en distintas universidades (Universidad de Hamburgo, (Noviembre 2010); Postdam, (Abril 2011) Clermont Ferran, (Febrero 2011), Lyon (Septiembre 2011) y estadias como profesor invitado (Universidad de Jerusalén, Diciembre 2010).

Carmen Buisán es especialista en análisis del grafismo en la escritura, en métodos de investigación y diagnóstico psicopedagógico (Buisán, 1997; 1998), cuidará de estos aspectos durante el desarrollo del proyecto; Olga Soler ha dirigido un proyecto de investigación sobre los aspectos grafomotores en el aprendizaje de la escritura en preescolar y primeros cursos de primaria (Soler y Kandel, 2009; Soler y Kandel, 2012) y se ocupará de coordinar el análisis de las medidas de la ejecución motora en las tareas de escritura de textos. Susana Sánchez se ha especializado en el uso de la lengua oral en el aula como eventos alfabetizadores (Sánchez, 2008 y será responsable de la elaboración de las guías de observación.

Isabel García Parejo se ha centrado en el estudio de las prácticas letradas en contextos de diversidad lingüística y cultural, tanto desde perspectivas socioculturales (García Parejo 2004, 2008, 2011) como desde perspectivas didácticas basadas en la lingüística textual (García Parejo 2008, 2011) y se ocupará de comparar distintos modelos de análisis de textos.

Ángel Gregorio Cano Vela, Dr. en Lingüística Hispánica con una tesis doctoral sobre Lexemática histórica (semántica estructural), se especializó en el estudio del léxico y su didáctica. Como profesor de futuros maestros ha impartido la asignatura "Métodos de lectura y escritura" en la UCLM durante los 8 últimos años, lo que le ha llevado a interesarse por la alfabetización inicial, la lectura compartida y las conexiones entre lectura y escritura y sus implicaciones para la enseñanza.

M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, profesora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y con experiencia en la elaboración y gestión de los planes de estudios de los Grados en Educación Primaria y de los Grados en Educación Infantil de la Universidad de León, coordinará las labores de transferencia de los resultados obtenidos al ámbito de la formación inicial de maestros.

Mercedes López Aguado, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, ha centrado su investigación sobre aspectos relacionados con el aprendizaje, especialmente en estrategias, estilos y enfoques de aprendizaje (López, López-Aguado, González, Millán y Fernández, 2012; López-Aguado, 2011a, 2011b; 2010; López-Aguado y Silva, 2009). La profesora López Aguado coordinará las estrategias analíticas que se apliquen a los datos del proyecto.

Además, tres integrantes del equipo (Barragán, Gallardo y García Parejo) provienen del mundo del aula y se vincularon posteriormente a la Universidad y contamos con la colaboración de una especialista en formación del profesorado, Pilar Fernández, (título de la tesis: "Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en E. Infantil") que es asesora de formación vinculada al Grupo Didactext de la UCM y doctoranda del Departamento de Didáctica de la Lengua de esa universidad. Colaborará también con el proyecto Carmen González, que junto con Pilar Fernández se ocuparán de articular la interacción entre los ámbitos de investigación y docencia.

Los aspectos relacionados con el plurilingüismo y la enseñanza de la lengua en contextos plurilingües son también parte del bagaje del grupo. Anna Marzà viene del ámbito de la traducción pero tiene experiencia docente en contextos plurilingües y es especialista en lengua en contextos audiovisuales y la relación del código lingüístico con el resto de códigos audiovisuales para la creación del significado (para el análisis de los posibles textos o recursos multimodales) y especialista en accesibilidad en los medios audiovisuales, con conocimiento básico de lengua de signos. Desde el Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad Complutense de Madrid, Isabel García Parejo, miembro también del grupo de investigación de la UAM sobre lenguas en contacto, ha centrado su mirada en el desarrollo de identidades letradas y aprendizaje de la lengua escrita en español como segunda lengua. En particular, procesos de identidad cultural, manifestaciones discursivas y diferencias en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Esta especialidad de los miembros del grupo será aprovechada para la evaluación de la situación lingüística de los sujetos participantes.

