

Estructuración del contenido en la escritura braille

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES

Dpto. de Didáctica y Org. Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

1. Introducción

La escritura, tradicionalmente relegada en la investigación educativa, adquiere un relevante protagonismo en los últimos años, como pone de manifiesto el *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001), en el que, definitivamente, es considerada como un importante campo de estudio, y, de forma especial, el *Handbook of Writing Research* (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006), donde se aprecia claramente la evidente atención que la escritura recibe por parte de los investigadores.

Sin embargo, las investigaciones sobre la escritura en el contexto español han sido escasas, aunque en las últimas décadas se hayan realizado meritorios estudios. En efecto, la literatura sobre la expresión escrita revela la existencia de diversos estudios que se han centrado en diferentes aspectos o dimensiones del proceso escritor, tomando como referente diferentes grupos de sujetos. Así, algunas investigaciones se han ocupado tanto de la evaluación de las habilidades escritoras de los alumnos, identificando sus principales dificultades (Camps y Ribas, 2000; Miranda, García y Soriano, 2005; Ramos et al., 2005; González y Martín, 2006; Garayzábal et al., 2007; Rodríguez, 2007) como del diseño de programas para paliar dichas dificultades (Lecuona et al., 1999; Hernández y Quintero, 2001; González, 2002; García y Marbán, 2002; García y Fidalgo, 2008). Otros estudios han señalado cuáles son las disfunciones escritoras de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje (Salvador, 2000; García y Bausela, 2004). Finalmente, existen algunos trabajos, similares al que se presenta, en los que se plantean objetivos relacionados con los diferentes procesos psicológicos implicados en la composición escrita, cuyo referente han sido también diversos grupos de sujetos (Arroyo y Salvador, 2005; Lecuona et al., 2003; Gutiérrez y Salvador, 2006; García y Fidalgo, 2003; Salvador y García, 2007; Gallego, 2008a, 2008b; Gallego y González, 2008; Salvador y García, 2009). En todos ellos (también en los estudios de ámbito internacional: Williams, 2003; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Englert et al., 2007; Lane et al., 2008) se subraya la complejidad que encierra este aprendizaje y la conveniencia de su estudio.

Lo cierto es que, en la actualidad, la escritura se concibe como un proceso de comunicación, de reflexión y de resolución de problemas, en el que es preciso obtener y preparar las ideas para luego desarrollarlas en un contexto y con una intención comunicativa determinada. El objetivo último de su enseñanza es la capacitación del alumnado para alcanzar una eficaz competencia comunicativa. A este efecto, se han identificado diferentes modelos teóricos, entre los cuales destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996), en el que se inscribe esta investigación, por ser considerado en la actualidad como el modelo más potente y que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/2 – 15/03/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Flower y Hayes elaboraron un modelo centrado en la identificación y descripción de los procesos que configuran el proceso global de la composición escrita, en el que contemplan tanto los procesos específicos para la construcción del texto (planificación, análisis, revisión, etc.) como otros procesos mentales que intervienen en la composición escrita (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, creatividad...) y admiten que las disfunciones detectadas en las composiciones escritas de los alumnos derivan, en buena medida, de las dificultades para ejecutar dichos procesos (Troia, 2002). El foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión) y la memoria a largo plazo.

Ahora bien, la complejidad que atesora un estudio completo sobre el proceso global de la composición escrita ha aconsejado reducir el campo de estudio y analizar uno de los procesos cognitivos que supuestamente los alumnos activan a la hora de componer sus textos: *la estructuración del contenido*, como proceso inherente a la fase de planificación del texto, que es, sin duda, uno de los procesos centrales de la escritura, junto con la autorregulación (McCutchen, 2006). Las razones de esta decisión son diversas (Bamberg, 1984; Fitzgerald y Teasley, 1986): a) la organización textual es vista como una faceta de la calidad y coherencia de una composición escrita; b) la adecuada organización es un signo de la coherencia de la historia en su conjunto; c) el conocimiento de la estructura textual involucra conocimientos sobre cómo son conectadas temporal y causalmente las partes de la historia.

