



## Prueba de expresión escrita en gallego para escolares de segundo de Enseñanza Primaria

### Test of written expression in Galician for students of second grade

Paula Outón

Universidad de Santiago de Compostela

#### Resumen

En este trabajo presentamos una prueba para detectar las dificultades en expresión escrita en gallego para escolares de segundo de Educación Primaria (EXEGA2), atendiendo tanto al contenido como a algunos aspectos superficiales. Dicha prueba forma parte de una batería de instrumentos más amplia, en castellano y gallego, que tiene como objetivo evaluar el rendimiento en lectura y escritura al inicio de ese curso académico. Se describe el marco teórico de partida, el proceso seguido para la elaboración de la misma, sus principales características y algunos resultados obtenidos. La aplicación de EXEGA2 puede ofrecer datos útiles de cara a la intervención.

*Palabras clave:* expresión escrita, evaluación de la escritura, dificultades en escritura, gallego

#### Abstract

In this paper we present a test for the difficulties in written expression in Galician for students of second of Primary Education (EXEGA2), serving both content and some superficial aspects. This test is part of a broader set of instruments, in Castilian and Galician, which aims to assess performance in reading and writing at the beginning of this academic course. There is described the theoretical framework of test, the process followed for the production of the same, its main characteristics and some results obtained. The application of EXEGA2 can offer useful information with regard to the intervention.

*Keywords:* written expression, writing assessment, difficulties in writing, Galician

Escribir es una palabra de uso común, que asociamos a eventos y prácticas cotidianas. Esta palabra de uso común (y el concepto representado por ella) se presta a que sea interpretada de modo muy distinto por diferentes personas. Para algunos se reduce a codificar correctamente, esto es, a no cometer faltas de ortografía, aunque una exactitud ortográfica básica, consistente en el dominio de las correspondencias fonema-grafía regidas por reglas sencillas, es uno de los componentes de escribir a los que hay que prestar especial atención en el primer ciclo de Educación Primaria. Para otros se reduce a escribir con una

buena letra, aunque también se espera que el escolar sea capaz de hacerlo con una letra legible y fácil de realizar. Estas y otras interpretaciones reduccionistas llegan a ser muy arraigadas, lo que hace difícil su modificación. Sin embargo, no hay que olvidar que las concepciones básicas de escribir tienen consecuencias prácticas: a la hora de enseñar a escribir, a la hora de enjuiciar composiciones escritas, a la hora de construir instrumentos de evaluación, etc.

Como dice Barton (1994), escribir es una palabra ambigua que se refiere, por un lado, a la autoría del texto y,

por otro, al hecho de ser escribiente. Para nosotros, escribir consiste en producir textos impresos con propósitos predominantes muy variados: el propio placer de escribir, expresarse, informar, entretener, ayudar a la propia memoria, crear belleza, convencer, exponer opiniones, dar instrucciones de cómo realizar actividades, analizar, aprender... Con estos propósitos se asocian textos muy distintos (cortos-extensos, continuos-discontinuos, monomodales-multimedia, de diferentes tipos y géneros...). Cada vez se le está dando más importancia a escribir para aprender (para aprender a pensar críticamente, en particular), es decir, a la función epistémica de escribir (Björk y Blomstrand, 2000; Indrisano y Paratore, 2005). Saber escribir se considera incluso una competencia necesaria para poder participar democráticamente en la sociedad de hoy.

Escribir es una actividad muy compleja y variada. De ello se deriva lógicamente que hacer un juicio general de la competencia escritora de un escolar a partir de su ejecución en un tiempo corto, en un instante (snapshot) tiene que tener sus limitaciones, máxime cuando el propósito de ejecución en ese momento es el de demostrar el grado de competencia que se tiene y no un propósito auténtico, genuino, de escritura. En estas comprobaciones de “foto fija” se homogenizan las tareas, condiciones de aplicación, puntuación, etc., pero ni se hace justicia a la complejidad y variedad apuntadas, ni tampoco a las diferencias individuales de los sujetos. Se presume, por ejemplo, que la motivación, fatiga, ansiedad, etc. de todos los escolares es la misma a la hora de realizar las pruebas.

Nuestra postura es que para poder hacer juicios sensatos de la competencia escritora de un escolar hay que combinar evidencias recabadas y registradas durante largos períodos de tiempo —a través del procedimiento del portafolio o carpeta, por ejemplo—, en los que el escolar escribe con propósitos auténticos, con evidencias procedentes de la administración de pruebas válidas, fiables y fáciles de gestionar, como la que presentamos en este trabajo.