El sub-estudio con niños sordos estará coordinado por Gloria Ramos y Rafaela Gutiérrez especialistas en alfabetización de niños con discapacidad auditiva. Gloria Ramos como coordinadora responsable y Rafaela Gutiérrez como investigadora colaboradora participan en el proyecto sobre "Mejora de la Calidad en los Procesos de Alfabetización del Alumnado Sordo" desarrollado en Almería, subvencionado por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Además, fruto del Convenio entre la Universidad de Almería y la Universidad Bicocca de Milán han desarrollado junto con Lilia A. Teruggi estancias de investigación, presentación de comunicaciones en congresos internacionales, publicaciones en artículos y capítulos de libros (Teruggi, 2003; Gutiérrez Cáceres, 2005; 2008; Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, 2007; Teruggi y Gutiérrez Cáceres, 2012, en evaluación).

Es importante destacar que gracias a un proyecto anterior (*DigitalCor-UB*; ref. 186097) contamos con una **infraestructura tecnológica** proporcionada por el Centro de Lenguaje y Computación de la Universidad de Barcelona (<http://clic.ub.edu/es/que-es-clic-es>) que contribuirá a la consecución de los objetivos. Dispondremos de un conjunto de herramientas y recursos para la transcripción de los textos orales y escritos, la normalización de los textos, la creación de la base de datos, y para la anotación de los textos.

Lo anterior constituye el bagaje con el que el equipo solicitante se enfrentará a la investigación que plantea. Tal como comentamos en presentaciones anteriores, reiteramos que se trata de un equipo atípico en el marco de este tipo de convocatorias ya que reúne participantes de muchas universidades y ámbitos geográficos, pero, dada las diferencias en la trayectoria investigadora de las distintas universidades, la presentación de un proyecto coordinado era inviable. Confiamos en que los distintos equipos locales se fortalecerán de manera que en próximas convocatorias se puedan presentar proyectos coordinados que extiendan y profundicen la línea de trabajo iniciada por este equipo.

Bibliografía

- Buisán, C. (1997) Los estudios y las escalas sobre el grafismo y la escritura. *Revista de Educación Especial*, 24 (24), 9-29.
- Buisán, C. (1998) Aprendizaje de la escritura. Atención a la diversidad. En Pérez, E. (coord.) *Educación y Diversidad* (Vol.2, pp. 805-812) Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García Parejo, I. (2004) Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura. *Educación y Futuro*, 11, 11-24.
- García Parejo, I. (2008) Los 'apoyos de lengua': análisis microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2º de la ESO. En 25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos: Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Murcia: Universidad de Murcia
- García Parejo, I. (2011) Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Graó : Barcelona.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005) El proceso de auto-regulación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en educación secundaria. *Revista de ciencias de la educación* (Madrid. 1970) pp. 403 - 422.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2008) La lectoescritura en el alumno con discapacidad auditiva. *Deficiencia auditiva: desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*, pp. 102 - 118.
- Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, (2007) Diversidad de capacidades relacionadas con el lenguaje escrito. El centro educativo: una organización de y para la diversidad, pp. 315 - 334.
- Jisa, H. & L. Tolchinsky (2009) Developing a depersonalized stance through linguistic means in typologically different languages: Written expository discourse. *Written language and literacy*, 12 (1), 1-25.
- Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., Levin, I., Cheung, Y. M., Chow, Y. Y., & Tolchinsky, L. (2009). Maternal mediation of writing in Chinese children. *Language and Cognitive Processes*, 24(7/8), 1286-1311

