

La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental

The Planning of Written Expression by Students with Mental Retardation

José Luis Gallego Ortega

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer el proceso de planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurrió al «estudio de casos» y, para la obtención de los datos, se optó por la entrevista semiestructurada de tipo cognitivo, la cual se realizó a partir de un cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» y «triangulación». Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad.

El procedimiento fundamental, utilizado en el análisis de los datos, ha sido el análisis de contenido, por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías, establecido a partir del modelo teórico que inspira esta investigación (Flower y Hayes, 1981). No obstante, el sistema de categorías utilizado también fue debidamente validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación».

En síntesis, en esta investigación se propuso evaluar exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con retraso mental, para identificar posibles dificultades y ofrecer propuestas de mejora. Los resultados de este estudio revelan cuáles son las estrategias ejecutivas de planificación que los alumnos con retraso mental activan durante la elaboración de un texto y cuáles son las dificultades más relevantes que éstos encuentran en dicho proceso. Finalmente, la investigación concluye ofreciendo algunas orientaciones generales para la enseñanza de la planificación de la escritura.

Palabras clave: planificación de la escritura, operaciones de la planificación, retraso mental.

Abstract

The present paper deals with a research aimed at providing an insight into how students with mental retardation plan their written expression. The exploratory and qualitative research resorted to the «case study» and the «cognitive semi constructed interview» to obtain the items, which was carried out using a questionnaire-guide previously prepared according to the «expert's judgement» and the «triangulation» process. All the interviews were recorded and literally transcribed afterwards.

The main process used in the analysis of the data is the «content analysis», which allowed us to classify the obtained information using a category system established from the theoretical model that inspires this investigation (Flower and Hayes, 1981). However, the category system was also validated by the «expert's judgement» and the «triangulation» process.

To sum up, this research wants to evaluate the cognitive process of writing planning by students with mental retardation in order to identify some difficulties and show how to solve them. The obtained results show the executive planning strategies activated by students with mental retardation while producing texts, along with the difficulties they face up in the process. Finally, it is offered a number of general guidelines for teaching writing planning.

Key Words: writing planning, planning operations, mental retardation.

Introducción

La literatura sobre la expresión escrita de alumnos revela la existencia de abundantes estudios, cuyo referente son diversos grupos de sujetos, en los que se abordan diferentes aspectos de este aprendizaje. En efecto, algunos estudios se ocupan de la evaluación de las habilidades escritoras de los alumnos señalando sus principales dificultades: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (González y Martín, 2006). Otros constatan, sin embargo, que las dificultades residen en ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos y otros, 2005).

De otra parte, estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje señalan que estos alumnos, además de elaborar textos más breves (Salvador, 2000) y no poseer un conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991), suelen generar el contenido de forma lineal (McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1998) y expresar las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Salvador, 2000) y de forma confusa e incoherente (Graham y Harris, 1997).

Finalmente, existen algunos trabajos similares al que se presenta, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita, cuyos referentes han sido también diversos grupos de sujetos. En este sentido, se advierte que las mayores dificultades de expresión escrita son debidas a diversas causas, según las peculiaridades de los sujetos: a) los alumnos adolescentes descuidan los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998); b) los alumnos de Educación Primaria desconocen las fuentes para generar ideas, no adecuan el texto a las exigencias de la audiencia o ignoran sus intenciones (Arroyo y Salvador, 2005); c) los alumnos sordos muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006); d) los alumnos de tercero de Primaria a tercero de ESO manifiestan una disminución de las habilidades metacognitivas en los procesos mecánicos, al aumentar los alumnos de curso (García y Fidalgo, 2003).

En otro sentido, la revisión de la literatura sobre el alumnado con retraso mental (RM) pone de manifiesto la existencia de diversos estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones de estos sujetos, como el procesamiento de la comprensión lectora (González y Santiuste, 2003); la alfabetización de alumnos con síndrome de Down (Al Otaiba y Hosp, 2004); los beneficios de la integración de alumnos con RM (Cushing y otros, 2005; Williamson y otros, 2006); las repercusiones del autoconcepto en las expectativas de estos sujetos (Montero, 1996) o los efectos negativos que el «etiquetado» produce en sus procesos educativos (Bianco, 2005). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de la expresión escrita de alumnos con RM, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

No obstante, los obstáculos para analizar y comprender en profundidad el proceso global de elaboración de un texto, así como la importancia concedida al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996) ha hecho que esta investigación se haya centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los alumnos activan durante la composición de un escrito. Las razones de esta elección son diversas (véase Graham y Harris, 2005a).

