

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA, BASADA EN ESTRATEGIAS: ASPECTOS CONCEPTUALES Y DE INVESTIGACIÓN

Francisco Salvador Mata*

Antonio García Guzmán*

Universidad de Granada

RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión de la literatura sobre la enseñanza de la composición escrita, basada en estrategias, desde una doble perspectiva: los modelos teóricos y la investigación empírica. Ambas perspectivas son interdependientes, por cuanto, de una parte, la investigación es un instrumento para la elaboración de teorías, tanto en su génesis como en su validación, y, de otra, la teoría determina métodos y temas de investigación. Igualmente, de los modelos teóricos, que explican los procesos de aprendizaje y enseñanza de la composición escrita, derivan propuestas didácticas o programas de enseñanza, que la investigación se ocupa de evaluar, aplicando procedimientos adecuados.

Palabras clave: Composición escrita; Enseñanza basada en estrategias; Investigación evaluativa.

ABSTRACT

This paper deal with a review of papers about the strategies-based teaching of written composition, both from theoretical and empirical research framework. This two approach are related as research is considered a medium for theory construction, both for its generation and validation, so as from theoretical model research themes and methods are derived. Also, from theoretical models, by what learning and teaching of written composition are explained, pedagogical statements or curricula are derived, then validated, applying appropriate research procedures.

Keywords: Written Composition; Strategies-based Teaching; Evaluative Research.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la enseñanza de la composición escrita se inserta en el contexto de una renovada pedagogía de la expresión escrita, en la que han influido diversas tendencias, a partir de la década de los 70: el cambio social y demográfico, las propuestas derivadas de la investigación psicopedagógica y los movimientos radicales de los profesores (Freedman y Di Pardo, 2003). Esta nueva pedagogía se caracteriza por los siguientes rasgos. En primer lugar, considera la perspectiva del contexto en el que se desarrolla, lo que implica que una escritura efectiva debe adecuarse a la audiencia, a la intención comunicativa y a la circunstancia concreta. Además, la consideración de la dimensión social de la escritura ha impulsado a los profesores a proporcionar oportunidades a los alumnos, para publicar en diversos medios (papel o electrónico) y a tomar en consideración las necesidades de los grupos minoritarios, relacionadas con la escritura. De otra parte, la consideración de la perspectiva del sujeto, compatible con la perspectiva social, ha generado diversas tendencias innovadoras: el estudio del desarrollo de la habilidad de escribir y de los procesos cognitivos im-

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

plicados en ella, la enseñanza orientada al proceso y basada en estrategias y la consideración de la escritura como un proceso y como una herramienta de aprendizaje.

La situación actual de la investigación sobre la composición escrita es el resultado de un proceso histórico, en el que han confluído, al menos durante las tres últimas décadas, diversos enfoques conceptuales (modelos teóricos) e investigaciones empíricas, derivadas de ellos, que han aportado un variado acervo de conocimientos y prácticas educativas, sólidamente fundamentadas. En efecto, teoría e investigación son inseparables, por cuanto hay una relación circular entre estos conceptos. De una parte, la investigación es un instrumento para la elaboración de teorías, tanto en su génesis como en su validación. De otra parte, la teoría determina métodos y temas de investigación. Así, pues, los enfoques de investigación no son ajenos a los modelos teóricos, previos a los datos o derivados de ellos. Igualmente, los métodos de investigación se relacionan con los enfoques y modelos teóricos.

En la investigación sobre la composición escrita se han establecido tres enfoques o modelos conceptuales, de acuerdo con el objeto de análisis: 1) el enfoque centrado en el producto se ocupa del objeto (lo escrito: el texto) y es de carácter lingüístico; 2) el enfoque de proceso se centra en el sujeto (el escritor), es decir, en el proceso de producción textual, y es de carácter predominantemente psicológico; 3) el enfoque contextual (o ecológico), de carácter didáctico, centra la atención en el contexto en que se produce el aprendizaje. Estos enfoques, sin embargo, pueden y deben ser complementarios (Berninger y Whitaker, 1993). En la investigación evaluativa se integran estos enfoques, si bien el centro de atención es el enfoque contextual. En efecto, tanto los contenidos de aprendizaje, en la construcción del programa de enseñanza, como los efectos de la enseñanza, en la evaluación del programa, se relacionan con los resultados obtenidos en la investigación, derivada de estos enfoques. En coherencia con la integración de modelos, se hace necesario combinar la enseñanza de estrategias con la enseñanza de los aspectos formales del texto, especialmente la sintaxis y la semántica (Silliman, Jimerson y Wilkinson, 2000).

