



EVALUACIÓN DE MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a DEL PINO LECUONA NARANJO (*)
M.^a JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE (*)
M.^a CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ (*)

RESUMEN. Este artículo se enmarca dentro de una investigación educativa aplicada que trata de ofrecer respuesta a un problema educativo: la incompetencia de los alumnos para comunicarse por escrito. A partir de una evaluación de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita y analizando los errores más frecuentes que cometen los alumnos de quinto curso de Educación Primaria al componer sus textos escritos, se han podido diseñar programas basados en modelos cognitivos, lingüísticos y sociales que ayuden a los niños a desarrollar estrategias de comunicación más eficaces. En este estudio se ha considerado que un buen aprendizaje de la composición escrita se fundamenta en el entrenamiento en procedimientos de autorregulación que deben ser recurrentes a lo largo de todas las fases implicadas en la escritura de un texto. En concreto, el contenido de este artículo hace referencia a la primera fase del estudio de investigación, la evaluación inicial de los textos producidos por alumnos bajo circunstancias contextuales similares y las propuestas educativas que pueden mejorar las situaciones deficitarias.

ABSTRACT. This article forms part of an applied educational research project, which is trying to offer an answer to an educational problem: the inability of pupils to communicate in writing. Using an evaluation of the cognitive processes involved in written composition and an analysis of the most frequent errors which pupils in the fifth year of primary education make, it has been possible to design programmes based on cognitive, linguistic and social models, which help children to develop more effective communicative strategies. In this study, the basic starting point is that a good grounding in written composition comes from pupils being trained in the processes of self-correction, which have to be present in all the stages involved in the writing of a text. In short, this article deals with the first phase of the research, the initial evaluation of the texts produced by pupils in similar contexts and the educational proposals which may address problem areas.

(*) Universidad de Salamanca.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se deriva de una investigación más amplia cuyo propósito fue evaluar la competencia en la expresión escrita del alumnado para promover, en última instancia, la elaboración de programas de enseñanza dirigidos a la mejora de este aspecto del lenguaje¹. Tanto aquel estudio como el presente artículo pretenden ofrecer alguna alternativa útil al profesorado para la enseñanza de la composición escrita. Enseñanza que tradicionalmente ha sido, y continúa siendo, una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo, de modo que su instrucción ha quedado al margen de cualquier intento de sistematización, al contrario de lo que sucede en otros aprendizajes instrumentales básicos (Lecuona y otros, 1999). Todos somos conocedores de esta carencia didáctica por nuestra propia experiencia y por la actividad docente que desempeñamos. No es raro encontrar en nuestras aulas, incluso universitarias, estudiantes incapaces de mostrar una expresión escrita coherente, y lo que es más grave, sin faltas de ortografía. Esta realidad se ha puesto de manifiesto en el proceso de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria auspiciado, recientemente, por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (INCE 1997, 2000).

El estudio que ahora presentamos tiene como finalidad comparar la calidad de la escritura de dos grupos de alumnos que han demostrado una competencia mayor y menor para esta tarea, para lo cual tomamos como punto de partida la información sociocultural y personal recogida de la población objeto de investigación, esto es, el alumnado de quinto curso de Educación Primaria de dos centros públicos

de Salamanca. También evaluamos la habilidad para expresarse por escrito de este colectivo, detectando y clasificando sus errores más frecuentes así como los procesos de pensamiento que emplean en esta actividad, conscientes de que sólo el análisis de sus dificultades de composición nos permitirá el diseño ajustado de programas específicos que los ayuden a desarrollar estrategias de comunicación más eficaces.

Considerando la escritura como actividad en la que intervienen necesariamente una serie de procesos de pensamiento, conocimiento de aspectos del lenguaje y de los géneros textuales y de su carácter interactivo como medio de comunicación, el diseño de instrucción necesariamente deberá fundamentarse en modelos cognitivos, lingüísticos y sociales.

En relación con los procesos de pensamiento subyacentes al aprendizaje de destrezas escolares, las investigaciones revelan que las estrategias cognitivas y metacognitivas han de ser aprendidas al igual que otros tipos de conocimientos más académicos (Chan y Cole, 1986; Duffy y Roehler, 1986; Paris y Oka, 1989; Wong, 1985). La actividad docente recogerá la enseñanza de conocimientos, de contenido, su vinculación con el mundo real, de estrategias y metacognitivas (Gaskins y Elliot, 1999).

Centrándonos en los aprendizajes requeridos en la escritura, los especialistas señalan que las personas con dificultades de expresión escrita y los escritores ineficaces manifiestan carencias en el uso de estrategias cognitivas de planificación, no llevando a cabo, con anterioridad a su ejecución, actividades de selección, organización y estructuración del contenido que formará parte de su texto (Beal, 1993; Graham et al., 1993; Graham y Harris,

(1) Estudio subvencionado por el CIDE en su programa de ayudas a la investigación de 1995, bajo el título «Evaluación de la composición escrita e intervención educativa para la mejora de la Calidad de la enseñanza. Un estudio en alumnos de 6.º curso de Educación Primaria», y culminado en 1998.

1992). A ello hemos de añadir la ausencia de búsqueda de información necesaria para el escrito, de estructuración y de su finalidad de expresión (Flower y Hayes, 1981). Pero ahí no acaban los males, pues también se han detectado déficit en los procesos metacognitivos de ejecución y revisión, restringida habitualmente a aspectos formales del texto y no a su coherencia con el esquema supuestamente establecido. Desde esta perspectiva se podría estimar oportuno el entrenamiento en destrezas de autorregulación, que estando presente en todas las etapas del acto escritor, controla y contrasta el desarrollo del texto. No basta con determinar las metas y conocer las estructuras de los textos, pues estos aprendizajes no son garantía de utilización de estrategias de autorregulación. La instrucción de los escritores inexpertos debe facilitar la aparición de destrezas de autoevaluación similares a la que demuestran tener los buenos escritores (Alonso Tapia, 1995).

En función de lo anteriormente indicado (Gaskins y Elliot, 1999) así como de los enfoques existentes acerca de la enseñanza de la composición escrita (Cassany, 1990; Hernández y Quintero, 2001; Luna y Sanz, 1998 y Lecuona y otros, 1999), el acto didáctico se completaría con la instrucción de los tipos de discurso textuales. Se apuesta por una tendencia ecléctica que combine los modelos de enseñanza cognitivos y funcionales sin excluir, en situaciones específicas, la utilización incluso del gramatical a otros, actualmente en decadencia como único planteamiento de instrucción. Claro exponente de esta vinculación es la literatura surgida a consecuencia de la actividad investigadora en la que se determinan los procesos cognitivos asociados al desarrollo de los diferentes tipos de textos descriptivos (Teberosky, 1987 y Cassany, 1996, entre otros), narrativos (De Vega y otros, 1990) y expositivos (Sánchez-Enciso, 1993).

Sin embargo, en la actualidad nuestro alumnado, independientemente de su nivel educativo, no suele disponer del adiestramiento requerido para ser escritores eficientes, es decir, ignora tanto estrategias de pensamiento como los conocimientos sobre la estructura y utilidad comunicativa de los diversos géneros textuales (Lecuona y otros, 1999). Todo ello posiblemente como consecuencia de carencias en el aprendizaje, no debidas a las habilidades del aprendiz, sino al uso o mejor desuso de procedimientos didácticos adecuados. Por lo general, en la escuela no sólo no se enseña la expresión escrita, sino que, por el contrario, su ejercitación a través de tareas poco apropiadas y en muchos casos desmotivantes, lejos de incitar hacia el gusto por la escritura, provoca su rechazo. Pero, sin duda, el desencadenante fundamental de esta carencia es la falta de dominio de las destrezas escritoras por parte del profesorado, cuya cualificación en estas lides es fruto de la inercia docente que ha aquejado desde siempre a la institución escolar (Salvador, 1997).

El objetivo principal de esta investigación es establecer los pilares fundamentales que, junto con las particularidades de nuestros escritores, guiarán el diseño de enseñanza de la composición escrita, en el que se hayan tenido en cuenta los procesos cognitivos que subyacen en esta tarea, las herramientas lingüísticas básicas y el carácter social inherente a cualquier medio de comunicación humana. En consecuencia, *este estudio se orienta, en última instancia, hacia la configuración de estrategias de enseñanza fundamentadas en la propia práctica y analizadas de modo riguroso para valorar su pertinencia pedagógica*. Finalidad que se concreta en los siguientes objetivos:

- Evaluar la expresión escrita de los alumnos de quinto curso de Educación Primaria en colegios públicos

céntricos y periféricos de la ciudad de Salamanca.

- Detectar y categorizar los errores más frecuentes.
- Elaborar perfiles de rendimiento alto/bajo en composición escrita.
- Diferenciar modelos de composición escrita. Modelo del alumno eficaz *vs.* ineficaz.

El procedimiento a través del que llevamos a cabo la investigación general de la que se obtuvo la información que nos ha posibilitado el presente estudio se adscribe dentro de la metodología cuasi-experimental constituida por grupos de control equivalentes con medidas pre-tratamiento y post-tratamiento, si bien los datos que constituyen la fuente básica para el desarrollo de este artículo son los procedentes de la fase pre-tratamiento.

EVALUACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DE QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: VARIABLES PERSONALES, PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

La recogida de información ha sido efectuada en el curso académico 1995-96, a

una muestra de estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, que cursaban quinto curso de Educación Primaria (N=97). Dichos escolares estaban matriculados en dos centros públicos de Salamanca, uno de ubicación más céntrica en la ciudad (Colegio A) y otro cuyo alumnado proviene de zonas urbanas periféricas y rurales (Colegio B). En cada uno de ellos contamos con dos unidades escolares de quinto curso de Educación Primaria divididos aleatoriamente en grupos control y experimental².