En definitiva, la intención de esta investigación fue evaluar exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con RM, para identificar las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso y ofrecer propuestas de mejora. Los objetivos planteados fueron: 1) determinar la habilidad de los alumnos con RM para planificar sus textos; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación en la expresión escrita de estos alumnos e identificar posibles disfunciones; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora de la planificación de la escritura.

Dado que la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, las hipótesis iniciales constituyen los interrogantes básicos acerca de las operaciones cognitivas de los sujetos, implicadas en la planificación de los textos.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las cuestiones que se plantearon fueron las siguientes:

¿Los alumnos con RM conocen y utilizan el proceso de planificación textual?

¿Qué estrategias cognitivas activan estos alumnos durante la planificación de un texto?

¿Qué dificultades encuentran los alumnos con RM en dicho proceso?

La expresión escrita: contexto teórico y de investigación

La complejidad de la escritura ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, a sabiendas de que ésta es la principal herramienta para que los alumnos demuestren sus conocimientos (Graham y Harris, 2005a). En efecto, el auge del enfoque comunicativo de la lengua ha contribuido al desarrollo de nuevos planteamientos didácticos, cuyo propósito no es tanto el aprendizaje de la gramática cuanto la capacitación del alumno para adquirir una eficaz competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta ambas perspectivas (tradicional frente a actual), se pueden identificar distintos modelos teóricos (véase Cassany, 1993), aunque sólo se describe, a continuación, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), en el cual se inscribe nuestra investigación. La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros sub-procesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

La investigación se desarrolla, pues, a partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1981, 1984) y Hayes (1996). Los autores elaboran un modelo centrado en la identificación y descripción de los procesos que configuran el proceso general de la composición escrita, que estructuran en tres unidades interdependientes: a) la memoria a largo plazo, que incluye los conocimientos del escritor sobre los contenidos temáticos, la audiencia y los esquemas textuales; b) el contexto de la producción, referido a la situación concreta en la que se produce el escrito y c) el proceso pro-

piamente dicho, en el que se incluyen la planificación, la transcripción y la revisión, los cuales, a su vez, pueden incluir otra serie de subprocesos u operaciones.

La *planificación* o reflexión (Hayes, 1996) sobre la escritura, objeto de esta investigación, se percibe como el «borrador mental» de la composición. En esta fase se establecen los objetivos e intenciones del texto y el plan global que orientará toda la producción. Incluye tres subprocesos u operaciones, que se corresponden con diversos planes del proceso escritor:

- *Génesis de contenidos (ideas)*. Supone la búsqueda de informaciones en la memoria a largo plazo.
- *Organización y estructuración de contenidos*. Obtenidas las ideas, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, para otorgar una mayor coherencia al texto.
- *Formulación de objetivos*. Es necesario determinar los objetivos del texto, para controlar el acto de la composición.

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se han identificado dos enfoques, cuya diferencia reside en su objeto de estudio: *producto* frente a *proceso*. El enfoque de producto, cuyo apogeo se sitúa en la década de los setenta (Castelló y Monereo, 1996), no está exento de críticas (Graham y otros, 1991) y constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura.

No obstante, hacia mediados de los años setenta y en pleno auge de los ochenta, aparece el enfoque de proceso, cuyo interés se centra en los procesos (cognitivos, emocionales y motivadores) que se activan durante la construcción de un texto. Este enfoque está orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura y forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional-cognitiva o interpretativa.

Ahora bien, el conocimiento de los procesos cognitivos de la escritura puede intuirse como una tarea compleja. Esta complejidad deriva, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos, referidos a conductas no observables. Sin embargo, la relevancia de sus resultados resulta muy atractiva para la investigación. Además, el cuerpo teórico y metodológico del enfoque cognitivo permite el estudio de tales procesos. De ahí que, dada la trascendencia de este enfoque, esta investigación se guíe por sus planteamientos teórico-metodológicos, cuyas premisas básicas han sido elaboradas principalmente por Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1981, 1984, 1986) y Hayes (1996).