Objetivo de la investigación evaluativa es analizar la eficacia de los programas de intervención didáctica, para iniciar, corregir o mejorar la enseñanza, tanto de los procesos en la composición escrita como de la estructura y forma del texto. En los años 80, al mismo tiempo que el enfoque cognitivo, surge con fuerza este tipo de investigación, a cuyo desarrollo contribuyeron, y siguen haciéndolo, diversas instituciones universitarias e investigadores de prestigio. Así, en el Instituto de Investigación sobre Discapacidades de Aprendizaje, de la Universidad de Kansas, Alley y Deshler diseñan un modelo didáctico innovador, cuya finalidad es enseñar a los alumnos a “aprender a aprender” e incrementar su repertorio de estrategias de aprendizaje. En esta misma década, surgen dos grupos independientes de investigación sobre la escritura, a cuyo frente están S. Graham y K. Harris, profesores del Departamento de Educación Especial, en la Universidad de Maryland, y C. S. Englert, de la universidad canadiense Simon Fraser. En estos investigadores, a diferencia del grupo de Kansas, influye decisivamente el enfoque cognitivo en la investigación sobre la escritura.

La investigación sobre la enseñanza efectiva de la composición escrita, orientada al proceso, especialmente la referida a los alumnos discapacitados para el aprendizaje, tiene una corta tradición, aunque se inició hace cuatro lustros. Puede detectarse esta evolución comparando la revisión de investigaciones, incluidas en los dos *Handbook of Research on Teaching*, entre cuya publicación transcurrieron más de tres lustros (Scardamalia y Bereiter, 1986; Sperling y Friedman, 2001). Este modelo de enseñanza se relaciona con el concepto de “escritura efectiva”. El escritor eficiente es capaz de auto-regular su aprendizaje: analiza las exigencias de la tarea, articula metas en la escritura

y, en consecuencia, selecciona, adapta o, incluso, crea enfoques estratégicos para conseguir sus objetivos. Además, supervisa el éxito de sus esfuerzos, mientras realiza las operaciones recursivas de planificación, producción y revisión del texto. Si encuentra algún obstáculo, ajusta las metas o las estrategias de escritura (Butler, Elaschuk y Poole, 2000).

En coherencia con estos planteamientos, la investigación se ha ocupado de evaluar la enseñanza orientada al proceso, en cuanto medio de mejorar la escritura. Resultado valioso de las investigaciones ha sido la validación de modelos, programas y estrategias de enseñanza. Así, en varias revisiones o meta-análisis de investigaciones evaluativas sobre la enseñanza de la composición escrita se han puesto de relieve algunos resultados efectivos de estos programas, en cuanto a la calidad del escrito y a la percepción de la eficacia y la comprensión de los procesos de la escritura, por parte de los alumnos (Gersten y Baker, 2001). Igualmente, estos autores han establecido que, para hacer efectiva la enseñanza de la escritura, es necesario abordar tres dimensiones: 1) los pasos en el proceso de escribir; 2) las características específicas de los diversos tipos de texto; 3) el apoyo a los alumnos, por parte de los profesores y de los alumnos.

2. MODELOS DE ENSEÑANZA BASADA EN ESTRATEGIAS

Derivados de los modelos teóricos sobre la escritura, se han diseñado varios modelos de enseñanza. En el desarrollo de estos modelos han trabajado varios investigadores, de los cuales los más representativos son: Carol Sue Englert y su equipo, Steve Graham y su equipo, Bernice Wong y su equipo, Butler y su equipo, Ann Graves y Marjorie Montague, Michael Gerber y Robert Hall.

Englert (1992), a partir de la teoría de Vigotski y del constructivismo social, elaboró un modelo socio-cultural de intervención, en el que se diseñaron estrategias para promover las habilidades en la composición escrita y cuya aplicación se ha validado, tanto en aulas inclusivas como en aulas de apoyo. En la construcción del modelo se han integrado aportaciones, derivadas de diversos modelos teóricos (Hallenbeck, 2002): a) modelos cognitivos de aprendizaje, que enfatizan el procesamiento cognitivo, la generalización de estrategias y la auto-regulación del aprendizaje; b) modelos socio-culturales de enseñanza, cuyo centro de referencia es la mediación social y cultural y la motivación para aprender; c) modelos lingüísticos del texto, que explican la estructura y la forma textual; d) modelo conductista, que aboga por la enseñanza directa del proceso escritor, en una secuencia de pasos, utilizando el apoyo, el refuerzo y la retroalimentación correctiva, si es necesario. Sin embargo, el núcleo central del modelo es la integración de los enfoques conductual y cognitivo. Del enfoque cognitivo deriva que la metodología de enseñanza ponga el énfasis en que el aprendiz (alumno) interiorice los procesos seguidos por los escritores expertos.