En relación con la distribución de la muestra en función de colegios y sexo, según se desprende de la tabla I, se observa que gran parte del alumnado pertenecía al colegio A (61 estudiantes) cuyo índice de matrícula es superior al del centro periférico, que posee un total de escolares cursando quinto de 36 alumnos. Asimismo, los chicos y las chicas se reparten de manera similar en ambos colegios, exceptuando el colectivo del grupo experimental (Be), en el que destaca la cifra de varones. Por otra parte, la existencia de dos unidades escolares por centro educativo facilitó la determinación, al azar, de los grupos control y experimental.

Se realizó un pretest sobre la composición escrita, en el que se midieron las

TABLA I

Muestra utilizada en el estudio experimental (Lecuona y otros, 1999)

COLEGIO	CONTROL		EXPERIMENTAL		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
(A)	15	16	14	16	61
(B)	10	8	13	5	36
Total	25	24	27	21	97

(2) Cuando se trate de signar a los grupos control y experimental de ambos centros se añadirá la letra «C» y «E», tal como sigue: A grupo control = Ac; A grupo experimental = Ae; B grupo control = Bc y B grupo experimental = Be.

variables independientes consideradas en el estudio y se analizaron las diversas metodologías didácticas utilizadas en la docencia de la asignatura de Lengua. A tal fin, se utilizaron como recursos de evaluación dos tipos de pruebas estandarizadas de aptitudes (Factor G y TEA) además de otros instrumentos contruidos «ad hoc», tales como:

- Un cuestionario amplio dirigido a la obtención de información personal, familiar, académica, así como de hábitos e intereses del alumnado. Era especialmente relevante conocer ciertas características de personalidad y de comportamiento (motivación, gusto por la lectura, actividades extracurriculares, hábitos de estudio y actitudes hacia las materias curriculares) del colectivo estudiantil; máxime cuando estos factores suelen ser ignorados en los trabajos de investigación sobre expresión escrita (Salvador, 1997).
- Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en el transcurso de las tareas de escritura.

- Escala de evaluación de la composición escrita.

La aplicación de estos *instrumentos* de investigación y el estudio del comportamiento de las *variables*, que quedó establecido de la forma que se recoge en el cuadro I, nos ha proporcionado una amplia información sobre las características personales y familiares de los escolares participantes en este estudio.

Tras esta somera descripción de la muestra y de los recursos del estudio, efectuaremos el análisis de la información extraída principalmente a través del cuestionario, con la que pretendemos que el lector obtenga una imagen más o menos ajustada de las características del alumnado objeto de estudio y sus contextos de desarrollo. La exposición se estructurará en dos bloques fundamentales: información sobre el contexto familiar, donde se identificó el nivel socio-cultural, la estructura y la influencia de sus miembros en el estudio, y las características personales del alumnado, tanto en cuanto a sus actitudes como a los hábitos de estudio, lectura, rendimiento académico y actividades de ocio y tiempo libre.

CUADRO I

Relación de variables e instrumentos (Lecuona y otros, 1999)

Variables	Instrumentos de investigación
1. Datos de identificación (sexo, edad, centro, grupo), variables familiares y socio-culturales.	Cuestionario
2. Aptitudinales, intelectuales e indicadores de personalidad considerados	TEA, Factor G, cuestionario
3. Procesos metacognitivos implicados en la composición escrita.	Registro de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lista de control)
4. Rendimiento en la composición escrita	Evaluación de jueces (Escala de valoración)

EL ENTORNO FAMILIAR DEL ALUMNADO

El estudio del *entorno familiar* atendiendo a los aspectos antes mencionados (nivel socio-cultural, configuración e influjo para el desarrollo personal y social de sus descendientes) proporciona una visión global del alumnado y sus circunstancias que puede ayudarnos a interpretar, desde una perspectiva más amplia, sus habilidades de escritura.

En primer lugar, la determinación del nivel cultural y social de la familia se efectúa a partir de indicadores del nivel académico de los padres y de la actividad laboral desempeñada por ellos. Así, la información recogida sobre el nivel de estudios de los ascendientes ofrece las primeras diferencias intercentros (significativas al nivel de 0,01 y al 0,05 respectivamente para padres y madres) aunque no intracentros. En este sentido, se observa que mientras los progenitores de los discentes del colegio A poseen estudios universitarios, los del B sólo han superado los primarios. Algo semejante sucede en el examen de la profesionalización en el que, como consecuencia del mayor nivel académico, también son los padres del alumnado del colegio más céntrico los que ejercen trabajos que implican mayor reconocimiento social (n.s. 0,01).

En lo tocante a la *estructura familiar*, se constata que la mayoría de las familias se hallan configuradas por un máximo de dos hijos. Aún así el análisis de varianza revela diferencias significativas al 0,05 entre los grupos control y experimental del Colegio A y entre el grupo Ac y Bc. En suma, parece que los alumnos con familias más numerosas son los de los grupos Ae y Bc. Sin embargo, la edad de los hermanos ha resultado ser un aspecto irrelevante en nuestro estudio ya que no ofrece contraste alguno entre los grupos.

Un aspecto interesante es la *ayuda de los familiares al estudio de sus hijos/as* por cuanto que los estímulos proporcionados

en su seno, probablemente, favorecerán la consecución de mejores logros en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al respecto consideramos como indicador de esta participación de la familia en la instrucción de nuestros escolares *la atención prestada por sus miembros en la realización de las tareas escolares encomendadas para casa*. En este sentido, podríamos considerar como tónica general la existencia de preocupación familiar por los estudios de los hijos ofreciendo el apoyo necesario en el desarrollo de los deberes escolares, siendo los principales agentes de ayuda al estudio las madres o ambos progenitores.

Ahondando en los lugares y el modo de realizar las tareas encomendadas para casa, mientras los escolares del centro A utilizan su habitación y estudian en silencio evitando cualquier distracción, los del B usan en menor proporción su dormitorio, de modo que aproximadamente el 40% de los alumnos ocupa la sala de estar u otros lugares de la vivienda y estudia con música.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DEL ALUMNADO

Partimos de la consideración, a todas luces lógica, de que la persona se constituye y se moldea en sus comportamientos, actitudes y hábitos en función de la influencia que sobre ella ejerzan los entornos en los que se desarrolla. Éste es el motivo por el que algunos aspectos de la información sobre los intereses, tanto escolares como de otra índole, y la forma de ocupar el tiempo libre nuestros jóvenes estudiantes (10 y 11 años) sean interpretados como un reflejo de lo que acontece en el entorno familiar. Más aún, este contexto es trascendental en la transmisión de valores y gustos ante las múltiples actividades que ofrece la vida (académicas, culturales, deportivas, etc.)

El estudio del alumnado intenta contemplar diversas áreas de desarrollo personal

y social, esto es, dentro de lo que cabría considerar *ámbito académico cultural*, analizamos: su *valoración de las materias curriculares*, haciendo especial hincapié en sus *opiniones acerca de la asignatura de Lengua y su didáctica*, sus *hábitos de estudio, de lectura, y su motivación y destrezas para la escritura*. Por otro lado, se estudia el *ámbito de desarrollo ligado al empleo del tiempo libre* en la medida de posible factor coadyuvante a la adquisición de destrezas escolares. El último lugar para completar el panorama de rasgos que caracteriza este colectivo estudiantil se aborda el *ámbito aptitudinal*, donde se expondrán los resultados obtenidos en la pruebas estandarizadas de inteligencia y aptitudes escolares así como de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en tareas de composición escrita.

Es manifiesta la trascendencia de estos factores para la configuración de una persona educada y, por ende, para el desarrollo de una correcta expresión escrita, si bien lo único que puede sorprender es la inclusión dentro de ellos de las actividades extraescolares. Tampoco podemos olvidar, aparte del nivel cultural del ámbito familiar, el económico, pues la participación de los chicos y chicas en determinadas actividades supone una inversión monetaria que en muchos casos no es posible afrontar.

Sobre el denominado *ámbito académico cultural del alumnado* hay que destacar que, conjuntamente a la detección de los *intereses y expectativas* sobre las materias que configuran su currículum, se estudiaron algunos rasgos de personalidad; esto es, no sólo se recogió información acerca de la valoración del juicio y actitud personal ante lo que estudian sino también algunas modalidades de conducta que pueden indicar características personales de timidez, introversión/extraversión, rebeldía, adaptación social, etc. Todo en ello a fin de determinar su influencia en la competencia para la escritura.

Las disciplinas consideradas trascendentes por el alumnado para su participación social futura son las Matemáticas y el

Lenguaje, si bien, a la vez que consideran su aprendizaje imprescindible, son también objeto de preferencia y de rechazo, casi con igual intensidad. Los datos abogan a pensar que el interés por las asignaturas pudiera asociarse a la importancia que les otorgan, especialmente en cuanto a las Matemáticas, cuyo aprendizaje es considerado esencial en su cualificación. Por el contrario, causa extrañeza la elección de la asignatura de Lengua, que, pese a tacharla de aburrida y tediosa, no incluyéndola entre sus preferidas (la Educación Física y el Conocimiento del Medio), estiman su competencia importante en la vida social de las personas, opinión que necesariamente debe conducirnos hacia la elección de modalidades de didáctica más adecuadas a las expectativas de los escolares, de forma que el aprendizaje de Lengua resulte más motivante y atractivo.

Por el contrario, los discentes infravaloran las disciplinas de carácter artístico, Educación Artística y Música, lo que parece ser reflejo de la escasa importancia que frecuentemente se les otorga en muchos contextos sociales, calificándolas peyorativamente como «marías».