En la evaluación mediante carpetas se recogen muestras de escritura, observaciones que hace el profesor del trabajo diario en las clases, apreciaciones que realiza el propio escolar o sus compañeros, etc. (Valencia, Hiebert y Afflerbach, 1994; Salinger, 1998). Pero queremos resaltar también algunas limitaciones que habitualmente tiene este procedimiento. Una es su dependencia en el grado de aceptabilidad que tenga la concepción de escritura del profesor, manifestada en su práctica docente y evaluadora (Fehring, 2003); otra es la autodisciplina y sistematicidad que requiere por parte de los equipos de profesores, nada facilitada en nuestro sistema escolar por los frecuentes cambios de los componentes de estos equipos y por el hecho de que prácticamente el profesorado no tiene que rendir cuentas a nadie de su trabajo.

En cuanto a la evaluación de la composición escrita, se presentan diversos procedimientos en Britton, Martin y Rosen (1966), Cassany (1999), Camps y Ribas (2000),

Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García. (1996), Shiel y Murphy (1999), Suárez (2002), etc. Edwards (1999) sugiere seguir estos principios, que están en sintonía con todo lo que venimos diciendo: mostrar el progreso a lo largo del tiempo más bien que en un momento determinado, incluir muestras del proceso junto con los borradores finales, incluir un rango de tipos de textos diferentes en las diferentes materias, involucrar al escritor en la evaluación de su progreso, indicar tanto puntos fuertes como débiles, demostrar claramente el nivel que el escolar ha alcanzado y los objetivos que debe alcanzar próximamente.

Por lo que respecta a instrumentos para evaluar distintos aspectos de la expresión escrita no contamos con ninguno en gallego, aunque sí en castellano. En esta última lengua tenemos, entre otros: el *Inventario Disgráfico Analítico* (Alvarado, 1988), el *Test de Aptitud Gráfica* y la *Escala de Escritura* (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994), el *TECI - Test de Escritura para el Ciclo Inicial* (Santibáñez y Sierra, 1989) y el *PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura* (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002), que es para 3º de E. Primaria en adelante, pero contiene pruebas utilizables en 1º de este nivel. Los tres primeros sirven para apreciar la calidad de la letra, los dos últimos pretenden ser más comprensivos.

El objetivo de este trabajo es presentar una prueba para detectar las dificultades en expresión escrita en gallego para escolares de segundo curso de Educación Primaria (EXEGA2), atendiendo tanto al contenido como a algunos aspectos superficiales (exactitud ortográfica básica, uniones y fragmentaciones de palabras y calidad de la letra). Dicha prueba forma parte de una batería de instrumentos más amplia, en castellano y gallego, que tiene como objetivo evaluar el rendimiento en lectura y escritura.

## Método

### Sujetos

La muestra de tipificación de EXEGA2 estuvo formada por 460 escolares de ambos sexos (un 47,8% eran niñas y un 52,2% niños), cuyas edades variaban entre los 6 años y 9 meses y los 7 años y 9 meses. Todos eran alumnos que iniciaban segundo de Educación Primaria en 22 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos alumnos pertenecían a los principales tipos de centros que existen en esta comunidad (público rural, público de villa, público urbano, privado de villa y privado urbano). La Tabla 1 resume las características de la muestra en función del tipo de centro.

### Instrumento

La prueba consiste en una tarea de escritura manual provocada, en la que los niños ante un texto narrativo incompleto y presentado en forma gráfica (por cuatro viñetas, de las cuales la última es un interrogante) tienen que completar y contar verbalmente por escrito. El hecho de que se les presente a todos los alumnos el mismo

Tabla 1.  
Muestra de escolares a los que se aplicó la prueba EXEGA2

	Rurales	De Villas	Urbanos	Totales
Públicos	115	92	128	335
Privados	0	45	80	125
Totales	115	137	208	460

estímulo permite comparar unas composiciones con otras. Esto es necesario ya que no existen unas normas claras del nivel de ejecución que cabe esperar de los escolares, máxime con los cambios que ha significado la universalización de la Educación Infantil en la iniciación de la lectura y escritura. El texto narrativo quizá sea el tipo de texto con el que están más familiarizados los niños y niñas de esta edad. La situación presentada es suficientemente abierta para que puedan poner de manifiesto una amplia gama de capacidades escritoras (conocimientos de la lengua –sintaxis, léxico...–, coherencia, cohesión, dominio de los aspectos mecánicos, creatividad, etc.).

