

Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español

Jesús-Nicasio García-Sánchez, Ana M. de Caso-Fuertes,
Raquel Fidalgo-Redondo, Olga Arias-Gundín,
Deilis Ivonne Pacheco-Sanz y Mark Torrance*
Universidad de León, España; *Nottingham Trent University, UK

Se comenta brevemente el tipo de investigaciones que componen el monográfico, para pasar a sintetizar diferentes estudios que exploran la ejecución en escritura y, particularmente, los efectos de diferentes formas de instrucción en escritura implementadas dentro del sistema educativo español. Las intervenciones, tanto para alumnos de desarrollo normal como para alumnos con problemas y dificultades, se focalizan en el desarrollo de estrategias metacognitivas efectivas para la regulación de procesos de escritura. Se valora no sólo la eficacia en términos de la calidad final del texto, sino también en relación a los procesos, meta-conocimiento, motivación, y auto percepción de los alumnos. Sugiriendo los resultados que, en concordancia con la investigación en otros contextos educativos, la instrucción centrada en estrategias es efectiva en ayudar a los alumnos a producir textos de mejor calidad. Sin embargo, hay un patrón de efectos de base más complejo.

Palabras clave: Composición escrita, instrucción, estrategias metacognitivas, dificultades de aprendizaje.

Current research on the development and writing instruction in Spanish educational system. Briefly discussed research that make up the case, moving to synthesize studies that explore the performance in writing, and particularly the effects of different forms of writing instruction implemented within Spanish educational system. Interventions, both for normal development students and students with learning disabilities, focus on the development of effective metacognitive strategies to regulate writing processes. Is valued efficiency in terms of quality productivity, but also in relation to processes, meta-cognition, motivation, and self-perception. Results suggest that, instruction is focused on effective strategies to help student productivity's quality (in line with research in other educational contexts). However, there is a basic pattern effects more complex.

Keywords: Writing composition, instruction, metacognitive strategies, learning disabilities.

Tradicionalmente, la instrucción en la escritura se ha centrado en los rasgos de textos completos. A los alumnos se les enseña la ortografía, la selección de la palabra, la sintaxis y el género textual. Esta impresión

se refiere al ámbito internacional, y en un amplio espectro de contextos educativos. Teniendo los diversos alumnos que desarrollar buenas habilidades de escritura sólo por la exposición a esta clase de enseñanza. Sin embargo, muchos alumnos, y desde luego los que presentan dificultades de aprendizaje o de lectoescritura, necesitan una instrucción más sofisticada y más amplia. Existiendo una evidencia razonable de que los programas instruccionales, tienden a dar como

Fecha de recepción: 10-9-08 • Fecha de aceptación: 14-4-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071 León
E-mail: jn.garcia@unileon.es

consecuencia en mayores ganancias significativas en la calidad que las intervenciones que sólo se centran totalmente en el producto –product focused-. Estos programas, se centran no sólo en los productos escritos sino también en los procesos por los que éstos se originan y que persiguen la autoeficacia y la motivación de los alumnos, es decir, creer en las propias capacidades, junto con el desarrollo de sus propias habilidades, (Fidalgo & García, 2007; Graham, 2006; Graham & Perin, 2007).

El éxito o no de los programas instruccionales dependen de un amplio espectro de factores más allá de lo que está siendo enseñado y por qué métodos. Entre los que se incluyen, la edad de desarrollo y cronológica de los alumnos, el entrenamiento y motivación del instructor y el contexto educativo en el que la instrucción tiene lugar. Éste último factor –la posibilidad de que la intervención sea exitosa en parte dependiendo de la instrucción que ha recibido ya- proporciona la principal motivación para este artículo. El conjunto de estudios incluidos, por ejemplo, en el estudio de meta-análisis de valoración de instrucciones en escritura de Graham y Perin (2007) fueron implementados en centros educativos de Norte América. Por supuesto, las investigaciones se han desarrollado en diferentes lugares, pero, parcialmente, porque las publicaciones en revistas con lenguaje diferente al inglés han recibido menos atención.

En este artículo se presenta un breve repaso a un número de estudios en los últimos ocho años por García y colaboradores en la Universidad de León (de Caso & García, 2006; Fidalgo & García, 2007; García & Arias-Gundín, 2004; García & de Caso, 2004; García, de Caso, Fidalgo, Arias-Gundín, & Núñez, 2005; García & de Caso-Fuertes, 2007; García & de Caso-Fuertes, 2002; García & Fidalgo, 2003; García & Fidalgo, 2006; García & González, 2006; García & Marbán, 2003; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Este trabajo, todo ello realizado con alumnos participantes en edad escolar hispano hablantes, comprenden tanto la valoración de la intervención como estu-

dios más amplios de los factores que afectan la ejecución en escritura en diferentes niveles dentro del sistema educativo español. Aparte de proceder del contexto español, son tres los grandes temas que caracterizan nuestra investigación. En primer lugar, común con otros investigadores, intentamos comprender aquello que ayuda a los alumnos a desarrollarse y convertirse en escritores competentes e independientes más que cómo conseguir metas a corto plazo en tareas específicas. Siendo el concepto de autorregulación esencial en este propósito, junto con la comprensión del producto escrito y de los procesos de escritura los alumnos necesitan meta-conocimiento, auto-conciencia, y motivación para aplicar este conocimiento flexible a lo largo de un amplio rango de contextos de escritura. Claramente, las mejoras en auto-regulación requieren de métodos de enseñanza específicos y son tanto más costosos de conseguir y de evaluar que las mejoras a corto plazo en la calidad del texto.