La enseñanza de estrategias cognitivas persigue cambiar la conducta cognitiva, mediante la enseñanza de los pasos de la estrategia, el modelado cognitivo, la enseñanza guiada y la auto-regulación. En concreto, la “enseñanza de estrategias cognitivas en la escritura” se fundamenta en los siguientes principios (Englert, 1992): 1) la escritura efectiva es una acción global, en la que el escritor desarrolla procesos y estrategias relacionados con la planificación, la organización, la transcripción, la edición y la revisión del texto; 2) los escritores inexpertos se benefician de la enseñanza del oficio de escritor, en la que el profesor verbaliza sus pensamientos en voz alta, para hacer visible el pensamiento y el habla interior que subyacen a una escritura eficiente; 3) los alumnos aprenden a valorar la naturaleza social de la experiencia de escribir, cuando escriben con objetivos auténticos y para lectores reales y colaboran entre ellos a lo largo del proceso de escritura.

Análogo al modelo diseñado por Englert, Graham y Harris diseñaron el modelo de enseñanza, denominado “Desarrollo de Estrategias de Auto-regulación” y fundamentado en la teoría cognitiva. Estos autores incluyen, como elemento central del modelo, el concepto de auto-regulación y utilizan el procedimiento de la auto-reflexión, tanto en la enseñanza de los componentes de esta estrategia como en su aplicación, supervisión y evaluación (Graham, Harris y Troia, 2000). En el modelo se integran varias aportaciones, derivadas de diversos enfoques sobre el aprendizaje: 1) modificación de la conducta cognitiva, analizada por D. Michenbaum; 2) origen social del auto-control y del desarrollo del pensamiento, según los teóricos e investigadores de la escuela soviética (Vigotski, Luria y Sokolov); 3) enseñanza de estrategias cognitivas, diseñada por Deshler y sus colegas; 4) la investigación de Brown, Campione y sus colegas sobre el auto-control, la metacognición y los aspectos críticos de la enseñanza de estrategias.

De acuerdo con estos modelos, el escritor eficiente es capaz de auto-regular el proceso de escribir, a cuyo efecto realiza las siguientes operaciones: analiza las exigencias de la tarea; articula objetivos de la escritura; selecciona, adapta o, incluso, genera enfoques estratégicos para conseguir los objetivos; supervisa el éxito de sus esfuerzos en la ejecución de las actividades de planificar, producir y editar el texto; adapta los objetivos o las estrategias de escritura, cuando encuentra obstáculos; utiliza estrategias para perseverar en la tarea; apoya su actuación estratégica en el conocimiento metacognitivo y en la motivación; tiene una comprensión clara y articulada de las exigencias derivadas de las tareas de escritura y de las estrategias útiles para realizarlas, así como de sus posibilidades y debilidades como escritor; confía en su capacidad para construir un texto significativo y cree que el éxito en la escritura está bajo su control.

El referente último del modelo son los alumnos que tienen problemas de aprendizaje en la escritura, estrechamente relacionados con diversas dimensiones de su personalidad: 1) cognitiva: estos alumnos tienen problemas para activar, armonizar y regular los procesos cognitivos, implicados en la composición escrita efectiva (planificación o revisión), así como para generar o usar estrategias efectivas en la tarea de escribir y prestar atención a uno u otro proceso; 2) conductual: estos alumnos no hacen un uso adecuado de los procesos de mediación verbal, para dirigir su conducta cuando escriben; 3) afectiva y de motivación: estos alumnos no valoran adecuadamente la escritura o dudan de su capacidad, lo cual les impide asumir las actividades cognitivas implicadas en la escritura y utilizar los recursos cognitivos de que disponen. En concreto, en numerosas investigaciones se han detectado las disfunciones en la composición escrita de los alumnos con problemas de aprendizaje, en comparación con los que no presentan tales problemas, visibles en los siguientes aspectos del texto escrito: longitud y organización, forma lingüística (incluidas la grafía y la ortografía), calidad global. Estos problemas pueden atribuirse, en parte, a las dificultades para ejecutar y regular los procesos cognitivos y meta-cognitivos, implicados en la escritura eficiente: planificación, génesis de contenido, construcción y revisión del texto (Troia, 2002).