### Procedimiento

La prueba fue administrada por tres personas contratadas y entrenadas al efecto, después de algunas aplicaciones piloto a pequeña escala y la aplicación experimental. Este personal contratado tenía el título de maestro/a y el de Pedagogía o Psicopedagogía, además de experiencia docente. La administración de la prueba se llevó a cabo en la primera sesión de la mañana en el mes de octubre, una vez que se recobró el ritmo normal de clase, después de las largas vacaciones estivales. Antes de esta prueba se administró la prueba COLEGA2 (*Prueba de cribado de comprensión lectora en gallego para 2º de Educación Primaria*), del proyecto de investigación anteriormente mencionado. Se trató de presentar a los escolares la prueba como una actividad normal de trabajo del aula. El administrador les pedía que cubriesen, en primer lugar, los datos personales (nombre y fecha de nacimiento) en la parte superior de la prueba y luego explicaba la tarea que había que realizar (contar la historia por escrito, inventando el final). Después de 20 minutos, se recogían las pruebas y se dejaba cinco minutos más a aquellos alumnos que lo solicitasen. En la mayoría de los casos, el profesor del aula optó por estar presente durante la administración, aprovechando el tiempo para cumplimentar una hoja en la que se le pedía la valoración de los alumnos en comprensión lectora y expresión escrita.

La tarea de escritura propuesta resultó adecuada, tanto en cuanto a la consigna (“Fíjate en la historia que cuentan los dibujos... Ves que está incompleta. Escríbela, inventando el final”) como al número de viñetas con dibujo (3), a la viñeta con el signo de interrogación y a la temática. No se observó ninguna dificultad o resistencia por parte de los escolares para realizar la tarea.

### Puntuación de las composiciones

Las composiciones fueron evaluadas desde el punto de vista del contenido y desde el punto de vista de algunos aspectos superficiales. En cuanto al contenido, tuvimos muy en cuenta la estructura de los textos narrativos, concretamente la “story grammar” tal como la presenta Thorndyke (1977). Este autor analiza el texto narrativo en estos componentes: escenario (personaje/s, lugar, tiempo), tema (evento/s, objetivo), trama (episodio/s) y resolución (evento o estado). Normalmente los componentes citados se señalan con marcadores discursivos, aunque decidimos no ser muy exigentes al respecto, dada la edad de los escolares: sería suficiente con que se pudieran inferir.

Se diferencian estos niveles en cuanto al contenido:

- No evaluado el contenido (NEC). El protocolo es totalmente ilegible, presenta un contenido no relacionado con las viñetas y no está escrito en la lengua que se solicitó la composición.
- Expresión o expresiones aisladas (A). Aparece en el protocolo uno o más enunciados de forma inconexa, que pueden ser incluso palabras aisladas. La característica fundamental es una impresión de la falta de unidad que caracteriza a todo el texto.
- Narración incipiente (I). Se advierte una historia rudimentaria, consistente en la descripción pobre y sucesiva de las tres viñetas, pero sin añadir el final.
- Narración básica (B). Se aprecia una historia completa, normalmente con un final añadido, pero puede carecer de él. Pueden no estar explícitos marcadores discursivos usualmente presentes en una narración como la provocada, pero tienen que poder inferirse
- Narración elaborada (E). Supone una narración básica con presencia de marcadores estructuradores, el final solicitado y normalmente con algún elemento de mérito más: riqueza léxica, sofisticación sintáctica, creatividad... Se añade alguna oración a las que simplemente describen las viñetas.

De los aspectos superficiales, decidimos fijarnos en exactitud ortográfica básica (EOB), uniones y fragmentaciones de palabras (U&F) y calidad de la letra (LTR). Decidimos seleccionar estos aspectos dado el propósito global del proyecto y las consecuencias negativas que las deficiencias en ellos acarrearán para la trayectoria del escolar. Pero en modo alguno queremos sugerir que estos deben ser los únicos objetivos que deben perseguirse en esta edad en relación con la expresión escrita.

- Exactitud ortográfica básica (EOB). Dominio de las correspondencias del sistema fonológico del gallego con las grafías del abecedario de esta lengua (RAG/ILG, 2004) a un nivel tal que no impida seriamente la comprensión del mensaje. Incluye omisiones, sustituciones, adiciones e inversiones. En modo alguno debe interpretarse como que no damos

importancia a otros aspectos de la ortografía (la llamada ortografía “arbitraria”, uso de mayúsculas y tildes, etc.). Es una cuestión de priorización, lo que nos parece de la máxima importancia.

