

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA  
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.  
UN PROGRAMA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ (\*)

## 1. INTRODUCCIÓN

Escribir con corrección es una tarea compleja (Alonso Tapia, 1991; Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Nisbet y Shucksmith, 1987) que implica, como poco, estrategias o habilidades de motivación, de formulación de objetivos para el texto, de adquisición y/o recuperación de la información, de planificación-estructuración del texto, de aplicación de planes o redacción del mismo, de control de la atención, de autorrefuerzo y de revisión del escrito.

Los adultos que manejan con soltura la pluma dominan estas estrategias, no así los alumnos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, que son incipientes «escritores». Probablemente estas operaciones, que suelen producirse simultáneamente (Castelló, 1993) y que son ejecutadas, a menudo, de manera inconsciente, desbordan a los pequeños estudiantes que no pueden realizarlas todas a la vez y que tampoco pueden abordarlas por separado. Para ellos la tarea de escribir es una auténtica resolución de problemas llena de dificultades e incertidumbres, ya que no controlan ese intrincado proceso que aglutina las diversas habilidades o estrategias necesarias para enfrentarse a la redacción o composición de un texto, sea del tipo que sea.

De hecho, esa complejidad es determinante para que muchos adultos se sientan incapaces de escribir con coherencia y elegancia y de plasmar sus pensamientos en el lenguaje escrito con la soltura que cualquier individuo, medianamente culto, es capaz de desarrollar.

Por otra parte, la importancia que reviste la expresión escrita es unánimemente reconocida ya que, además de constituirse un objetivo en sí misma en la literatura, tiene un carácter instrumental que la hace imprescindible para cual-

---

(\*) Universidad de Valencia.

quier tarea que se quiera abordar en la vida corriente. Es bastante usual, hoy en día, oír quejarse a los profesores, incluso universitarios, y a los profesionales que dirigen equipos de trabajo en los que la palabra es fundamental, de la dificultad de encontrar gente capaz de escribir unas cuartillas, ya no con elegancia, fluidez de estilo y calidad literaria, sino tan siquiera con precisión, inteligibilidad y coherencia. Por ello urge abordar el problema de la enseñanza de estrategias de expresión con seriedad y con nuevos instrumentos tecnológicos nacidos, fundamentalmente, a partir de la investigación proveniente del campo de la psicología cognitiva, que ha clarificado progresivamente, en las últimas décadas, los procesos mentales implicados en la resolución de las tareas.

En este terreno se han realizado trabajos sumamente interesantes con propuestas realmente novedosas, como las recogidas en Bereiter y Scardamalia (1993), Graves (1983), Nisbet y Schucksmith (1987), Scardamalia y Bereiter (1985 y 1992), Scardamalia, Bereiter y Fillion (1979).

En sintonía con estas propuestas y con las directrices de la Reforma —que enfatiza la enseñanza de procesos cognitivos y procedimientos como contenido curricular de primer orden, entre los que las estrategias ocupan un lugar preeminente—, hemos investigado sobre la enseñanza de estrategias cognitivas de expresión escrita en alumnos de 8.º de EGB, tanto de cara a mejorar la calidad de sus composiciones escritas como a enseñar las estrategias que subyacen en ellas. Teníamos el convencimiento que la toma de conciencia de los procesos implicados en la redacción, su enseñanza y su dominio por los estudiantes, favorecería la calidad de sus composiciones y la madurez de su escritura.

Queríamos que aprendiesen a escribir «de un modo estratégico», enseñandoles tanto los diversos «modos» de composición escrita que suelen acompañar a los géneros literarios y a los diversos escritos (no se escribe igual una poesía de rima libre que un soneto, ni una carta a un amigo que una descripción, ni una instancia que un informe científico...) como las estrategias y procesos cognitivos que subyacen a la composición escrita (motivación, formulación de objetivos, adquisición y/o recuperación de información, planificación, aplicación de planes o redacción, control de la atención, autorrefuerzo y revisión...), que, para nosotros, son determinantes en la calidad de los escritos.