Por ello, en esta investigación, de carácter eminentemente cualitativo, se pretende evaluar el proceso cognitivo de la estructuración del contenido en la composición escrita de alumnos invidentes, para identificar posibles dificultades y sugerir propuestas de mejora. Los objetivos son los siguientes: 1) determinar qué habilidades poseen alumnos invidentes para estructurar el contenido de sus producciones escritas; 2) evaluar el proceso cognitivo de la estructuración del contenido de la escritura por estos alumnos e identificar posibles disfunciones; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora de dicho proceso.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formulan como interrogantes: 1) ¿Los alumnos invidentes conocen y utilizan adecuadamente el proceso de estructuración textual?; 2) ¿Qué estrategias cognitivas activan estos alumnos en la estructuración del contenido de un texto?; 3) ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran en dicho proceso?

2. Material y métodos

2.1. Sujetos

Los sujetos de la investigación han sido alumnos invidentes de diferentes niveles educativos (Cfr. Tabla 1). Se ha trabajado con una muestra de 6 sujetos (5 alumnos y 1 alumna), que están escolarizados en diferentes centros de la provincia de Granada, cuyas edades oscilan entre los 11.4 y los 21.11 años (media de 16.05). Todos los alumnos presentan una ceguera legal, de origen congénito, y pertenecen a la misma clase social (media-baja). Su localización, selección y acceso fue posible gracias a la colaboración de los Equipos de Apoyo Educativo a Ciegos y Deficientes Visuales (EAECDV) de Granada. Ninguno de ellos presentaba plurideficiencias o deficiencias asociadas a la visual.

Tabla 1
Datos individuales de los alumnos

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Edad	18.2	13.70	12.5	11.4	19.4	21.11
Género	V	V	V	V	V	M
Curso	4º	2º	6º	5º	1º	4º
Escritura	Braille	Braille	Braille	Braille	Braille	Braille

Se ha adoptado la estrategia metodológica del *estudio de caso colectivo* (Corbet, 2001), al considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar este problema de investigación, por cuanto este tipo de estudio (Stake, 1998) aporta gran cantidad y calidad de información y se considera pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de estudios.

Los sujetos serán considerados, pues, como un único caso aunque ello no excluye la posibilidad de detectar algunas diferencias intracaso. Por ello, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del *caso* investigado. De ahí que la comprensión generada depende más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

2.2. Obtención y análisis de datos

En este estudio se ha optado por el enfoque de proceso (Castelló y Monereo, 1996; Salvador, 2008), orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de uno de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Para ello se ha recurrido a la entrevista semiestructurada de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la estructuración textual, inmediatamente después de haber elaborado un texto. La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005, 62-66), elaborado y validado previamente según el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" (Fox, 1981; Hodder, 2000). Este cuestionario-guía, del que se reproduce un extracto del apartado referido a la estructuración del contenido en el texto (Cfr. Cuadro 1), pretende ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar lo que hace inmediatamente después de enfrentarse a la elaboración de un texto narrativo, para inducir los procesos desarrollados en la composición escrita y las posibles relaciones entre ellos (concretamente, en este caso, sobre el proceso de estructuración de contenido).

Cuadro 1

Resumen del Cuestionario sobre estructuración del contenido (Salvador, 2005, 62-66, modificado)

- ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir, por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo?
- ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?
 - a) Cuando describes un objeto o una escena ¿sigues el orden: arriba-abajo-derecha-izquierda?
 - b) Cuando describes un suceso ¿lo ordenas en el tiempo según la secuencia principio, medio y fin?
 - c) ¿Señalas el problema, las razones y la solución, cuando escribes un texto para convencer a otro de algo?
 - d) ¿Señalas lo que es igual y es diferente cuando comparas dos objetos o sucesos?
 - e) Cuando escribes una noticia o un reportaje ¿distingues lo más importante de lo menos?
- ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?
- ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo para escribir un texto o una redacción?
- Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas (palabras) que vas a escribir?
- ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?