Un segundo tema es un foco con junto en ambos tipos de estudiantes, tanto de desarrollo normal como sin él, como es el caso de los alumnos con bajo rendimiento o con dificultades de aprendizaje (DA). Siendo el foco en los alumnos con DA relevante no sólo por razones teóricas, sino prácticas también. En alumnos de educación primaria (de 6 a 12 años) es fácil y común que los alumnos con bajo rendimiento vayan quedando retrasados en su desarrollo de la escritura, sobre todo en los contextos donde la instrucción se centra en el producto –product centered-. Cuantas menos palabras llevan los alumnos al papel menos hay que comentar y así, cada vez más, se beneficiarán mucho menos de los comentarios y feedback del profesor. Y como comentaremos luego, uno de los modos de mejorar es mediante la provisión de feedback directo sobre los procesos implicados. La exploración de los efectos de las intervenciones a lo largo del mayor rango posible de aptitudes, ayuda a responder preguntas acerca de la relación entre y relativo al papel de los factores del desarrollo de la escritura tanto endó-

genos –por ejemplo el desarrollo cognitivo– como exógenos –por ejemplo la instrucción, tiene gran interés teórico.

Finalmente, y consistente con el reconocimiento de la importancia del contexto educativo, perseguimos la exploración de la ejecución y valoración de las intervenciones dentro del contexto de las clases de lectoescritura ordinarias y dispensadas por profesores de aulas de alumnos normales. Lo que introduce una cierta cantidad de complejidad adicional para asegurar que las valoraciones son controladas adecuadamente. Sin embargo, consideramos que esto se compensa con las ganancias en la generabilidad. También, e importante, los instructores en escritura, como usuarios finales de nuestra investigación, están más probablemente preparados para adoptar intervenciones novedosas si podemos demostrar que ya han sido implementadas de forma efectiva por los propios profesores en un contexto escolar cotidiano.

En el resto del artículo sintetizaremos brevemente primero el contexto del sistema educativo español en el que nuestra investigación ha sido desarrollada. Después sintetizaremos los hallazgos de las investigaciones centradas en el establecimiento de los puntos fuertes y débiles de los escritores que están aprendiendo dentro de este sistema. Finalmente, proporcionaremos una visión general de la valoración de las intervenciones que hemos desarrollado para conocer estas necesidades de los escritores.

El contexto español

El Currículum oficial en España, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, es prescrito con cierto detalle por el gobierno central, y desarrollado por las Comunidades Autónomas, siguiendo la reciente Ley Orgánica de Educación publicada en 2006, que recoge y refleja el marco de desarrollo de la Unión Europea. Éste enfatiza la importancia de la competencia lingüística como una base para la representación del conocimiento, tanto para sí como para otros, y tan importante en la auto regu-

lación de pensamientos y emociones. Mencionándose de forma específica la comunicación oral y escrita. Esta ley central se desarrolla por la Comunidad Autónoma, habiendo sido la mayoría de nuestros estudios implementados con participantes de escuelas de Castilla y León. En común con los programas de desarrollo de la lectoescritura (alfabetización o literacy) de otros países, se considera el foco central de la educación primaria, y menos central en la secundaria; siendo la lectura mucho más enfatizada y estimulada que la escritura. De los diez y siete objetivos generales para la educación primaria desarrollados por Castilla y León, sólo hay dos que se refieran a la producción escrita –“conocer y usar la lengua castellana de modo apropiado”, y “desarrollar un enfoque crítico con respecto a los mensajes recibidos y producidos”-, y éstos, sólo de forma tangencial. Se prescribe un tiempo de lectura diario, cuyo objetivo es el desarrollo de buenos hábitos de lectura en los alumnos, pero no para la escritura. Esto contrasta con, por ejemplo, el programa nacional de lectoescritura del Reino Unido (UK National Literacy Strategy) que especifica una “hora de lectoescritura” más general con énfasis conjunto en la lectura y la escritura. Siendo la escritura, no obstante, discutida con más detalle en notas específicas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura castellana, mencionando sólo cuatro directrices la escritura, de las quince propuestas. Éstas mencionan la importancia del uso de habilidades básicas de lenguaje para comunicar ideas y tener acceso en un número diferente de géneros, específicamente mencionando la comunicación con organizaciones públicas y privadas. Hay un énfasis en escribir correctamente los niveles de escritura a mano (grafismo), palabras (ortografía), y textos (orden y coherencia). Es interesante reseñar que las orientaciones también mencionan la necesidad de algún tipo de metalenguaje básico para describir y conceptualizar textos, y particularmente de la sintaxis y la estructura.

La Ley de Educación de 2006 también introduce, por primera vez en la legislación

española, reconocimiento específico de la necesidad de proporcionar a los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (DA), con la evaluación diagnóstica en el segundo año tanto para la educación primaria como para la secundaria.