En consecuencia con el análisis de los problemas en la escritura, en el modelo de enseñanza se integran estas dimensiones, así como las necesidades y la potencialidad de los alumnos. Así, pues, la finalidad del modelo es desarrollar en los alumnos varios aspectos, que pueden concebirse como objetivos básicos: 1) el dominio de los procesos cognitivos de alto nivel, implicados en la composición escrita; 2) la aplicación autónoma, reflexiva y auto-regulada, de estrategias efectivas en la escritura; 3) el conocimiento de lo que significa escribir bien y de los procesos implicados en la escritura; 4) la actitud positiva hacia la escritura; 5) la auto-percepción positiva de su capacidad para escribir.

El modelo se estructura en torno a varios contenidos, estrechamente relacionados, que, a su vez, pueden concebirse como ayudas para conseguir los objetivos descritos: 1) enseñar estrategias, específicas de una tarea, para facilitar el proceso de la escritura, en las operaciones de planificación, transcripción y revisión; 2) enseñar procedimientos para auto-regular la aplicación de estrategias, el proceso escritor y las tareas de escritura: proponerse objetivos, para mejorar el modo de escribir, utilizando las estrategias adecuadas; supervisar, prescribir y aplicarse refuerzos a sí mismo; desarrollar un diálogo interno, para gestionar el proceso escritor y el uso de las estrategias o los pensamientos y conductas no deseables; 3) ayudar al alumno a conocer mejor el proceso de escritura y sus capacidades para escribir.

La ayuda, obviamente, se identifica con los métodos para enseñar las estrategias de escritura y los procedimientos de auto-regulación: explicación, ejemplificación, repetición y apoyo. Esta ayuda se va suprimiendo, a medida que el alumno es capaz de utilizar las estrategias y de aplicar los procedimientos de auto-regulación, de forma autónoma. Para temporalizar esta ayuda, en el modelo se establece la siguiente secuencia didáctica, si bien el profesor, si es preciso, puede establecer otro orden en los pasos (o estadios), combinarlos, modificar o eliminar alguno:

1. Activación del conocimiento previo: el profesor enseña o ayuda al alumno a activar las habilidades previas, incluido el conocimiento de los criterios para definir qué es escribir bien. Estas habilidades son importantes para comprender, adquirir o aplicar las estrategias y los procedimientos de auto-regulación, que son objeto de enseñanza.
2. Diálogo inicial sobre los objetivos y el significado de la estrategia. El profesor y los alumnos examinan y someten a discusión el comportamiento actual en la escritura y las estrategias que utilizan para realizar las tareas específicas. Se examinan las estrategias en la escritura, su finalidad y sus beneficios y cuándo y cómo hay que utilizarlas. Se pide al alumno que se comprometa a aprender la estrategia y a actuar como colaborador en esta acción. Se deben analizar ahora los juicios o los pensamientos negativos de los alumnos.
3. Ejemplificación de la estrategia: el profesor hace una demostración de cómo se usa la estrategia, verbalizando su pensamiento y utilizando auto-instrucciones apropiadas. Después de analizar la actuación del profesor, éste y los alumnos pueden trabajar en colaboración, para ver cómo cambiar la estrategia para que sea más efectiva. Los alumnos formulan auto-consejos que piensan utilizar mientras escriben.
4. Memorización de la estrategia: los alumnos aprenden de memoria los pasos de la estrategia y los recursos mnemónicos para recordarlos, así como los propósitos personales. Se permite usar paráfrasis, siempre que se mantenga el significado original.
5. Práctica en colaboración: el profesor y los alumnos utilizan, conjuntamente, la estrategia y las auto-instrucciones, para realizar las tareas específicas de la escritura. En este momento se pueden introducir las estrategias de auto-regulación y control.
6. Práctica independiente: el alumno aplica la estrategia autónomamente y el profesor le apoya en esta tarea. Cuando las auto-instrucciones están dominadas, alumno y profesor pueden decidir obviarlas. Se anima al alumno a decirse mentalmente y con claridad sus propios propósitos.

En el contexto teórico del modelo cognitivo sobre la adquisición secuencial de una habilidad, se ha analizado la habilidad de escribir, estableciendo cuatro niveles, que sintetizan los pasos

del modelo descrito (Zimmerman y Kitsantas, 2002): 1) nivel de observación: la ejemplificación aporta al aprendiz una imagen clara de cómo hay que aplicar la estrategia; 2) nivel de imitación: el aprendiz repite la actuación del modelo; 3) nivel de auto-control: a través de la práctica auto-dirigida, el alumno consigue automatizar la conducta aprendida; 4) nivel de auto-regulación: el alumno aprende a adaptar su actuación a los cambios derivados de condiciones internas o externas.