- Uniones y fragmentaciones (U&F). Para determinar si una composición presenta o no dificultades en este aspecto (“cosseus pais”, “non llo dixen”, “queviña”), tuvimos en cuenta la tasa de errores.
- Calidad de la letra (LTR). El criterio básico será si el texto es legible y, secundariamente, la economía de su formación (repasso de letras, uniones añadidas entre letras para darle la apariencia de letra enlazada, uso excesivo de goma para corregir fallos...) o algún rasgo sistemático que llame la atención y merezca ser corregido antes de que se cristalice (tamaño de la letra excesivamente grande o pequeño, una ubicación extraña del texto en el papel, mezcla aleatoria de mayúsculas y minúsculas...).

Así pues, al tener en cuenta tanto el contenido como los aspectos superficiales, las composiciones de cada escolar fueron clasificadas en las categorías de la Tabla 2. De tal forma, que cuando una composición presentaba una o más dificultades superficiales, se añadían los números correspondientes después de la letra identificadora del nivel de contenido. Por ejemplo, una composición valorada en contenido como narración incipiente y con dificultades superficiales fue cualificada como I1 si solo tenía dificultades en EOB; I2 si solo tenía dificultades en U&F; I3 si solo tenía dificultades en LTR; I12 si tenía dificultades en EOB y en U&B; I123 si tenía dificultades en EOB, U&F y LTR.

Tabla 2. Esquema para la puntuación de las composiciones

		Dificultades superficiales					
		No	Sí				
			EOB (1)	U&F (2)	LETRA (3)		
Contenido	Sin dificultades	Elaborado	E	1	2	3	
		Básico	B	1	2	3	
	Con dificultades	Incipiente	I	1	2	3	
		Aisladas	A	1	2	3	
	No evaluado		NEC		1	2	3

**Resultados**

En la Figura 1 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en contenido. Podemos observar que un 41.1 % de los escolares muestra dificultades en este aspecto. Consideramos alumnos con dificultades en contenido los que respondieron con expresiones aisladas o narraciones incipientes. Esto es, escolares que no fueron capaces de expresar de forma satisfactoria y por escrito una historia sencilla que se les ha presentado gráficamente. También destaca el bajo porcentaje de narraciones elaboradas, un 5.6 %.

En relación a los aspectos superficiales, cerca del 18 % tiene dificultades en exactitud ortográfica básica (Figura 2). Este es un dato muy importante si tenemos en cuenta los aspectos ortográficos que comprende, aquellos que afectan seriamente a la inteligibilidad de los textos. Este resultado es mucho más alarmante si incluimos los casos “dudosos” (un 11.4 % más, que resulta en uno acumulado del 29.2 %). También son altos los resultados en uniones y fragmentaciones de palabras, obteniendo un 23.3% de los escolares dificultades en este aspecto (un 31.2, si incluimos los dudosos).

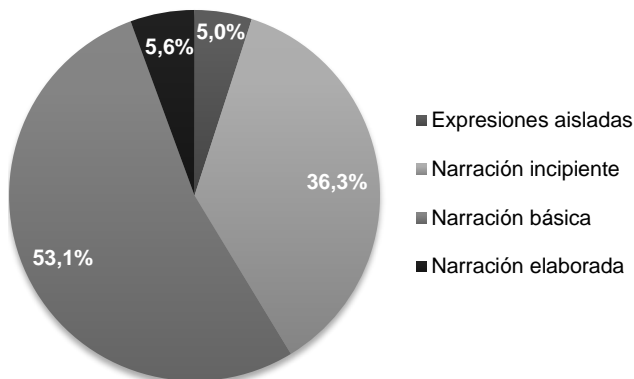


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones de contenido en EXEGA2

Con respecto a la calidad de la letra, aproximadamente un 20 % de los escolares tiene dificultades en este aspecto (alrededor de un 37 % si incluimos los casos dudosos). El hecho de haberse generalizado la iniciación a la escritura en Educación Infantil, junto con la tendencia a utilizar la letra cursiva enlazada en nuestro entorno y, quizás, una menor valoración general de la calidad de la letra por influencia de los procesadores de texto pueden haber producido un aumento de esta dificultad.