Esto, por lo tanto es el contexto educativo amplio y se aplica a los centros educativos españoles. La investigación que se recoge en este artículo incluye los últimos diez años básicamente. Durante este tiempo, apenas se ha producido un cambio general en los enfoques de instrucción a la escritura. En la mayoría de las escuelas, la escritura ha sido un foco específico en el currículum, pero el énfasis ha tendido a estar en los textos escritos de los alumnos en géneros específicos. Con maestros que tienden a proporcionar feedback exclusivamente en la adecuación de la estructura textual y en la corrección de la sintaxis y de la ortografía. Los maestros, típicamente, no hacen referencia ni evalúan las estrategias que los alumnos adoptan en la producción del texto. Se ha dado poco o ningún foco específico a las necesidades de los alumnos con DA.

El aprendizaje de la escritura en el currículum ordinario

La investigación que se presenta en este apartado se centra en el análisis de las reflexiones entre procesos y variables motivacionales y textuales en los alumnos, tanto de desarrollo normal como retrasado, dentro del currículum ordinario. García y Fidalgo (García & Fidalgo, 2003; 2004b) evaluaron 1688 alumnos de desarrollo normal con un espectro de edades entre los 8 y los 16 años. Los alumnos produjeron textos descriptivos y narrativas que fueron evaluados de forma global, computando indicadores específicos de coherencia, e ítems de productividad (cantidad total de texto producido durante un espacio de tiempo libre). Los alumnos completaron también una medida de metaconocimiento de la escritura incluyendo varias cuestiones abiertas con final sin completar acerca de las experiencias de escritura de los alumnos y auto-percepciones de

sus aptitudes y ejecución en escritura (basado en un cuestionario desarrollado por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993b). Se encontró, como podía predecirse, que a medida que los alumnos son mayores, va decreciendo la importancia de los aspectos mecánicos y de bajo nivel de los procesos de escritura, y por lo tanto decrece la relevancia de su representación metacognitiva de los procesos de escritura. Los alumnos mayores eran, además, más proclives a indicar los aspectos sustantivos de sus procesos de escritura, incluyendo las actividades estratégicas como esquema o revisión. El foco en los aspectos mecánicos y de bajo nivel de la producción del texto se asoció negativamente tanto con la productividad de los alumnos como con la coherencia de sus textos. Por contraste, el foco en los aspectos sustantivos de los procesos de escritura eran predictores positivos de estas variables. Era también más probable que los alumnos mayores expresaran motivación negativa en relación a su escritura (p. ej., “me parece difícil trabajar duro en mi escritura”), que se implicaran más en auto-evaluaciones y, específicamente, mostraban menor auto-eficacia hacia la escritura (p. ej., “No creo que pueda escribir muy bien”). Y como podía predecirse, la motivación y la auto-eficacia predecían la ejecución en la escritura.

Viene dándose una tendencia en la investigación instruccional en escritura de enfocarse en los productos escritos de los alumnos, y ocasionalmente, como en los estudios que se discuten, en los factores personales o centrados en los alumnos, tales como el meta-conocimiento y la motivación. Los estudios basados en la escuela raramente o nunca exploran directamente los procesos implicados en los textos que producen. Esto es así porque los métodos a menudo usados para explorar los procesos, como el pensamiento en voz alta y el registro de la marcación en el teclado o *keystroke logging*, no se implementan fácilmente dentro del contexto de clase. Diseñándose a partir de los métodos utilizados por Kellogg (1987) y Torrance, Thomas y Robinson (1999), hemos venido utilizando registros de escritura o *writing*

log que proporcionan medidas en tiempo real de las actividades que los alumnos despliegan durante la escritura. Los alumnos primero observan el modelado del instructor pensando en voz alta mientras escribe y se les entrena para reconocer diferentes procesos básicos como esquema, borrador, escritura del texto completo, leer los textos propios, etc. Tras el entrenamiento los alumnos pueden codificar de forma fiable otras actividades del escritor, con un acuerdo típico de alrededor de .9 entre las categorizaciones realizadas por los expertos y la que realizan los alumnos. Los alumnos, entonces, informan de sus propias actividades de escritura utilizando este esquema de codificación como sigue. Al principio de una tarea de escritura, cada alumno recibe un registro de escritura o *writing log* sin rellenar que incluye listas de siete actividades de escritura diferentes. Éstas se representan por iconos con lo que se convierten en mínimamente distractores. A través de la tarea de escritura los alumnos escuchan tonos electrónicos cortos al azar en intervalos que van de 60 a 120 segundos. Al percibir el sonido de cada tono, el alumno ha de marcar el icono que mejor representa la actividad que está realizando en el momento. Ello posibilita una estimación, no sólo del total de tiempo empleado en cada actividad, sino también cómo las actividades diferentes - y sobre todo, la planificación, la escritura y la revisión-, se distribuyen a lo largo del curso de la realización de la tarea. Nuestra impresión es que no se trata de un procedimiento particularmente disruptivo, aunque aún está por evaluar empíricamente esto. Tal vez no sea sorprendente, que el incremento de los intervalos de registro entre los tonos hasta una media de 45 segundos, tenga sin embargo efectos negativos en la calidad de los textos de los alumnos (García & Rodríguez, 2007).

