

GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GENRE AND CREATIVE WRITING: COMPARATIVE STUDY BETWEEN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLS AND UNIVERSITY STUDENTS

María Jesús Fernández Sánchez

Dto. Ciencias de la Educación.
Facultad de Educación.
Universidad de Extremadura.
mafernandezs@unex.es

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.352>

Fecha de Recepción: 7 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

This research aimed to explore gender differences in the quality of introduction in creative texts, from the beginning to the final stages of adolescence. A total of 105 students from Primary Schools and 105 students at University of Extremadura wrote a narrative text. After that, the quality of introduction on each story was analyzed according to 12 criteria of evaluation about content, spelling and vocabulary richness of the text. Some of these criteria, belong to a standardized test (PROESC) and, others, are from a rubric for assessing the quality of narrative text. The results show that in Primary Education, girls were significantly better than children in writing the introduction of the story and, more specifically, in regard to physical and psychological description of the characters, but these differences were not demonstrated in texts produced by university students. In addition, we observed that, in Primary Education, children made fewer spelling mistakes in the phrase "once upon a time" than girls; also, they used a richer vocabulary than girls to indicate the time in which the story took place. This trend of results in spelling in favor of men changed at University, but they maintained a better semantic level than women.

Keywords: Creative writing, Evaluation, Primary education, Sex distribution, university.

RESUMEN

En esta investigación se pretendía explorar la existencia de diferencias de género en la calidad de redacción del inicio de los textos narrativos, desde los inicios hasta las últimas etapas de la adolescencia. Un total de 105 alumnos de centros de Educación Primaria y 105 de la

**GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Universidad de Extremadura redactaron una narración. Posteriormente, la calidad de la introducción de cada cuento fue analizada según 12 criterios de evaluación que versan sobre el contenido, la ortografía y riqueza de vocabulario del texto. Algunos de estos criterios, pertenecen a una prueba estandarizada (PROESC) y, otros, a una rúbrica de evaluación de narraciones. Los resultados muestran que en Primaria, las niñas fueron significativamente mejores que los niños en la redacción de la introducción del cuento y, más concretamente, en lo que se refiere a la descripción física y psicológica de los personajes; sin embargo, estas diferencias no se manifestaron en la etapa universitaria. Además, se observó que, en Primaria, los niños cometieron menos faltas de ortografía en la expresión “érase una vez” y presentaron una mayor riqueza de vocabulario que las niñas al utilizar expresiones más variadas para indicar el momento en el que ocurrió el cuento. Esta tendencia de resultados a favor de los hombres en ortografía cambió en la Universidad, aunque se mantuvo su mejor desempeño a nivel semántico.

Palabras clave: Escritura creativa, evaluación, Educación Primaria, distribución por sexo, Universidad.

ANTECEDENTES

La escritura es una de las habilidades académicas más complejas de adquirir y de las que didácticamente generan más preocupación al profesorado (Jiménez, et. al, 2008). Su dificultad se debe, en parte, a la gran variedad de estrategias de autorregulación y procesos cognitivos que deben activarse simultáneamente para su ejecución. Además, exige la utilización de habilidades gramaticales relacionadas con el conocimiento de los géneros textuales (Graham y Harris, 2000, Hayes, 1996). No obstante, algunos tipos de texto, como el narrativo, resultan más sencillos de redactar que otros; por ello, lo hemos elegido para este estudio. Su producción resulta sencilla debido, por una parte, a que este tipo de composición se relaciona con las estructuras cognitivas previas del escritor (Graesser y cols. 1994) y, por otra, a que la naturaleza episódica de los textos narrativos facilita la actividad inferencial a diferencia de otros textos (Singer, Harkness y Stewart, 1997). Esta sencillez en su producción puede favorecer la calidad de los manuscritos.