La narración de una historia exige habilidades de procesamiento ejecutivo: organización, planificación, memoria de trabajo o procesos de análisis-síntesis (Barkley, 1997), y su elección se justifica por

diversas razones: a) es el texto más frecuente en los escritos que elaboran los alumnos libremente (Salvador, 2008); b) es uno de los modos del discurso monogal con más arraigo en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico (Calsamiglia, 2000).

Para la realización de esta tarea, se pidió a cada alumno que relatara por escrito un cuento o historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, fuese capaz de evocar las operaciones realizadas durante la estructuración de su contenido. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. De esta forma, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido. Los "protocolos" en los que se recogen las reflexiones de los alumnos se han sometido al análisis de contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), estableciendo un sistema de categorías para inferir cuáles son los procesos cognitivos activados, durante la elaboración de un texto, de acuerdo con el modelo teórico antes descrito.

De esta forma, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la estructuración textual se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la estructuración del contenido de un texto. En efecto, la consideración de la estructuración de contenido, a partir del modelo teórico descrito (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996) -ampliamente reconocido por la comunidad científica-, como un proceso en el que el alumno crea y organiza, de forma coherente y cohesionada, la estructura de una composición (es decir, la capacidad del alumno para estructurar de forma adecuada la organización formal y de contenido de un texto escrito) permite establecer dos categorías u operaciones básicas (Cfr. Tabla 2), en cuya definición se incorporan sus matices.

Tabla 2
Operaciones de la estructuración del contenido de la escritura

Categorías [códigos (+-E)]	Definición
Estructuración general (E1)	Capacidad del sujeto para organizar previamente las ideas en un texto
Estructuración textual (E2)	Capacidad del sujeto para adecuar las ideas al tipo de texto que quiere construir

Este sistema de categorías también fue debidamente validado por el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación", de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias planteadas en esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad.

3. Resultados

Los resultados del proceso de estructuración se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación (frecuencias positivas/negativas, que se corresponden con la ejecución/no realización o inadecuación de la operación demandada) y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es la cuantificación de los datos sino el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas.

No obstante, en el análisis cuantitativo (Cfr. Tabla 3) no se aprecian diferencias muy significativas en cuanto a las frecuencias (positivas/negativas) de las dos categorías, de lo cual puede inferirse:

Tabla 3
Frecuencias de las categorías de estructuración del contenido

CATEGORÍAS DE ESTRUCTURACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
<i>Estructuración general</i>	+E1/-E1	6	3	9	17.65
<i>Estructuración textual</i>	+E2/-E2	23	19	42	82.35
TOTAL DE FRECUENCIAS		29	22	51	100

- Los alumnos entrevistados realizan las operaciones que conlleva el proceso de estructuración del contenido de la composición escrita en el 56.9% de los casos.
- Los alumnos entrevistados no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 43.1% de los casos, alguna de las operaciones implícitas en el proceso de estructuración del contenido de la composición escrita.
- Los alumnos entrevistados encuentran similares problemas tanto en la organización general de las ideas en el texto como en la estructuración textual.
- En general, estos alumnos muestran limitaciones importantes para realizar las operaciones implícitas en la estructuración del contenido de la escritura.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los seis sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero, como ya se ha señalado, el interés de este estudio no reside en la interpretación cuantitativa de los datos, sino en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos entrevistados.

Sobre la estructuración general (+E1/-E1)

El análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que la mayoría de los sujetos no piensa las ideas antes de plasmarlas en sus textos, sino que las transcribe según se les ocurre. No obstante, algunos alumnos admiten reflexionar sobre las ideas antes de escribirlas.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: *Primero voy poniendo lo que me acuerdo y luego [...] lo que se me vaya ocurriendo* (ES2).

R: *Pues yo no, según como vayas desarrollando el tema, ya irán saliendo* (ES1).

R: *Se me van ocurriendo las ideas y las voy poniendo* (ES3).

R: *Según* (ES6).

R: *Primero lo pienso y luego lo escribo* (ES13).