La primera parte de la tarea ha sido comúnmente abordada por los profesionales de la enseñanza. La segunda ha sido más inusual, a excepción de las investigaciones y experiencias puntuales y fuera de nuestro país. De hecho, no es nada habitual que se escriba delante de los alumnos modelando diversos tipos de composiciones (esto lo sostiene un profesor de EGB, de Lengua y Literatura en 2.ª etapa, durante más de seis años), pero es mucho menos habitual, si no inaudito, que, además, se escriba explicitando lo que pasa por la cabeza de uno cuando lo hace, a pesar de ser ésta una de las vías más eficaces para enseñar estrategias cognitivas de expresión escrita, ya que éstas no se manifiestan a no ser que se verbalicen.

Tal y como se preconiza hoy desde el ámbito de la investigación más reciente sobre estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; García Ros, 1992), para conseguir un «uso estratégico» de las habilidades enseñadas y su control metacognitivo (Nickerson, Perkins y Smith, 1987) nos propondríamos el dominio de los tres tipos de conocimiento, por parte de los sujetos: conocimiento declarativo (el qué de la estrategia), conocimiento procedimental (cómo se hace) y conocimiento condicional (cuándo y por qué utilizarla).

No queremos cerrar estas líneas sin reflejar nuestro acuerdo con Monereo (1993a) y con Bernad (1993) respecto a que el conocimiento estratégico y la utilización del mismo es fruto de la interacción de los procesos cognitivos del sujeto, de los diferentes contenidos de aprendizaje y del apoyo que se recibe de los iguales y de los educadores (profesores, expertos, padres, etc.) en el proceso de aprendizaje. También mantenemos con Bernad (1993) que ya no se puede sostener la transferencia general de los aprendizajes de heurísticos o estrategias generales al margen de los contenidos a los que se apliquen. Somos pues, conscientes, de que las estrategias de expresión escrita presentan peculiaridades que difieren, por ejemplo, de los heurísticos de resolución de problemas matemáticos y de las estrategias de retención de información, y pensamos que la enseñanza de estrategias específicas ligadas a contenidos de aprendizaje se revela como sumamente interesante frente a enfoques excesivamente generalistas. Basta para confirmar esta tesis, la conciencia que todos tenemos de que no abordamos igual el aprendizaje de diversas disciplinas sino que utilizamos estrategias diferentes, y ello incluso dentro de la misma disciplina. No se afronta igual la redacción de una composición sobre la literatura del siglo XVI que la memorización de los autores, movimientos y obras de esa misma literatura.

En este marco abordamos una investigación que pretendía comprobar la eficacia de un programa de intervención cuyo objetivo era optimizar la calidad de la expresión escrita de alumnos de 8.º de EGB, enseñando a escribir y enseñando a pensar sobre el escribir (metacognición), clarificando los procesos cognitivos implicados, las estrategias subyacentes y su control por los propios sujetos.

## 2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. *Objetivos de la investigación*

Fundamentalmente, nos proponíamos mejorar la calidad de la expresión escrita de los sujetos sometidos a la experiencia y verificar su aprendizaje y toma de conciencia de las estrategias cognitivas necesarias para escribir correctamente.

## 2.2. Método

### 2.2.1. Hipótesis

1) Los sujetos del grupo experimental (con un rendimiento similar en expresión escrita respecto a los sujetos del grupo de control), mejorarán ésta, de modo significativo, frente a sus compañeros no sometidos a la intervención educativa.

2) De igual modo ocurrirá en el conocimiento, conciencia y dominio de las estrategias cognitivas subyacentes.

### 2.2.2. Diseño

Hemos optado por un diseño cuasiexperimental con dos grupos equivalentes de 8.º de EGB del mismo colegio, partiendo de la igualdad de los dos grupos constatada en el Pretest. Se ha intervenido educativamente sobre uno de los grupos (8.º A; grupo experimental), permaneciendo el otro (8.º B) como grupo de control. Después de la intervención se ha realizado el Postest en ambos grupos.

### 2.2.3. Muestra

Estaba formada por 61 sujetos (31 pertenecientes al grupo experimental y 30 al de control) de un colegio público en una zona rural de la Comunidad Valenciana. La asignación de ambos grupos, control y experimental, se realizó al azar.

### 2.2.4. Instrumentos de medida

Uno de los problemas fundamentales que nos encontramos los que trabajamos en procesos y en estrategias cognitivas es el de la medida. Tal y como Weinstein (1988) afirma, las aportaciones de los psicólogos cognitivos a la solución de los problemas y necesidades del aprendizaje pasa por el desarrollo y mejora de los instrumentos de medida. Muchas veces no se dispone de adecuadas técnicas de evaluación de las estrategias y otras se carece totalmente de ellas al ser problemas que se abordan desde una óptica nueva y peculiar.