La calidad de un texto puede verse afectada, no solo por la capacidad de identificación de la estructura de los géneros, sino también por la presencia de faltas de ortografía; debido a que, habitualmente, el profesorado se centra en la corrección de los criterios ortográficos al evaluar la producción escrita (Jiménez y Muñetón, 2002). Esta predilección por los aspectos gráficos puede deberse, por una parte, a que la ortografía es uno de los criterios más visibles y rápidos de evaluar y, por otra, a la facilidad con la que puede ser evaluada con respecto a cuestiones retóricas (Morales, 2004). El profesorado asegura que el alumnado que sufre dificultades ortográficas en los primeros cursos escolares, las mantendrá durante toda su escolarización (Jiménez et. al, 2008). También, se ha observado que la capacidad de autorregulación es mayor a medida que el estudiante va ascendiendo por los niveles educativos (Graham y Harris, 2000). Es probable que esta tendencia pueda deberse a una mejora en la ortografía a medida que se incrementa su edad, permitiendo al escritor centrar su atención en otros procesos, como la planificación y organización de ideas y oraciones (Graham, Harris y Fink, 2002). Esta evolución no solo afecta a la ortografía, sino que se han documentado avances en el vocabulario de los niños de Primaria a medida que progresan dentro de la etapa (Anglin, 1993).

Para dominar la escritura es necesario desarrollar procesos fonológicos y sintácticos, al margen de los ortográficos y semánticos (Nicasio y González, 2006). Según Cassany (1999), al evaluar la escritura nos solo se debe prestar atención a los aspectos gráficos, sino que se deben valorar otros aspectos, como la gramática (uso apropiado de anáfora y conectores) y la estructura del texto

(Morales, 2004). Sin embargo, el profesorado continúa obviando el contenido del manuscrito al evaluar la escritura (Matsumara, Patthye - Chávez, Valdés y Garnier, 2002). Los aspectos requeridos para crear un relato creativo son diferentes a los empleados en la composición de un texto para verificar el contenido de un tema; por ello, los criterios para evaluarlos en función del contenido serán también diferentes (Morales, 2004). Existen diversas pruebas para evaluar una narración, como el PROESC (Cuetos, Ruano y Ramos, 2002). Centrándonos en el aspecto que nos ocupa, la introducción, dicha batería propone dos criterios para evaluar el marco de la historia: cuándo y dónde, y personajes (descripción física o psicológica). Benítez (2008) coincide al proponer la valoración del contexto de la historia (tiempo y lugar) y los personajes (variedad y descripción). Según Ochoa-Angrino, Aragón, Correa y Mosquera (2008) es importante tener estos elementos en cuenta para poder detectar errores vinculados con el contenido profundo y la coherencia del texto. Otros autores desarrollaron una matriz de valoración integrada por siete criterios diferentes (con 4 niveles de ejecución) para evaluar la calidad de un texto; entre estos criterios, se encontraba la estructura del texto (Yan et al., 2012). Los resultados mostraron diferencias de género en la calidad textual, a favor de las niñas. Esta tendencia de resultados en función del género se ha observado en otras investigaciones realizadas en Primaria (Berninger y Fuller, 1992) y Secundaria (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson, y Abbott, 1996). Berninger y Fuller (1992) investigaron sobre las diferencias de género en la fluidez ortográfica, verbal y escritora. En este estudio participaron 300 niños (150 niños y 150 niñas). Los investigadores obtuvieron que los niños fueron significativamente mejores que las niñas en la fluidez oral y las niñas eran mejores que los chicos en la fluidez ortográfica escrita y el número de palabras. Sin embargo, hay más aspectos a evaluar en los textos narrativos como el contenido del relato.

OBJETIVOS

En este marco sobre la producción escrita de textos se han hallado diferencias en la composición de relatos en función del género; algunas investigaciones las sitúan en Primaria, mientras que otras las han documentado en Secundaria. Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación es explorar cuándo aparecen estas diferencias en la calidad de la introducción de textos creativos. Además, se pretende observar si las mismas, en caso de existir, se mantienen en el tiempo desde sus orígenes hasta llegar a la etapa universitaria.

