

La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos

Written Composition Planning by Students with Visual Disabilities: a Case Study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-051

José Luis Gallego Ortega
Antonio Rodríguez Fuentes

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

Resumen

La escritura constituye un aprendizaje complejo e imprescindible en el contexto escolar. Por ello, en este artículo se incluye una investigación en la que se trabajó con una muestra de alumnos con discapacidad visual (seis alumnas y cinco alumnos), de edades comprendidas entre los 11,4 y los 20,3 años (media de 15,6), para evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos sujetos e identificar posibles disfunciones. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizó el «estudio de caso colectivo» y, para la obtención de datos, se recurrió a la «entrevista cognitiva», la cual se realizó a partir de un cuestionario-guía, en el que se ofrecen pistas a los estudiantes, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos, inherentes a la planificación. Este cuestionario fue elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» y «triangulación». Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad, para poder realizar el análisis de contenido mediante un sistema de categorías (igualmente validado), establecido a partir del modelo teórico de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996). Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los sujetos entrevistados conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita, y que realizan las operaciones que conlleva, cuando se enfrentan a tareas de expresión escrita, en un 77,9% de los casos, siendo el registro de ideas

y, en menor medida, la ordenación de estas operaciones cognitivas en las que estos sujetos encuentran los mayores problemas. Las conclusiones revelan que, en general, estos estudiantes piensan en los objetivos y en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, sin apreciarse diferencias significativas entre ellos, por razones de edad, de género o nivel de escolarización.

Palabras clave: Planificación de la escritura, operaciones de la planificación, estrategias de apoyo a la escritura, discapacidad visual, estudio de casos.

Abstract

The skill of writing constitutes a complex but essential learning process in school. This article describes a research project planned to discover the process through which visually impaired students approach writing and to identify their difficulties. The sample for the study was made up of six female and five male visually impaired students aged between 11.4 and 20.3 (average age 15.6). The research itself followed a qualitative focus and used the collective case study method. Data were collected in cognitive interviews through a questionnaire/guide offering students clues, in the form of questions, about the operations and processes inherent in planning. The questionnaire was designed and validated beforehand according to the experts' judgement and triangulation procedures. All the interviews were recorded and subsequently transcribed word for word.

Research results were obtained via content analysis, by means of the appropriate categorisation system based on the theoretical model (Flower and Hayes 1981; Hayes 1996). The results revealed that in general students of this kind are familiar with the cognitive processes involved in planning written compositions, and they perform the operations planning entails when they face tasks requiring written expression in 77.9% of the cases. The recording of ideas and, to a lesser extent, the organization of ideas are the cognitive operations in which these individuals have the most trouble. The conclusions reveal that these students think about the objectives and ideas they want to write about in their text and also about the reader. No significant differences are found among students by age, sex or schooling level.

Keywords: writing planning, planning operations, strategies for supporting the writing process, visual disabilities, case study.

Introducción

La expresión escrita es una habilidad fundamental para los estudiantes, de tal manera que quienes carecen de las destrezas adecuadas para demostrar el conocimiento y comunicar sus pensamientos y creencias se encuentran en una situación de grave desventaja. Pero aprender a escribir es un proceso multifacético que está condicionado por diversas variables. Así, la revisión de la literatura sobre la escritura revela la existencia de diversos estudios, realizados con diferentes grupos de sujetos, en los que se analizan las dificultades inherentes a este aprendizaje escolar. Algunos estudios han identificado las principales dificultades escritoras del alumnado: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (Lecuona, et ál., 1999; González y Martín, 2006). Otras investigaciones atribuyen estos inconvenientes a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos, et ál., 2005), a dificultades globales en la adquisición y el procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell, et ál., 2007) o a ciertas discapacidades (Englert, et ál., 2007; Rodríguez, 2007).

De otra parte, los estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje revelan que estos sujetos luchan contra casi todos los aspectos de la escritura (Re, Pedron y Cornoldi, 2007; Espin, et ál., 2008). En efecto, tienden a crear composiciones más cortas, menos elaboradas y con más errores mecánicos (Gleason e Isaacson, 2001); carecen del conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991) y de las habilidades para la ejecución de los procesos de escritura (Graham, Harris y Troia, 1998; Graham, 2006); suelen generar el contenido de forma lineal (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1988); expresan las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Gersten y Baker, 2001; Williams, 2003) y de forma confusa e incoherente (Troia, 2006).