Utilizando este método, García y Fidalgo (in press) compararon los procesos de escritura en 82 alumnos de 6° de EP con dificultades de aprendizaje (DA) con 80 alumnos del mismo nivel, de rendimiento promedio. Además del registro de escritura o *writing log*, se evaluó el meta-conocimiento de los alumnos

hacia la escritura, la motivación hacia la escritura y la auto-eficacia hacia la escritura, y la calidad y estructura de sus textos completados. Como podía esperarse, los alumnos con dificultades de aprendizaje escribieron textos que fueron menos organizados y menos coherentes que los de sus iguales de rendimiento promedio. Menos esperable, pero consistente con los hallazgos procedentes de investigaciones realizadas con estudiantes de los EEUU (p. ej., Graham et al., 1993b), los alumnos con DA tendían a tener una auto-eficacia mayor. Los escritores con DA mostraron menor desarrollo de meta-conocimiento en la escritura, mostrando patrones similares a los escritores más jóvenes descritos antes.

En términos de procesos, el tiempo total en la tarea tendía a ser mayor para los alumnos con DA, pero los *writing logs* indicaron que ello era debido a una cantidad mayor de actividad que no era de escritura, fuera de la tarea (los registros incluyeron una categoría de “no relacionado con la escritura”, p. ej., “mirar por la ventana”). Los alumnos con DA consumieron menos tiempo escribiendo sus textos, y menos tiempo leyendo y cambiando lo que habían escrito. Esto es análogo a una tendencia evolutiva en cuanto a la revisión de los alumnos. García y Arias-Gundín (enviado) evaluaron las aptitudes de revisión en los últimos dos años de EP y los dos primeros años de la ESO. Los alumnos (N = 958) ejecutaron las tareas que implicaban la re-escritura de textos escritos simples y pobremente escritos. Como podría esperarse, los alumnos mayores tendían a hacer tanto más revisiones como a producir textos finales más coherentes. Hemos encontrado alguna evidencia de que a medida que los alumnos son mayores la revisión se hace mayor y se convierte progresivamente en un predictor importante de la calidad del texto (Fidalgo, Torrance, & García, 2008). No había diferencias, sin embargo, entre los grupos en el tiempo dedicado formalmente a la planificación de sus textos. La planificación formal tiende, sin embargo, a estar ausente en todos los alumnos de sexto de EP, a no ser que reciban instrucción específica focalizada en estrategias (Torrance et al., 2007).

Los hallazgos de las investigaciones referidas en esta sección sugieren, además, dos principios que deben ser tenidos en cuenta sobre cómo enseñar mejor a escribir. Primero, hay una fuerte interrelación entre las variables metacognitivas, motivacionales, procesos y producto final. Siendo o no explicitados como objetivos directos de instrucción, e implicando o no que el desarrollo en alguna de estas áreas debe ser necesariamente seguido por el desarrollo en otras, es una cuestión empírica que se aborda en el siguiente apartado. Sin embargo, si la autorregulación de la escritura se quiere conseguir, los cuatro factores deben de ir conjuntamente. Segundo, las clases de procesos de escritura que se asocian típicamente con la escritura auto-regulada madura, tienden a no estar bien desarrollados ni en los alumnos con ni sin DA, en los años finales de EP. Así, aunque los alumnos en esta edad son típicamente capaces de producir lenguaje correcto sintácticamente y bien deletreado, les faltan las estrategias de escritura y la motivación para hacer uso de ellas, que son necesarias para la producción de textos coherentes, maduros.

Intervenciones

En este apartado vamos a describir algunos estudios que valoran intervenciones cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos. Con una o dos excepciones (p. ej., Arias-Gundín & García, enviado) nuestra investigación ha tendido a focalizarse en la escritura de los alumnos de 5º y 6º de EP. Esto ha sido así, tanto por razones evolutivas como curriculares. En esta edad los alumnos de desarrollo típico tendrían suficiente fluidez en las habilidades de escritura de bajo nivel –grafismo, ortografía, vocabulario– para permitirles enfocar la atención en los aspectos textuales de alto nivel –desarrollo argumental, uso de estructura apropiada al género, consideración de la audiencia, etc. Los alumnos en este nivel de edad son más proclives a haber desarrollado la madurez emocional para gestionar periodos de instrucción en escritura más prolon-

gados y amplios. El nivel de 6º de EP representa también el techo de la educación primaria tras la cual la enseñanza del lenguaje tiende a separarse del foco de las habilidades básicas.

En la valoración de las intervenciones hacemos un uso amplio de un conjunto de instrumentos como el EPPyFPE (Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura; García & de Caso, 2006b; García, Marbán, & de Caso, 2001). Este instrumento comprende cuatro medidas de escritura: una escala de actitudes hacia la escritura, una escala de auto-eficacia hacia la escritura, un conjunto de frases incompletas con final abierto para la evaluación de la metacognición de los alumnos (instrumento descrito antes), y tres tareas de escritura –una narración, una redacción y una descripción– que fueron evaluadas tanto en cuanto a la productividad –palabras escritas en un período sin límite de tiempo– y coherencia.

Como se indicó antes, las intervenciones que evaluamos fueron aplicadas por maestros a los alumnos con dificultades de aprendizaje y comparados con controles que seguían el currículum ordinario durante el tiempo que los de intervención recibían enseñanza en programas específicos.

Intervenciones con alumnos con dificultades de aprendizaje

En los estudios que revisamos se conceptualizan las dificultades de aprendizaje de forma lisa para incluir a los alumnos con bajo rendimiento, excluyendo a los alumnos con discapacidades físicas o sensoriales o con ausencia de escolarización. Los participantes potenciales se seleccionaron por el equipo de investigación con la inclusión en las muestras siguiendo una serie de criterios estrictos como tests de aptitudes generales, informes de los padres y maestros, observaciones, intervenciones con los alumnos, y rendimiento escolar.