Metodología

Sujetos de la investigación

La muestra está compuesta por diez alumnos (cuatro alumnas y seis alumnos) con RM, procedentes de un centro específico de Educación Especial, ubicado en un barrio urbano. La edad de los alumnos oscila entre los 16 y los 19 años (media de 18.2) y sus coeficientes intelectuales (CI) están comprendidos entre 58 y 70 (media de 65.6). La etiología de su discapacidad es variada y en algunos casos se desconoce. Todos ellos pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio y poseen un nivel lectoescritor cercano a un alumno de segundo ciclo de Educación Primaria. Son, pues, alumnos con capacidad para mantener una sencilla conversación y para leer y escribir textos muy sencillos.

Los sujetos de la muestra poseen informe psicopedagógico, elaborado por el Equipo de Orientación Educativa de zona de la Consejería de Educación, en el que constan, entre otros, los datos personales, el CI (véase Tabla I) y las dificultades en habilidades adaptativas básicas. Concretamente, todos los sujetos presentan un CI de 70 o inferior y limitaciones en habilidades académicas, sociales y comunicativas. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de alumnos se considera como un «caso», sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso.

TABLA I. Datos individuales de los alumnos

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Edad	18	17	19	19	19	19	16	19	17	19
C.I.	70	69	65	68	66	65	68	62	65	58
Género	V	V	V	H	H	H	V	H	V	V

Se ha empleado el *estudio de caso* (Corbet, 2001), por considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar el problema de investigación planteado. El estudio de casos colectivos (Stake, 1998) aporta cantidad y calidad de información y se considera una estrategia pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas. En efecto, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del caso investigado, con la intención de obtener una cantidad suficiente de evidencias de las que inferir posibles conclusiones, en función de los objetivos planteados (Gillham, 2000).

Proceso de obtención y análisis de los datos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la construcción de un texto, y por el texto narrativo, por considerar que la narración 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 relatare por escrito una 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 que había puesto en juego para la construcción del mismo.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que pretendía dar algunas pistas a los alumnos, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos —identificadas en la planificación— que habían podido activar en el transcurso de su expresión escrita. El cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981; Hodder, 2000) y del que se reproduce el apartado referido a la planificación de la escritura (véase Tabla II), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar sobre lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para inducir los diversos procesos desarrollados en la composición escrita y las posibles relaciones entre ellos. *Se valoraron todas las preguntas del cuestionario* por diferentes investigadores del Grupo ED.INVEST (Universidad de Granada), quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de planificación de la escritura. En efecto, el cuestionario obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes interrogantes (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a las características de los sujetos?, ¿las cuestiones planteadas admiten interpretaciones diferentes?, ¿son pertinentes, teniendo en cuenta la información que se desea obtener?, ¿proporcionan al investigador los datos que necesita para responder al problema de estudio?).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido.

TABLA II. Cuestionario-guía sobre planificación (Salvador Mata, 2005, 62-66, modificado)

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN

1. Para la génesis de ideas

- 1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?
- 2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
- 3) ¿De dónde sacas las ideas para escribir: de la cabeza, de algo que has leído...?
- 4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
- 5) ¿Las anotaste en alguna parte?
- 6) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
- 8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas?
- 9) En el momento de escribir el texto ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en una hoja?
- 10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?
- 11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?
- 12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto?

2. Para la formulación de objetivos

- 13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
- 14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo va a leer?
- 15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?
- 16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?
- 17) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 18) ¿En qué parte del texto se puede notar?

3. Para la organización o estructuración del contenido

- 19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?
- 20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas?, ¿qué haces primero?, ¿y segundo?
- 21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- 22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?
- 23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?
- 24) Antes de escribir ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...
- 25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?
 - 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?
- 26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
- 27) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos, *que se realizó sobre el conjunto de las respuestas de los participantes, ha sido el análisis de contenido* (Bardín, 1986; Krippendorff, 1997), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Así, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la expresión escrita 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 planificación del proceso escritor. En ella, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor. En efecto, la consideración de la planificación, a partir del modelo teórico descrito (Flower y Hayes, 1981) –ampliamente reconocido por la comunidad científica–, como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el alumno piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices, y que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (véase Tabla III).

TABLA III. Operaciones de la planificación de la escritura

LA PLANIFICACIÓN COMO PROCESO COGNITIVO	
Categorías [códigos (+-P)]	Definición
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto
Auditivo (P2)	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto
Objetivos (P3)	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto
Selección de ideas (P4)	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto
Registro de ideas (P7)	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción
Organización textual (P8)	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto

No obstante, este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación» (Fox, 1981; Hodder, 2000), de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias planteadas en esta investigación (Bardín, 1986; Rodríguez y otros, 1996): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación al total de unidades de registro codificadas.