Finalmente, en el contexto español, existen algunos trabajos similares al que se presenta, realizados con diferentes grupos de sujetos, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita. En ellos se achaca las dificultades escritoras a diversas causas:

- Los sujetos adolescentes descuidan a los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998).
- El alumnado de Educación Primaria desconoce las fuentes para generar ideas, no adecua el texto a las exigencias de la audiencia o ignora sus intenciones, descuida la adecuada ordenación de ideas o ignora la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de un texto (Arroyo y Salvador, 2005;

Gallego, 2008b), por lo que los errores de expresión derivan de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, et ál., 2003).

- Los sujetos con sordera muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006).
- Los estudiantes de 3º de Primaria a 3º de ESO manifiestan un progresivo incremento del conocimiento metacognitivo de la escritura, al pasar de curso (García y Fidalgo, 2003).
- Los sujetos con retraso mental desconocen las estructuras textuales, no piensan suficientemente en los contenidos, ideas o palabras relacionadas con el tema de escritura y desdeñan el uso de determinados recursos o «trucos» para la construcción de un texto (Gallego, 2008a).

En otro sentido, la literatura sobre el alumnado con discapacidad visual (DV) pone de manifiesto la existencia de abundantes estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones de estos sujetos, como la importancia de la información visual en el reconocimiento de palabras por niños con baja visión (Gompel, et ál., 2003), las estrategias para incrementar las habilidades visuales de los alumnos con discapacidad (Li, 2004), la afectación de la baja visión al proceso lector (Bosman, et ál., 2006), las disfunciones sintácticas detectadas en textos producidos por estudiantes con baja visión o invidentes (Rodríguez, 2007), o el desarrollo y evaluación de ayudas optoelectrónicas para pacientes con baja visión (Peláez, 2007). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de los procesos ejecutivos, de carácter cognitivo, activados por estudiantes con DV durante la expresión escrita, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

Ahora bien, dada la dificultad para analizar y comprender en profundidad el proceso global de la composición escrita y la relevancia otorgada al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996), esta investigación se ha centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los estudiantes activan durante la composición de un texto. Diversas razones avalan esta decisión (véase Graham y Harris, 2005a), máxime cuando modelos influyentes de escritura otorgan una relevancia extraordinaria a procesos cognitivos como la planificación o la autorregulación, considerándolos como elementos centrales de la expresión escrita (Hayes y Nash, 1996; McCutchen, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos planteados en esta investigación fueron: Determinar la habilidad que el alumnado con DV posee para planificar sus textos; evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos e identificar posibles disfunciones; proponer orientaciones didácticas para la mejora.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formulan como interrogantes básicos: ¿Los sujetos con DV conocen y utilizan el proceso de planificación textual? ¿Qué estrategias cognitivas activan estos durante la planificación de un texto? ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

La expresión escrita: contexto teórico y de investigación

La expresión escrita se percibe en la actualidad como una habilidad muy compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994), los cuales no siguen una secuencia lineal de etapas sino que poseen un carácter recursivo e interactivo, y se activan de acuerdo con las necesidades y peculiaridades del proceso escritor (Alamargot y Chanquoy, 2001). A este efecto, la complejidad de la escritura y su didáctica (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006) han propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, aunque solo se describe brevemente el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) –modificado y actualizado por Hayes (1996)–, en el que se inscribe nuestra investigación, por ser considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, que están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

Flower y Hayes elaboraron un modelo teórico en el que se diferencian dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumento de escritura). Ambos contextos delimitan la actividad escritora: la investigación sobre el contexto social es relevante, por cuanto permitirá comprender el proceso escritor en profundidad; el análisis del contexto físico interesa para advertir las modificaciones que la escritura establece en el contexto de la tarea.

No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que

escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

La ejecución de los procesos cognitivos en la «memoria de trabajo», donde se almacena la información, implica la descodificación general de aquella desde el punto de vista fonológico, viso-espacial y léxico. Pero la «afectividad» y la «motivación» son aspectos que también condicionan la actividad escritora; por ello hay que considerar asimismo la «disposición» o «actitud» del sujeto hacia las tareas de escritura, así como la posibilidad de que este se plantee determinadas «metas» u «objetivos» que guíen la acción de escribir. Además, la «memoria a largo plazo» desempeña una función primordial, ya que incluye el conocimiento que el sujeto posee sobre el tema de escritura, la audiencia, la estructura textual, la gramática o el género discursivo. Por último, el modelo incluye los denominados «procesos cognitivos», que se perciben como funciones, y que comprenden la reflexión (planificación), la producción del texto (transcripción) y su interpretación (revisión).