Profundizando en el aprendizaje de la asignatura de Lengua, nos interesaba conocer cuáles eran los factores que condicionaban su rechazo, para lo cual determinamos como posibles causas el nivel de competencia personal, las habilidades de enseñanza del profesorado y el clima en las clases de esta materia. En el cuestionario elaborado, los ítems relacionados con estas cuestiones ofrecían las opciones de respuestas: nunca, a veces, casi siempre, siempre. Teniendo esto en cuenta, las conclusiones obtenidas resaltan que los estudiantes se valoran competentes en sus habilidades lingüísticas afirmando tener un buen nivel de asimilación sobre contenido de Lengua. Asimismo, se muestran, en general, satisfechos ante la capacidad del docente para explicarles la asignatura por cuanto que la mayoría cree entender la

exposición del profesor casi siempre (grupos Ac; Ae; Bc) o siempre (Be), no dudando en afirmar, un elevado porcentaje de ellos, estar *casi siempre* o *siempre* interesados en el aprendizaje de esta disciplina, lo que se opone con el rechazo que manifiestan hacia ella.

En otro orden de cosas, es de todos conocida la vinculación entre las destrezas de expresión escrita y los hábitos adquiridos por los discentes en tareas de lectura y escritura, de modo que la motivación, la frecuencia y la habilidad alcanzada pueden condicionar las destrezas de expresión escrita. De ahí se derivó el sentido de profundizar acerca del gusto por la lectura, la preferencia ante los géneros literarios y el lugar en el que nuestros estudiantes la efectúan. De la información recogida se deduce que, aún no habiendo diferencias estadísticamente significativas ni inter ni intracentros, las puntuaciones indican que el alumnado del colegio A siente más interés por la lectura, siendo sus libros favoritos los de aventura, tebeos y comics, en tanto que sus compañeros del otro centro no se sienten especialmente atraídos por esta actividad, lo que explica la falta de agrupamiento de los datos en torno a algún género textual. Por consiguiente, sus preferencias se centran en la lectura de textos narrativos, en lugar de descriptivos y expositivos, lo que creemos puede ser importante conocer a la hora de priorizar la enseñanza de determinadas estrategias de comprensión y expresión escrita.

Sobre la adecuación de la elección del libro a la edad del lector, se constata que es el alumnado del colegio A el que en su mayoría selecciona los indicados para mayores de nueve años, mientras que el del centro periférico muestra preferencias importantes por textos orientados a niños más pequeños. En definitiva, parece que los discentes del colegio A son preferentemente lectores narrativos, que leen textos de nivel más elevado y son capaces de identificar correctamente al autor del libro. Por el

contrario, sus compañeros del colegio B no se muestran tan hábiles.

Por otra parte, en lo relativo al tiempo, el lugar y el modo de llevar a cabo la lectura, vuelve a manifestarse la diferencia en horas entre ambos centros a favor de los matriculados en el colegio A (mostrando un tiempo superior de dedicación los del Ac e inferior los de Be), si bien en cuanto a la periodicidad la mayoría de los sujetos se congregan en torno a los que leen diariamente y los que lo hacen de forma esporádica (algún día) prefiriendo hacerlo en casa y sin compañía. Son escasos los niños que frecuentan las bibliotecas pese a ser éste el lugar donde pueden disponer del mayor volumen y variedad de libros.

Como complemento de los hábitos lectores, parecía relevante conocer el grado de *interés hacia el uso de escritura* como forma de comunicación que posea nuestro colectivo de 5.º curso de Educación Primaria. Por ende, nos propusimos saber la práctica de la escritura no sólo en la realización de tareas escolares (textos libres, resúmenes, ejercicios de clase, redacciones con temáticas preestablecidas) sino en otras actividades de la vida cotidiana tales como mantener correspondencia, elaborar un diario personal, es decir, aquéllas en donde la expresión no estuviera sujeta a exigencias académicas. Pretendíamos averiguar si existía correspondencia entre los hábitos de escritura y los niveles alcanzados en la composición escrita. Así pues, aunque las respuestas no alcancen significatividad y los valores se dispersen bastante, cabe señalar, por lo que respecta a la motivación o al gusto para escribir cartas, que el grupo Ac es el que más lo manifiesta ya sea porque le gusta mucho, bastante o regular. En el extremo contrario se sitúan los alumnos del Bc, puesto que más de la mitad responde que poco o muy poco. Centrándonos ya en la motivación despertada ante los trabajos de composición requeridos por el profesor, las respuestas de los escolares no están exentas

de ambigüedad, puesto que la mayoría manifiesta sentir una atracción que califican de *regular*, respuesta indicadora del escaso entusiasmo de los discentes por este tipo de tareas escolares.

Como conclusión, partiendo de la ínfima motivación de este grupo de estudiantes hacia la escritura, podríamos aseverar que los niveles reales de calidad de sus producciones no serán todo lo satisfactorios que deberían. Existe una correlación importante entre tiempo empleado en lecturas y escritura y niveles de composiciones por lo que se refiere a construcción de frases, vocabulario, ortografía, estructura gramatical, etc.

Por lo que respecta a la forma de *llevar a cabo sus deberes de estudio*, aparte de la información ya mencionada acerca del lugar de trabajo en la vivienda familiar y del requerimiento ocasional de ayuda dirigido, fundamentalmente, a las madres y, ante familias de mayor poder adquisitivo, a un profesor particular, existe un volumen amplio de alumnos que realizan sus tareas escolares solos. En concreto, el apoyo solicitado está relacionado con las materias que suponen mayor complejidad para su aprendizaje, tales como Matemáticas, Lenguaje, Inglés, Conocimiento del Medio y Música. Sin embargo, y esto se muestra con significatividad, los alumnos del colegio B, tanto los de un grupo como los de otro, necesitan ayuda especialmente en Matemáticas; sin embargo, la información dada por el otro centro no muestra unanimidad, ya que el grupo control encuentra la primera dificultad en Música y Matemáticas mientras el experimental la sitúa en el contenido de la enseñanza de la Lengua. Comparando estos datos con los obtenidos sobre las materias que prefieren en primer lugar, se observa que son las Matemáticas (Chamoso y otros, 1998).

En cuanto al análisis del tiempo dedicado al estudio en casa, se constata que casi todos los estudiantes del colegio localizado en el centro de la ciudad manifiestan

hacerlo con regularidad, es decir, a diario, mientras que los compañeros del B se distribuyen en igual proporción ante la opción de trabajar todos los días o únicamente para la preparación de los exámenes. Gran parte de nuestras conclusiones resalta la influencia de la procedencia social de los niños respecto de su interés, atracción y dedicación hacia actividades culturales y educativas.

A lo largo de la exposición anterior, hemos hecho continuas referencias a características de personalidad y comportamiento en la medida en que indicábamos intereses, actitudes, gustos y rechazos del colectivo estudiado hacia los cometidos propios de su edad. A fin de completar la visión hasta ahora ofrecida profundizaremos en sus conductas de socialización. En este sentido, nuestros estudiantes parecen confirmar la opinión generalizada entre los especialistas cuando afirman que los chicos buscan identificarse con el grupo social de referencia. Así, tanto para las actividades lúdicas como escolares, la tendencia general es similar en los cuatro grupos, al afirmar que les gusta más realizar sus trabajos en colaboración con otros; se entiende por ello tanto las tareas resueltas en el aula como otras llevadas a cabo en el ámbito familiar. En general, todos muestran preferencia hacia el trabajo en compañía; sin embargo, esta tendencia es más acusada en el colegio A que en el B, pues, tanto en el grupo control como en el experimental, dos terceras partes se inclinan hacia esta modalidad. También evidencian actitudes de generosidad al dejar sus cosas cuando otros las necesitan. En general, son grupos de alumnos poco conflictivos, aunque los dos grupos del centro A, especialmente el Ac, se muestran algo menos conformistas y se plantean en ocasiones cuestionar las normas vigentes.

A continuación, siguiendo el esquema de exposición establecido, abordaremos estudio del *ámbito de desarrollo ligado al empleo del tiempo libre*. Como todos sabemos,

el tiempo libre o el ocio es un espacio temporal disponible una vez cubiertas unas necesidades básicas y cumplidas las obligaciones correspondientes, en el que se lleva a cabo un conjunto de tareas, ocupaciones o actividades a las que la persona decide dedicarse voluntariamente, sea para relajarse, divertirse, descansar, para desarrollar su formación, participar socialmente o desarrollar su capacidad creativa. Debemos señalar también que en la infancia las actividades recreativas satisfacen ciertas necesidades al mismo tiempo que producen un desarrollo individual a partir de la iniciativa, la creatividad, la expresión, la espontaneidad y las relaciones con los otros potenciando la sociabilidad, afectividad, respeto, etc.

Sobre este tema no podemos olvidar que el estatus socioeconómico y cultural de la familia es condicionante para el tiempo libre de los hijos. Los chicos provenientes de familias acomodadas tienen mayores posibilidades de acceder a actividades recreativas de tipo más formativo, mientras que los pertenecientes a familias con estatus más bajo tienden a optar por otras de carácter meramente lúdicas, más libres y no dirigidas.

En nuestro afán por conocer en profundidad el contexto en el que se desarrollaban los escolares estudiados así como sus hábitos cotidianos, también incluimos en nuestro cuestionario inicial un apartado que hacía referencia a las *actividades extraescolares* realizadas por ellos. Se pretendía establecer, siempre que fuera posible, la relación entre la tipología de éstas y el rendimiento académico de los alumnos, al tiempo que se indagaba acerca de la existencia o no de tendencias en la ocupación del tiempo de ocio en función del centro escolar de pertenencia.