Resultados

Los resultados del proceso de planificación se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, realizadas a los alumnos, así como de la cuantificación y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas se corresponderían con la no realización o inadecuación de la operación demandada. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es tanto la cuantificación de los datos cuanto el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas.

En el análisis cuantitativo (veáse Tabla IV) se aprecian algunos valores sensiblemente más elevados de frecuencias positivas que negativas, en algunas categorías, de lo cual pueden inferirse las siguientes consecuencias iniciales:

- Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones que conlleva el proceso de planificación de la escritura en el 60% de los casos.
- Que los alumnos entrevistados no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 40% de los casos, las operaciones implícitas en el proceso de planificación de la expresión escrita.
- Que las operaciones cognitivas en las que los alumnos entrevistados encuentran mayores problemas son en la ordenación de ideas y en el registro de éstas.
- Que de las operaciones implícitas en la planificación de la escritura la de generar y buscar ideas en diferentes fuentes y pensar en el auditorio son las que les resultan más asequibles a estos alumnos, mientras que la ordenación de ideas y su registro se revelan como las operaciones más complejas.

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 diez sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo.

TABLA IV. Frecuencias de las categorías de planificación

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas (+P)	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de ideas	+P1/-P1	20	25	8.9
Auditorio	+P2/-P2	17	20	7.1
Objetivos	+P3/-P3	21	31	11.1
Selección de ideas	+P4/-P4	12	16	5.7
Ordenación de ideas	+P5/-P5	16	40	14.3
Fuente de ideas	+P6/-P6	31	35	12.5
Registro de ideas	+P7/-P7	12	36	12.9
Organización textual	+P8/-P8	37	75	26.9
TOTAL DE FRECUENCIAS		166	278	100

Pero, como ya se ha indicado, 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, referidas a las categorías contempladas en el proceso de planificación de la escritura (véase Tabla IV).

Génesis de ideas (+PI/-PI)

En el análisis cualitativo de las entrevistas, con relación a esta categoría, los alumnos con RM declaran, en general, que dedican un tiempo a pensar sobre los contenidos que van a incluir en sus textos, antes de iniciar la textualización de un escrito.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a escribir?

R: Sí, sí lo pienso (ES02, ES09).

R: Primero hay que pensar y después hacerlo (ES10).

R: Estoy escribiendo y poco a poco pienso (ES01).

R: Pienso (ES07).

Asimismo, algunos alumnos aseguran que, cuando escriben un texto, utilizan aquellas palabras que mejor sintonizan o que mayor relación tienen con el tema objeto de escritura.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Sí, si no empiezo a escribir y todos me notan los fallos (ES01).

R: No lo comprendo... ¡Ah! Sí, sí pienso en palabras que tengan que ver (ES03).

Sin embargo, algunas respuestas revelan que estos alumnos, cuando se enfrentan al proceso de transcripción de un texto, escriben lo que en cada momento les viene a la cabeza. Tal vez la explicación haya que buscarla en las dificultades que tienen estos alumnos para relacionar ideas.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que vas a poner?

R: No pienso las palabras, no sé lo que hago (ES08).

R: «No, no, son las que me vienen a la cabeza» (ES05).

Incluso, algunos alumnos, muestran explicaciones contradictorias al admitir simultáneamente que sí y que no piensan sobre aspectos relacionados con el proceso de planificación.

P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?

R: Me pongo y escribo las que me vienen a la mente (ES01, ES07, ES08).

R: Yo lo voy pensando poquillo a poco y escribiendo en la libreta (ES06).

Auditorio (+P2/-P2)

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los alumnos con RM, antes de escribir un texto, suelen pensar en las personas que lo leerán y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, admiten que ignoran a la audiencia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí (ES03, ES04, ES05, ES08, ES09, ES10).

R: Hombre claro, claro que sí, eso es lógico (ES02).

R: unas veces sí, otras no (ES05).

A veces, incluso, identifican con claridad quiénes son los destinatarios de sus escritos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Que lo entiendan mis amigos (ES01).

Sin embargo, algunos alumnos no parecen comprender el alcance de la pregunta y responden de manera confusa.

P: ¿Piensas en la persona que va a leer tu texto?

R: «Porque sí, porque yo lo entiendo», «Antes de escribirlo no me lo pienso» (ES06).

R: ¿que una persona lo entienda? No sé (ES07).