La validez teórica de este modelo deriva de las siguientes consideraciones. Las necesidades a las que debe atender la enseñanza son obviamente las dificultades en el aprendizaje de la escritura. De aquí que los programas más relevantes en la actualidad para el desarrollo de la escritura son los que tienen como objetivo la enseñanza de estrategias cognitivas. Esta enseñanza responde a las necesidades de los alumnos, por varias razones (Troia, 2002): 1) dota al alumno de automatismos cognitivos, para enfrentarse a la complejidad de la tarea de escribir; 2) le ayuda a tener mayor conciencia de sus capacidades y limitaciones y a actuar más estratégicamente en la tarea de escribir. Igualmente, se ha demostrado la viabilidad de aplicar este modelo en el aula de integración.

En la aplicación del modelo a situaciones reales de aula se detectan las siguientes características, que los profesores deben tener en cuenta (Graham, Harris y Troia, 2000):

- 1) las estrategias y los correspondientes procedimientos de auto-regulación se enseñan explícitamente, aunque pueden establecerse distintos niveles de directividad. Por ejemplo, se puede enseñar directamente una determinada estrategia u orientar al alumno para que la descubra o, incluso, el alumno puede crear una estrategia personal;
- 2) se enfatiza el aprendizaje interactivo, entre profesor y alumno, en coherencia con el enfoque socio-constructivista: los alumnos se consideran como colaboradores, entre ellos y con el profesor, para alcanzar el dominio de la estrategia y de los procedimientos de auto-regulación;
- 3) la enseñanza es individualizada, es decir, graduada, en función de las necesidades y de la potencialidad del alumno, así como de la motivación y el apoyo, durante el proceso didáctico;
- 4) la enseñanza se basa en el criterio de dominio, no en un criterio temporal, de manera que el alumno avanza a su ritmo y no pasa a la fase siguiente, antes de haber dominado la anterior, y la enseñanza no cesa hasta que haya dominado la estrategia y la aplique con efectividad;
- 5) la enseñanza es un proceso continuo, en el que se incluyen nuevas estrategias y se perfeccionan las estrategias aprendidas.

El modelo puede aplicarse de forma flexible y efectiva, para dar respuesta a un amplio abanico de necesidades. Del mismo modo, se puede aplicar en distintos contextos y situaciones didácticas: 1) enseñanza individual (un profesor y un alumno), fuera del tiempo escolar; 2) pequeño grupo de alumnos, en programas post-escolares; 3) grupos amplios de alumnos, en el aula ordinaria. Finalmente, el modelo es viable para desarrollar diferentes modos de escritura (por ejemplo, usando el ordenador o en la escritura al dictado). Del modelo derivan varias propuestas programáticas, globales o parciales. Así, en el contexto de este modelo se han diseñado y validado numerosas estrategias para mejorar la composición escrita de diversos tipos de alumnos.

3. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

A partir de los años 90, se han diseñado muchas investigaciones, sobre todo en el contexto anglosajón, en las que se han validado los modelos de enseñanza, antes descritos, o la enseñanza de alguna estrategia concreta, y se han establecido algunas aportaciones fundamentales para la intervención didáctica, especialmente con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura, derivadas o no de otras discapacidades, como retraso mental o déficit de atención (de la Paz, 2001). En el contexto español, algunos investigadores han replicado tanto los programas de enseñanza, derivados de estos modelos, como las investigaciones realizadas en el contexto americano (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001; García Sánchez y Marbán, 2002; González Seijas, 2002; Camps, 2003).

La mayoría de las investigaciones en el contexto norteamericano se han desarrollado con alumnos de la escuela ordinaria, Primaria o Secundaria (Gersten y Baker, 2001), y con alumnos discapacitados para el aprendizaje, en general, o con problemas en el lenguaje y en la atención (De la Paz, 2001) o en la lectura (Fisher y Frey, 2003). En todas las investigaciones se han obtenido resultados positivos. Así, en un meta-análisis de 13 investigaciones sobre el tema (Gersten y Baker, 2001), los autores establecieron las siguientes conclusiones: 1) en todos los estudios se comprueba que la intervención incide en la mejora de la calidad de los textos escritos por los alumnos. Este efecto se mantiene, a pesar de los diferentes procedimientos utilizados para medir la calidad; 2) también se detecta una mejora en la percepción que tiene el alumno sobre su capacidad para escribir bien; 3) en estas investigaciones se han validado algunos enfoques didácticos que los profesores deberían adoptar para enseñar a los alumnos a expresarse por escrito.