PARTICIPANTES

En el estudio, desarrollado durante el curso académico 2013/14, han participado 210 estudiantes seleccionados de manera no probabilística. La distribución de la muestra incluye una representación ligeramente mayor de niñas; había 98 hombres y 112 mujeres. Un total de 105 participantes eran estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España), mientras que los restantes eran alumnos de 5º y 6º de Primaria (edades comprendidas entre 10 y 12 años) de tres centros educativos situados en el sur de Extremadura (España). Se ha elegido el periodo que abarca desde Primaria hasta la Universidad por está enclavado en plena adolescencia. Un 59 % de la muestra de Primaria eran niños, mientras que el porcentaje restante fueron niñas. Para el caso de la Universidad cerca de un 66 % fueron mujeres y un 34 % hombres.

DISEÑO

Se utilizó un diseño de análisis documental, basado en la recogida de textos narrativos. A partir de los datos, se realizó una comparación de la calidad de diferentes elementos de la introducción del relato en función del nivel educativo (Educación Primaria y Universidad) y el género (hombre y mujer). Ambas variables actuaron como independientes.

**GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Se consideró como variable dependiente la calidad de redacción del fragmento correspondiente a la introducción de la narración, medida a través de 12 criterios. La descripción de los mismos y de los valores que cada uno de ellos pudieron adoptar se realiza en el apartado “materiales”.

DISEÑO

Se utilizó un diseño de análisis documental, basado en la recogida de textos narrativos. A partir de los datos, se realizó una comparación de la calidad de diferentes elementos de la introducción del relato en función del nivel educativo (Educación Primaria y Universidad) y el género (hombre y mujer). Ambas variables actuaron como independientes.

Se consideró como variable dependiente la calidad de redacción del fragmento correspondiente a la introducción de la narración, medida a través de 12 criterios. La descripción de los mismos y de los valores que cada uno de ellos pudieron adoptar se realiza en el apartado “materiales”.

MATERIALES

El contenido textual de las composiciones escritas creadas por el alumnado participante en la investigación, fue analizado a través de 12 criterios; 3 de los cuales pertenecen a 2 herramientas creadas para la evaluación de los procesos de escritura. Dos de estos criterios, “introducción” y “descripción de personajes”, pertenecen a los propuestos en la batería de evaluación de los procesos escritores – PROESC- (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). El otro instrumento del que se ha tomado un criterio es una rúbrica creada para la evaluación de las narraciones (Montanero, Lucero y Fernández, 2014). En la tabla 1 se puede observar la descripción de los criterios, el instrumento al que pertenecen, los valores que adoptaron y las puntuaciones asociadas a cada nivel:

Tabla 1. Descripción de los criterios del PROESC y la rúbrica para evaluar la introducción de narraciones.

<i>Instrumento</i>	<i>Criterios</i>	<i>Descripción</i>	<i>Niveles</i>
Rúbrica (Montanero, Lucero y Fernández, en prensa)	Marco	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Nivel 1 (0 puntos). No hay ninguna introducción a la historia. Nivel 2 (0,5 puntos). Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos. Nivel 3 (1 punto). Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son. Nivel 4 (1,5 puntos). Se cumple con todo lo enunciado en la descripción del instrumento.
		Introducción	La historia tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar.
PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002)	Descripción de los personajes	Se describe cómo son los personajes física y psicológicamente.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel 1 (0 puntos). Hay ausencia algún requisito de los que aparecen en la descripción (p.e. se describe psicológicamente, sin hablar del físico de los personajes). Nivel 2 (1 punto). Se cumple con lo enunciado en la descripción del criterio.

Los criterios restantes fueron creados, por una parte, a través de la secuenciación de los requisitos que aparecen en los criterios descritos con anterioridad y, por otra, a partir de la observación de las características que presentaban los fragmentos iniciales de las narraciones leídas. De esta manera, pretendíamos obtener una información más detallada. En la tabla 2 se describen los criterios y los valores que ha adoptado cada uno de ellos, así como las puntuaciones asociadas a cada nivel:

Tabla 2. Descripción de los criterios y niveles para evaluar la introducción de narraciones.