- López-Aguado, M. y Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4, 36-55.
- López, A.I., López-Aguado, M., González-Millán, I. y Fernández, M.E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 1, 53-70.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- López-Aguado, M. (2011a). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7, 109-134.
- López-Aguado, M. (2011b). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Revista de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, TESI, 12, 2, 203-233.
- Ravid, D. y L. Tolchinsky (2002) Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29 (2), 417-447.
- Sánchez, S. (2008) Didáctica de la lengua oral en una sesión de asamblea en el segundo ciclo de educación infantil, en J.L. Barrio (coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp.195-228) Madrid: La Muralla.
- Soler, O., & Kandel, S. (2009). Factores lingüísticos en la programación del trazo en la escritura infantil: Importancia de la estructura silábica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 189-198.
- Soler, O. & Kandel, S. (2012) A longitudinal study of handwriting skills in pre-schoolers: the acquisition of syllable oriented programming strategies. *Reading and Writing*, 25 (1), 151-162.
- Teruggi, L. (2003). "Un caso particolare di bilinguismo: lingua italiana-lingua italiana dei segni". In: E. Nigris (a cura di), *Fare scuola per tutti in contesti multiculturali*, Milano: F. Angeli, pp. 214-230.
- Teruggi, L. A. y Gutiérrez Cáceres. R. (2012) *Analisi delle competenze narrative nella scrittura di sei adolescenti bilingui (lingua italiana dei segni, lingua italiana)*. En evaluación.
- Tolchinsky, L. (2001) *Developmental aspects in learning to write*. Kluwer Academic Publishers
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos educativos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos
- Tolchinsky, L. (2003) *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Newark, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tolchinsky, L. *The development of writing and numbers* (2007): En E. Teubal, J. Dockrell, & L. Tolchinsky, (Eds.) *Notational Knowledge: Developmental and Historical Perspectives* Sense Publisher
- Tolchinsky, L., Levin, I., Aram, D. & McBride Chang, C. (2011) Building literacy in alphabetic, abjad and morphosyllabic systems. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*. DOI 10.1007/s11145-011-9334-7
- Tolchinsky, L. y R. Simó (2001) *Leer y escribir a través del currículum [Reading and writing across the curriculum]*. Barcelona: Horsori.

6.1. FINANCIACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA (PROYECTOS Y CONTRATOS DE I+D+i) DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO INVESTIGADOR

Debe indicarse únicamente lo financiado en los últimos cinco años (2007-2011), ya sea de ámbito autonómico, nacional o internacional.

Deben incluirse también las solicitudes pendientes de resolución.

Título del proyecto o contrato	Relación con la solicitud que ahora se presenta (1)	Investigador principal	Subvención concedida o solicitada	Entidad financiadora y referencia del proyecto	Período de vigencia o fecha de la solicitud (2)
			EUROS		
Teacher learning for european literacy education	1	Ann-Christin Lövestedt (Stockholm) (Isabel García Parejo)	40.000	Comenius European Union Comenius Multilateral Project	C-2011-2013
Renovación del "grup de recerca per a l'estudi del repertori lingüístic" (GRERLI) como grupo consolidado de cataluña	1	Liliana Tolchinsky (Buisan)	39.000	DURSI – Generalitat de Catalunya 2005SGR00637	C-2009-2013
La integración educativa y social de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala (México). Diagnóstico, análisis de la situación actual y propuestas de mejora	3	Sánchez Palomino, A. (Gutiérrez Cáceres, R.,)	30.000	AECID	C-2011-2012
Error, una herramienta para la anotación de la ortografía y la puntuación	1	Liliana Tolchinsky	18.000	Acciones Complementarias Modalidad E (Acciones de política científica-tecnológica) Ministerio de Ciencia e Innovación	S-2011
Mejora de la Calidad en los Procesos de Alfabetización del Alumnado Sordo PIV 002/	1	Mª Gloria Ramos Ortiz (coord.) R. Gutiérrez Cáceres	1.200	Dirección General Participación e Innovación Educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.	C- 2010-2012
Las condiciones de aprendizaje de la comprensión lectora.	1	Liliana Tolchinsky	93.420	Ministerio de Ciencia e Innovación	C-2009-2012
Acción cost-is0703. European research network on learning to write effectively	1	Denis Alamargot (Liliana Tolchinsky, Olga Soler)	96.613	European Science Foundation	C 2008-2012