La reflexión (Hayes, 1996) o planificación de la escritura, objeto de este estudio, se concibe como la representación mental de la composición, en la que se incluyen todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido textual e intención escritora. Comprende:

- La génesis de contenidos (ideas), que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo.
- La organización y estructuración de contenidos, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, con el fin de otorgar mayor coherencia al texto.
- La formulación de objetivos, acción necesaria para controlar el acto de la composición escrita.

La producción del texto es la función de elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación es una función que crea representaciones internas, a partir de estímulos lingüísticos y gráficos.

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques principales, cuya diferencia reside en el objeto de análisis (Castelló y Monereo, 1996; Salvador, 2008): producto, proceso y ecológico. El enfoque de producto, de orientación conductista, analiza principalmente aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). El enfo-

que de proceso, de orientación cognitiva y predominante en la actualidad, se centra en el proceso que sigue un sujeto para construir un texto. En el enfoque ecológico, la atención se centra en el contexto en el que se produce el aprendizaje y su objetivo último es evaluar la efectividad de los programas de intervención. Ahora bien, en esta investigación, se adopta el enfoque de proceso, por su innegable relevancia para comprender en profundidad los procesos ejecutivos de la composición escrita, dado su carácter explicativo e interpretativo, y pese a la complejidad intrínseca que supone para los investigadores.

Diseño y metodología

Sujetos

La investigación se realizó con una muestra de once sujetos con baja visión (seis alumnas y cinco alumnos), de edades comprendidas entre los 11,4 y los 20,3 años (media de 15,6), que estaban escolarizados en diferentes centros públicos de la provincia de Granada. Su localización, selección y acceso fue posible gracias a la colaboración de los Equipos de Apoyo Educativo a Ciegos y Deficientes Visuales (Eaecdv) de Granada. Ninguno de ellos presentaba plurideficiencias o deficiencias asociadas a la visual. Todos presentaban un deterioro considerable de la agudeza visual (entre 1/3 y 1/10) y un campo visual reducido (entre 20° y 10°). Algunos (cuatro) presentaban afecciones en la percepción de los colores y otros (cuatro) son altamente sensibles al contraste. Todos poseían suficiente capacidad para reflexionar sobre la escritura.

En suma, son estudiantes que pese a su DV pueden hacer uso de su resto visual, por ejemplo, para la escritura en tinta. Tras la revisión de investigaciones de nuestro panorama geográfico, el criterio de selección anterior confiere o incrementa el carácter inédito de esta investigación. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de sujetos se considera como un «caso», sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso (véase Tabla 1).

TABLA I. Datos individuales de los sujetos

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Edad	16,1	15,0	17,1	16,3	19,3	13,3	12,5	20,3	18,1	11,4	12,2
Género	V	V	M	M	V	V	M	V	M	M	M
Curso	4º ESO	2º ESO	2º Bachill.	4º ESO	2º Bachill.	1º ESO	1º ESO	3º F.P. adapt.	4º ESO	5º Prim.	6º Prim.
Escritura	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta

Se ha empleado el «estudio de caso» (Corbet, 2001), ya que se trata de una estrategia idónea para abordar este problema. El estudio de «casos colectivo» (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. La relevancia de este estudio depende, pues, más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Obtención y análisis de 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, cuya elección se justifica porque 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) y porque es el texto más frecuente en los escritos que elaboran los estudiantes libremente (Salvador, 2008). Para la realización de esta tarea, se pidió a cada sujeto que relatara por escrito un cuento o historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, evocase las operaciones realizadas durante su construcción.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que ofrece pistas al alumnado, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos -identificadas en la planificación- que habían podido activar durante la composición 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 (véase Tabla II), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumnado a reflexionar y verbalizar lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para colegir los procesos ejecutivos de la escritura y las posibles relaciones entre ellos. El cuestionario fue valorado por diferentes investigadores expertos en lenguaje escrito, quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems, ya que obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes cuestiones (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿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?).