Los resultados obtenidos tras el análisis de datos demuestran que las actividades extraescolares realizadas con mayor frecuencia por los niños son las de *prolongación de actividades escolares* (estudiar, deberes, leer, clases particulares) y las *socio-*

lúdicas (jugar, pasear, comprar, ayudar en casa, kiosko, ir a misa o a culto, asociaciones juveniles, etc.), seguidas de las que implican el visionado de televisión.

Un hecho destacable es también la ausencia de diversificación en la ocupación del tiempo libre en función del grupo clase y centro escolar de asistencia; los chicos hacen prácticamente lo mismo cuando abandonan el centro escolar. Asimismo, hemos de destacar la baja frecuencia con que se realizan actividades intelectuales y culturales cuya preferencia manifiesta un carácter diferencial en función del estatus social, siendo objeto de interés y ejecutándose, habitualmente, por chicos de nivel cultural más alto y generalmente integrantes del grupo experimental del centro educativo A.

Como complementario a estos resultados, queríamos contrastar si las preferencias hacia las actividades de lectura, televisión y juegos se ajustaban o no a las que en realidad hacían. No debemos olvidar que el tiempo libre es un momento privilegiado en la formación de la infancia y adolescencia, entre otras razones porque, a través de él, el chico se siente protagonista de sus propias actividades. Para ello se les pidió que señalaran sus actividades preferidas tanto en primero como en segundo lugar, de entre unas concretas tales como: lecturas diversas (libro, cuento, TBO), ver la TV, jugar con vídeo-juegos y otras. En resumen, podemos decir que la televisión y los vídeo-juegos se sitúan dentro de las preferencias de estos chicos.

También indagamos sobre las actividades que les gustaría realizar durante los fines de semana. La información recogida indica que las actividades deportivas y sociolúdicas son las deseadas por los chicos de ambos colegios: estar más tiempo al aire libre, ya sea jugando simplemente con sus amigos en la plaza, viajando, realizando excursiones, acampadas, etc., practicar más deporte como patinar, nadar, jugar al fútbol, etc.

Esta visión panorámica de los intereses y expectativas de nuestros alumnos deberá, al menos, hacernos reflexionar sobre cómo acercar el proceso de enseñanza haciéndolo más motivante. En términos globales podríamos afirmar que la instrucción debe ser más lúdica, activa, incluso físicamente, funcional y, por supuesto, vista la atracción que suscitan la televisión y los vídeo-juegos, sería altamente exitoso el empleo de las nuevas tecnologías como recurso docente.

Para terminar, acometeremos el análisis de los datos implicados en la evaluación de las *aptitudes* del colectivo investigado. Como ya indicamos, se aplicaron una serie de pruebas estandarizadas tanto de *inteligencia* como de *aptitudes escolares* a fin de controlar la influencia de estos factores individuales en el aprendizaje de la composición escrita, así como la verificación de la homogeneidad de los grupos experimental y control de un mismo centro.

El estudio del nivel intelectual a través del test denominado Factor G, que contempla el Cociente Intelectual (CI) y la Edad Mental (EM), pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre ambos colegios y sus respectivos grupos de alumnos, siempre a favor del grupo experimental del centro educativo A; alcanzan una puntuación superior en el cociente intelectual y en la edad mental.

En cambio, se aprecia homogeneidad en las capacidades intelectuales entre los sujetos del colegio público B.

Tras la aplicación del Test de Aptitudes Escolares (TEA), se comprueban diferencias significativas entre ambos centros en las subpruebas de aptitudes verbales y de cálculo, en las que se muestran superiores los escolares del colegio (A), hecho que posiblemente repercutirá en su expresión escrita; variaciones que pueden explicarse como consecuencia de la influencia del nivel sociocultural de la familia que, como se indicó, era más elevado entre los progenitores del dicho centro.

Por último, las contestaciones del alumnado al cuestionario de estrategias cognitivas y metacognitivas, imprescindibles en la realización de sus composiciones escritas, desvelan las discrepancias estadísticamente representativas entre centros en algunos ítems referidos a procesos de cognitivos de planificación (ítem:1), revisión (ítems: 17, 20 y 21) y en la configuración de la estructura formal (ítem 14). Diferencias que demostraron la utilización de estrategias más adecuadas para la calidad de la expresión escrita por parte de los alumnos del colegio A. En general, se comprueba que, independientemente del centro escolar, el alumnado manifiesta una tendencia habitual a escribir de forma impulsiva y sin llevar a cabo las necesarias tareas de revisión.

TABLA II

Resultados del análisis de varianza de variables aptitudinales en función del Grupo experimental (Lecuona y otros, 1999)

Aptitudes	Ac	Ae	Bc	Be	F	p	Diferencias sig.
Factor G	99,516	113,900	97,059	100,778	6,742	0,0004	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
FG (EM)	10,861	12,147	10,320	10,839	6,025	0,0009	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
TEA (V)	109,065	113,233	92,333	96,389	14,928	0,0001	Ac/Be,c,Ae/Be, Bc
TEA (R)	107,839	107,433	99,611	104,833	1,466	0,2288	—
TEA (C)	100,800	111,700	94,600	93,111	5,403	0,0018	Ae/Bc,Be
TEA Global	104,581	105,733	92,438	93,222	5,737	0,0012	Ae/Bc,Be

TABLA III

Resultados en «estrategias cognitivas y metacognitivas» y diferencias por centros (Lecuona y otros, 1999)

Estrategias cognitivas	SI(%)
1. Me puse a escribir inmediatamente lo primero que se me ocurrió.	40,30*
2. Pensé sobre el tema que iba a desarrollar antes de ponerme a escribir.	75,38
3. Pensé en lo que quería escribir y cómo hacerlo.	78,79
4. Escribí todo lo que sabía sobre el tema.	70,15
5. Tenía conocimientos suficientes para realizar la redacción.	89,39
6. Suelo ampliar mi información sobre el tema, consultando libros o preguntando a alguien.	29,23
7. Organicé mis ideas y escribí el orden en que las desarrollaría.	77,61
8. Hice un esquema sobre el contenido de la redacción y otras ideas relacionadas con el tema.	22,73
9. Me puse a escribir según el esquema que había hecho.	30,77
10. Escribí con buena letra.	78,12
11. Escribí sin hacer tachaduras y de modo ordenado.	69,70
12. Suelo consultar el diccionario para no cometer faltas de ortografía.	20,00
13. Escribí relacionando las ideas.	84,85
14. Siempre que utilicé ideas distintas, usé el punto y aparte.	72,73**
15. En mi redacción, se pueden distinguir diferentes partes: inicio, exposición y conclusión.	76,56
16. Procuré no repetir las mismas palabras.	86,36
17. Al terminar de escribir leí mi composición para comprobar si se entendía.	71,21*
18. Revisé la ortografía al terminar la redacción.	46,15
19. Comparé mi redacción con el esquema que había hecho, para comprobar que no me olvidé de escribir alguna cosa importante.	27,27
20. Al terminar mi redacción, comprobé si los signos de puntuación utilizados eran correctos.	61,54*
21. Cuando acabé mi composición, comprobé si el orden de las ideas y la relación entre ellas era adecuado.	77,61**
22. Al final, corregí todo lo que consideré incorrecto.	56,92
23. Escribí mi composición pensando quién iba a leerla.	72,92

* n.s. 0,05.

** n.s.0,01.

SELECCIÓN DE MODELOS EFICACES E INEFICACES DE COMPOSICIÓN ESCRITA EN QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras la descripción de las características socioculturales, actitudinales y aptitudinales de los escolares que componen la muestra de estudio en esta investigación,

pasamos a abordar el análisis de aquellos sujetos que demostraron mayor y menor calidad en la elaboración de sus composiciones escritas. Para ello, fue imprescindible la evaluación de sus escritos, que, como tarea compleja que es, no está exenta de dificultades y subjetividad. Para objetivar la valoración de las composiciones escritas hemos elaborado un instrumento

considerando una serie de indicadores, tales como:

- *Forma externa*: Donde se tienen en cuenta los aspectos formales de la composición. Así, la presentación, legibilidad de la grafía, uso de mayúsculas/minúsculas, errores ortográficos, preocupación excesiva por los aspectos formales en detrimento del contenido y longitud textual son los elementos evaluados.
- *Cohesión textual*: Entendida como el modo en que están trabados los elementos del texto como unidad, relación formal entre proposiciones y oraciones, palabras cuyo significado se averigua por referencia a otras palabras o elementos contextuales claros para emisor y receptor, y
- *Coherencia textual*: Factor textual eminentemente semántico que ha sido evaluado como la relación lógica entre conceptos y negación de la ambigüedad.

Así, a partir del mencionado instrumento, a fin de conseguir una mayor objetividad y fiabilidad, se efectuó una evaluación interjueces de manera que cada redacción fue valorada por seis expertos, coincidiendo la valoración emitida por éstos con la calificación otorgada a los discentes por el profesor de la materia de Lenguaje.