Schooling speakers of the societal language as a second language	2	Sandra R. Schecter (Isabel García Parejo)	12.000	Social Sciences and Humanities Research Council of Canada	C-2010-2011
La integración educativa y social de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de tlaxcala (méxico).diagnóstico, análisis de la situación actual y propuestas de mejora	3	Sánchez Palomino, A. (Gutiérrez Cáceres, R.,)	23.000	AECI	C- 2010-2011
Variación lingüístico-discursiva y categorización sociocultural: fronteras sociolingüísticas y fronteras simbólicas en contextos multiculturales	2	Azucena Palacios Alcaine (Isabel García Parejo)	15.000	Ministerio de Ciencia e Innovación FI2008-04221/FILO	S-2009-2011
The european research network on learning to write effectively (ernlwe) - is0703 (proposal oc-2007-1-1094)	1	(Liliana Tolchinsky - CE por España)	2.000.000 (para el funcionamiento de la red)	COST Action	C-2008-2011
Dépistage et diagnostic de la dysgraphie: pour une évaluation du mouvement d'écriture et non du tracé produit.	1	Sonia Kandel (Olga Soler)	15.000	Clusters de Recherche Rhône- Alpes	2008- 2011
El coneixement ortogràfic al llarg de l'escolarotat obligatori: tipologia d'errors i relacions amb altres nivells lingüístics	1	Liliana Tolchinsky	7.200	DURSI – Generalitat de Catalunya	C-2009-2010
Colaboración en investigación y docencia entre el profesorado de la facultad de educación especializada de la universidad autónoma de tlaxcala (méxico) y el grupo de investigación hum-782 "diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales" de la universidad de almería (España)	3	Sánchez Palomino, A. (Gutiérrez Cáceres, R.,)	7.900	Universidad de Almería y AECI	C- 2009-2010
Indicadores de dificultades en la escritura obtenidos mediante el estudio en curso (on line) del trazo gráfico. sej2007-64918	1	Olga Soler	16.698	Ministerio de Educación y Ciencia	C 2007-2010
Ell català escrit a catalunya cesca – segona fase 2007 arie-00005	1	Liliana Tolchinsky	4.000	DURSI – Generalitat de Catalunya	C-2008-2009

Digitalcor-Ub	1	Maria Antonia Martí (GRERLI- Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic (SGR2005-00637) (Liliana Tolchinsky; Carmen Buisan)	10.200	UBAR - Universidad de Barcelona Referencia: 186097	C-2008- 2009
Estudio y propuesta de un modelo holístico de la escritura en alumnos sordos: diseño, desarrollo y evaluación de estrategias cognitivas	1	Gutiérrez Cáceres	3.000	Plan Propio de la Universidad de Almería	C- 2008-2009
Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos	1	Liliana Tolchinsky (Isabel Rios, Carmen Buisan, Xosé Antón González Riaño, Mariam Bilbatua, Susana Sanchez, Isabel García Parejo, Catalina Barragan,	46.488,20	Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2006-05292	C-2006 - 2009
El catalá escrit a catalunya cesca 2006arie-10058	1	Liliana Tolchinsky	9.600	DURSI – Generalitat de Catalunya	C-2007-2008
Redilin: recursos per al redisseny i avaluació de l'assignatura 'lingüística'	3	Liliana Tolchinsky	3.600	RICE - Ajuts a la recerca atorgats per l'ICE de la UB: REDICE	C-2006-2008
Procesos de cambio lingüístico en situaciones de contacto”	2	Azucena Palacios Alcaine (Isabel García Parejo)	11.900	Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2005-04374)	C-2005-2008
Guia d'activitats per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aules multilingües	2	Joan PERERA – UB (Liliana Tolchinsky)	12.000	DURSI – Generalitat de Catalunya	C-2006-2007
La representación escrita de la morfología y el aprendizaje de la lectura: un estudio evolutivo y translingüístico	1	Joan Perera Parramon (Liliana Tolchinsky, Carmen Buisan)	20.000	Ministerio de Educación y Ciencia Referencia: BS02003-06020	C-2003 a 2006

Maternal mediation of writing in kindergarten children: spanish and chinese speaking dyads	2	Catherine McBride-Chang & Liliana Tolchinsky	10.000 \$	Psychology Department, The Chinese University of Hong Kong, Shatin, N. T., Hong Kong, S.A.R., China.	C-006
La integración de las tecnologías de la comunicación y la información en el aula de idiomas: identificando nuevos métodos en la enseñanza y en la evaluación de las lenguas extranjeras	3	Robert O'Dowd (M ^a Dolores Alonso-Cortés)	44.000	Junta de Castilla y León Sin referencia	S

(1) Escribese 0, 1, 2 o 3 según la siguiente clave: 0 = es el mismo tema; 1 = está muy relacionado; 2 = está algo relacionado; 3 = sin relación.

(2) Escribese una C o una S según se trate de una concesión o de una solicitud.

7. CAPACIDAD FORMATIVA DEL PROYECTO Y DEL EQUIPO SOLICITANTE

(en caso de proyecto coordinado deberá rellenarse para cada uno de los equipos participantes que solicite becas)

Este apartado solo debe rellenarse si se ha respondido afirmativamente a la pregunta correspondiente en el cuestionario de solicitud.