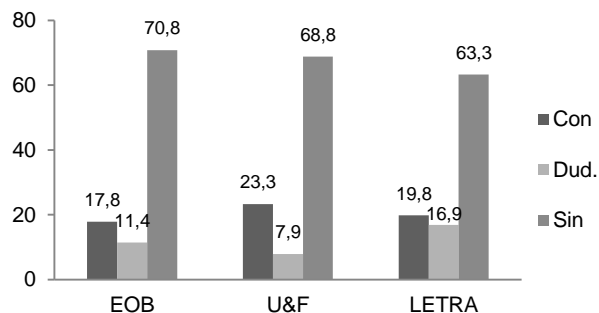


Figura 2. Representación gráfica de las puntuaciones de aspectos superficiales en EXEGA2

**Discusión**

En este trabajo hemos presentado un instrumento eficaz para medir el nivel de expresión escrita en gallego para escolares que comienzan segundo de Educación Primaria.

Dicho instrumento responde a una concepción actualizada y comprensiva de escribir, con especial énfasis en medir tanto el contenido como los aspectos superficiales de la escritura (exactitud ortográfica básica, uniones y fragmentaciones de palabras y calidad de la letra). No obstante, consideramos que para poder hacer juicios sensatos de la competencia escritora de un escolar hay que combinar evidencias recabadas y registradas durante largos períodos de tiempo –a través del procedimiento del portafolio o carpeta, por ejemplo–, en los que el escolar escribe con propósitos auténticos, con evidencias procedentes de la administración de pruebas válidas, fiables y fáciles de gestionar, como la que hemos pretendido construir nosotros.

Los resultados obtenidos a través de EXEGA2 constatan que hay un alto porcentaje de alumnos que empiezan segundo de Educación Primaria con dificultades de diversa importancia en expresión escrita. Este tipo de dificultades no se espera que formen parte de los objetivos generales a partir del primer curso de esta etapa educativa, por lo que se corre el riesgo de que no vayan a ser propiamente atendidas y que terminen por constituir un lastre en el resto de la escolaridad. Creemos que la aplicación de EXEGA2 y el posterior análisis de los resultados puede ofrecer datos útiles de cara a la intervención. Así cuando se confirmen deficiencias en expresión escrita, hay que proceder a diseñar e implementar programas de recuperación individualizados (Outón, 2004; Outón y Abal, 2013; Suárez, 1995), para tratar de conseguir que salgan del primer ciclo de Educación Primaria el menor número posible de escolares con dificultades en lenguaje escrito.

Pensamos que sería ideal completar esta investigación con una en que se sometiesen a prueba programas de intervención con los escolares detectados con dificultades a través de EXEGA2. Estos programas serían implementados por profesores de los centros educativos entrenados al efecto y seguirían pautas de intervenciones que ya han demostrado su eficacia. Se podrían comparar los resultados de estos programas con las actuaciones habituales que se vienen realizando en los centros.

### Referencias

- Alvarado, M. (1988). *La digrafía escolar: Escala disgráfica. Tratamientos correctivos*. Alicante: Disgrafos.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Britton, J. N., Martin, N. C. & Rosen, H. (1966). *Multiple Marking of English Compositions. An account of an experiment*. London: The School Council.
- Camps, A. & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MEC/CIDE.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Corbett, P. (2001). *How to teach fiction writing at Key Stage 2*. London: David Fulton.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. & Ruano, F. (2002). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA.
- Fehring, F. (2003). Understanding the influences on teachers' judgements in the process of assessing and reporting students' literacy in the classroom. En H. Fehring (Ed.). *Literacy Assessment. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 9-31). Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. & García, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Indrisano, R. & Paratore, J. R. (2005). *Learning to Write. Writing to Learn. Theory and Research in Practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos*. Madrid: CEPE.
- Outón, P. & Abal, R. (2013). Diagnostic assessment and treatment of Reading difficulties: A case study of dyslexia. *US-China Education Review B*, 5, 305-312.
- Salinger, T. (1998). Consequential validity of an early literacy portfolio: the "backwash" reform. En C. Harrison & T. Salinger (Eds.). *Assessing reading, 1: theory and practice*. London: Routledge.
- Santibáñez, J. & Sierra, J. (1989). *La evaluación de la escritura. Test de Escritura para el Ciclo Inicial T.E.C.I.* Madrid: CEPE.
- Secadas, F., Rodríguez, M. T. & Alfaro, I. (1994). *Escribir es fácil, I-II*. Madrid: TEA Ediciones.
- Shiel, G. & Murphy, R. (1999). *Development of Coherence and Structure in Irish Children's Writing: Implications for Assessment and Instruction*. Paper presented at the 11th European Conference on Reading, Stavanger, Norway, August 1-4, 1999.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Suárez, A. (2002). Las faltas de ortografía en su sitio. *La Voz de Galicia*, 19 de septiembre del 2002.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Valencia, Sh. W., Hiebert, E. H., & Afflerbach, P. P. (1994). *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2015.

Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2015.