Ante esta dificultad diseñamos nuestros propios instrumentos de medida que, en sucesivos trabajos, iremos perfeccionando. Nuestro objetivo pretendía no sólo medir la calidad de las composiciones escritas, lo que es determinante en la valoración del rendimiento de los alumnos y en sus calificaciones académicas sino también los procesos cognitivos subyacentes y las estrategias que éstos movilizaban para escribir; buscábamos mejorar su expresión escrita

a través de la concienciación de las estrategias subyacentes, del control de las mismas y del entrenamiento en su uso.

Para ello utilizamos tres instrumentos de medida para el Pretest y Postest: el primero era una hoja de corrección de composiciones escritas (Anexo 1) que permitía una valoración relativamente objetiva de las composiciones de los sujetos. Los ítems recogían los aspectos fundamentales que se tienen en cuenta al calificar académicamente las composiciones: organización y estructuración, coherencia, adecuación semántica y riqueza de vocabulario, estructuración sintáctica, presentación y limpieza, ortografía, etc. El intervalo de puntuación era de 0 a 5.

El segundo consistía únicamente en preguntar al sujeto «¿Cómo lo has hecho?», al concluir cada composición. Se pretendía clarificar la conciencia del propio sujeto sobre los procesos cognitivos movilizados al escribir y calibrar su dominio de los mismos.

El tercero era un cuestionario (Anexo 2) (con posibilidad de dos respuestas), que se pasaba después del anterior instrumento, en el que se interrogaba al alumno con preguntas que trataban de delimitar las estrategias y habilidades cognitivas que era capaz de movilizar para escribir: formulación de objetivos, planificación, capacidad de ponerse en lugar del lector, relectura y revisión, etc. El intervalo de puntuación era de 0 y 1. Precisamente porque en este instrumento se inquiría explícitamente sobre los procesos y estrategias cognitivas, se pasaba en tercer lugar, para que los sujetos se enfrentasen a la pregunta «¿Cómo lo has hecho?» sin «pistas».

Para el Pretest se realizaron dos composiciones escritas, una de tema libre y otra de tema obligado; se puntuaron las dos composiciones y se obtuvo su media. El mismo procedimiento se utilizó para el Postest. Pensábamos que el objeto de la evaluación, de cara a precisar la eficacia de la intervención, debían ser tareas escolares habituales, como son las redacciones. Estábamos en la línea, hoy generalmente compartida por los expertos en estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; Bernad, 1993; García Ros, 1992), de la necesidad de enseñar las estrategias en sus contextos habituales de utilización y de evaluar el desempeño estratégico también en esos contextos y con respecto a contenidos curriculares corrientes.

Las composiciones escritas fueron corregidas y valoradas por un equipo de 7 jueces, desestimando las puntuaciones extremas, a fin de lograr la mayor objetividad posible. En la corrección intervino también el profesor de los alumnos, quien aplicó las pruebas.

#### 2.2.5. Temporalización

La experiencia se desarrolló en enero y febrero de 1993, con dos sesiones semanales de una hora que, habitualmente, se dedicaban al taller de Lengua Valenciana.

Las dos primeras sesiones se dedicaron a realizar dos composiciones escritas, que servirían de Pretest utilizando los tres instrumentos a los que se ha hecho mención: de ambas composiciones se valoraba su calidad, las respuestas al «Cómo lo has hecho» y las dadas al tercer instrumento de medida, que reflejaban el proceso cognitivo estratégico seguido.

A continuación y durante seis semanas de enero y febrero, se desarrollaron once sesiones de intervención en las que se motivó a los alumnos de los grupos experimentales y se aplicó un repertorio tecnológico de intervención, que más adelante se explicita, para enseñar estrategias de expresión escrita.

Una vez concluida la aplicación del programa, los sujetos, tanto del grupo experimental como el de control, realizaron dos nuevas composiciones que servirían de Postest. De nuevo se evaluó su calidad, sus respuestas de «Cómo lo has hecho» y a las preguntas explícitas referentes a las estrategias utilizadas sobre expresión escrita.

#### 2.2.6. Agentes educativos

El programa fue aplicado por el profesor de Valenciano. Para ello tuvo la ayuda de una alumna de 5.º de Pedagogía, profesora de EGB, que, durante el curso anterior, había trabajado en el colegio y que, en el curso académico 1992-1993, disfrutaba de licencia por estudios. Esta profesora dirigió tres sesiones de intervención en las que el profesor habitual de los alumnos se encontraba fuera, realizando actividades de formación.

