

Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE

Rosa Mary González Seijas
Universidad de La Coruña

Este estudio analiza los resultados de un programa de instrucción en procesos cognitivos y estructuras textuales desarrollado en un grupo de escolares con dificultades en el aprendizaje de la escritura (DAE). Los participantes fueron 65 niños y niñas con una media de edad de 9 años, de tres colegios públicos de La Coruña. De los 65 sujetos, 39 presentaban DAE, 22 de ellos fueron asignados al grupo experimental, 17 al grupo control y los 26 restantes fueron considerados buenos escritores. Todos los sujetos fueron evaluados en tres ocasiones, pretest, postest y retest. El grupo experimental recibió entrenamiento en estrategias cognitivas de escritura, cuatro horas a la semana durante cinco meses, en horario extraescolar. Los análisis de varianza realizados indican que la instrucción específica en estrategias de escritura mejora los procesos de planificación, organización y textualización en niños que presentan DAE.

A proposal on training cognitive processes and textual structures in children with writing disabilities.
This study analyzes the results of an instructional program about cognitive process and textual structures developed in a group of schoolchildren with writing disabilities. It was conducted with sixty-five children attending three different public schools in La Coruña; thirty-nine of them presented writing disabilities. We assigned twenty-two children to the experimental group and seventeen to the control group, whereas the remaining twenty six were considered good writers. The subjects were evaluated in three occasions, through a pretest, a posttest, and a retest. The experimental group received strategy training four hours per week over a period of five months, as an extracurricular activity. According to the analysis of variance carried out, specific instruction in writing strategies improves the processes of planning, organizing and textual-making.

Escribir es una tarea difícil que requiere esfuerzo por parte del escritor. La escritura es un proceso complejo y exigente dado que el escritor debe tener en cuenta varios aspectos al mismo tiempo: gramaticales, léxicos, ortográficos, la estructura textual, la información relevante, los propósitos y metas, las perspectivas y necesidades del lector, el acceso y recuperación de las representaciones de las letras en la memoria y la producción motora, entre otros.

La práctica pedagógica ha transmitido a los niños una idea errónea acerca de la escritura: la ha presentado sin funcionalidad. Los niños que tienen dificultades en el aprendizaje emplean estrategias inmaduras e ineficaces para llevar a cabo los procesos cognitivos requeridos, tienen poco o ningún conocimiento de estructuras textuales y generalmente dan más importancia a los aspectos de forma. Este problema posiblemente se acentúa por el énfasis que ponemos los adultos en la «caligrafía» y la costumbre de enseñar a construir textos en contextos de comunicación «artificiales», es decir, sin pedir que los escritos «digan algo» «a alguien».

Mientras los escritores expertos conocen los requisitos de la escritura efectiva, muchos niños (especialmente los que tienen dificultades en la escritura) no manifiestan conductas de autorregulación, habilidades y creencias en las estrategias de composición.

En general, se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la escritura (Graham, Harris, MacArthur y Schwartz, 1991). Es decir, no son capaces de coordinar los diversos procesos y habilidades requeridos para la composición.

Los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la escritura necesitan llegar a ser aprendices estratégicos, utilizando estrategias útiles en una determinada situación y usándolas efectivamente. Los profesores pueden ser un gran apoyo al respecto, orientando a los estudiantes en estrategias específicas y demostrando cuándo y cómo usar dichas estrategias.

Graham, Harris y Larsen (2001) señalan que la instrucción que reciben los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura suele ser inadecuada; se enfoca casi exclusivamente en la enseñanza de habilidades de niveles inferiores (como patrones psicomotores y deletreo) y se dedica poco tiempo a la enseñanza de estrategias y habilidades de escritura de niveles superiores o controlados, suponiendo que estas habilidades pueden llegar a dominarse mediante métodos de aprendizaje informales o incidentales.

Estos autores consideran que la instrucción en escritura debe responder a las necesidades específicas de cada niño, y mantener un equilibrio entre significado, procesos y forma, utilizando métodos formales e informales.

Para que los escritores con dificultades lleguen a convertirse en escritores eficaces e independientes necesitan programas de escritura sistemáticos e intensivos. En muchos casos, la instrucción explícita es indispensable (Pressley y Rankin, 1994).

El punto de partida del presente trabajo es, fundamentalmente, el modelo de Flower y Hayes (1980) y los planteamientos de Graham y Harris (1989); Graham, Harris, MacArthur y Schwartz (1991); Cuetos (1991); Sawyer, Graham y Harris (1992); Danoff y Harris y Graham (1993). El modelo establece que al escribir es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, y además considerar la intención y la audiencia. Según esto, se llevan a cabo simultáneamente tareas globales y locales.