Sin embargo, algunos alumnos parecen esforzarse en organizar adecuadamente las ideas que plasman en sus textos, aunque sus respuestas admitan, a veces, que ignoran el uso de esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: *Casi siempre. Sí, piensas un poco e intentas escribir lo mejor que puedes [...]* (ES1).

R: *Lo pienso y lo termino de una forma [...]. Lo hago si me acuerdo* (ES2).

En ningún caso se ha podido comprobar que los alumnos recurran a algún esquema, cuadro o truco que les facilite la elaboración de un texto.

P: ¿Utilizas algún truco para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

R: *No tengo unos pasos así [...]*(ES5)

R: *No, qué va* (ES9).

R: *Escribo directamente* (ES3).

R: *Según, yo qué sé* (ES1).

Sobre la estructuración textual (+E2/-E2)

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los alumnos, en general, desconocen algunas de las estructuras textuales e ignoran que, en función del tipo de texto que van a realizar, han de ordenar las ideas de forma distinta. En este sentido, los alumnos admiten que: a) no tienen en cuenta la modalidad textual a la hora de elaborar un escrito; b) tienen en cuenta la secuencia temporal de principio, medio y final; c) diferencian los hechos principales de los secundarios.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: *Nunca me paro a pensar* (ES1).

R: *La verdad es que no* (ES2).

R: *No* (ES16).

R: *Empiezo a escribir a ver [...]*(ES6).

Algunos alumnos, por el contrario, indican que sí tienen en cuenta el tipo de texto que van a escribir.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: *Sí, pienso siempre* (ES3).

R: *Sí*(ES4).

Sin embargo, algunos alumnos, aun admitiendo que ignoran las modalidades textuales, señalan que, en el momento de escribir, respetan ciertas normas espacio-temporales y tienen en cuenta las ideas temporales y secundarias de un texto, aunque no sean capaces de establecer semejanzas y diferencias entre hechos o sucesos, ni de argumentar de manera convincente.

P: ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?

R: *Nunca me paro a pensarlo* (ES1).

R: *No, yo, cuando voy a escribir un texto, agarro y ya está* (ES2).

R: *Empiezo a escribir a ver [...]*(ES6).

Asimismo, los alumnos manifiestan dudas acerca de la ordenación de las ideas, según el tipo de texto e ignoran el uso de estrategias o reglas mnemónicas que les faciliten la organización de esa tarea.

P: ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?

R: *No, yo las busco* (ES1).

R: *Yo qué sé. A veces no porque tengo que hacerlo muy rápido y no puedo* (ES6).

R: *[...] Escribo directamente lo que se me ocurre [...]*(ES2).

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: *No [...]*(ES1).

R: *La verdad es que me acuerdo de la estructura de las cosas [...]*(ES2).

R: *Me las sé de memoria* (ES6).

R: *Escribo directamente. Pienso y escribo* (ES3).

4. Discusión

Se debe insistir en el carácter exploratorio de este estudio y en que los resultados han de ser interpretados a la luz de varias limitaciones (tamaño de la muestra, selección no aleatoria de los participantes y peculiaridades intrínsecas a todo estudio de caso). Pese a lo cual, el rigor metodológico seguido permite hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos de la escritura más relevantes (la estructuración), por alumnos invidentes. Inicialmente se pueden señalar dos conclusiones generales: a) los alumnos de la muestra ejecutan mayoritariamente, aunque no de forma sistemática, las operaciones cognitivas que conlleva la estructuración del contenido en la escritura; b) no obstante, estos alumnos muestran dificultades evidentes en cuanto a la organización general de las ideas y su estructuración textual.

Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación.

¿Los alumnos invidentes conocen y utilizan el proceso de estructuración del contenido?