Objetivos (+P3/-P3)

Los objetivos que estos alumnos pretenden con la elaboración de los textos son muchos y muy diversos, según se desprende del análisis cualitativo de las entrevistas, aunque la totalidad de ellos admita que no saben dónde se puede notar o apreciar esa intencionalidad en sus escritos. Así, mientras el objetivo de unos es la comunicación o el simple entretenimiento, otros pretenden satisfacer el gusto personal o el deseo de divertir a sus compañeros. En efecto, las intenciones escritoras de los alumnos con RM se sustentan en una combinación de motivaciones diversas.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que me salga bien y que me guste como me ha salido (ES01).

R: Para comunicarme con los demás (ES02).

R: Porque me gusta escribir. Yo intento que alguien lo comprenda y que se entere (ES03).

R: Para contar lo que he hecho este verano, o esta Navidad, o esta Semana Santa (ES06).

R: Hacerlo bien (ES07).

R: Para que se rían (ES01).

P: ¿Tú haces el texto para que se ría la gente? ¿Cómo?

R: Me equivoco mucho, mucho me equivoco (ES01).

No obstante lo anterior, el análisis cualitativo realizado revela que los procedimientos utilizados para cumplir con esos objetivos no siempre son claros para los alumnos e incluso, a veces, ofrecen respuestas confusas.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Hacerlo bien (ES07).

P: Y ¿qué haces para conseguir eso?

R: No me acuerdo, no lo sé (ES07).

Algunas de las repuestas ponen de manifiesto que sus escritos no siempre están guiados por objetivos concretos. Incluso, a veces, declaran que no saben cuáles son las intenciones u objetivos que persiguen con sus textos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Ni idea (ES06).

R: Eso no lo sé (ES10).

Ocasionalmente, algunas de las intenciones de los alumnos parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (formato, márgenes, letra).

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que no me falle la letra, que lo haga bien todo (ES09).

R: Para así no cometer faltas (ES06).

Selección de ideas (+P4/-P4)

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que, en general, estos alumnos escriben tanto lo que se les ocurre en el momento de la transcripción como una selección de las ideas que previamente han pensado incluir en sus escritos.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que quieres escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Si vienen muy fáciles las pongo (ES01).

R: Hago primero un balance y después las selecciono (ES02).

R: No, escojo lo que suene mejor (ES06).

R: Lo pienso antes, elijo algunas (ES09).

Accidentalmente, las respuestas de los alumnos revelan la ejecución simultánea de dos operaciones cognitivas («selección de ideas» y «registro de ideas»).

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿escribes todas las palabras que se te ocurren o solo algunas?

R: Tengo en cuenta lo que ya había escrito antes en la hoja aparte (ES04).

Sin embargo, no siempre se encuentran respuestas nítidas, sino que, en ocasiones, algunos de los alumnos ofrecen respuestas contradictorias que nos impiden conocer el uso ejecutivo de esta operación. Con frecuencia, las respuestas revelan que no se detienen en la selección de ideas previas, cuando tienen que elaborar un texto.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿escribes todas las palabras que se te ocurren o solo algunas?

R: Lo que estoy pensando lo escribo. Escribo sobre la marcha (ES01).

R: Escribo todas (ES07).

P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?

R: Tampoco lo sé, no lo sé (ES05).

Ordenación de ideas (+P5/-P5)

El análisis cualitativo de las entrevistas, con relación a esta categoría, pone de manifiesto que algunos alumnos, sorprendentemente, organizan globalmente el texto antes de escribirlo, al darse cuenta de las repercusiones positivas que la ordenación de ideas tiene en la mejora de la composición escrita. Sin embargo, los alumnos eluden, en general, las respuestas a cuestiones que tratan de indagar sobre las acciones que realizan para organizar y estructurar el contenido de un texto o sencillamente contestan de forma negativa.

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

R: Sí, las clasifico y las ordeno, porque, si no, después me hago un lío (ES03).

R: Me gusta ordenarlas, o sea, primero ponerlas en orden (ES04).

R: Sí, las clasifico (ES09).

No obstante, los alumnos plasman, frecuentemente, las ideas en el texto tal y como se les presentan en su mente, ignorando la importancia que tiene la ordenación de ideas en la calidad del texto. Incluso, a veces, reflejan cierta confusión, con respecto al 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: Escribo, conforme se me va ocurriendo (ES02, ES06).

R: Que yo no las ordeno (ES01).