De los resultados de este proceso de estimación y de su consecuente tratamiento estadístico, se extraen tres grupos diferentes de escritores a partir de la calidad de sus composiciones, esto es, alto, medio y bajo. En concreto, dicha clasificación surge del análisis de las puntuaciones medias en composición escrita (escala de 1 a 5) más/menos 1 desviación típica. La puntuación correspondiente al colectivo de alumnos con bajo nivel en expresión escrita es menor

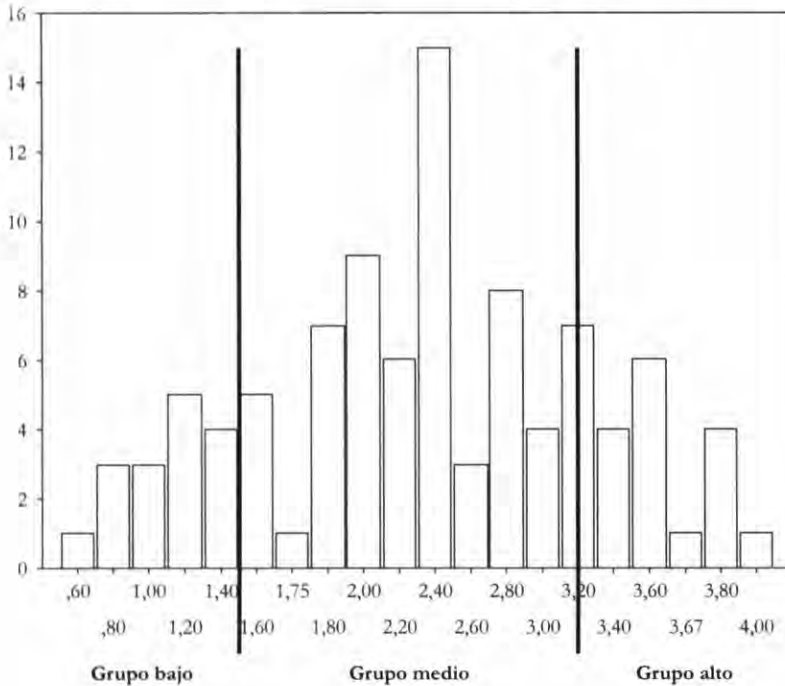
o igual a 1,52; el grupo medio está comprendido entre las puntuaciones 1,52 y 3,20; en cambio, el grupo tercero alcanza puntuaciones iguales o superiores a 3,20 (escala de 1 a 5).

Efectuando un análisis más profundo de los datos y su relación con los colectivos de cada uno de los centros, vemos que los estudiantes pertenecientes al grupo Bc poseen una media de 1,63 muy próxima a los considerados con bajo nivel de competencia en la expresión escrita, seguidos por sus compañeros del Be con un promedio de 2,1, aproximándose a los estudiantes de más alto nivel en habilidades escritoras se hallan el Ac y Ae con una media 2,64 y 2,68, respectivamente. Del análisis de varianza realizado se deduce que esta diferencia de medias entre los grupos de alumnos resulta significativa ($F= 9,93$; $p= 0,000$). Diferencias que son especialmente representativas entre los centros ($p= 0,000$).

A continuación realizaremos el perfil descriptivo de los discentes que configuran cada nivel de competencia escrita (grupos alto, medio, bajo) en función de las variables determinadas en el estudio, ya mencionadas anteriormente. En el examen de la distribución de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de los grupos experimental y control de ambos centros observamos diferencias significativas (Chi cuadrado= 25,61; $p= 0,000$) siempre a favor del colegio más céntrico. Asimismo, los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en el test de Inteligencia Factor G indican la influencia lógica del mayor nivel cognitivo en las habilidades de composición escrita; específicamente se detecta una media intelectual más alta para el grupo de mejor rendimiento de 116, mientras que los discentes incluidos en el medio y el bajo sólo alcanzan una puntuación de 103 y 93 correlativamente, diferencia que es significativa ($F= 8,994$; $p= 0,000$). En relación con el rendimiento en aptitudes escolares valorado a través de la prueba TEA 2, que

GRÁFICA I

Puntuaciones directas en composición escrita de la muestra



mide capacidades de razonamiento abstracto, verbal, cálculo y general, evidencia que entre los grupos de competencia escrita establecidos (alto, medio y bajo) se manifiestan diferencias significativas en todas las aptitudes, favorables a los escolares de nivel más alto (Verbal: $F=30,72$; $p=0,000$; Razonamiento abstracto: $F=8,67$; $p=0,000$; Cálculo: $F=6,88$; $p=0,002$; General: $F=25,13$; $p=0,000$). A través de la prueba de Scheffé se puede apreciar que estas diferencias se sitúan entre el alumnado de mayor y menor habilidad escritora.

El estudio de las variables de tipo social y las preferencias académicas del alumnado, efectuado a partir de los grupos de análisis que hemos establecido, demuestra nuevamente que los estudios y profesión de los padres están relacionados

con el mejor o peor nivel académico de sus hijos. En este sentido, los estudiantes más brillantes en habilidades escritoras pertenecen a familias con un nivel cultural más elevado, pudiendo éstos disfrutar, además, de la ayuda de los padres o de profesores particulares para mejorar su aprendizaje, de la realización de actividades extracurriculares y de ocio de tipo formativo y cultural. Asimismo, en relación con las destrezas en la escritura y el gusto por la lectura se detectan tendencias diferentes entre el grupo alto y el bajo en composición escrita, indicando los de mejor rendimiento su preferencia por la lectura, dedicándose a ésta con mayor asiduidad y durante más tiempo.

Sin embargo, en cuanto a la importancia que los escolares otorgan a las materias

curriculares, mayoritariamente consideran importantes para su futuro las Matemáticas y el Lenguaje y se autoevalúan en esta última como competentes, pese a su calificación negativa en esta materia y a los resultados recogidos en nuestro trabajo sobre sus habilidades escritoras.

En relación con las estrategias cognitivas que los discentes manifiestan haber empleado a la hora de llevar a cabo la tarea de composición escrita, no se advierten discrepancias entre los grupos, utilizando escasamente estrategias de planificación, organización y revisión.

Nuestro propósito ahora es seleccionar, de entre el conjunto total de niños y niñas del estudio, dos sujetos cuyas producciones escritas ofrezcan un modelo de alto y de bajo rendimiento en composición escrita, sin que por ello existan grandes discrepancias en variables de tipo aptitudinal.

¿CÓMO SE HA LLEGADO A ESTABLECER EL PERFIL EFICAZ Y EL PERFIL INEFICAZ EN COMPOSICIÓN ESCRITA?

A partir del banco de datos con los 99 alumnos de quinto curso de Educación Primaria que componen la muestra total de esta investigación en la fase de evaluación inicial (pretest), se seleccionaron aquellas variables relacionadas con su «aptitud» (Factor G, TEA Verbal, Razonamiento, Cálculo y Global) y los cuatro indicadores principales de calidad de Composición escrita (Forma externa, Cohesión, Coherencia y Valoración Global) utilizados para la valoración interjueces de las composiciones que los alumnos realizaron durante todo el estudio.

Para poder comparar las puntuaciones entre todas las variables, con rangos de puntuación diferentes en cada una de ellas, se pasó a tipificar y a ordenar en función de

varios criterios, como son: la aptitud escolar, el rendimiento en el área de Lenguaje y el rendimiento en composición escrita.

Los perfiles seleccionados debían reunir dos condiciones:

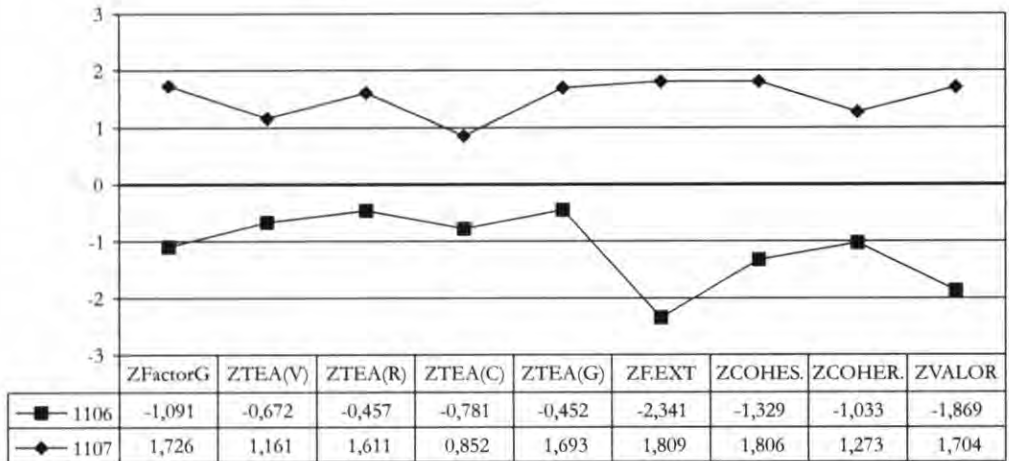
- Preferiblemente que pertenezcan al mismo centro y grupo, con lo cual controlábamos variables extrañas de ambiente escolar que pudieran explicar la dispersión en mayor proporción que las atribuidas a la composición.
- Que la aptitud o capacidad para las tareas escolares no fuera demasiado baja, sino más bien normal o alta. De este modo, podemos descartar otro tipo de problemas (dificultades o trastornos de aprendizaje, carencias escolares previas, etc.) que condicionarían la intervención pedagógica. Por lo tanto, la intervención posterior se centraría únicamente en cuestiones propias de la enseñanza de la composición escrita y no en compensar carencias escolares en todas las áreas.

El resultado de este proceso fue la selección de dos estudiantes que mostraban respectivamente un perfil eficaz (1107) y un perfil ineficaz (1106) en composición escrita y sobre los cuales vamos a realizar un análisis cualitativo en profundidad. Ambos alumnos pertenecen al centro escolar de la zona más favorecida socioculturalmente y al grupo de control en el diseño de investigación que establecimos en el estudio. En la gráfica II mostramos el perfil de ambos sujetos.

A continuación describiremos a los niños que producen ambos tipos de redacción, a partir de las variables consideradas en el estudio.