#### 2.2.7. El programa de intervención

Según se ha referido anteriormente, se llevó a cabo en 11 sesiones. Compartimos básicamente la propuesta de García Ros (1992) que demanda, para conseguir la eficacia en los programas de acción educativa: motivación para el uso de las estrategias, instrucción directa e interactiva, entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento (explicando el «cuándo» y «dónde» de las estrategias), enseñanza en contextos reales y pruebas para evaluar el aprendizaje, semejantes a las utilizadas en la instrucción. En esta línea utilizamos el siguiente repertorio de *tecnología de intervención educativa*:

##### 2.2.7.1. Técnicas motivadoras

Explicación y presentación de la experiencia, por parte del profesor, como algo importante y que va a ser extremadamente útil para los alumnos.

Construcción de un mural, realizado por equipos, con mensajes motivadores («escribir es bonito», «escribir bien es importante», «vale la pena escribir...») y con los pasos fundamentales a seguir en la composición escrita: motivación, ob-

jetivos, búsqueda o recuperación de información, planificación, desarrollo de planes, redacción escrita, control de la atención, autorrefuerzo y revisión. La realización de los murales estuvo precedida de un diálogo dirigido por el profesor a fin de hacerles conscientes de todo el proceso que se moviliza al escribir. Estos murales fueron fijados en las paredes de la clase durante la experiencia y se mantuvieron durante todo el curso.

Durante la aplicación de la experiencia los alumnos fueron constantemente alentados por el profesor con mensajes positivos, reduciendo al mínimo las críticas.

#### 2.2.7.2. *Modelado*

Conocedores de la eficacia del modelado en el aprendizaje humano (Bandura, 1987; Bruner, 1988), hemos utilizado al profesor como modelo ante sus alumnos. El maestro realizó ante los alumnos los distintos tipos de composiciones incidiendo en sus puntos comunes y en sus peculiaridades: descripciones, narraciones, poesías, instancias, escritos de reclamación, cartas, etc.

Como variante hemos empleado la *técnica de modelado de Graves (1983)*, que trata de explicitar y modelar, para que los alumnos tomen conciencia de ellos, los procesos mentales que movilizamos y las estrategias cognitivas que se utilizan, clarificando cómo los adultos ponemos en marcha estrategias o habilidades de motivación, de formulación de objetivos para el texto; de adquisición y/o recuperación de información, de planificación-estructuración, de redacción, de control de la atención y de despistes, de autorrefuerzo y revisión del escrito.

Para ello hemos utilizado un retroproyector, con varias composiciones cuidadosamente preparadas, conjuntamente con el profesor, en las que el agente educativo trata de «hacer visibles» los procesos cognitivos que median en la ejecución de las composiciones escritas, verbalizando «lo que pasa por su cabeza» mientras escribe y explicitando, por tanto, las estrategias cognitivas empleadas. Estas composiciones presentan errores que después se corrigen en la revisión: coordenadas inadecuadas, faltas de ortografía, palabras repetidas, imprecisiones, etc.

#### 2.2.7.3. *Juego «¿Quién lo ha escrito?»*

Propuesto por Scardamalia y Bereiter (1979). Consiste en que todos los alumnos realizan un escrito y posteriormente forman parejas. Los dos alumnos de cada pareja han de evaluar por escrito la composición de uno de ellos haciendo una crítica lo más objetiva posible y buscando que el resto de los alumnos de la clase sean capaces de detectar al autor de la crítica y diferenciar la que ha sido redactada por el autor de la composición, de la de su compañero.

Este ejercicio no es tan simple como parece dado que exige a los niños salir de sí mismos para determinar qué ha podido escribir el compañero y examinar estilos diferentes (Nisbet y Schucksmith, 1987).

Después se pide al resto de la clase que juzgue al autor de las críticas y que aporte razones de sus valoraciones. Así, el niño puede darse cuenta si sus compañeros juzgan su estilo adecuado, descuidado, elegante, pedante, etc. Si se repite el juego, el niño puede tomar conciencia de su estilo, de sus valores y defectos y puede reaccionar, corrigiéndolos.