TABLA II. Cuestionario-guía sobre planificación

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN
<p>1. Génesis de ideas</p> <p>1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?</p> <p>2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?</p> <p>3) ¿De dónde sacas las ideas: de la cabeza, de algo que has leído...?</p> <p>4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que recuerdas?</p> <p>5) ¿Las anotas?</p> <p>6) Las palabras o ideas que recuerdas ¿las escribes todas o eliges algunas?</p> <p>7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?</p> <p>8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas y no olvidarlas?</p> <p>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?</p> <p>10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresarte?</p> <p>11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?</p> <p>12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir?</p> <p>2. Formulación de objetivos</p> <p>13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?</p> <p>14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo leerá?</p> <p>15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?</p> <p>16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?</p> <p>17) ¿Qué haces para conseguirlo?</p> <p>18) ¿En qué parte del texto se puede notar?</p> <p>3. Organización o estructuración del contenido</p> <p>19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?</p> <p>20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas?, ¿qué haces primero?, ¿y segundo?</p> <p>21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?</p> <p>22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?</p> <p>23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?</p> <p>24) Antes de escribir ¿piensas en el tipo de texto? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...</p> <p>25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?</p> <p>26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?</p> <p>27) ¿Sigues alguna regla?</p>

Fuente: Salvador, 2005, pp. 62-66 (modificado).

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 (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías.

Igualmente, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la planificación del proceso escritor. En ella, los estudiantes muestran realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor (Graham y Harris, 2005a). En efecto, la consideración de la planificación o reflexión (Hayes, 1996) como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el sujeto 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

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+-P)]	DEFINICIÓN
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto.
Auditorio (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.

Este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación», de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): 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 con el total de unidades de registro codificadas.

Resultados

Los resultados del proceso de planificación se obtuvieron del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación y valoración de las respuestas del alumnado. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (véase Tabla IV) se aprecian valores significativamente más elevados de frecuencias positivas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse que:

- Los entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en el 77,9% de los casos.
- Estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 22,1% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
- El registro de ideas y, en menor medida, la ordenación de estas son las operaciones cognitivas en las que los entrevistados encuentran los mayores problemas.
- En general, las operaciones implícitas en la planificación de la escritura son asequibles para este alumnado; si bien el registro de ideas se revela como la operación más compleja.

TABLA IV. Frecuencias de las categorías de planificación en la expresión escrita

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de ideas	+P1/-P1	21	1	22	6,07
Auditorio	+P2/-P2	20	5	25	6,90
Objetivos	+P3/-P3	49	2	51	14,08
Selección de ideas	+P4/-P4	61	10	71	19,61
Ordenación de ideas	+P5/-P5	12	8	20	5,52
Fuente de ideas	+P6/-P6	42	4	46	12,70
Registro de ideas	+P7/-P7	18	27	45	12,43
Organización textual	+P8/-P8	59	23	82	22,65
TOTAL DE FRECUENCIAS		282	80	362	100

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 once sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los entrevistados.

Génesis de ideas (+P1/-P1)

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que todos los sujetos planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican tiempo suficiente a pensar sobre los contenidos que van a incluir en ellos:

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

R: Sí (ES1, ES2, ES3, ES6, ES11). Sí, claro (ES8, ES10).

R: Sí, antes de ponerlo (ES5).

R: Pues primero pienso sobre qué quiero escribir (ES9).

Auditorio (+P2/-P2)

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los entrevistados, antes de escribir un texto, piensan en los destinatarios y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, los de menor edad admitan que ignoran a la audiencia u ofrecen res-

puestas dubitativas, tal vez por el desfase cronológico o por el grado de conocimientos adquirido, en su nivel de escolarización:

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

R: Sí (ES2, ES3, ES5);... que lo entienda el que lo va a leer (ES1);... me concentro simplemente en el lector (ES7);... que los profesores lo puedan entender... (ES9).

R: Pues no, yo lo escribo bien y ya está (ES11). Algunas veces sí, otras ya... no (ES10).

Objetivos (+P3/-P3)

Aunque los objetivos que estos estudiantes pretenden son abundantes y muy diversos, el análisis en profundidad de las entrevistas revela una ausencia de iniciativa en los alumnos al construir textos, independientemente de su nivel de escolaridad, dado que el motivo principal por el cual estos se enfrentan a la elaboración de un escrito deviene de las exigencias del profesor. Si bien algunos sujetos admiten cierta disposición hacia la escritura:

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?

R: ... lo mandan los profesores... (ES1, ES5, ES2, ES3, ES6, ES7, ES8, ES9, ES10).

R: Porque me gusta escribir (ES4, ES11).

No obstante, las respuestas ponen de manifiesto que las intenciones del alumnado no son unívocas y se sustentan en una combinación de motivaciones. Con independencia de su nivel de escolarización y de su edad, mientras unos pretenden obtener un texto comprensible, o satisfacer su gusto personal o el del lector, otros manifiestan el deseo de desarrollar su imaginación, proyectar sus sentimientos, o simplemente admiten que su única intención es que les salga bien el texto:

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

R: Yo siempre intento que tenga sentido... (ES9);... que lo entienda el que lo va a leer (ES1). Claridad, que pueda entenderse... (ES3); lo más sencillo que pueda... (ES3).