En general, el estudio revela que los alumnos poseen un conocimiento superficial del proceso de estructuración del contenido, porque no utilizan siempre de forma adecuada las estrategias que les permiten organizar, de forma coherente y cohesionada, un texto escrito. Este hallazgo, al contrario de lo que otras investigaciones han sugerido (Lecuona et al., 2003), es coincidente con los datos obtenidos en otros estudios, realizados con muestras de sujetos de educación primaria (Arroyo y Salvador, 2005; Gallego, 2008b). Curiosamente, los resultados de nuestro estudio también son coincidentes con los datos obtenidos en otras investigaciones previas, en las que se trabajó con alumnos de educación primaria con sobredotación intelectual (Gallego y González, 2008) y con alumnos de educación secundaria con discapacidad auditiva (Gutiérrez y Salvador, 2006). Sin embargo, los datos obtenidos muestran discrepancias con los hallazgos de otras investigaciones, en las que se trabajó con muestras de sujetos con parálisis cerebral (Salvador y García, 2007) o retraso mental (Gallego, 2008a). Se ha de subrayar, asimismo, que no se han apreciado diferencias significativas por razones de edad y nivel de escolarización.

¿Qué estrategias cognitivas activan durante la estructuración de un texto?

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que estos alumnos recurren al uso de diferentes estrategias cognitivas básicas cuando se enfrentan a la estructuración del contenido de un texto. En efecto: a) generalmente, los alumnos clasifican y ordenan las ideas siguiendo una secuencia temporal; b) asimismo, organizan las ideas teniendo en cuenta los hechos principales y secundarios de un texto; c) muestran un similar despliegue de habilidades, tanto a la hora de organizar las ideas de un texto como al adecuarlas al tipo de texto que quieren construir. Estos datos no son consistentes con los hallazgos obtenidos en otras investigaciones, realizadas con grupos de sujetos diferentes (Arroyo y Salvador, 2005; Salvador y García, 2007; Gallego, 2008b; Gallego y González, 2008). Sin embargo, los datos de este estudio corroboran los

resultados de una investigación anterior, en la que se detectaron limitaciones en cuanto a la secuenciación y organización de las ideas en el texto (Gutiérrez y Salvador, 2006).

¿Qué dificultades encuentran estos alumnos en dicho proceso?

Finalmente, este estudio revela las principales dificultades de los alumnos durante la estructuración del contenido de un texto que, básicamente, coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios, realizados con diferentes muestras (Lecuona et al., 2003; Arroyo y Salvador, 2005; Gutiérrez y Salvador, 2006; Salvador y García, 2007; Gallego, 2008a, 2008b; Gallego y González, 2008). Es decir: a) descuidan la búsqueda de información y la organización de las ideas de un texto; b) ignoran las tipologías textuales y el uso de reglas mnemónicas a la hora de elaborar un escrito; c) muestran escasa iniciativa para desplegar habilidades de organización general y de estructuración textual, aunque sean capaces de respetar ciertas normas espaciotemporales. Otros estudios, realizados con muestras de alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje, también identificaron problemas durante la organización y estructuración de la información escrita (Graham, 1990; Graham y Harris, 1996 y 1997; Wong et al., 1997; Salvador, 2000; García y Bausela, 2004).

En otro sentido, y teniendo en cuenta que la calidad de un texto depende, entre otras cosas, de la adecuada organización de sus ideas y del respeto a su propia estructura, la bibliografía especializada, tanto nacional como internacional (García y Marbán, 2002; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Monroe y Troia, 2006; Albert-Morgan, Hessler y Honrad, 2007; García y Fidalgo, 2008; Salvador, 2008, entre otros), ha puesto de manifiesto que un método efectivo para ayudar a los estudiantes a mejorar sus composiciones escritas es instruirles en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación, con el fin de propiciar escritores eficientes, capaces de auto-regular los procesos de expresión escrita efectiva (Graham, Harris y Troia, 2000; Troia, 2002; García y Fidalgo, 2008; Lane et al., 2008). A este efecto, a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas en la planificación (estructuración) de la escritura (Graham y Harris, 1999, 2005b, 2005c; Lecuona et al., 1999; Schunk, 2003; Graham, 2006; Monroe y Troia, 2006; Kieft et al., 2007; Salvador, 2008), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se sugieren las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de esta habilidad: 1) Potenciar la motivación hacia el lenguaje escrito, proporcionando a los alumnos elogios o reafirmaciones tangibles de forma frecuente e intermitente; 2) Confeccionar fichas o tarjetas, en las que se ilustren los pasos para planificar y organizar un tema de escritura; 3) Utilizar la técnica del torbellino de ideas (*brainstorming*), para recabar palabras (ideas) sobre determinados temas; 4) Organizar ideas por categorías y secuenciarlas según el grado de interés en el tema de escritura; 5) Recurrir al uso de planes de ordenación, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto; 6) Propiciar el hábito de hacer esquemas y resúmenes; 7) Utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de éste; 8) Mostrar ejemplos de escritura y dialogar sobre ellos.