La valoración de los programas, derivados del modelo básico de intervención educativa descrito, ha sido muy positiva. Esta valoración se fundamenta en dos criterios: la evaluación de los profesores que han aplicado el programa y los resultados obtenidos por los alumnos (Englert, 1990). En general, ha mejorado la calidad de la composición escrita de los alumnos, en cuanto al contenido (el qué) y en cuanto a la forma (el cómo). Específicamente, se han producido cambios en los alumnos en varios aspectos: a) actitud hacia la escritura; b) conocimiento sobre lo que significa escribir bien; c) confianza en su capacidad para escribir; d) capacidad para mantener y generalizar el uso de estrategias. Como conclusión de estas investigaciones, se subraya la necesidad de la motivación, tanto para aprender como para escribir. Sin duda, la mejor aportación de estas investigaciones es el elenco de estrategias cognitivas y de enseñanza, cuya eficacia se ha demostrado para mejorar la composición escrita.

En la línea de investigación derivada de los modelos de enseñanza basada en estrategias, las investigaciones se agrupan en torno a dos núcleos temáticos; 1) los procedimientos de enseñanza (o estrategias de intervención), incluidos en los diversos programas derivados del modelo (que se corresponden con la variable independiente en el diseño de investigación); 2) los resultados de los programas en la mejora de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, de la motivación, de las actitudes del sujeto y de las características del texto (variables dependientes en el diseño de investigación). Además de las estrategias generales, descritas en el modelo, y la secuencia de intervención, en la que se incluyen los procedimientos de enseñanza, se pueden señalar algunas estrategias concretas, referidas a aspectos parciales del proceso global de la escritura:

A. Estrategias y procedimientos de enseñanza para mejorar procesos y aspectos específicos de la composición escrita:

- 1) Estrategias para facilitar la planificación (Graham y Harris, 1987; Englert y otros, 1988; De la Paz y otros, 1998; Berninger, 1999; Brockman, 1999; Lecuona, 1999; De la Paz, Owen, Harris y Graham, 2000; Gersten y Baker, 2001; de la Paz, 2001; Marchisan y Alber, 2001; Fisher y Frey, 2003; Schunk, 2003): 1) torbellino de ideas; 2) utilizar la estructura textual para generar y organizar el contenido; 3) formular objetivos, de proceso y de producto; 4) leer para obtener información y establecer una red semántica; 5) elaborar borradores; 6) tomar notas.
- 2) Estrategias para facilitar la revisión (Chanquoi, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2002; García Sánchez y Arias-Gundín, 2004): 1) respuesta y refuerzo de los compañeros en el proceso de revisión; 2) revisar contenido y forma del texto; 3) revisión inmediata y diferida.
- 3) Estrategias para componer diferentes tipos de texto: narrativo (Graham y Harris, 1989; Ukrainetz, 1998; Staal, 2001), informativo (Englert y otros, 1988), expositivo (Englert y Raffhael, 1988; Wong, 2000) y argumentativo (Wong y otros 1996; Auriac-Peyronnet, 2001).
- 4) Estrategias para mejorar la forma lingüística y la coherencia del texto (Graham, Harris y Loynachan, 1994; Higgins, Lawrie y White, 1999; Silliman, Jimerson y Wilkinson, 2000) o para aprender la red semántica: “experiencia de lenguaje”, construcción de oraciones (Fisher y Frey, 2003), ortografía (Brooks, Vaughan y Berninger, 1999; Graham, 1999; Mäki, Vauras y Vainio, 2002).
- 5) Estrategias para desarrollar la auto-regulación de los procesos y la generalización en el uso de estrategias (de la Paz, 2001; Troia, 2002).
- 6) Estrategias para desarrollar la actitud hacia la escritura y la auto-percepción sobre la eficacia en su desarrollo (Schunk, 2003).
- 7) Estrategias de aprendizaje cooperativo, para mejorar la composición escrita (Wood et al., 1993; Jones, 1998; Blain y Painchaud, 1999; Hallenbeck, 2002; Schunk, 2003).
- 8) Utilización de recursos informáticos para mejorar los procesos cognitivos en la composición escrita (MacArthur, 1999; 2000; MacArthur, Ferretti, Okolo y Cavalier, 2001; Goldberg, Russell y Cook, 2003).
- 9) Otras estrategias generales (Johnstone, Ashbaugh y Warfield, 2002; Fisher y Frey, 2003): 1) práctica repetida; 2) experiencias contextualizadas de escritura 3) escritura interactiva; 4) imitación de textos-modelo; 5) escribir ininterrumpidamente; 6) escribir autónomamente.