<i>Criterios</i>	<i>Descripción</i>	<i>Niveles</i>
Personajes (con o sin nombre)	Se alude a los personajes, con independencia de que se indique su nombre.	
Nombre de los personajes	Se nombran los personajes de la historia.	
Descripción física	Se describen las características físicas de los personajes (color de pelo, altura, fortaleza, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1 (0 puntos). Hay ausencia del criterio valorado o de alguno de los requisitos que aparecen en su descripción. Por ejemplo, en “nombre de los personajes”, solo se dice que era un niño sin indicar su nombre.
Descripción psicológica	Se describen las características psicológicas de los personajes (inteligente, amable, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 2 (1 punto). Se cumple todo lo enunciado en la descripción del criterio.
Lugar	Se indica el lugar en el que ocurre la historia, con independencia de que se diga el nombre.	
Nombre del lugar	Se nombra el lugar en el que ocurre la historia.	
Momento	Se indica el momento en el que ocurre la historia, con independencia a que sea más o menos concreto.	
Expresión utilizada para indicar el momento	Existen algunas expresiones habituales para indicar el momento en el que ocurre la historia. En este criterio se determina si las utilizadas pertenecen a las habituales o a las no habituales.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1 (0 puntos). No se utiliza ninguna expresión. • Nivel 2 (1 punto). Érase una vez. • Nivel 3 (2 puntos). Había una vez. • Nivel 4 (3 puntos). Hace mucho tiempo. • Nivel 5 (4 puntos). Otra expresión. <p>En este caso, las puntuaciones otorgadas permiten identificar cada una de las expresiones con un valor para la ejecución e interpretación de los análisis.</p>
Érase una vez	Al utilizar érase una vez, como expresión del momento en el que ocurre la historia, se escribe correctamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1 (0 puntos). Se escribe con faltas de ortografía, entendiéndose que la ausencia o la presencia errónea de tildes también son faltas de ortografía. • Nivel 2 (1 punto). Se escribe correctamente.

**GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

PROCEDIMIENTO

Los textos se crearon durante una clase de escritura de castellano de una hora de duración, dividida en dos partes. Durante una primera fase de 10 minutos, uno de los investigadores explicó las partes de una narración (introducción, suceso inicial, trama, resolución). Por falta de tiempo, no pudo evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Después, cada estudiante dispuso de 30 minutos para escribir una historia (inventada o real) cuyo tema fue “un niño que se convierte en un héroe en su ciudad”, con una longitud de entre una o dos caras de una hoja de papel.

Posteriormente, los textos se analizaron teniendo en cuenta los criterios y niveles indicados en los apartados diseño y materiales. Una vez obtenidos todos los datos, se realizó el análisis descriptivo e inferencial de los mismos utilizando el paquete estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) 18.0.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos sobre la calidad de escritura del fragmento de texto inicial de la narración. Estos aparecerán organizados según niveles educativos; de esta manera, pretendemos observar si las diferencias descritas en el marco surgen en la etapa de Primaria y, en caso afirmativo, si se mantienen hasta la etapa universitaria.

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN NIÑOS DE PRIMARIA

La tabla 3 refleja el valor de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a cada uno de los criterios empleados para valorar la calidad de la introducción de los textos, según el género del escritor. Se observa que las mujeres tienen una media más elevada en todos los criterios, excepto en “personajes (con o sin nombre)”, “nombre de los personajes”, “nombre del lugar” y corrección ortográfica al escribir “érase una vez”. Existen diferencias significativas, a favor de las niñas, en los criterios “descripción de los personajes” ($\chi^2 = 2,14; p < 0,05$), “descripción física” ($\chi^2 = 1,98; p < 0,05$) y “descripción psicológica” ($\chi^2 = 1,90; p < 0,05$).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los criterios evaluados en la introducción de narraciones, según género en Primaria.