En ningún caso se ha podido apreciar que estos alumnos recurran al uso de algún esquema, cuadro o truco que les facilite la elaboración de un texto.

Fuente de ideas (+P6/-P6)

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas desvela que los alumnos con RM recurren comúnmente a diversidad de fuentes, cuando tratan de obtener ideas con las que elaborar sus textos. Los libros (diccionario) y lo que escuchan a los demás se consideran, además de internet, el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: De lo que había leído (ES04, ES09).

R: En el diccionario (ES01, ES06).

R: Las busco en internet (ES02).

R: Las miro en un libro (ES03, ES05).

No obstante, también se ha advertido, con relación a esta categoría, que, en muchas ocasiones, los alumnos obtienen las ideas de su propia imaginación y/o de su pensamiento («de la cabeza»).

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: Las que me vienen a la cabeza (ES05, ES10).

R: No sé. Simplemente las que se me vienen a la mente (ES03).

Sin embargo, algunos alumnos ponen de manifiesto que desconocen las fuentes en las que pueden buscar nuevas ideas para incorporar a sus textos o para redactar sus escritos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: No lo sé (ES08, ES10).

Registro de ideas (+P7/-P7)

Del análisis cualitativo de esta categoría se desprende inicialmente que algunos alumnos suelen utilizar esta estrategia cuando se enfrentan a la elaboración de un texto. Los alumnos con RM, en general, declaran que recurren frecuentemente al uso de borradores previos en los que anotan las ideas que van a plasmar en sus textos.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: Sí, si uso algún truco, escribo (ES02, ES04).

P: Antes de escribir un texto ¿anotas en una hoja aparte lo que vas a poner en el texto?

R: Anoto las ideas básicas en hoja aparte (ES02).

R: Sí, en mi libreta (ES10).

No obstante, el uso de esta operación es infrecuente, dado que la mayoría de los alumnos confían en su propia imaginación y evitan el uso de instrumentos que les ayuden en la ejecución de esa tarea. Incluso, a veces, se sirven de un compañero como facilitador de esa actividad.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para anotar las ideas que se te van ocurriendo cuando escribes un texto o una redacción?

R: Yo siempre lo tengo ordenado en mi cerebro (ES08).

R: No anoto nada, lo escribo directamente en la libreta (ES06).

R: Se lo digo para que me lo repita la persona, para yo escribirlo, para que no se me olvide (ES09).

Es más, algunos de los alumnos que decían utilizar fórmulas que les ayudasen en la construcción de sus textos, entran en contradicción cuando aseguran categóricamente que no toman notas previas para recordar las ideas que han pensado.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para anotar las ideas que se te van ocurriendo cuando escribes un texto o una redacción?

R: No (ES02, ES04).

Organización textual (+P8/-P8)

El análisis cualitativo de esta categoría revela que los alumnos desconocen, en general, la existencia de textos diferentes en los que plasmar sus ideas (narrativo, argumentativo...).

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo.

R: Ni idea (ES05).

R: Sobre la marcha (ES01).

Algunos, no obstante, declaran que, en ocasiones, ordenan las palabras y las ideas según el tipo de texto que van a realizar.

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

R: A veces (ES02).

Sin embargo, sorprende que, en general, los alumnos admitan que respetan una secuencia lógica (espacial) en la construcción del texto (principio, medio y final). Otros, incluso, dicen que son capaces de diferenciar entre los hechos principales y los secundarios (categorías) y sostienen que no necesitan ayuda para realizar sus escritos.

P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción? ¿Cómo ordenas las ideas? ¿Sigues el orden arriba-abajo, derecha-izquierda? ¿Las ordenas en el tiempo? ¿Distingues lo más importante de lo menos importante?

R: Siempre de arriba-abajo. Sí, lo voy ordenando los sucesos (ES03).

R: Sí, pues sí (sigue un orden en la descripción de una escena, objeto o secuencia) (ES04, ES09).

R: Primero de arriba-abajo y de derecha a izquierda. Lo voy contando poquito a poco y en orden (ES06).

R: Sí (distingo lo más importante de lo menos) (ES06, ES07, ES10).

R: Algunas veces, sí (ES02, ES05).

R: Porque yo, desde siempre, me gustó escribir cuentos y no necesito ayuda. Lo primero que hago es imaginarme una situación y algún personaje (ES03).

Finalmente, conviene subrayar que los sujetos entrevistados no siguen ninguna regla mnemónica que les ayude a recordar las partes o estructura de un texto.