No obstante, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio mediante el análisis de otros procesos cognitivos, utilizando otros tipos de texto o recurriendo a muestras más amplias.

Bibliografía

- ALBERT-MORGAN, Sheila, HESSLER, Terri y HONRAD, Moira (2007): "Teaching Writing for Keeps". En: *Education and Treatment of Children*, 39 (4), pp. 107-128.
- ARROYO, Rosario y SALVADOR, Francisco (2005): "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria". En: *Revista de Educación* (Madrid), 336, pp. 353-376.
- BAMBERG, Betty (1984): "Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979". En: *Research in the Teaching of English*, 18, pp. 305-319.
- BARDÍN, Laurence (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARKLEY, Russell (1997): *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guildford Press.
- CALSAMIGLIA, Helena (2000): "Estructura y funciones de la narración". En: *Textos*, 25, julio-septiembre, pp. 9-21.
- CAMPS, Ana y RIBAS, Teresa (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.
- CASTELLÓ, Montserrat y MONEREO, Carlos (1996): "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos". En: *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp. 39-55.
- CORBET, Jenny (2001): *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- ENGLERT, Carol Sue, ZHAO, Yong, DUNSMORE, Kailonnie, COLLINGS, Natalia y WOLBERS, Kimberly (2007): "Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: using an internet-based technology to improve performance". En: *Learning Disability Quarterly*, 1(30), pp. 9-29.
- FITZGERALD, Jill y TEASLY, Alan. (1986): "Effects of instruction in narrative structure on children's writing". En: *Journal of Educational Psychology*, 78(6), pp. 424-432.
- FLOWER, Linda y HAYES, John (1981): "A cognitive process theory of writing". En: *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- FOX, David (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GALLEGO, José Luis (2008a): "La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental". En: *Revista de Educación* (Madrid), 346, pp. 267-290.
- _____ (2008b): "La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria". En: *Bordón*, 60(2), pp. 63-76.
- GALLEGO, José Luis y GONZÁLEZ, Joaquín (2008): "Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual". En: *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 463-484.
- GARAYZÁBAL, Elena, PRIETO, Montserrat, SAMPAIO, Adriana y GONÇALVES, Óscar. (2007): "Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams". En: *Psicothema*, 19(3), pp. 428-434.
- GARCÍA, Jesús Nicasio y BAUSELA, Esperanza (2004): "Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños-as con y sin dificultades de aprendizaje y-o bajo rendimiento". En: *Revista de Educación* (Madrid), 334, pp. 223-234.
- GARCÍA, Jesús Nicasio y MARBÁN, Josefina (2002): *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, Jesús Nicasio y FIDALGO, Raquel (2003): "Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O.". En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), pp. 239-251.
- _____ (2008): *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci.
- GONZÁLEZ SEIJAS, Rosa Mary (2002): *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura. Libro del educador*. Madrid: EOS.
- GONZÁLEZ, María José y MARTÍN, Isaías (2006): "Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria". En: *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), pp. 315-326.