Nuestro trabajo con este tipo de alumnos se fundamenta en dos tipos de convicciones. Primero, que los alumnos con DA pueden, en la mayoría de los casos, apren-

der estrategias para producir textos de calidad alta. Segundo, que el desarrollo de estas estrategias precisa de intervenciones que motiven a los alumnos más allá y por encima de lo que hacen los alumnos normales en el currículum ordinario. En los últimos años hemos implementado una serie de estudios que exploran la validez de estas convicciones. De forma general, estos estudios valoran las intervenciones que combinaban una o ambas de: (a) la enseñanza de estrategias cognitivas específicas que regulan los procesos de escritura —específicamente los métodos formales para planificación y/o revisión-, y (b) estrategias específicas para el desarrollo de la motivación relacionada con la escritura de los alumnos. Las intervenciones típicamente se administraron con una duración de 25 sesiones a lo largo de tres meses, en sesiones de cerca de una hora, entrenados en pequeños grupos de alumnos por cada profesor, durante el horario de clase pero fuera de la clase. Los tamaños de las muestras variaban pero nunca menos de 28 en la condición de intervención y normalmente mucho más grandes. Dada la población, las muestras se extrajeron de un gran número de centros educativos. García y de Caso (2002), por ejemplo, incluyeron una muestra de 100 alumnos procedentes de 31 centros educativos diferentes.

Nuestros estudios iniciales exploraron sólo los efectos del entrenamiento en estrategias de planificación. García y Marbán (2003) encontraron que la enseñanza del tipo de estrategias típicamente introducidas mucho más tarde en la educación de los alumnos (p.ej., Sorenson, 1997) resultaron significativamente mejores tanto en productividad y, en menor medida, en la coherencia de los textos de los alumnos. Es posible que los efectos relativamente ligeros en la calidad del texto, fueran debidos a una falta de enfoque reflexivo de los alumnos en su escritura. Disponer de estrategias de planificación puede no ser suficiente por sí mismo para asegurar su uso. Los alumnos necesitan primero ser conscientes de las situaciones en que la planificación se precisa, y esto requiere probablemente un nivel crítico de au-

to-conciencia. En un segundo estudio (García & de Caso, 2002), combinamos la instrucción de la planificación utilizada en el estudio anterior con un método que requiere que los estudiantes se detengan periódicamente (ante una señal de stop en color) y piensen acerca de lo que están haciendo. Este procedimiento se estructuraba en cinco pasos (basados en la metodología descrita por Meichenbaum & Goodman, 1971). Identificar el problema, considerar las posibilidades, centrar la atención, abordar el problema, y auto-evaluación, además, de la recompensa cuando es adecuado. Hallamos un patrón de resultados similares a los estudios previos, con mejoras tanto en productividad como en coherencia. Sin embargo, la evaluación directa del grado de desarrollo de las prácticas de pensamiento reflexivo, utilizando medidas basadas en tareas de completar frases y palabras, no mostraron ningún efecto.

Estos primeros estudios no consideraron la manipulación directa o la medida de la motivación o de la auto-eficacia, relacionadas con la escritura. García y de Caso (2004) además repitieron la misma intervención centrada en la planificación con una muestra grande de alumnos añadiendo tácticas específicas para el fomento de la motivación de los alumnos. Se basaron en (a) entroncar las tareas en contexto práctico y real, (b) maximizar la medida en que los participantes interactuaban durante las sesiones, utilizando juegos y discusiones de textos escritos, y (c) tanto métodos formales como informales para reforzar la escritura exitosa. Esta última incluía un tiempo al final de cada sesión en que los alumnos discutían con su maestro en qué medida habían adoptado las estrategias que estaban aprendiendo, con reforzamiento de fichas que recibían por cada ejemplo de práctica efectiva. Esta intervención, combinada de planificación y de motivación, produjo mejoras en la coherencia de los textos de los alumnos, aunque esta vez no en su productividad. Tras el período de entrenamiento, los alumnos controles que recibieron currículum ordinario expresaron una actitud hacia la escritura menos positiva que la

que tenían en la línea base, pero mejoraron ligeramente los del grupo de intervención. Sin embargo, no encontramos efectos en la motivación o en la auto-eficacia. Una posible razón para ello puede ser que 25 sesiones sean inadecuadas para revertir una historia larga de fracaso en relación a sus iguales, los alumnos más capaces. La ausencia en la mejora de auto-eficacia puede ser debida, también –o alternativamente- a las expectativas que surgen con el incremento de capacidad. A medida que los alumnos se convierten en escritores más capaces, también se convierten en más conscientes de cuánto mejor puede llegar a ser su escritura.