GRÁFICA II

Perfil del alumno eficaz e ineficaz en composición escrita en las variables de aptitud escolar y en composición escrita (en puntuaciones típicas)



DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO CALIFICADO DE COMPOSITOR INEFICAZ (1106)

El alumno de quinto curso de Educación Primaria que ha sido seleccionado como escritor poco eficaz (1106) posee las siguientes características, en cuanto a las variables analizadas en este estudio:

- Características aptitudinales: Aunque el valor de las puntuaciones obtenidas en las variables aptitudinales sea inferior a la media del grupo analizado en esta investigación, su valor está por encima de una desviación típica por debajo de la media, pudiendo considerarse un alumno medio-bajo en capacidad intelectual y escolar.
- Características familiares (socioculturales): Procede de una familia de nivel socioeconómico medio, donde su padre es industrial mientras que su madre se dedica al cuidado de la casa, tiene un hermano mayor de edad y recibe ayuda escolar de un profesor particular.

- Intereses y aptitud escolar subjetiva: La materia que más le gusta es la Educación Física, aunque reconoce que es la menos importante. La materia de Lengua es la que menos le gusta. Reconoce no poseer aptitudes hacia el Lenguaje y no entender al profesor cuando explica.
- Hábitos generales: Reconoce que diariamente el tiempo de ocio lo dedica a estudiar y a ver la televisión; los fines de semana, además se divierte jugando en la calle con los amigos.
- Hábitos de lectoescritura: La actitud hacia la lectura es negativa, le gusta poco leer; realizando esta actividad algún día y sintiéndose más atraído hacia de lectura de libros de aventuras. Prefiere los vídeo-juegos o la televisión a la lectura. Este poco interés se muestra también hacia la escritura. No le interesa ninguna de las modalidades de composición escrita que se le presentan (diarios, redacciones libres, etc.). Sobre el último libro leído, se refiere a contenidos

fantásticos o de broma («El Dragón temeroso conoce a Juanito», El chino, el japonés y el inglés). El resumen que hace del último libro leído se reduce a cinco líneas, sin apenas coherencia.

- Hábitos sociales: Se reconoce un niño sociable, prefiriendo la compañía del grupo y las actividades de juego cooperativo.
- Hábitos de estudio: Muestra alguna disciplina en cuanto al estudio y disponibilidad para trabajar en su propia habitación con compañía. Las materias que más esfuerzo le suponen son las Matemáticas, el Conocimiento del Medio y el Lenguaje.
- Tareas metacognitivas: Aunque responde de forma afirmativa a la mayoría de los ítems, sólo vamos a indicar aquellas conductas que no realiza en contraposición con el niño de composición adecuada. Así este niño afirma que no hace un esquema del contenido de la redacción ni de otras ideas, no escribe de forma ordenada y sin hacer tachaduras, no revisó la ortografía al terminar la redacción, no comparó su redacción con ningún esquema y no corrige cuando termina el texto.

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO CALIFICADO DE COMPOSITOR EFICAZ (1107)

El alumno de quinto curso de Educación Primaria que ha sido seleccionado como escritor competente (1107) posee las siguientes características, en cuanto a las variables analizadas en este estudio:

- Características aptitudinales: Sus puntuaciones en las variables de carácter intelectual y de aptitudes escolares se sitúan por encima de una

desviación típica con respecto a la media del grupo de investigación total, sobresaliendo en el área de Razonamiento sobre las demás puntuaciones.

- Características familiares (socio-culturales): Su origen familiar es socioculturalmente medio alto, hijo de profesores, tanto el padre como la madre (ésta en concreto es profesora de Lenguaje). Tiene dos hermanos más de 12 y 8 años, respectivamente. En casa recibe ayuda para las tareas escolares de sus propios padres.
- Intereses y aptitud escolar subjetiva: La materias escolares preferidas de este alumno son la Educación Física y el Conocimiento del Medio; en cambio, la Religión y el Inglés no son contenidos de su agrado. Considera las Matemáticas y el Lenguaje como asignaturas más importantes. Su propia percepción de competencia en la materia de Lenguaje es alta, entendiéndose siempre al profesor en sus explicaciones y sintiéndose a gusto en sus clases.
- Hábitos generales: Sus actividades extraescolares diarias no sólo se reducen a hacer los «deberes», sino que además asiste a clases particulares de «inglés» y de «guitarra» y/o «ajedrez». Además, todos los días tiene una hora de aprendizaje de «máquina». No reconoce ver la televisión, ningún día. Los fines de semana se dedica a visitas de familiares y a juegos deportivos con los amigos.
- Hábitos de lectoescritura: Pone de manifiesto su actitud favorable hacia la lectura, sobre todo cuando versa sobre contenidos de aventuras o son cómics. Todos los días lee una o dos horas, haciendo uso de la biblioteca, además de las lecturas escolares. Prefiere jugar al fútbol y leer

un libro en sus actividades extraescolares. En relación con la composición escrita, se trata de un niño al que le gusta mucho escribir cartas; en cambio, le desagrada escribir diarios y está indeciso acerca de las redacciones libres. Tiene muy claro cuál ha sido el último libro que ha leído («El superzorro») y realiza un resumen amplio sobre el contenido, en dieciocho líneas, manteniendo la estructura de una narración, con un inicio, un desarrollo y una conclusión.

- Hábitos sociales: Es un niño que prefiere trabajar las tareas escolares solo, pero que en actividades deportivas y de juego le gusta estar con sus amigos. Su actitud hacia las normas sociales es positiva.
- Hábitos de estudio: Es un alumno que empieza a generar ciertos hábitos de estudio, al reconocer que repasa diariamente los contenidos escolares y realiza las tareas de clase en su cuarto en silencio. Las materias donde declara necesitar más ayuda son las Matemáticas y el Lenguaje.
- Tareas metacognitivas: Reconoce realizar la mayoría de las acciones que le pueden llevar a una buena redacción; sin embargo, no amplía la información sobre el tema a través de otras fuentes, no consulta el diccionario, ni compara su redacción con un esquema previo por si olvida ideas importantes.

EVALUACIÓN DE MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA. MODELO DE EFICAZ VS. MODELO INEFICAZ

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos definir el perfil de la

composición escrita de los niños pertenecientes al colegio de la zona Centro y del grupo control (ver imagen I y II).

DESCRIPCIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA INEFICAZ (VER IMAGEN I)

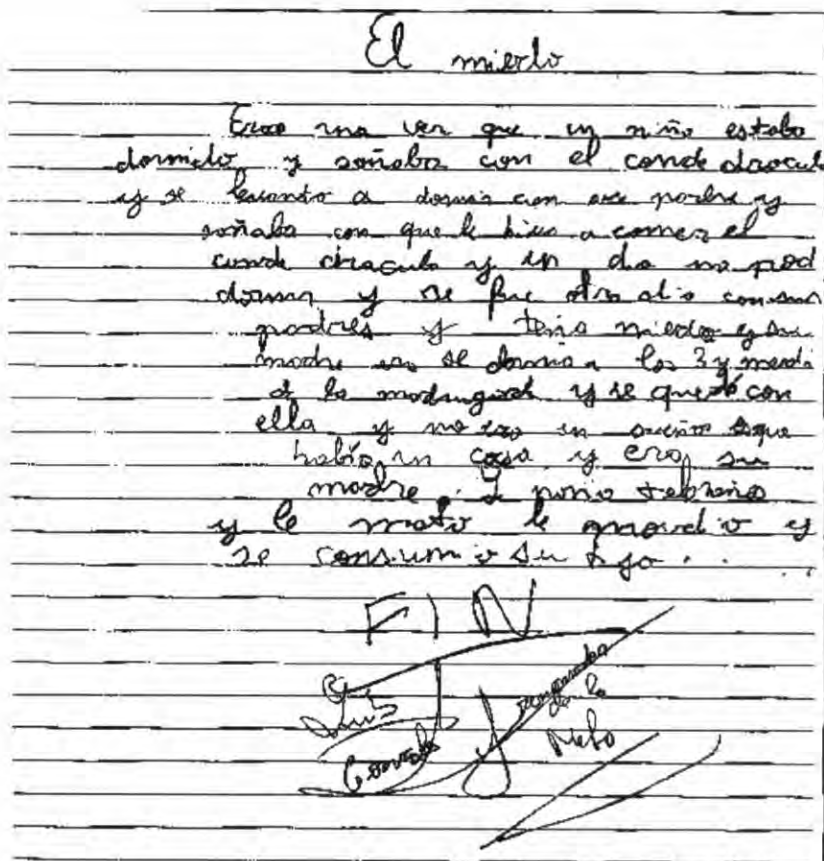
Del examen de la forma externa del texto podemos observar que el niño 1106 no respeta los márgenes, muestra una grafía ilegible en algunas partes del texto, presenta errores ortográficos importantes (por ejemplo, *hiva* en lugar de *iba*) y abusa de adornos al concluir el texto, adornos que vienen a reducir la longitud del mismo. Por esta razón, podemos afirmar que el niño apenas ha tenido en cuenta a la hora de redactar los aspectos relacionados con la presentación del texto.

Por lo que se refiere a la cohesión textual de esta redacción, podemos decir que es muy escasa y se puede apreciar en detalles como los siguientes: no existe relación formal entre proposiciones y oraciones (...*es que había un casa, y era su madre...*), no utiliza adecuadamente las conjunciones para enlazar frases o párrafos abusando constantemente de la conjunción «y», no emplea los signos de puntuación como punto y aparte o comas (sólo ha colocado un punto y seguido en todo el texto), no aglutina sus ideas en torno a los párrafos y carece de palabras cuyo significado se pueda averiguar por referencia a otras. Los elementos que constituyen esta composición escrita no están cohesionados de forma que se pueda entender este texto como una unidad (...*y tenía miedo y su madre era se durmió a los 3 y medo...*).