B. Aspectos que mejoran, como resultado de la aplicación de programas de enseñanza basada en estrategias. Los programas pueden ser generales, cuyo objetivo es mejorar todos los aspectos de la composición escrita, o específicos, para mejorar algún aspecto específico:

1. Procesos cognitivos ejecutivos: la planificación (De la Paz, Owen, Harris y Graham, 2000; de la Paz, 2001; Gersten y Baker, 2001), la transcripción (Gersten y Baker, 2001) y la revisión (Gersten y Baker, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2002; García Sánchez y Arias-Gundín, 2004).
2. Procesos metacognitivos: el conocimiento de lo que implica escribir bien (Gersten y Baker, 2001), la habilidad de auto-regular el proceso de escritura (de la Paz, 2001; Gersten

- y Baker, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2002) y la generalización del uso de estrategias (Troia, 2002).
3. Dimensiones afectivas: la actitud positiva hacia la escritura (Gersten y Baker, 2001), la motivación (Wong, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2002), la percepción positiva de la propia capacidad para escribir bien (Gersten y Baker, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2002; Schunk, 2003).
 4. Dimensiones generales del texto: calidad global (Gersten y Baker, 2001), diferentes estructuras textuales (Gersten y Baker, 2001): narrativa, expositiva (Wong, 2000), argumentativa (Auriac-Peyronnet, 2001).
 5. Forma lingüística del texto: longitud, relacionada con la fluidez (Chanquoi, 2001), grafía y ortografía (Graham, 1999; Brooks, Vaughan y Berninger, 1999; Gersten y Baker, 2001; Mäki, Vauras y Vainio, 2002), sintaxis y semántica (Silliman, Jimerson y Wilkinson, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2002).
 6. En algunas investigaciones se han analizado las diferencias entre condiciones experimentales, es decir, entre modalidades de intervención, definidas por los diferentes tipos de estrategias enseñadas (Gersten y Baker, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AURIAC-PEYRONNET, E. (2001):** "The impact of oral training on argumentative text produced by ten and eleven year old children: exploring the relation between narration and argumentation". *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 299-317.
- BERNINGER, V. W. y WHITAKER, D. (1993):** "Theory based branching diagnosis of writing disabilities". *School Psychology Review*, 22, 4, 623-642.
- BERNINGER, V.W. (1999):** "Co-ordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes". *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112.
- BLAIN, S. y PAINCHAUD, G. (1999):** "The impact of peer feedback on the improvement of the compositions of grade 5 french immersion students". *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), 73-98.
- BROCKMAN, E.B. (1999):** "Revising beyond the sentence level: One adolescent writer and a "Pregnant Pause"". *English Journal*, 88 (5), 81-86.
- BROOKS, A., VAUGHAN, K. y BERNINGER, V. (1999):** "Tutorial interventions for writing disabilities: comparison of transcription and text generation processes". *Learning Disability Quarterly*, 22 (3), 183-190.
- BUTLER, D.L., ELASCHUK, C.L. y POOLE, S. (2000):** "Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: a report of three case studies". *Learning Disability Quarterly*, 23 (3), 196-213.
- CAMPS, A. (2003):** *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- CHANQUOI, L. (2001):** "How to make it easier for children to revise their writing: a study of text revision from 3rd to 5th grades". *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 15-41.
- DE LA PAZ, S. (2001):** "Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment". *Journal of Educational Research*, 95 (1), 37-47.