García y de Caso (2006b) compararon conjuntamente las tres intervenciones comentadas antes –planificación sólo, planificación más entrenamiento en reflexividad, y planificación más entrenamiento en motivación- en una comparación conjunta. Además del entrenamiento en estrategias de planificación, todas las intervenciones incluyeron también alguna instrucción en la estructuración de textos (p. ej., el uso del párrafo) y en estrategias para la revisión de borradores finales. Las tres intervenciones mostraron mejoras en coherencia textual y en productividad comparadas con los controles que siguieron el currículum ordinario. Como antes, los efectos en coherencia fueron menos pronunciados pero todavía alcanzaron un tamaño del efecto medio. Había alguna evidencia de los efectos diferentes de las intervenciones en productividad, pero no en coherencia. Las tres intervenciones también evidenciaron mejores textos estructurados. La productividad se incrementó más, en relación con los controles, en la condición de planificación sola, y la que menos en la condición de entrenamiento en planificación más motivación. No se dieron efectos diferenciales en coherencia o en estructura. Los efectos en motivación y actitudes fueron más complejos. Sin embargo, la condición de planificación sola mostró efectos más positivos que las otras condiciones, tanto en actitudes de los alumnos hacia la escritura como en la auto-eficacia hacia la escritura. No había evidencias de que los alumnos en la condición

de planificación más motivación mostraran mejoras en la motivación o en la auto-eficacia en relación con los controles.

Considerados de forma conjunta, estos estudios sugieren evidencias fuertes del valor del entrenamiento en autorregulación cognitiva para los alumnos con DA. El fracaso en influir en la motivación de los alumnos, y particularmente en la creencia en sus propias aptitudes, fue, sin embargo, decepcionante. Con esto en mente, desarrollamos un programa, descrito en García y de Caso (2006a), que se centró muy específicamente en los cuatro elementos que Bandura (1997) planteaba como necesarios para el desarrollo de la auto-eficacia. La instrucción comprendía diez sesiones aplicadas esta vez por los investigadores, en la que a los alumnos se les proporcionaba un entorno un entorno de trabajo placentero (para inducir un estado afectivo positivo). Se les enseñaba con auto-refuerzos verbales por el esfuerzo personal, se les sometía a tareas manejables y se les reforzaba por la ejecución correcta, y en la que observaban a los iguales realizándolas correctamente y haciéndolo bien. Además de estas tácticas para el desarrollo de la auto-eficacia de los alumnos, se les enseñó las mismas estrategias de planificación como en los estudios previos (pero no el entrenamiento en reflexividad Párate y Piensa). Los alumnos en la condición específica de intervención mostraron ganancias muy sustanciales en la coherencia y estructura de los textos, con tamaños de los efectos sustancialmente mayores que los obtenidos en los estudios previos. La información de los procesos a partir de los registros de escritura (writing logs) indicaron que los alumnos de la intervención gastaron proporcionalmente menos tiempo leyendo material de apoyo y más tiempo escribiendo textos que los alumnos que seguían el currículum ordinario. Los alumnos fueron re-evaluados dos meses después de la intervención y tanto los efectos en el producto como el proceso se mantenían. De nuevo, sin embargo, aunque había una tendencia en mantener la auto-eficacia en la condición de intervención y en un descenso de la auto-eficacia en los controles, los efec-

tos fueron relativamente pequeños y sólo significativos marginalmente. El desarrollo substantivo de la ejecución en escritura conseguido con esta intervención puede en parte haber resultado de la novedad para los alumnos de tener un maestro diferente y nuevas actividades de escritura más que del contenido de la intervención *per se*. Sin embargo, ello en sí mismo sugiere un componente afectivo y motivacional de la eficacia de las intervenciones en escritura.

Finalmente en este apartado, García y Fidalgo (Fidalgo, García, Martínez-Cocó, & Rodríguez, enviado; García & Fidalgo, in press; García & Fidalgo, 2006) describen una comparación entre el modelo de desarrollo estratégico auto-regulado (Self Regulated Strategy Development -SRSD-) que se ha mostrado efectivo en la enseñanza de alumnos con DA en el contexto educativo Norte Americano (p. ej., Graham, Harris, & Macarthur, 1993a; Graham, Harris, & Troia, 2000) y una intervención basada en el modelo cognitivo social de adquisición de habilidades secuenciales basado en Schunk y Zimmerman (SCM - Schunk & Zimmerman, 1997). Ambos enfoques de instrucción comparten un foco en el modelado del maestro, feed-back social y andamiaje, y ambos tienen como tema central la necesidad de apoyar estratégicamente los procesos de escritura. Sin embargo, el programa basado en el SCM implicaba un grado mayor de modelado con un uso amplio de pensamiento en voz alta por parte del instructor, con los alumnos trabajando en pares, y con el alumno trabajando sólo, además de incluir el modelado incompleto junto con el ejemplar, y sin enseñanza explícita de estrategias para la planificación o para la revisión como sí se hacía con el programa basado en el SRSD. La comparación de los dos enfoques estaba motivada por el hecho de que, a diferencia del SRSD, el programa SCM no había sido evaluado antes con una población de alumnos con DA. Encontramos que, ambas intervenciones dieron como resultado mejoras claras en la estructura, la coherencia y en la calidad total de los textos de los alumnos. Las medi-

das de los procesos indicaron que ambas intervenciones produjeron incrementos en el tiempo dedicado a la escritura y a la revisión, pero sólo la basada en el SRSD produjo incrementos en el tiempo dedicado a la planificación. Ambos grupos mostraron ligeras ganancias en auto-eficacia, pero fueron sólo estadísticamente significativas en la condición SCM.