En la coherencia textual ocurre lo mismo que en los otros dos indicadores ya comentados. El texto elaborado tiene una relación lógica muy escasa como consecuencia de la pobreza léxica (*ponto, pudo*, utilización casi exclusiva de los verbos ser, estar, pobreza de pronombres), repetición de palabras (que, y), no seguir el orden lógico de las frases (S/V/C), desorganización en la estructuración, ordenación y asociación de las ideas

IMAGEN I

Composición escrita 1106



(Mayo, 1996)

(...hiva a comer el conde dracula y un dia no poda dormir y se fue otro dia con sus padres...), y una inadecuación semántica global.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EFICAZ (VER IMAGEN II)

Como puede apreciarse en la redacción efectuada por el niño del Colegio público B, la redacción es totalmente diferente a la del anterior. Ello puede apreciarse

tanto en la presentación del texto como en la cohesión y coherencia del mismo.

Hemos evaluado positivamente la forma externa del texto porque ha respetado márgenes, hay orden, limpieza, hace sangrías, la letra es clara, usa correctamente las mayúsculas y minúsculas, comete pocas faltas de ortografía y no abusa de aspectos formales como dibujos, adornos o colores que disminuyan la longitud del texto.

IMAGEN II
Composición escrita 1107

Aquella casa, deshabitada, daba un miedo aterrador. Nadie se atrevía a entrar allí.

Juanjo, un niño de 11 años, vivía en una pequeña aldea, situada al lado de un río. Un día, salió de su casa para conocer el bosque y se topó con la casa.

Con mucha valentía, Juanjo, llamó a la puerta, la puerta (como es natural en las casas emboscadas), se abrió sola. Entró, le costaban los dientes y el corazón, a cada paso que daba, le lotra cada vez más deprisa y en jactar.

El reloj dio las doce. Juanjo se paró, le extrañaba que fuesen las doce. Miró su reloj, se llevó un susto al ver que los agujas se movían en cesar. Esto no le gustaba nada.

En el zócalo principal se veía una chimenea encendida. Toda una vez que Juanjo miró, se apagó, le quitó la vista de encima, y se volvió a encender. Ahora se que Juanjo estaba aterrado.

Subió por unas escaleras, los peldaños chillaban. Al cuarto peldaño que Juanjo subió se cayó suete que se pudo agarrar, porque había cascadas de abajo. Siguió subiendo y llegó a una habitación. Había muchas telarañas y huesos. Juanjo vio que los huesos se movían y salió corriendo.

Al llegar a su casa se tiró encima de su madre y lloró.

Por la noche no pudo dormir. Esto duró algunos meses.

P B (N)

(Mayo, 1996)

El escrito está muy bien cohesionado y esto se pone de manifiesto en aspectos como la utilización correcta de pronombres personales, reflexivos, posesivos, demostrativos, artículos, etc. (*su madre se tapó, le latía, se paró, le extrañaba, le quitó, esta duró...*). Enlaza las frases mediante los nexos oportunos, utiliza correctamente las conjunciones. Posee riqueza léxica, lo que se observa en el uso de términos como: *aterrador, deshabitada, aldea, peldaños*, etc., además de gran variedad de verbos (*atrevía,*

latía, chirriaban, etc.). También utiliza los signos de puntuación correctamente.

Lo mismo ocurre con la semántica global del texto. El alumno relata la historia de «Juanjo» (personaje principal de la historia) con una organización, secuenciación y relación de ideas que se corresponden con una extraordinaria coherencia textual. Es una narración donde el inicio, el desarrollo y el desenlace quedan perfectamente diferenciados en párrafos. Esto se complementa, como puede apreciarse, con gran riqueza

de léxico y con la estructuración lógica de las frases.

CONCLUSIONES. PAUTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL PROFESORADO

A partir de los primeros resultados obtenidos en la investigación, el grupo de trabajo llegó a establecer un conjunto de pautas que servirán de guía para la intervención educativa que lleven a cabo los profesores de estos niveles de la enseñanza (Lecuona y otros, 1999).

CONCLUSIONES CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

De todo lo anteriormente expuesto podemos deducir que el alumno con *bajo rendimiento en composición escrita* parece carecer de mecanismos cognitivos adecuados para realizar la tarea correctamente. Tomando en consideración las aportaciones que en este campo se han realizado en diferentes investigaciones (Alonso Tapia, 1992), podemos apreciar que el niño falla en estrategias cognitivas y metacognitivas tales como: *planificación, búsqueda de información, organización, presentación, estructura formal, revisión y comunicación*.

CONCLUSIONES CON RESPECTO AL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN COMPOSICIÓN ESCRITA

Los *objetivos* principales, por tanto, en un programa de intervención en este ámbito deberían estar dirigidos a corregir este déficit cognitivo. Así, se debería diseñar un programa de instrucción que vincule dos destrezas que a nuestro juicio son fundamentales en la escritura eficaz: (1) la correcta utilización de los procesos cognitivos y ejecutivos y (2) el conocimiento de la estructura textual. Aspectos íntimamente unidos en la medida que el

conocimiento de la estructura textual influye en la manera en que el sujeto organiza cognitivamente (proceso de planificación) y ejecuta (produce y revisa) su composición escrita.

Con respecto al primer objetivo, atendiendo a las *destrezas cognitivas y metacognitivas* (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1986) implicadas en el proceso de expresión escrita, se podría pensar en la elaboración de una serie de *hojas de pensar* con sus correspondientes plantillas de trabajo. Entendemos por *hojas de pensar* una serie de apoyos externos que orientan tanto los procesos cognitivos y metacognitivos como los ejecutivos del alumno para la realización de la composición escrita. Constituyen un recurso que guía y ofrece pautas acerca de las estrategias y pasos que el aprendiz debe contemplar en la estructuración y organización de su tarea.

Y con respecto al segundo objetivo, la instrucción en el uso de estrategias cognitivas y ejecutivas se debería combinar con el *aprendizaje de las macroestructuras* de la descripción, narración y exposición. En cada hoja de pensar se explicitarían los pasos necesarios para la elaboración de cada tipo de texto.

CONCLUSIONES CON RESPECTO A LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

En el diseño de este proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje de mayor calidad, hemos de reflexionar y tomar decisiones relativas a distintas dimensiones o variables implicadas. Entre ellas, hemos de considerar: el *tiempo de duración* de la implementación del programa, la necesidad o no de *modelar* y el momento en el que deberá llevarse a cabo, la pertinencia o no del trabajo *individual o en grupo*, las posibles *motivaciones*, los estímulos a presentar, la elección de los temas que pueden captar mejor los intereses de los alumnos de esta edad, así como la tarea que

deberán desempeñar en todo momento los *mediadores* o educadores. De esta forma podríamos determinar una serie de pautas y criterios que pueden llegar a condicionar todo el proceso de implementación del programa:

- *Enseñanza intensiva.* Las investigaciones anteriores han demostrado que la instrucción «concentrada» en un período de tiempo ofrece mejores resultados, proporcionando aprendizajes más eficaces, duraderos y profundos si el programa de instrucción se efectúa de modo intensivo en un período breve de no más de dos o tres semanas (Pasquier y Dolz, 1996: 34).
- *Aprendizaje lineal.* La complejidad intrínseca al género textual hace que establezcamos un orden de progresión en su enseñanza. Se considera pertinente secuenciar el aprendizaje de la composición escrita comenzando por la descripción, para seguidamente pasar a la narración y culminar con la exposición, organización en la que subyace un orden de menor a mayor dificultad. Permítasenos un ejemplo de lo que acabamos de mencionar: dentro de una composición de tipo expositivo o narrativo se incluye habitualmente la descripción de personas, objetos y/o situaciones. Este aprendizaje lineal, tal como lo entendemos, no está reñido con el denominado en «espiral», no se trata de enseñar cada texto en niveles educativos diferentes, sino que por el contrario abogamos por la instrucción en las diversas tipologías discursivas en todo el sistema educativo. No es aconsejable que se limite el aprendizaje de la composición escrita a un tipo de texto por curso o etapa educativa, sino que se aborden todos desde el inicio de la

escolaridad y se vayan retomando desde otras dimensiones en los niveles superiores.

- *Motivación.* Que el alumno sienta interés por la escritura es un factor esencial para su aprendizaje. La expresión escrita debe ser contemplada y aceptada como una forma de comunicación que es importante para el desarrollo sociocultural de la persona. Éste es un principio del que debe partir todo proceso de enseñanza de la escritura: será fundamental que el alumno se concientice de la utilidad y la trascendencia de esta habilidad. Por ello, en nuestro diseño, a fin de fomentar su interés, se establece como finalidad de sus escritos la elaboración de una revista del aula. De este modo se concreta tanto el destinatario del trabajo como el sentido que guía el texto. En el diseño del programa de intervención se le dará especial relevancia al *componente lúdico*. El juego es un eje fundamental desde el que se intentaron concebir, siempre en la medida de lo posible, las actividades de instrucción con el fin de conseguir un mayor nivel de motivación en los alumnos hacia la tarea de la expresión escrita. También deberíamos contemplar la necesidad de ajustar los temas de las composiciones a las vivencias e *intereses cercanos* de los escolares a los que dirigiremos nuestra intervención educativa.
- *Entrenamientos específicos de acceso a la composición escrita.* El desarrollo de los alumnos en algunas destrezas resulta imprescindible para que puedan acceder a la ejecución de algunas subareas. Nos referimos concretamente a la instrucción en la determinación del significado de idea principal y secundaria que permitirá dar coherencia al discurso, así como la

utilización de vocablos que facilitará la cohesión del texto. La enseñanza del concepto de *idea* y de su amplitud o concreción ha sido frecuentemente abordada en la intervención educativa dirigida a habilidades de comprensión lectora. Al respecto, es necesario que a la hora de diseñar estrategias de entrenamiento, se presenten orientaciones sobre cómo identificar las *ideas principales*, qué son y cómo encontrarlas. Por otra parte, y en aras de dar solución a los problemas de pobreza léxica de los discentes, al tiempo que facilitar la cohesión del discurso, se les podría facilitar, mediante modelado, una *lista de palabras* (tabla de consulta ad hoc) que podrían utilizar en la concatenación de ideas y frases en los párrafos, tanto en la elaboración del borrador como del texto definitivo de su composición.

las estrategias cognitivas y ejecutivas a seguir. Modelado en el que se seguirían las pautas establecidas en las diversas *hojas de pensar* correspondientes a la descripción, narración y exposición.