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

R: No (ES01, ES02, ES05, ES07, ES08).

R: ¿Para qué? (ES03).

Conclusiones e implicaciones didácticas

Pese a las limitaciones de nuestro trabajo (la más evidente es la ausencia de grupo de control), se ha procurado en todo momento mantener el máximo rigor científico durante las sucesivas fases de esta investigación. Por ello, de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden hacer modestas aportaciones al conocimiento del proceso de planificación de la escritura por alumnos con RM. En efecto, este estudio de casos colectivo permite señalar inicialmente dos conclusiones generales: a) los alumnos con RM no ejecutan todas las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; b) existen algunas dificultades relevantes, referidas al proceso de planificación de la expresión escrita, que han de ser atendidas convenientemente para mejorar el proceso general de la escritura.

No obstante, 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 con RM conocen y utilizan el proceso de planificación textual?

Aunque en los resultados obtenidos se observa que algunos alumnos realizan, con desigual frecuencia, ciertas tareas del proceso de planificación textual, como seleccionar y buscar fuentes de ideas o pensar en el auditorio, también se aprecian algunas contradicciones que nos permiten indicar que, en general, estos alumnos desconocen o no ejecutan las operaciones que conlleva dicho proceso.

¿Qué estrategias activan los alumnos con RM durante la planificación de un texto?

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que los alumnos con RM recurren al uso de algunas estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, los alumnos piensan en las personas que leerán sus textos y valoran de manera especial el papel que tienen los destinatarios de sus escritos, aunque no siempre los tengan en cuenta.
- Sorprende la diversidad de motivaciones que incitan a los alumnos a elaborar un texto. En efecto, los alumnos se mueven tanto por objetivos personales, como comunicativos, escolares o de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones que subyacen a sus escritos. En ocasiones, su único objetivo parece ser la consecución de una buena letra.
- Frecuentemente, los alumnos son capaces de identificar diferentes fuentes como generadoras de ideas (su pensamiento, libros, diccionarios, internet) y las consideran un recurso importante para la elaboración de sus textos.

- En general, los alumnos, cuando elaboran un texto, intentan respetar una secuencia lógica y procuran distinguir los hechos principales de los secundarios.

¿Qué dificultades encuentran los alumnos con RM en dicho proceso?

Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades que los alumnos admiten en el proceso de planificación son las siguientes:

- Desconocer la existencia de diferentes estructuras textuales y de reglas que les ayuden a recordar las fases o partes esenciales de un texto.
- Descuidar la importancia que tiene en la elaboración de un texto la adecuada ordenación de las ideas para la calidad del escrito.
- Desconocer la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el registro de ideas.
- Escasa nitidez, en cuanto a los objetivos básicos que deben presidir la elaboración de sus escritos.
- Desdeñar el uso de determinados recursos o «trucos» en la construcción de un texto.
- No pensar suficientemente en los contenidos, ideas o palabras que mayor relación tienen con el tema de escritura. Frecuentemente incorporan a sus escritos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción textual.

Teniendo en cuenta el modelo teórico en el que se inscribe nuestra investigación, la enseñanza de estrategias (en nuestro caso, la enseñanza de estrategias de planificación) se perfila como la forma más idónea para desarrollar las habilidades cognitivas, implicadas en la expresión escrita, con el fin de propiciar escritores eficientes, capaces de auto-regular los procesos de expresión escrita efectiva (Graham y otros, 2000; Troia, 2006). Dicha enseñanza se fundamenta en los siguientes principios (Englert y otros, 1992): 1) la escritura se percibe como una acción global en la que el escritor desarrolla diversos procesos y estrategias cognitivas; 2) la verbalización del pensamiento del profesor en las tareas de escritura beneficia a los aprendices; 3) cuando los objetivos de la escritura son claros, los alumnos valoran la naturaleza social de la actividad.

Como quiera que la expresión escrita es una habilidad que se desarrolla, en parte, gracias a la acción mediadora del profesor (Dyson, 2003), a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas en la planificación de la expresión escrita (Graham y Harris, 1987, 1999, 2005b; Berninger, 1999; Lecuona y

otros, 1999; De la Paz, 2001; Schunk, 2003; Troia, 2006), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se postulan las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de esta habilidad escritora:

- Confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura.
- Utilizar la técnica del torbellino de ideas (brainstorming), para recabar palabras sobre determinados temas.
- Confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de textos.
- 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:
 - orden espacial, para describir un objeto o una escena (arriba-abajo-derecha-izquierda).
 - orden temporal, para escribir una narración o sucesos relacionados en el tiempo (principio -medio -fin).
 - problema, razones, solución, para presentar un argumento.
 - semejanzas/ diferencias o un objeto/ otro, para comparar un objeto o suceso.
 - principal/ secundario, para hacer un reportaje.
- 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.
- Emplear algunos recursos mnemónicos que les ayuden a recordar cuáles son las partes esenciales del texto que pretenden construir.