#### 2.2.7.4. *Introspección*

Esta técnica se ha convertido ya en un procedimiento clásico para enseñar estrategias cognitivas. Debemos ser conscientes de que los niños utilizan estrategias para realizar sus tareas. Las conocen pero tienen lo que se ha dado en llamar deficiencia de aplicación: les falta destreza en su uso. Para paliar estos problemas se les proponen tareas escolares y, al mismo tiempo, se les pide que describan su método de trabajo, oralmente o por escrito (Nisbet y Schucksmith, 1987). Posteriormente se dan a conocer a la clase diversas estrategias, de modo que unos alumnos pueden aprender estrategias de los otros.

Se trata, ni más ni menos, de verbalizar los pensamientos, plasmando en palabras «lo que pasa por la cabeza de uno» cuando realiza las tareas. Es un procedimiento costoso en principio, ya que es difícil realizar la introspección al mismo tiempo que se realiza la tarea, pero consigue muy buenos resultados. No en vano, uno de los principales problemas para enseñar estrategias y para analizar las de los alumnos es la dificultad que tenemos de verbalizar lo que sabemos y hacemos, ya que, con mucha frecuencia, sabemos más de lo que somos capaces de expresar. Esto es todavía más cierto en la edad de la preadolescencia, que conlleva dificultades especiales de comunicación.

Nosotros utilizamos diferentes variantes: desde escribir cómo se había hecho la composición escrita (inmediatamente después de terminarla), hasta decir en voz alta lo que pasaba por la cabeza al escribir para que un compañero lo recogiese, pasando por el intento de reflejar «el cómo se hace» al mismo tiempo que se hace la redacción. Constatamos que este último procedimiento era más difícil de llevar a cabo por las interferencias y bloqueos a que daba lugar en los alumnos.

#### 2.2.7.5. *Reforzadores*

Aunque compartimos los postulados de la psicología cognitiva, de los enfoques constructivistas y de la teoría de la motivación intrínseca, somos conscientes de que todos, en nuestro trabajo y en nuestra vida, necesitamos que se nos diga, aunque sólo sea de vez en cuando, que hacemos bien las cosas. Y eso no



deja de ser un condicionamiento operante. Por eso utilizamos reforzadores sociales reconociendo públicamente los logros de los alumnos y animándoles constantemente a la superación y, además, las calificaciones obtenidas en sus composiciones fueron valoradas para las evaluaciones correspondientes.

### 2.3. Resultados

Ya aludimos en un apartado anterior al problema de la medida que acompaña a este tipo de investigaciones. Para valorar los datos obtenidos hallamos la media de las puntuaciones, obtenidas en las dos composiciones que se llevaron a cabo para el Pretest y en las dos del Postest, y realizamos un análisis de varianza para corroborar los supuestos de nuestra hipótesis y detectar si existían diferencias significativas de medias entre sujetos del grupo de control y del experimental, tanto en el Pretest como en el Postest.

Recordemos los tres instrumentos de medida utilizados en la experiencia para valorar las composiciones: el primero era una hoja de corrección «objetiva» de composiciones escritas, el segundo planteaba la pregunta «cómo lo has hecho» sin más indicaciones y el tercero formulaba preguntas explícitas y concretas sobre el proceso seguido y las estrategias cognitivas empleadas. Tuvimos que prescindir de la valoración del segundo por ser las respuestas del Pretest tan pobres y elementales que no permitían catalogación alguna de las estrategias cognitivas empleadas: la respuesta más común era una paráfrasis de «lo hice con mi cabeza y con el bolígrafo...», de modo que nos limitamos a valorar las composiciones a partir del primer y tercer instrumento, que sí nos permitían catalogar y cuantificar.

Veamos los supuestos de nuestra hipótesis:

1) Pensábamos que en el Pretest no existirían diferencias significativas de medias entre los sujetos del grupo de control y del grupo experimental en cuanto a su rendimiento en expresión escrita, y que, a partir de la aplicación del programa de actuación didáctica, sí se producirían diferencias en el Postest a favor de los sujetos del grupo experimental en cuanto a la calidad de las composiciones. Ésta se mediría utilizando la hoja de corrección a que se ha hecho mención (Anexo 1).

Nuestro supuesto se hacía realidad: no encontramos diferencias significativas de medias en el Pretest: la F de Anova fue 1,15, no significativa; y sí las encontramos en el Postest a favor del grupo experimental: la F de Anova fue 9,8,  $p < 0,01$ , significativa, por tanto, al nivel del 99 por 100.