- DE LA PAZ, S., OWEN, B., HARRIS, K.R. y GRAHAM, S. (2000): "Reading Elvis's motorcycle: using self-regulated strategy development to Plan and Write for a state writing exam". *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (2), 101-109.
- DE LA PAZ, S., SWANSON, P. N. y GRAHAM, S. (1998): "The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties". *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 448-60.
- ENGLERT, C.S. (1990): "Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction". En SCRUGGS, T. E. y WONG, B. Y. L. (Eds.): *Intervention Research in learning disabilities*. Nueva York, Springer-Verlag, pp. 186-223.
- ENGLERT, C. S. y RAFHAEL, T. (1988): "Constructing well-formed prose: process structure and metacognition in the instruction of expository writing". *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- ENGLERT, C.S., RAPHAEL, T.E., FEAR, K, y ANDERSON, L.M. (1988): "Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts". *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- ENGLERT, C. S. y OTROS. (1992): "Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing". *Elementary School Journal*, 92 (4), 411-449.
- FISHER, D. y FREY, N. (2003): "Writing instruction for struggling adolescent readers: a gradual release model". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46 (5), 396-405.
- FREEDMAN, S. y DIPARDO, A. (2003): "Writing, teaching of". En Guthrie, J. (Ed.): *Encyclopedia of Education*. New York, Macmillan, pp. 2693-2696.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. y ARIAS-GUNDIN, O. (2004): "Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito". *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. y MARBÁN, J.M: (2003): "El proceso de composición escrita en alumnos con D/A y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación". *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- GERSTEN, R. y BAKER, S. (2001): "Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis". *Elementary School Journal*, 101 (3), 251-272.
- GOLDBERG, A., RUSSELL, M. y COOK, A. (2003): "The effect of computers on student writing: a metaanalysis of studies from 1992 to 2002". *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1). <http://www.jtla.org>.
- GONZÁLEZ SEIJAS, R.M. (2002): *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura*. Libro del educador. Madrid, EOS.
- GRAHAM, S. (1999): "Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: a review". *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 78-98.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1987): "Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training". *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989): "Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R. y TROIA, G.A. (2000): "Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers". *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 1-14.
- GRAHAM, S. y OTROS. (1994): "The spelling for writing list". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 4, pp. 210-214.

- HALLENBECK, M.J. (2002):** "Taking charge: adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing". *Learning Disability Quarterly*, 25 (4), 227-246.
- HARRIS, K. y GRAHAM, S. (1992):** *Helping young writers master the craft*. Cambridge, Brookline Books.
- HERNÁNDEZ, A. y QUINTERO, A. (2001):** *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- HIGGINS, J.J., LAWRIE, A.M. y WHITE, A.G. (1999):** "Recognising coherence: The use of a text game to measure and reinforce awareness of coherence in text". *System*, 27 (3), 339-49.
- HOOPER, S.R. (2002):** "The language of written language: an introduction to the special issue". *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 2-6.
- JONES, I. (1998):** "Peer relationships and writing development- a microgenetic analysis". *British Journal of Educational Psychology*, 68, 229-241.
- JOHNSTONE, K.M., ASHBAUGH, H. y WARFIELD, T.D. (2002):** "Effects of repeated practice and contextual-writing experiences on college students' writing skills". *Journal Educational Psychology*, 94 (2), 305-315.
- LECUONA, M. P. (1999):** *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid, CIDE.
- MÄKI, H.S., VAURAS, M.M.S. y VAINIO, S. (2002):** "Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: a case study". *Learning Disability Quarterly*, 25 (3), 189-207.
- MARCHISAN, M.L. y ALBER, S.R. (2001):** "The write way: tips for teaching the writing process to resistant writers". *Intervention in School and Clinic*, 36 (3), 154-162.
- MACARTHUR, C.A. (1999):** "Overcoming barriers to writing: computer support and basic writing skills". *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 15 (2), 169-192.
- MACARTHUR, C.A. (2000):** "New tools for writing: assistive technology for students with writing difficulties". *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 85-100.
- MACARTHUR, C.A., FERRETTI, R.P., OKOLO, C.M. y CAVALIER, A.R. (2001):** "Technology applications for students with literacy problems: a critical review". *Elementary School Journal*, 101 (3), 273-301.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986):** "Research on written composition". En WITTRICK, C. M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*, 3ª edición. Nueva York, McMillan, pp. 778-803.
- SCHUNK, D. H. (2003):** "Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- SILLIMAN, E.R., JIMERSON, T.L. y WILKINSON, L.C. (2000):** "A dynamic systems approach to writing assessment in students with language learning problems". *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 45-64.
- SPERLING, M. y FRIEDMAN, S. W. (2001):** "Research on writing". En Richardson, V. (Ed.): *Area's Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C., pp. 370-389.
- STAAL, L.A. (2001):** "Writing models: strategies for writing composition in inclusive settings". *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17 (3), 243-248.
- TROIA, G.A. (2002):** "Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal". *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- UKRAINETZ, T.A. (1998):** "Stickwriting Stories. A quick and easy narrative representation strategy". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 4, 197-206.

- WONG, B.Y.L. (2000):** "Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities". *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 29-44.
- WONG, Y.L., BUTLER, D. I., FICZERE, S. A. y KUPERIS, S. (1996):** "Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan, write and revise opinion essays". *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- WOOD, K. D. y OTROS. (1993):** "Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities". *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9 (4), 369-76.
- ZIMMERMAN, B.J. y KITSANTAS, A. (2002):** "Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation". *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.