	<i>Criterios</i>	<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>	
		<i>Media</i>	<i>Dt</i>	<i>Media</i>	<i>Dt</i>
Rúbrica	Marco	0,90	0,33	0,94	0,38
PROESC	Introducción	0,66	0,48	0,70	0,46
	Descripción de los personajes	0,23	0,42	0,42*	0,50
	Personajes (con o sin nombre)	1,00	0,00	0,98	0,15
	Nombre de los personajes	0,65	0,48	0,56	0,50
	Descripción física	0,05	0,22	0,16*	0,37
Secuenciación de los criterios anteriores	Descripción psicológica	0,21	0,41	0,37*	0,49
	Lugar	0,71	0,46	0,72	0,45
	Nombre del lugar	0,18	0,39	0,12	0,32
	Momento	0,95	0,22	0,98	0,15
	Érase una vez	0,32	0,47	0,25	0,44

*Diferencias significativas ($p < 0,05$)

Por otra parte, la figura 1 permite observar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en función de la expresión que han utilizado para indicar el momento en el que ocurre la historia. Un mayor porcentaje de hombres han empleado las expresiones “había una vez” (hombres: 25,8 %; mujeres: 20,9 %) y “hace mucho tiempo” (hombres: 1,6 %; mujeres: 0%). Por el contrario, existe un mayor porcentaje de mujeres que han usado “érase una vez” para referirse al momento en el que se desarrolla el relato. Sin embargo, estas diferencias no son lo suficientemente amplias como para ser significativas.

ELECCIONES A LA ASAMBLEA DE EXTREMADURA

Urnas, cabinas y relación de impresos con expresión de su referencia y contenido

Anexo 1		Anexo 5	
	Urna Electoral	Constitución de Coaliciones electorales y presentación de candidaturas	
	Anexo 2 C cabina Electoral	AE 5.1	Comunicación de la constitución de la coalición electoral (Impreso dos caras).
	Anexo 3 Papeletas de Votación	AE 5.2	Presentación de Candidaturas (Impreso dos caras).
AE 3.1	Papeleta de votación a la Asamblea de Extremadura.	AE 5.3	Presentación de candidatos por Agrupación de electores (hoja de firmas) (Impreso dos caras).
	Anexo 4 Sobres	Anexo 6 Documentación para el voto por correo	
AE 4.1	Para votación.	AE 6.1	Solicitud para el voto por correo. Ejemplar para la D.P.O.C.E. (Impreso múltiple dos hojas)
AE 4.2	Para remisión de documentación voto por correo.	AE 6.1a	Solicitud para el voto por correo. Ejemplar para el interesado. Copia
AE 4.3	Dirigido al Presidente de la Mesa Electoral.		

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN UNIVERSITARIOS

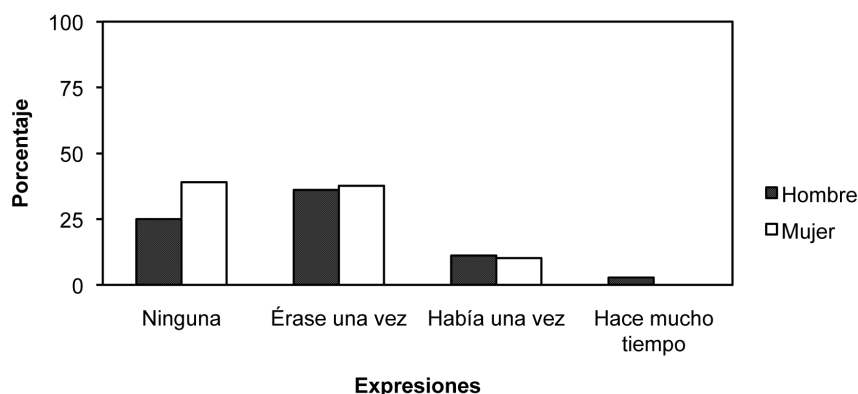
En la tabla 4 se observa que las mujeres siguen presentando una media superior a la de los hombres en la mayoría de los criterios, excepto en la “introducción”, “personajes (con o sin nombre)”, “descripción física” y “momento”. No obstante, no existen diferencias significativas en ningún criterio a favor de hombres o mujeres.