- *Diálogo* con los compañeros y los educadores para enfrentarse a las diversas fases de la composición. Dicho diálogo dirigiría la actividad en función de cuestiones como: ¿Sobre qué escribimos? ¿Qué sabemos de...? ¿De todo ello qué es lo más importante? ¿Qué otras ideas tenemos? ¿Qué ideas pondremos antes?, etc.
- *Trabajo cooperativo* en grupos en la primera fase de instrucción de las diversas modalidades discursivas, con la pretensión de facilitar la exteriorización de procesos ligados a la reflexión y la toma de decisiones sobre los objetivos, la selección del contenido, la estructura, la edición y revisión del texto.
- *Trabajo individual*. En la segunda fase de instrucción se exigiría al aprendiz la realización de la composición escrita de forma autónoma regido por un proceso de autoinstrucción a partir de las hojas de pensar.
- *Retroalimentación*. Se culminaría el proceso con la representación o exposición de la producción grupal o individual al resto de los compañeros y los educadores. Se indicarían aspectos mejorables en el texto y al tiempo se ofrecerían propuestas de perfeccionamiento.

CONCLUSIONES CON RESPECTO A LA IMPLEMENTACIÓN

A parte de estas ideas generales, concretando en el momento de instrucción en la composición escrita, propondríamos que este diseño de intervención se fundamentara en el programa de Entrenamiento Dialógico de Englert y otros (1994) combinado con el de Autoinstrucción de Graham y Harris (1989). En concreto, la secuencia de intervención se llevaría a cabo del siguiente modo:

- Utilización del *modelado* intentando exteriorizar la actividad mental y el producto de la misma que constituirán todo el proceso de composición. La enseñanza de cada modalidad textual comenzaría por un proceso de modelado por parte del educador, que mostraría tanto los componentes y organización de la macroestructura textual como de

CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

En lo relativo a los recursos instructivos, la implementación del programa requiere la colaboración de una serie de personas, *mediadores* o facilitadores del proceso de expresión escrita. Su tarea fundamental

sería la motivación y regulación externa del alumnado en la realización de las tareas. De tal forma que, a través de la observación del trabajo que realizaran éstos, les debería prestar ayuda. Otro recurso didáctico lo constituyen, como hemos señalado con anterioridad, las denominadas *hojas de pensar* y sus correspondientes *plantillas de trabajo*, las cuales se presentarían de distintos colores en función del tipo de texto que se pretenda enseñar. De esta forma, se facilitaría al escolar la identificación del texto mediante el apoyo visual del color.

CONCLUSIONES CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN

La evaluación se propone con una doble finalidad, formativa y sumativa. Es decir, con el objetivo de mejorar la competencia de los alumnos entrenados en cada tipo de discurso y el propio diseño del programa de enseñanza y, por otro lado, verificar la eficacia y eficiencia del mismo.

En definitiva, todo este diseño educativo se debería configurar con la intención última de propiciar la mejora de la escritura de nuestros escolares, lo que resulta indisoluble del aprendizaje tanto de estrategias como de la forma de pensar que guiará el acto de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J.: «Evaluación de la inteligencia y las actitudes desde el enfoque factorial», en R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS: *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 384-414). Madrid, Pirámide, 1992.
- ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana, 1995.
- BEAL, C. R.: «Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers», en *School Psychology Review*, 22 (4) (1993), pp. 643-655.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M.: *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1987.
- «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1992), pp. 43-64.
- CAMPS, A.: «Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5 (1995), pp. 21-27.
- CAMPS, A.; CASTELLO, M.: «Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los procesos de composición escrita», en C. MONEREO; I. SOLÉ: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- CAMPS, A.; DOLZ, J.: «Presentación: enseñar a escribir», en *Cultura y Educación*, 2 (1996), pp. 27-30.
- CASSANY, D.: «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (1990), pp. 63-81.
- CASSANY, D.: «Los procesos de redacción», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216 (1996), pp. 82-84.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G.: *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1998.
- CHAMOSO, J. y otros: *Evolución de las actitudes hacia las Matemáticas en Educación obligatoria*. Informe inédito, Madrid, CIDE, 1998.
- CHAN, L. K. S.; COLE, P. G.: «The effects of comprehension monitoring training on the reading competence of learning disabled and regular class students», en *Remedial and Special Education*, 7 (1986), pp. 33-40.
- CONDEMARTIN, M.; CHADWICK, M.: *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid, Visor, 1990.
- DE BEAUGRANDE, R.: *Text Production: Toward a Science of Composition*. New York, Ablex, 1984.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M.: *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza Psicología, 1990.

- DUFFY, G. G.; ROEHLER, L. R.: *Improving classroom reading instruction*. Nueva York, Random House, 1986.
- ENGLERT, C. S. et al.: «Fostering the search for understanding: a teacher's strategies for leading cognitive development in «zones of proximal development», en *Learning Disability Quarterly*, 17 (3) (1994), pp. 187-204.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32(4) (1981), pp. 365-387.
- GASKINS, I.; ELLIOT, T.: *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark docentes*. Barcelona, Editorial Paidós, 1999.
- GRAHAM, S.: «The role of production factors in learning disabled students' compositions», en *Journal of Educational Psychology*, 82 (4) (1989), pp. 781-791.
- GRAHAM, S. et al.: «Knowledge of writing and composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities», en *Journal of Learning Disabilities*, 26(4) (1993), pp. 237-249.
- «Improving the of students with learning problems: self-regulated strategy development», en *School Psychology Review*, 22(4) (1993a), pp. 656-670.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K.: «Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy», en *Journal of Educational Psychology*, 81(3) (1989), pp. 353-361.
- «Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students», en A. S. VOGEL: *Educational alternatives for students with learning disabilities*, Nueva York, Springer-Verlag, 1992, pp. 91-115.
- GRAVES, D.: *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata/MEC, 1991.
- GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R.: *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA, 1980.
- HAYES, J.; FLOWER, L.: «Identifying the organization of writing processes», en L. GREGG; E. STEINBERG; *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, LEA, (1980), pp. 3-30.
- HERNÁNDEZ, A.; QUINTERO, A.: *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 2001.
- INCE: *Diagnóstico del sistema educativo español. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1997.
- *Evaluación de la Educación secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 2000.
- LECUONA NARANJO, M. P.: *El lenguaje en educación infantil*. Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, 1991.
- LECUONA NARANJO, M. P. y otros: *Pensar para escribir*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC-CIDE, 1999.
- MARTÍNEZ, A. M.; RODRÍGUEZ, C.: «Els textos expositius des d'una perspectiva didáctica», en *Articles*, 4 (1995), pp. 17-28.
- MARTLEW, M.: *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons, 1983.
- MILIAN, M.: «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos», en *Cultura y Educación*, 2 (1996), pp. 67-78.
- MILLER, S.; KNOWLES, K.: *New Ways of Writing: A Handbook for Writing with Computers*, New Jersey, Prentice Hall, 1997.
- MONEREO, C.: *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias. Formación del profesorado en estrategias de aprendizaje*. Barcelona, Graó, 1994.
- PARIS, S. G.; OKA, E. R.: «Strategic for comprehending text and coping with reading difficulties», en *Learning Disabilities Quarterly*, 12 (1989), pp. 32-42.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J.: «Un decálogo para enseñar a escribir», en *Cultura y Educación*, 2 (1996), pp. 79-91.
- REIZABAL, M. V.: «La comunicación escrita. Su evaluación», en *Apuntes de educación*, 35 (1989), pp. 7-9.
- REIZABAL, M. V.: «Escalas de valoración de la lengua escrita», en *Apuntes de Educación*, 35 (1989), pp. 10-12.

- RIVAS, T.: «Los instrumentos de evaluación formativa de una secuencia didáctica de la composición escrita», en *Cultura y Educación*, 2 (1996), pp. 79-91.
- ROSAT, M. C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.: «Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes», en *Repères*, 4 (1991), pp. 17-153.
- SALVADOR MATA, F.: *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga, Aljibe, 1997.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J.: «Los textos expositivos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216 (1993), pp. 87-88.
- SCARDAMALIA, M.: «How children cope with the cognitive demands of writing», en C. H. FREDERIKSEN; J. F. DOMINIC; *Writing: The nature development and teaching of written communication. Vol. 2. Writing: Process, Development and communication*. Hillsdale, LEA, (1981), pp. 81-103.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; FILLION, B.: *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities*. Curriculum Series 44, The Ontario Institute for Studies in Education, (1981).
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C.: «Research on written composition», en C. M. WITTRICK: *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan, (1986), pp. 778-803.
- SCHNEUWLY, B.; BAIN, D.: «Mecanismos de regulació de les activitats textuales», en *Articles*, 2 (1994), pp. 87-104.
- TEBEROSKY, A.: *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona, IME, 1987.
- VAN DIJK, T. A.: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona, Piados, 1983.
- WONG, B.: «Self-questioning instruction research: A review», en *Review of Educational Research*, 55 (1985), pp. 227-268.