R: Pues que le guste a la gente (ES4, ES11);... que a todos les guste... (ES7, ES8).

R: ... en gran medida, reflejar algo de mí... (ES5).

R: ... que lo tenga bien y ya está (ES1, ES10).

Frecuentemente los sujetos admiten que las intenciones o finalidades de sus textos se pueden apreciar en todo el escrito, en la manera de expresarlo, aunque, a veces, admitan que es al final de sus textos donde mejor se puede notar esa intencionalidad o eludan responder a la pregunta:

P: ¿En qué parte del texto se puede notar las intenciones o finalidades de tu escrito?

R: Cuando se lee mejor (ES1); en la claridad del tema y de la historia (ES6); porque lo vas leyendo y se va notando... (ES9, ES10); en el desarrollo ¿no? (ES4); en la claridad del tema (ES6).

R: Pues en la segunda parte (ES2). En la construcción de las oraciones (ES3). En el final (ES7).

Algunas de estas intenciones parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (presentación, tipografía) y, sobre todo, por la actitud del escritor para agradar o divertir a sus destinatarios:

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

R: Pues escribirlo bien (ES6, ES10)... lo más limpio posible... (ES1).

R: ... que... guste (ES4, ES11, ES7, ES8). Que sea divertido (ES7).

En general, suelen justificar sus decisiones apelando a cuestiones relacionadas con el vocabulario y fundamentalmente con la presentación:

P: ¿Qué haces para conseguirlo?

R: Escribirlo lo más sencillo que pueda y nunca rebuscado (ES3);... no con palabras técnicas... (ES9);... que el lector comprenda el texto (ES5); que se entienda (ES1).

R: ... mejoro mucho la presentación (ES9). Pues suelo decorarlo bien, sus espacios correspondientes... (ES8);... por la letra (ES6). Pues escribirlo bien... (ES6, ES10, ES11). Pues lo más limpio posible... (ES1).

Selección de ideas (+P4/-P4)

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los estudiantes reflejan en sus textos tanto lo que han pensado previamente como aquello que se les ocurre en el momento de la transcripción:

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

R: Sí y escribo también (ES10). Lo anoto y todo, pero al final... pongo lo que se me viene a la cabeza (ES1; ES3).

R: Tengo en cuenta lo que he pensado... (ES4, ES5, ES7, S11).

R: ... siempre se ha escrito sin pensar... (ES5);... digo lo que se me va ocurriendo (ES8).

Frecuentemente, las respuestas del alumnado desvelan que producen muchas ideas para incorporar en sus textos, si bien rara vez las reflejan todas, ya que comúnmente seleccionan algunas. Además, todos consideran que las ideas que plasman tienen relación con el tema de escritura:

P: De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?

R: Selecciono algunas... (ES1, ES2, ES4, ES7, ES8, ES10);... intento escribir bastantes, nunca todas... (ES5). Todas las que me acuerdo (ES7). Las escribo todas (ES11).

P: Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?

R: Sí (ES1, ES2, ES5, ES10, ES11); yo creo que sí (ES3, ES8). No siempre... pero... me pongo a pensar... hasta que... lo consigo (ES5).

Ordenación de ideas (+P5/-P5)

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela que no es habitual que estos sujetos recurran al uso de esquemas, cuadros o trucos que les facilite la organización general de un texto, ya que, en general, escriben las ideas como se les van ocurriendo:

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

R: No las pienso, las pongo directamente (ES1, ES8, ES10).

R: No, como se me van ocurriendo (ES2, ES6, ES10).

Algunos estudiantes, sin embargo, organizan globalmente el texto antes de escribirlo, pensando qué ideas deben incluir en el mismo:

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

R: ... primero las voy pensando y después... las voy escribiendo (ES4).

R: Pues primero pensarlo, después ordenarlo y escribirlo (ES11).

R: Siempre organizo las ideas (ES3).

R: Suelo hacer un esquema para... (ES9).

Fuente de ideas (+P6/-P6)

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que los sujetos evitan recurrir a fuentes externas y obtienen principalmente las ideas de sus textos de la imaginación y/o de su pensamiento («de la cabeza»), limitándose a plasmar en sus escritos lo que se les ocurre en el acto de la escritura, relacionando los conocimientos previos con las exigencias de la tarea:

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: De la cabeza (ES1, ES5, ES7, ES10, ES11).

R: De la experiencia... (ES4); de lo que tengo alrededor... (ES5); escuchando a la gente hablar (ES5); de lo que he leído (ES6).