para el envío al presidente del Servicio de Correos.		en el momento de iniciar el proceso.	
AE 4.9	Sobre para remisión notificación a miembros de Mesas Electorales.	AE 7.4a	Nombramiento de miembros de la Mesa. (Impreso múltiple cuatros hojas).
AE 4.10	Sobre a dirigir al Presidente de la Mesa para remisión copia credencial nombramiento de Interventores.	AE 7.4b	Comunicación de datos de identificación al Juez.
AE 4.11	Sobre para envío a la D.P.O.C.E., solicitud certificado de inscripción en el Censo electoral.	AE 7.4c	Comunicación de datos de identificación (copia).
		AE 7.4d	Acuse de recibo de nombramiento por el interesado.
		AE 7.5	Comunicación a los Jueces de Primera Instancia o de Paz de la composición de las Mesas Electorales.
		AE 7.6	Citación a los miembros de las Mesas electorales.

**GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

La figura 2 refleja que las diferencias a favor de las alumnas de Primaria en el uso de “érase una vez” se han neutralizado (hombres: 36,1 %; mujeres: 37,7 %). Los hombres siguen utilizando en una mayor proporción que las mujeres “había una vez” y “hace mucho tiempo”. No obstante, estas diferencias no son significativas. Además, se observa que cerca de un 40 % de mujeres no usan ninguna expresión para referirse al momento.

Figura 2. Porcentajes de uso de expresiones para indicar el momento en el que ocurre la historia, según género en Universidad.



CONCLUSIONES

El presente estudio se llevó a cabo para reunir más evidencias acerca del momento en el que aparecen diferencias en relación a la calidad de redacción de textos en función del género, a fin de resolver algunas discrepancias existentes en el campo científico. En caso de documentar tales diferencias en la composición de la introducción del relato, se pretendía explorar si las niñas se mantienen hasta llegar a la Universidad. Para ello, un total de 210 estudiantes de Primaria y Universidad de nuestra región compusieron una narración que, posteriormente, fue corregida utilizando 12 criterios de evaluación; 3 de los cuales pertenecen a los propuestos en herramientas creadas para evaluar la calidad de la escritura. Los 9 criterios restantes fueron diseñados, por una parte, a través de la secuenciación de los requisitos contenidos en los criterios descritos con anterioridad y, por otra, a partir de la observación de las características comunes que contenía la introducción de las narraciones leídas.

En relación con el objetivo 1, explorar el momento en el que aparecen diferencias de género en la calidad de redacción de la introducción de textos creativos, esperábamos documentar que estas se observan a partir de la etapa de Primaria. Los resultados mostraron que las niñas son significativamente mejores que los niños en la “descripción de los personajes”, con independencia de que esta sea psicológica o física. Sin embargo, a pesar de que su media también fue superior en otros criterios no fueron lo suficientemente elevadas con respecto a la de los niños para ser consideradas (tabla 3). Estos resultados coinciden con los obtenidos en Primaria por Yan et al. (2012) y Berninger y Fuller, (1992). Como primera conclusión, se puede afirmar que las niñas de Primaria tienen mayor calidad de escritura del inicio de relatos que los niños, fundamentalmente, en lo que respecta a la descripción de los personajes.

Con respecto al objetivo 2, hemos obtenido que las diferencias de género obtenidas en Primaria con respecto a la calidad de redacción del inicio de los relatos no se observan en la Universidad. En la etapa universitaria, las mujeres siguen presentando medias más altas en algunos criterios con respecto a los hombres, pero estas desigualdades ya no son significativas. Por ello, podemos indicar que las diferencias encontradas en la etapa de Primaria en relación a la calidad de la introducción de los relatos no se manifiestan en la etapa universitaria.