Los hallazgos para la investigación con alumnos con DA y bajo rendimiento, por consiguiente, proporciona un apoyo claro para nuestra primera premisa. Los alumnos con DA pueden mostrar mejoras relevantes en la calidad de los textos que producen y aprenden el modelo en el que autorregular estratégicamente sus procesos de escritura. Sin embargo, para la segunda convicción, no hemos encontrado tal fuerte apoyo, intuitiva aunque parece ser que el desarrollo de habilidades de escritura en los alumnos con DA contingentes con el desarrollo de su motivación. Las intervenciones parecen haber sido exitosas a pesar de que no se enfocaban directamente en la motivación, y también muestran ganancias en la calidad de los textos independientemente del incremento de los alumnos en auto-eficacia.

Intervenciones con alumnos de desarrollo típico

Aunque nuestro trabajo con alumnos con DA ha sido el foco mayor de nuestras investigaciones de los últimos años, hemos realizado también varios estudios explorando los efectos de los tipos de intervención específica con alumnos de desarrollo normal (Fidalgo & García, 2007; Fidalgo et al., 2008; García & Arias-Gundín, 2004; García & Arias-Gundín, enviado; García & Rodríguez, 2007; Torrance et al., 2007). Nos centraremos en dos de estos estudios. Como en nuestra investigación con alumnos con DA, las intervenciones fueron implementadas por maestros de enseñanza de lectoescritura de alumnos normales y se compararon con controles que seguían el currículum ordinario.

Fidalgo y Torrance (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007) evaluaron un progra-

ma basado en estrategias de instrucción en escritura de diez semanas aplicado a alumnos de sexto grado de EP. El programa implicaba una combinación de instrucción centrada en el producto y de enseñanza de estrategias cognitivas de auto-regulación (principalmente estrategias de planificación y de revisión). Como el programa SCM, el modelado fue un componente central en el modo en que las instrucciones se proporcionaron con uso amplio del pensamiento en voz alta. Se encontraron efectos positivos grandes de la intervención en medidas holísticas de escritura sobre calidad de la escritura, estructura y coherencia, y en el uso de diversos indicadores de coherencia típicamente asociados con textos maduros, basadas en el texto y el lector. Estos efectos se mantenían en el seguimiento seis semanas después y decrecieron, pero aún siendo grandes, dos años después de que los alumnos completaron la intervención y volvieron a la instrucción dentro del currículum ordinario. Las medidas de los procesos extraídas del registro de escritura (writing logs) indicaron que los alumnos también incrementaron substancialmente su tendencia a planificar previamente sus textos.

Una conclusión obvia a partir de estos hallazgos, podría ser que durante el programa los alumnos aprendieron a planificar, y como resultado de la planificación mejoraron la calidad de sus textos. Esto no fue, sin embargo, confirmado por los análisis que exploraron las relaciones entre el producto y los procesos, pues sólo encontramos una relación débil entre la cantidad de tiempo dedicado a la planificación y la calidad de sus escritos, tanto inmediatamente después de la intervención como a las seis semanas. A los dos años la relación entre planificación y calidad del texto no resultó estadísticamente significativa. Los factores que mejor predicaban la calidad del texto en el seguimiento a los dos años era la cantidad de tiempo que los alumnos dedicaban a la lectura del texto que habían escrito, es decir, un proceso de revisión del texto, un factor no fue afectado por la intervención. Además, aunque esta clase de intervención centrada en estrategias

parece ser muy efectiva en el desarrollo de las competencias en escritura de los alumnos de desarrollo típico, los mecanismos por los que esto se consigue no están claros.

Este estudio fracasó, además, en desarrollar la tendencia de los alumnos en revisar sus textos. Esto puede ser debido en parte a la naturaleza de las tareas de evaluación. Puesto que los textos cortos bien planificados pueden realmente que no necesiten mucha revisión. Ello puede ser debido a un fallo en prestar suficiente atención en las habilidades de revisión en la intervención. García y Arias-Gundín (enviado) compararon tres intervenciones diferentes centradas directamente en el desarrollo de habilidades de revisión. La estrategia instruccional implicaba dar a los alumnos textos hechos para revisar y proporcionar ayudas, y después ir retirando lentamente, estas ayudas para tipos específicos de actividad de revisión. Nosotros evaluamos tres versiones diferentes de la intervención enfocada en la revisión, niveles superficiales, profundos (mensaje), y una combinación de ambos. El programa se implementó con alumnos en su segundo año de la ESO, y se evaluó en términos de la ejecución de los alumnos en una tarea que implicaba la reescritura de textos existentes. En las tres condiciones de intervención los textos re-escritos fueron a la vez más largos y coherentes que los de sus controles que seguían el currículum ordinario. El efecto sobre la coherencia fue grande. Esto sugiere, entonces, que en los alumnos de secundaria, más mayores, al menos, la revisión se puede enseñar y se pueden conseguir mejoras significativas en la calidad de los textos.