P: Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?

R: Buscar otra parecida (ES1, ES4, ES7). Me pongo a pensar (ES8);... esperar a que encuentre lo que pega (ES11).

No obstante, el alumnado conoce la existencia de otras fuentes para obtener ideas. Así, los libros (diccionarios) fundamentalmente y también las explicaciones del profesor y de otros (padres, compañeros) son 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 otros libros... (ES2, ES4, ES11);... en las enciclopedias... (ES7, ES8, ES9, ES10); de lo que leo... y lo que me han contado... (ES4, ES6, ES8, ES9).

Registro de ideas (+P7/-P7)

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que rara vez los entrevistados admiten el uso de recursos (borradores, anotaciones de palabras...) que les ayudan

a la hora de organizar sus ideas. Excepcionalmente anotan la fuente de la que extraen la información:

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

R: Sí, anoto la idea... en una hoja aparte (ES3, ES9).

R: Sí, en mi libreta pongo... la he conseguido de aquel... atlas... enciclopedia (ES9).

Frecuentemente, el alumnado ignora el uso de recursos para organizar sus ideas y confía en su propia imaginación para la ejecución de esa tarea. También se aprecian respuestas dubitativas:

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

R: No (ES2, ES4, ES11). Las memorizo (ES1). No... nunca apunto nada (ES5).

R: ... bueno, a veces (ES7, ES10).

Organización textual (+P8/-P8)

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los sujetos, en general, ignoran las estructuras textuales (unos confunden los textos narrativos con los descriptivos y otros ignoran las partes de la narración, como pudo comprobarse en esta investigación), aunque suelen defender que, en función del tipo de texto que van a realizar, ordenan las palabras y las ideas de forma distinta. Los entrevistados admiten que: tienen en cuenta la secuencia temporal de principio, medio y final; siguen un orden en las descripciones de objetos; diferencian los hechos principales de los secundarios; señalan lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

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

R: Sí (ES4, ES5, ES8);... si es narrativo hay que hacerlo narrativo... (ES1);... pienso siempre cómo... (ES9).

R: Sí... digo primero voy a describir el televisor, después lo otro y lo otro... (ES9);... el desenlace y el nudo, cómo empezó, si fue por la tarde, por la mañana... (ES10); sí... sigo un orden (ES5).

R: ... hay que poner primero si se diferencian por los cristales o por... (ES6).

Lo cierto es que estos sujetos carecen de habilidades o estrategias para recordar las partes de un texto y nunca recurren a reglas mnemónicas que les faciliten esa tarea:

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

R: No, bueno, tengo mis propias reglas... (ES5);... lo que nos dice la maestra (ES10). Sí, pienso siempre... (ES9). No tengo costumbre... (ES8). Siglo la regla de las instrucciones... de los libros (ES9)... lo que nos dice la maestra (ES10).

Conclusiones y proyección didáctica

Aunque los resultados de este estudio son sugerentes, la naturaleza del diseño aconseja ciertas precauciones en su interpretación. No obstante, el rigor científico mantenido permite hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos de la escritura más relevantes (la planificación) por el alumnado con DV, a sabiendas de la prudencia que debe imperar en este tipo de estudios a la hora de generalizar sus resultados (Bardín, 1986; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006). En efecto, los hallazgos son ilustrativos y permiten señalar inicialmente dos conclusiones generales: los estudiantes con DV ejecutan la mayoría de las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; estos sujetos muestran, no obstante, algunas disfunciones durante dicho proceso.

Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación. Se ha de insistir, no obstante, que estos descubrimientos no son exclusivamente característicos del alumnado con DV, sino que, como puede observarse en las investigaciones citadas en la introducción de este artículo, algunos de estos hallazgos se han constatado también con otros grupos de sujetos.