También, se ha analizado la variedad de vocabulario para iniciar una narración y la corrección ortográfica de “érase una vez”, expresión frecuentemente utilizada para empezar a contar un cuento. Por una parte, se ha observado que los niños de Primaria tuvieron menos faltas de ortografía al escribirla que las niñas (tabla 3), aunque las diferencias no fueron significativas. Esta tendencia de resultados discrepa con algunos estudios que aseguraban que las niñas eran mejores que los niños en fluidez ortográfica (Berninger y Fuller, 1992). Sin embargo, en la Universidad un menor porcentaje de mujeres tuvo faltas de ortografía con respecto a los hombres. Posiblemente, esto se deba a que experimentaron una mejora en la ortografía a medida que fueron ascendiendo por los diferentes niveles educativos (Graham, Harris y Fink, 2002). Por otra parte, se ha observado que “érase una vez” fue la expresión más utilizada por las niñas para iniciar el cuento. Los niños presentan una mayor variedad de vocabulario en cuanto al inicio del cuento se refiere, dado que utilizan expresiones que no fueron utilizadas por ninguna niña, como “hace mucho tiempo”. Esta mayor variedad de vocabulario a favor de los niños se mantiene en la Universidad (las mujeres siguen sin utilizar “hace mucho tiempo”), aunque se equiparó por géneros el uso de expresiones como “érase una vez” y “había una vez”. No obstante, no existen diferencias de género en cuanto al vocabulario y la ortografía de la expresión del momento utilizada para iniciar el texto. Como tercera conclusión, habría que señalar que no hay diferencias de género en relación al nivel ortográfico y de vocabulario en ninguna de las etapas educativas estudiadas.

Por último, se recomienda la replicación del estudio recogiendo muestra de la etapa de Secundaria y utilizando muestreos de carácter probabilístico en beneficio de la validez externa e interna de la investigación. Además, se podrían analizar en profundidad criterios que se han abordado de manera transversal, como la riqueza de vocabulario y la ortografía de todo el cuento y no solo de la escritura de una palabra. De esta manera, se podrían reunir mayores evidencias sobre las diferencias de género y edad en la calidad de la producción de textos.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Gobierno de Extremadura y al Fondo Social Europeo la financiación recibida para realizar este trabajo (PD12129).

BIBLIOGRAFÍA

Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 58 (10, Serial N° 238).

Benítez, R. (2008). La evaluación de las narraciones escritas: una perspectiva holística focalizada. *Enunciación*, 13, 28-37.

Berninger, V. W. y Fuller, F. (1992). Gender Differences in Orthographic, Verbal, and Compositional Fluency: Implications for Assessing Writing Disabilities in Primary Grade Children. *Journal of School Psychology*, 30, 363-382.

**GÉNERO Y ESCRITURA CREATIVA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology, 34*, 23-52.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cuetos, F., Ramos, J.L. & Ruano, E. (2002). *PROESC: Batería de evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.

Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101* (3), 371-395.

Graham, S. & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35* (1), 3-12.

Graham, S., Harris, K., y Fink, B. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology, 94*, 669-686.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jiménez, J.E. y Muñetón, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la Psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.

Jiménez, J.E., O'Shanahan, I., Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., et al. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema, 20* (4), 786-794.

Matsumura, L.C., Patthey-Chavez, G.G., Valdés, R. y Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and tirad-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal, 103*(1), 3-25.

Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M. J. (en prensa). Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*.

Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción Pedagógica, 13* (1), 38-48.

Nicasio, J. y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema, 18* (2), 171-179.

Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta [Versión electrónica], *Acta Colombiana de Psicología, 11* (2), 77-88.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes, 24*, 199-228.

Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M. Y. & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter. *Reading and Writing*, 25 (7), 1499-1521.