Discusión y conclusiones

Sintetizando una valoración de las investigaciones comentadas aquí, en este artículo, querríamos sugerir dos tipos de conclusiones. La primera relativa a los métodos. El objetivo final de la instrucción en la escritura es, por supuesto, el desarrollo en los alumnos de la competencia para producir textos buenos y de calidad y conseguirlo de

forma independiente, sin necesidad de instrucción externa. Un espectro de enfoques instruccionales parecen ayudar a los alumnos a hacer esto, alguno de los cuales se han revisado en este artículo, y muchos más en el reciente estudio de meta-análisis de Graham y Perin (2007). Conocemos mucho menos acerca de los mecanismos por los que estas intervenciones son exitosas. Una comprensión de estos mecanismos es en sí mismo un objetivo interesante. Sin embargo, una comprensión mayor de porqué las intervenciones funcionan es también necesario para ayudar a los maestros que trabajan con alumnos diversos y en contextos educativos diferentes, al proporcionarles información en su decisión sobre qué instrumentos instruccionales implementar. Una de las fortalezas de nuestra investigación, creemos, es que hemos tendido a evaluar los efectos de las intervenciones a través de muchas diferentes dimensiones. La mayoría de los estudios han evaluado no sólo la calidad de la escritura –utilizando tanto medidas centradas en el texto como medidas holísticas-, pero también procesos –utilizando el método del writing log o registro on line de los procesos de escritura-, motivación y auto-eficacia, y meta-conocimiento relacionado con la escritura. Aunque por razones de espacio hemos tendido a omitir los detalles en los resultados de nuestros estudios. La investiga-

ción revisada sugiere un patrón más complejo de efectos de las diferentes investigaciones a lo largo de estas dimensiones. Creemos que todos estos factores han de ser tenidos en cuenta si queremos pasar de “lo que funciona” a una comprensión de “porqué” funciona.

Nuestra segunda conclusión se refiere a los hallazgos. Como se ha encontrado en un gran número de otros estudios (Graham, 2006) y hemos demostrado ahora en el contexto español, la instrucción en escritura centrada en estrategias es efectiva en el desarrollo de la competencia de la escritura en los alumnos. Esto se aplica tanto a los alumnos de desarrollo típico, para los que ha fracasado, por las razones que sean, en el desarrollo de sus habilidades de escritura bajo un currículo centrado en el producto, y para los alumnos con diversas dificultades de aprendizaje. En el presente podemos carecer del conocimiento de los mecanismos por los que funcionan. Sin embargo, los hallazgos recogidos aquí demuestran que el éxito de los programas centrados en las estrategias puede extenderse al menos a otro contexto educativo. Nuestra investigación está en la base de los hallazgos existentes: la instrucción exitosa en escritura requiere un foco no sólo en los productos escritos, sino también en los procesos por los que éstos son producidos.

Referencias

- Arias-Gundín, O., & García, J. N. (enviado). The CDO procedure as an instructional resource in the textual revision process.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- De Caso, A., & García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología*, 27(2), 221-242.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Metacognitive intervention in writing composition. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 347-375
- Fidalgo, R., García, J. N., Martínez-Cocó, B., & Rodríguez, C. (enviado). La composición escrita en alumnos con DA. Dos modelos de intervención focalizados en la metacognición: Auto-conocimiento y auto-regulación en la escritura. (Writing composition of LD students. Two instructional models focus on metacognition: Self-knowledge and self-regulation.).
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (2004). Intervention in writing composition strategies. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (enviado). How do students from the 5th grade of Spanish Primary Education through to the 2nd grade of Spanish Secondary Obligatory Education revise?

- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (enviado). Efficacy of an instructional program in the textual revision process by means of dynamic assessment.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. M. (2002). Is it possible to improve writing composition in learning disabilities (LD) and/or low achievement (LA) students without changes in reflexivity toward writing? *Psicothema*, *14*(2), 456-462.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(3), 141-159.
- García, J. N., & de Caso, A. (2006a). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes Through Specific Training in The Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *4*(2), 1-27.
- García, J. N., & de Caso, A. (2006b). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, *43*(4-5), 272-289.
- García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Nunez, J. C. (2005). Developmental and educational psychology in Psicothema during the last 15 years. *Psicothema*, *17*(2), 190-200.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. *Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 303-313.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2003). Differences in awareness of writing cognitive processes: substantive vs., mechanical and other, in 8 up to 16 years old students. *Psicothema*, *15*(1), 41-48.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2004a). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*. [Differences in awareness of writing cognitive processes: substantive vs., mechanical and other, in 8 to 16 years old students]. *Psicothema*, *15*(1), 41-48.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2004b). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. [The role of self-knowledge of writing cognitive processes in the quality of written products]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *57*(3), 281-298.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, *29*(3), 181-211.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008a). The Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Learning Disabled and Non-Disabled 6th Grade Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. *6*(2), 77-98.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (in press). Writing Self-efficacy Changes after a Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities. The Mediation Role of Gender in Calibration. *Spanish Journal of Psychology*.
- García, J. N., & González, L. (2006). Differences in morphological awareness, written composition and vocabulary in children from 8 to 11 years old. *Psicothema*, *18*(2), 171-179.
- García, J. N., & Marbán, J. M. (2003). El Proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, *26*(1), 97-113.
- García, J. N., Marbán, J. M., & de Caso, A. M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura (Collective assessment of the planning processes and other psychological factors in writing). In J. N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (Learning disabilities and psychopedagogical interventions)*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & Rodríguez, C. (2007). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas (Influence of the recording interval and a graphic organizer on the writing process/product and on other psychological variables). *Psicothema*, *19*(2), 198-205.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerlad (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Publications.
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. A. (1993a). Improving the Writing of Students with Learning-Problems - Self-Regulated Strategy-Development. *School Psychology Review*, *22*(4), 656-670.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*, *20*(4), 1-14.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993b). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition, 15*(3), 256-266.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 115-126.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist, 32*(195-208).
- Sorenson, S. (1997). *Student writing handbook: the only complete guide to writing across the curriculum* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*(3), 265-285.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.