- ¿El alumnado con DV conoce y utiliza el proceso de planificación textual?
En general, el estudio revela que conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita y que los utilizan, de forma más o menos sistemática, cuando se enfrentan a tareas de escritura.
- ¿Qué estrategias activa este alumnado durante la planificación de un texto?
El estudio desvela que recurren al uso de estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, piensan en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. En efecto, los entrevistados se mueven tanto por objetivos personales, comunicativos, escolares y, especialmente, de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones de sus escritos.
- Este alumnado muestra una reseñable preocupación por el deseo de agradar con sus escritos, por las exigencias que derivan de las convenciones sociales de la escritura (presentación, tipografía) y, en menor medida, por el vocabulario que utiliza en sus textos.
- Frecuentemente, los sujetos, aunque son capaces de identificar diferentes fuentes generadoras de ideas (su propio pensamiento, libros, diccionarios, entorno), no suelen recurrir a ellas para obtener información, e incorporan en sus textos tanto las ideas que poseen sobre el tema de escritura como lo que se les ocurre en el momento de la redacción de sus escritos. Si bien, esto lo hacen de manera un tanto selectiva.
- Pese a desconocer los diversos tipos de textos, estos estudiantes tienden a organizar adecuadamente las ideas que incluyen en sus escritos.
- En general, no se aprecian diferencias significativas entre los sujetos, por razones de edad, género o nivel de escolarización.
- ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?
- Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades de los sujetos en el proceso de planificación son:
 - Desconocen la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el hecho de registrar previamente las ideas.
 - Ignoran la importancia que tiene la variedad de fuentes disponibles, a pesar de conocerlas, para mejorar la calidad de ideas de un texto.
 - Poseen escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras.
 - Desdeñan el uso de determinados recursos o «trucos» en la construcción de un texto y minimizan la relevancia que tiene la ordenación previa de ideas, antes de plasmarlas en un escrito.
 - Incorporan frecuentemente en sus textos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción.

- Desconocen las estructuras textuales e ignoran la existencia de reglas mnemónicas en la elaboración de sus textos.
- Los dos sujetos de menor edad muestran cierta indiferencia por los destinatarios de sus textos.
- En general, tampoco se aprecian diferencias significativas entre el alumnado, por razones de género o nivel de escolarización.

De otra parte, conviene subrayar que la calidad de un texto depende, en buena medida, de su adecuada planificación, lo que conlleva necesariamente un conocimiento previo de las estructuras textuales y el despliegue de numerosas habilidades lingüísticas. A este efecto, la bibliografía especializada (Graham, Harris y Troia, 2000; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Monroe y Troia, 2006; Albert-Morgan, Hessler y Honrad, 2007; García y Fidalgo, 2008; Lane, et ál., 2008; Salvador, 2008, entre otros), ha puesto de manifiesto que un método efectivo para ayudar a los estudiantes a mejorar sus composiciones escritas es instruirles en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación. La enseñanza de estrategias se percibe como una ayuda para los estudiantes, por cuanto les permite incrementar sus habilidades como escritores, proporcionándoles nuevas y diferentes maneras de estructurar y formular su prosa (Chalk, Hagan-Burke y Burke, 2005) e incrementándoles la competencia escritora (De la Paz y Graham, 1997). Así, pese a que la enseñanza de la escritura es una tarea tan compleja como la escritura misma, a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas de planificación (Graham y Harris, 2005b, 2005c; Monroe y Troia, 2006; Kieft, et ál., 2007; García y Fidalgo, 2008; Salvador, 2008), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se sugieren las siguientes tareas para la mejora: potenciar la motivación hacia la escritura (talleres de escritura, colaboración entre compañeros...); confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura; utilizar la técnica del «torbellino de ideas», para recabar palabras (ideas) sobre determinados temas; confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de los 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; elaborar reglas mnemónicas que contengan las partes esenciales del texto; utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de este; diseñar «hojas para pensar», con sus correspondientes plantillas de trabajo, en las que se incluyan los pasos necesarios para la elaboración del texto; revisar conjuntamente (profesorado-alumnado) textos escritos por expertos y dialogar sobre ellos.

Limitaciones y prospectiva del estudio

Se ha de señalar que el carácter exploratorio de este estudio aconseja interpretar los resultados a la luz de varias limitaciones. Primero, la falta de un grupo-control amenaza la validez interna de las conclusiones. Segundo, el tamaño de la muestra pone de manifiesto el escaso número de sujetos implicados. Tercero, la selección no aleatoria de los participantes. Cuarto, las peculiaridades intrínsecas a todo estudio de caso aconsejan importantes dosis de prudencia a la hora de generalizar los resultados.

Por consiguiente, 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 muestras más amplias y grupos de control elegidos al azar, y analizando este u otros procesos cognitivos.

Referencias bibliográficas

- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- ALBERT-MORGAN, S., HESSLER, T. & HONRAD, M. (2007). Teaching Writing for Keeps. *Education and Treatment of Children*, 39 (4), 107-128.
- 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.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Expression*. Hillsdale: Erlbaum.
- BOSMAN, A., GOMPEL, M., VERVLOED, M. & BON, W.V. (2006). Low Vision Affects the Reading Process Quantitatively but not Qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39 (4), 208-219.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos*, 25, 9-21.
- 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.