Debe justificarse que el equipo solicitante está en condiciones de recibir becarios (del Subprograma de Formación de Investigadores) asociados a este proyecto y debe argumentarse la capacidad formativa del equipo.

Nota: el personal necesario para la ejecución del proyecto deberá incluirlo en el apartado de personal del presupuesto solicitado. La concesión de becarios FPI solo será posible para un número limitado de los proyectos aprobados, en función de la valoración del proyecto y de la capacidad formativa del equipo.

Solicitamos un becario porque consideramos que las actividades que se llevaran a cabo para cumplir con los objetivos del proyecto constituyen un contexto adecuado para la formación de investigadores. El eventual becario/a podrá participar en las diferentes fases del desarrollo de estudio: diseño y pilotaje de tareas de recolección de datos; diseño de protocolos y aplicación de tareas en forma individual y grupal; diseño de guías de observación; preparación de los datos para su análisis (procedimientos de codificación); constitución de corpus lingüísticos; elaboración de manuales de transcripción y procesamiento; obtención de datos cuantitativos para su análisis e interpretación. Tendrá amplio acceso a la plataforma tecnológica de la cual disponemos a raíz de nuestra colaboración con *CLIC* y podrá ganar experiencia en el uso de recursos computacionales para fines de investigación. Podrá entrar en contacto con investigadores de distintos ámbitos de España, y poblaciones de muy diversa situación lingüística y con los diferentes equipos internacionales con los cuales estamos en contacto. Dos de los becarios APIF integrados en el grupo GRERLI han participado de Escuelas de Verano en el marco de la *COST-ACTION* y en estancias predoctorales en centros del extranjero. Además de las actividades investigadoras el equipo realiza actividades de formación interna relacionadas sobre todo con aspectos metodológicos. Durante el desarrollo de los dos proyectos anteriores hemos llevado a cabo cuatro seminarios metodológicos a cargo de especialistas en análisis multivariante, análisis multinivel (HLM) y modelos ecuacionales estructurales (SEM) lo que nos ha permitido comenzar aplicar estas estrategias de análisis en los estudios actuales. También participará de actividades de difusión e intercambio con docentes en ejercicio que son parte ineludible de nuestro quehacer investigador. La diversidad de actividades así como las distintas aproximaciones metodológicas implicadas es muy propicia para la formación investigadora.

Es importante destacar que el eventual becario no se incorporaría solamente a un proyecto sino a un grupo de investigación. La IP del proyecto que se presenta es coordinadora del Grupo de Investigación Consolidado (GRERLI) <http://ice.ub.es/recerca/grerli/>. Desde su consolidación, el grupo ha centrado su trabajo en dos temáticas: el estudio de la variedad lingüística y la de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua tanto en su modalidad oral como escrita. Distintos investigadores del grupo están dirigiendo en estos momentos ocho tesis doctorales, y en los últimos dos años se presentaron tres tesis doctorales sobre temas relacionados con los proyectos del grupo dirigidas por Liliانا Tolchinsky, Joan Perera y Harriet Jisa y dieciséis trabajos de fin de Master. Durante sus casi siete años de trayectoria se han formado varios investigadores en su entorno. Dos de los miembros actuales del GRERLI comenzaron su colaboración con becas predoctorales de la propia Universidad de Barcelona (Melina Aparici y Elisa Rosado), y luego, con becas de colaboración con proyectos internacionales y son actualmente profesoras colaboradora en el Dpto. de Didáctica de la Lengua de la UB y del Dpto. de Psicología Básica de la UAB, respectivamente. Gracias a la ayuda de la Generalitat de Catalunya, colabora con el grupo un becario de 2º ciclo, a tiempo parcial y dos becarios a tiempo completo que disfrutaban de una beca obtenida en la convocatoria de ayudas de personal investigador en formación para alumnos de tercer ciclo de la Universidad de Barcelona (APIF), una de ellas, Cristina Castillo es miembro del presente proyecto y desarrollará su tesis doctoral en el marco del presente proyecto. Esto significa que el eventual becario se incorporaría a un grupo de investigación desde el cual se llevan a cabo otros proyectos y actividades de formación que ampliarían sus posibilidades de formación investigadora.