Los resultados y conclusiones de esta investigación pueden ser de utilidad para: los tutores, en el proceso de adaptación del currículo escolar; los Equipos Psicopedagógicos, en el desarrollo de sus planes de asesoramiento y orientación a los centros y profesores y en sus actuaciones directas con los alumnos; las Instituciones educativas, en la planificación de acciones formativas para la actualización del profesorado.

Sin embargo, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con otros alumnos y grupos de control elegidos de forma aleatoria, analizando otros procesos cognitivos o recurriendo a otros tipos de texto.

Referencias bibliográficas

- AL OTAIBA, S. & HOSP, M. (2004). Providing effective Literacy instruction to students with Down syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36: 4, 28-35.
- ARROYO, R. Y SALVADOR, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- BARDÍN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- 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.
- BIANCO, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285-293.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos*, 25, julio-septiembre, 9-21.
- CASSANY, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- CUSHING, L.S. & OTROS (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Council for Exceptional Children*, 38: 2, pp. 6-13.
- 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.
- DYSON, A.H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- ENGLERT, C.S. Y OTROS (1992). Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing. *Elementary School Journal*, 92: 4, 411-449.
- ENGLERT, C.S. & RAPHAEL, T. (1998). Constructing well-formed prose: process, structure and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- FLOWER, L. S. & HAYES, J. R. (1980a). The cognition of discovery: Defining arhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

- (1980b). *The dynamics of composing*. En L.W. GREGG Y E.R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Process in Writing* (30-35). Erlbaum: Hillsdale.
- (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32: 4, 365-387.
- (1984). Images, plans and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1: 1, 120-160.
- (1986). *Plans that guide the composing processes*. En C. FREDERIKSEN; J. DOMINIC (eds.) *The nature, development and teaching of written communication* (39-59). Hillsdale: Erlbaum.
- FOX, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA, J.N. Y FIDALGO, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de Educación Primaria a 3º de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56: 2, 239-251.
- GILLHAM, F. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- GONZÁLEZ, J. Y SANTIUSTE, V. (2003). El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental. *Revista de Educación*, 331, 443-451.
- GONZÁLEZ, Mª J. Y MARTÍN, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 3, 315-326.
- GRAHAM, S. Y OTROS (1991). Writing and writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program. *Learning Disabilities Quarterly*, 14: 2, 89-114.
- GRAHAM, S. Y HARRIS, K. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.
- (1999). *Making the writing process work: strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- (2005a). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39: 1, 19-33.
- (2005b). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. & TROIA, G.A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Languages Disorders*, 20: 4, 1-14.

- GUTIÉRREZ, R. Y SALVADOR, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- HAYES, J.R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C.M. Levy.; S.R. Ransdell, (eds.), *The Science of Writing* (1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HODDER, I. (2000). *The interpretation of documents and material culture*. En N.K.DENZIN; Y.S.LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (703-717). London, Sage Publications.
- KRIPPENDORFE, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LEUCONA, M. P. y otros (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- MCCUTCHEN, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: developmental and individual differences. *Issues in Educational: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- MONTERO, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 13-28.
- NEWCOMER, P.Y BARENBAUM, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24: 10, 578-593.
- RAMOS, J.L. y otros (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 17: 3, 239-251.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- (2005). La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. *Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- SCHUNK, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TROIA, G.A. (2006). *Writing instruction for students with learning disabilities*. En C.A. MACARTHUR y otros (eds.), *Handbook of writing research* (324-336). New York: Guilford Press.

VILÀ, M. (1998). *Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas de ciclo superior de EGB en Gerona*. En R. PÉREZ (Coord.), Educación y Diversidad II (743-766). Oviedo: Universidad de Oviedo.

WILLIAMSON, P. y otros (2006). Educating students with mental retardation in general education classrooms. *Exceptional Children*, 72: 3, 347-361.

Dirección de contacto: José Luis Gallego Ortega. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada. España. E-mail: jlgalleg@ugr.es