- CHALK, J. C., HAGAN-BURKE, S. & BURKE, M. D. (2005). The Effects of Self-regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-93.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- DE LA PAZ, B. & GRAHAM, S. (1997). Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior of Students with Learning Difficulties. *Excepcional Children*, 63, 167-181.
- DOCKRELL, J. E., LINDSAY, G., CONNELLY, V. & MACKIE, C. (2007). Constraints in the Production of Written Text in Children with Specific Language Impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- ENGLERT, C. S. & RAPHAEL, T. (1988). Constructing Well-formed Prose: Process, Structure and Metacognitive Knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- ENGLERT, C. S., ZHAO, Y., DUNSMORE, K., COLLINGS, N. Y. & WOLBERS, K. (2007). Scaffolding the Writing of Students with Disabilities through Procedural Facilitation: Using an Internet-based Technology to Improve Performance. *Learning Disability Quarterly*, 1 (30), 9-29.
- ESPIN, C., WALLACE, T., CAMPBELL, H., LENBKE, E., LONG, J. & TICHA, R. (2008). Curriculum-Based Measurement in Writing: Predicting the Success of High-School Students on Standards Tests. *Exceptional Children*, 2 (74), 174-193.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GALLEGO, J. L. (2008a). La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación*, 346, 267-290.
- (2008b). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60 (2), 63-76.
- GARCÍA, J. N. y FIDALGO, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- (2008). *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci.
- GERSTEN, R. & BAKER, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: a Meta-analysis. *Elementary School Journal*, 3 (110), 251-272.
- GLEASON, M. & ISAACSON, S. (2001). Using the New Basals to Teach the Writing Process: Modification for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 75-92.

- GOMPEL, M., JANSSEN, N. M., VAN BON, W. H. & SCHEREUDER, R. (2003). Visual Input and Orthographic Knowledge in Word Reading of Children with Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 5, 273-284.
- GONZÁLEZ, M^a. 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. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. En C. A. MCCARTHUR, S. GRAHAM & J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K. R. (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.
- (2005c). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers. *The Journal of special education*, 1 (39), 19-33.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. R. & TROIA, G. A. (1998). Writing and Self-regulation: Cases from the Self-regulated Strategy Development Model. En D. H. SCHUNK & B. J. ZIMMERMAN (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- (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. RANSDALL (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J. R. & NASH, J. (1996). On the Nature of Planning in Writing. En C. M. LEVY & S. R. RANSDALL (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 29-55). 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* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- KELLOG, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- KIEFT, M., RIJLAARSDAM, G., GALBRAITH, D. & VAN DEN BERGH, H. (2007). The Effects of Adapting a Writing Course to Students' Writing Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.

- KRIPPENDORFF, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LANE, K. L., HARRIS, K. R., GRAHAM, S., WEISENBACH, J. L., BRINDLE, M. & MORPHY, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students with Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 234-253.
- LECUONA, M. P. (Dir.). (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- LECUONA, M. P., RODRÍGUEZ, M. J. Y SÁNCHEZ, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332, 301-326.
- LI, A. (2004). Classroom Strategies for Improving and Enhancing Visual Skills in Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 36 (6), 38-46.
- MCCARTHUR, C. A., GRAHAM, S. & FITZGERALD, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- MCCUTCHEN, D. (1995). Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. En C. MCCARTHUR, S. GRAHAM Y J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- NEWCOMER, P. & 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.
- MONROE, B. W. & TROIA, G. A. (2006). Teaching Writing Strategies to Middle School Students with Disabilities. *The Journal of Educational Research*, 1 (100), 21-33.
- PELÁEZ, M^a. D. (2007). *Desarrollo y evaluación de ayudas optoelectrónicas para pacientes con baja visión*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- RAMOS, J. L., CUADRADO, I. E IGLESIAS, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17 (3), 239-251.
- RE, A., PEDRON, M. & CORNOLDI, C. (2007). Expressive Writing Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (40), 244-255.
- RODRÍGUEZ, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación*, 343, 531-451.

- SALVADOR, F. (Ed.). (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- TROIA, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. En C.A. MCCARTHUR, S. GRAHAM & J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 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 E.G.B. en Gerona. En R. PÉREZ (Coord.), *Educación y Diversidad II*. Oviedo: Universidad.
- WILLIAMS, J. P. (2003). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. En H. L. SWANSON, K. R. HARRIS & S. GRAHAM (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (293-305). New York: Guilford Press.

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. E-mail: jlgalleg@ugr.es