2) Habíamos defendido que no existirían diferencias significativas de medias entre sujetos del grupo experimental y sujetos del grupo de control en el Pretest, en conocimiento, conciencia y dominio de estrategias cognitivas subya-

centes, lo que se delimitaría a partir de las respuestas dadas al «cómo lo has hecho» y a las preguntas explícitas sobre el proceso estratégico seguido (Anexo 2), y que esta diferencia sí que se daría inmediatamente después de la aplicación del programa de intervención y por efecto del mismo a favor del grupo experimental. Ya hemos comentado las razones que nos llevaron a prescindir de la valoración del «cómo lo has hecho», de modo que nos centraremos en analizar las respuestas emitidas con respecto al tercer instrumento de medida (Anexo 2).

De nuevo nuestra suposición estaba en lo cierto: no encontramos diferencia en el Pretest entre el grupo de control y el experimental: la F de Anova fue 0,42, no significativa, y sí la encontramos en el Postest, a favor del grupo experimental: la F de Anova fue 4,08,  $p < 0,05$ , significativa por tanto, al nivel del 95 por 100.

### 3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tal y como se desprende del análisis de resultados, el programa de intervención aplicado, resultó eficaz: los sujetos a él sometidos mejoraron en calidad de expresión escrita y en conciencia y dominio de estrategias cognitivas, en cuya enseñanza se basaba, especialmente, el programa.

Queremos insistir en que este programa se aparta de los típicos procedimientos de enseñanza de la composición escrita. El énfasis se ha puesto, sobre todo, en la demostración de los procesos y estrategias cognitivas subyacentes, a las que se orientaban, explícitamente, la mayoría de las técnicas educativas utilizadas: introspección, modelado estratégico, juegos, etc. Hemos tratado de enseñar a los alumnos «lo que pasa por la cabeza del escritor adulto cuando escribe», que es sumamente complejo y que implica controlar gran número de estrategias de las que, además, en muchas ocasiones, un buen número de ellas se movilizan a la vez.

Creemos que la toma de conciencia de tales estrategias cognitivas (de motivación, de formulación de objetivos, de planificación, de autorrefuerzo, de revisión, etc.) favorece su dominio y control por el sujeto. La mejora, en este aspecto concreto, se ha traducido en la información recogida en el tercer instrumento de medida, en cuyo perfeccionamiento, conscientes de algunas lagunas y deficiencias, estamos actualmente trabajando. Igualmente estamos diseñando un nuevo instrumento para enriquecer las aportaciones al «cómo lo has hecho» que, en este caso, eran tan pobres que no permitían su valoración.

Queremos insistir en que, a través de esta vía de intervención, se mejora también la calidad «objetiva» de las composiciones y las calificaciones académicas que los alumnos obtienen en ellas. Un problema de muchos de los programas educativos de tipo cognitivo, en línea constructivista y de aprendizaje significativo, es que los resultados académicos no mejoran de manera sustancial, seguramente porque se sigue evaluando atendiendo a los resultados y desatendien-

do los procesos. No ha sido el caso de nuestro programa, en el que la mejora cognitiva se traduce en una ejecución que se valora con calificaciones académicas más altas.

Por otra parte, el programa ha sido económico en su diseño y aplicación: tan sólo 11 sesiones de intervención, aplicadas en horario escolar y en plena sintonía con los contenidos curriculares habituales de 8.º de EGB; en definitiva, pretendíamos enseñar a escribir mejor, lo que es un claro objetivo educativo de este nivel académico, y lo hemos conseguido con un mínimo coste.

Todo ello está en concordancia con las líneas más actuales de investigación sobre estrategias de aprendizaje y estrategias cognitivas en la escuela [Beltrán, 1993; Bernad, 1993; García Ros, 1992; Monereo, 1993b)] y con los planteamientos de la Reforma educativa española (MEC, 1989a y 1989b) y nos atreveríamos a decir que abre caminos que pueden ser seguidos y perfeccionados por otros investigadores y profesores preocupados por una enseñanza más estratégica en la línea del aprender a aprender.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana/Aula XXI.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis/Psicología.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M., (1987): *Psychology of written composition*. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.
- (1993): «Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura», en J. A. Beltrán; V. Bermejo; M.ª D. Prieto y D. Vence, *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- BERNAD, J. A. (1993): «Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela», en C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Ediciones.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CASTELLÓ i BADIA, M. (1993): «Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita», en C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Ediciones.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1980): «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints», en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.