- GRAHAM, Steve (1990): "The role of production factors in learning disabled student's compositions". En: *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 781-791.
- _____ (2006): "Strategy instruction and the teaching of writing". En: C.A. MCCARTHUR, S. GRAHAM y J. FITZGERALD (eds.): *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- GRAHAM, Steve y HARRIS, Karen (1996): "Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging". En: C.M. LEVY y S.R. RANSDELL (eds.): *The Science of Writing* (pp. 347-360). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1997): "It can be taught, but it does not develop naturally: myths and realities in writing instruction". En: *School Psychology Review*, 26(3), pp. 14-24.
- _____ (1999): *Making the writing process work: strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- _____ (2005a): *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- _____ (2005b): "Improving the writing performance of young struggling writers". En: *The Journal of special education*, 1(39), pp. 19-33.
- GRAHAM, Steve, HARRIS, Karen y TROIA, Gary (2000): "Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers". En: *Topics in Languages Disorders*, 20(4), pp. 1-14.
- GUTIÉRREZ, Rafaela y SALVADOR, Francisco (2006): "El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria". En: *Revista de Educación* (Madrid), 339, pp. 435-453.
- HAYES, John (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En: C.M. LEVY y S.R. RANSDELL (eds.): *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.
- HERNÁNDEZ, Azucena y QUINTERO, Anunciación (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- HODDER, Ian (2000): "The interpretation of documents and material culture". En: N.K. DENZIN y Y.S. LINCOLN. (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- KIEFT, Marleen, RIJLAARSDAM, Gert, GALBRAITH, David y Van Den BERGH, Huub. (2007): "The effects of adapting a writing course to students' writing strategies". En: *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 565-578.
- KRIPPENDORFF, Klaus (2002): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LANE, Kathleen Lynne, HARRIS, Karen, GRAHAM, Steve, WEISENBACH, Jessica, BRINDLE, Mary y MORPHY, Paul (2008): "The effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties". En: *The Journal of Special Education*, 41(4), pp. 234-253.
- LECUONA, María del Pino (Dra.) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- LECUONA, María del Pino, RODRÍGUEZ, María José y SÁNCHEZ, María Cruz (2003): "Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria". En: *Revista de Educación* (Madrid), 332, pp. 301-326.
- MCCARTHUR, Charles, GRAHAM, Steve y FITZGERALD, Jill (2006): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- MCCUTCHEN, Deborah (2006): "Cognitive factors in the development of children's writing". En: C. MCCARTHUR, S. GRAHAM y J. FITZGERALD (eds.): *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- MCMILLAN, James y SCHUMACHER, Sally (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- MIRANDA, Ana, GARCÍA, Rosa y SORIANO, Manuel (2005): "Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad". En: *Psicothema*, 17(2), pp. 227-232.
- MONROE, Brandon y TROIA, Gary. (2006): "Teaching writing strategies to middle school students with disabilities". En: *The Journal of Educational Research*, 1(100), pp. 21-33.
- RICHARDSON, Virginia (2001): *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- RAMOS, José Luis, CUADRADO, Isabel e IGLESIAS, Beatriz (2005): "La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria". En: *Cultura y educación*, 17(3), pp. 239-251.

- RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio (2007): "Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia". En: *Revista de Educación* (Madrid), 343, pp. 531-451.
- SALVADOR, Francisco (2000): "Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. En: *Enseñanza*, 17-18, pp. 145-163.
- _____ (2005): *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- _____ (2008): *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- SALVADOR, Francisco y GARCÍA, Antonio (2007): "Procesos cognitivos en la composición escrita de personas afectadas de parálisis cerebral". En: *Innovación Educativa*, 17, pp. 229-238.
- _____ (2009): "El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria". En: *Revista Española de Pedagogía*, 242, pp. 61-76.
- SCHUNK, Dale (2003): "Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation". En: *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp. 159-172.
- STAKE, Robert. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TROIA, Gary (2002): "Writing models: strategies for writing composition in inclusive settings". En: *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17(3), pp. 243-248.
- WILLIAMS, Joanna (2003): "Teaching text structure to improve reading comprehension". En H.L. SWANSON, K.R. HARRIS y S. GRAHAM (eds.): *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305). New York: Guilford Press.
- WONG, Bernice, BUTLER, Deborah, FICZERE, Sheryl y KUPERIS, Sonia (1997): "Teaching Adolescents with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, write Revise Contrast Essays". En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(1), pp. 2-15.