- GARCÍA ROS, R. (1992): *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño y validación de un programa de resumen*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- GRAVES, D. (1988): *Writing: Teachers and Children at Work*. Londres, Heineman.
- MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- (1989b): *Diseño curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, MEC.
- MONEREO, C. (comp.) (1993a): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Ediciones.
- (1993b): *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid, Pascal.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1987): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós/MEC.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana/Aula XXI.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985): «Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing», en S. F. Chipman; J. W. Segal y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*. Vol. 2. *Research and open cuestion*. Nueva York, LEA.
- (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, (58), pp. 43-64.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. y FILLION, B. (1979): *The little red writing book: A source book of consequential writing activities*. Pedagogy of Writing Project. Ontario, OISE.
- WEINSTEIN, C. E. (1988): «Assessment and Training of Student Learning Strategies», en R. R. Schmeck (Eds.), *Learning strategies and learning styles*. Nueva York, Plenum Press.

## ANEXO 1

Nombre ..... Edad .....

Colegio ..... Curso .....

Escala de puntuación: de 0 a 5

	Pretest		Postest	
	1. <sup>a</sup> Comp.	2. <sup>a</sup> Comp.	1. <sup>a</sup> Comp.	2. <sup>a</sup> Comp.
1. El escrito está organizado (No mezcla ideas y es coherente)				
2. Adecuadamente estructurado (Introducción, desarrollo y conclusión)				
3. El tema y el mensaje es claro e inteligible.				
4. Las ideas secundarias están bien enlazadas				
5. La construcción sintáctica es correcta				
6. No comete errores ortográficos				
7. Utiliza con corrección los signos de puntuación				
8. Existe riqueza de vocabulario				
9. Evita la repetición de palabras o muletillas				
10. Respeta los márgenes				
11. La letra es clara y legible				
12. Se presenta con limpieza y sin tachaduras				
13. Es creativo				
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>				

**PUNTUACIÓN MEDIA**

Pretest

Postest

## ANEXO 2

Nombre ..... Edad .....

Colegio ..... Curso .....

Escala de puntuación: de 0 a 1 (el sí se puntúa con 1 y el no con 0)

Pon una cruz encima de la respuesta que elijas

1. He comenzado el escrito sin más, tomando las decisiones sobre la marcha	SÍ	NO
2. En este trabajo me he planteado algún objetivo	SÍ	NO
3. He hecho un primer esquema de lo que quería contar, por escrito o en mi cabeza	SÍ	NO
4. He reflexionado, antes de escribir, para delimitar si disponía de suficiente información sobre el tema o si tenía que buscarla	SÍ	NO
5. He organizado el escrito con una introducción, un desarrollo de las ideas y una conclusión	SÍ	NO
6. Me he preocupado de que lo que he escrito se entienda, procurando ponerme en lugar de los que lo pudiesen leer	SÍ	NO
7. He procurado que lo que he escrito tuviese coherencia, que estuviese bien «hilvanado»	SÍ	NO
8. He cuidado la presentación	SÍ	NO
9. He evitado conscientemente las palabras vulgares	SÍ	NO
10. He revisado la organización del escrito	SÍ	NO
11. Al escribir, he tratado de evitar las repeticiones	SÍ	NO
12. Lo he releído, al terminarlo, para ver si todo se entendía y era coherente	SÍ	NO
13. He revisado el texto para corregir los errores ortográficos que pudieran existir	SÍ	NO
14. He repasado la puntuación para ver si los signos empleados eran correctos	SÍ	NO
15. He corregido el texto al acabarlo para evitar las repeticiones y palabras vulgares utilizando sinónimos	SÍ	NO
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>		

Con estos ítems se trata de delimitar la conciencia y el dominio de las estrategias cognitivas de expresión escrita del sujeto: Formulación de objetivos (2); estrategias de recuperación y/o búsqueda de información (4); de planificación (1 y 3); de estructuración del texto (5); de atención a la coherencia del escrito (6 y 7); de control de la presentación de la composición (8); de atención al léxico, a la riqueza de vocabulario, evitación de repeticiones y utilización de sinónimos (9 y 11) y de revisión del escrito (10, 12, 13, 14 y 15).