Se han tenido también en cuenta los trabajos de Ellis (1994a), Ellis (1994b), Mather y Roberts (1995), Boyle y Weishaar (1997), quienes consideran que los organizadores gráficos pueden ayudar a los estudiantes con dificultades a desarrollar y organizar sus pensamientos para escribir. Estos organizadores representan ideas importantes y sus relaciones con otras ideas, y sirven, además, como excelentes hojas de planificación para organizar las ideas que deben ponerse por escrito. Igualmente, el desarrollo de trabajos posteriores, Karge (1998); Montgomery (1998); Dickson (1999); Gleason (1999); DiCecco y Gleason (2002) y García y De Caso-Fuertes (2002) ponen de manifiesto la utilización de los organizadores gráficos dentro de un contexto de instrucción intensiva, como facilitadores en el entrenamiento en la planificación del texto y en la coordinación y relación de conocimientos y contenidos en los textos escritos de estudiantes con DAE.

Los procesos de escritura

En la composición escrita son necesarios, al menos, tres procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión. Cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos.

a) Planificación del mensaje. Se considera el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura. Escribir supone solucionar cómo transmitir un mensaje, cómo influir en la mente del lector y supone la toma de decisiones que tienen que ver con lo que se escribirá, el cómo se escribirá, a quién irá dirigido el escrito, etc.

Las etapas que componen el proceso de planificación son:

1. *Generación de información sobre el tema que se va a escribir.* Implica la búsqueda de ideas o conocimientos (en la memoria semántica) o de los sucesos o acontecimientos de la vida (en la memoria episódica), o analizar el entorno para su descripción.
2. *Organización.* En la segunda etapa se seleccionan los contenidos más relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plan coherente.
3. *La formulación de objetivos* es un subproceso menos estudiado pero no menos importante. En él se elaboran los objetivos que dirigirán el proceso de composición.

b) Textualización. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en un lenguaje visible y comprensible para el lector. Para ello el escritor debe:

1. *Construir la estructura sintáctica.* Una vez que el escritor ha decidido lo que va a escribir, construye las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje.
2. *Buscar los elementos léxicos.* La búsqueda de las palabras se inicia a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta, ya que parece claramente comprobado que significado y forma lingüística (bien sea fonológica u ortográfica) se encuentran en almacenes distintos, sea por la ruta fonológica o indirecta o por la ruta ortográfica, directa o visual.
3. *Recuperar patrones psicomotores.* Después del almacén gráfico todavía quedan varios procesos por ejecutar antes de que esa palabra sea representada mediante un signo gráfico, en los que se incluyen la recuperación de los alógrafos y de los patrones psicomotores.

c) Revisión. Este proceso se compone de dos subprocesos: lectura y edición. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes. Los corrige siguiendo distintos criterios que pueden afectar o no al significado del texto.

Los subprocesos de lectura y edición, así como el de generar ideas, tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición.

Consideramos que para facilitar estos procesos cognitivos se debe brindar a todos los niños (no sólo a aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje) un conjunto de estrategias de acceso a diferentes estructuras textuales. De esta manera, y conociendo la estructura textual de una historia, de una descripción, de un texto secuencial, enumerativo, comparativo, etc., les será más fácil planearse objetivos, generar ideas, organizarlas dentro de una estructura adecuada y revisar todos los aspectos en cualquier momento del proceso de composición (no sólo la ortografía o los patrones motores tras la conclusión del escrito).

El objetivo del presente trabajo ha sido dar a conocer un programa de instrucción en estrategias cognitivas y su grado de eficacia sobre los procesos de planificación, organización y textualización, de diferentes estructuras textuales, en niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura (DAE). El objetivo queda concretado en las siguientes hipótesis: a) habrá diferencias significativas en la composición escrita entre los sujetos del grupo experimental tras recibir la instrucción y los del grupo control; b) el programa de instrucción en estrategias cognitivas de planificación, organización y textualización producirá diferencias significativas en la prueba de postest a favor de los sujetos del grupo experimental; c) las diferencias significativas entre los sujetos del grupo control y del grupo experimental se mantendrán en el retest.

Método

Participantes

La muestra se compone de 65 sujetos, 34 niños y 31 niñas de 4º de Primaria con edades comprendidas entre los 8,10 años y 9,10 años, con una media de 9 años, procedentes de tres colegios pú-

blicos; 39 sujetos presentaban dificultades en el aprendizaje de los procesos de la escritura, según la puntuación obtenida (baja, 18-36) en las escalas de evaluación basadas en Tindal, G. y Hasbrouck, G.J. (1991) y corroborado por el informe del tutor. De ellos, 22 se asignaron al grupo experimental y asistieron a un programa de entrenamiento en procesos de escritura, 17 fueron asignados al grupo control y los 26 restantes fueron considerados como buenos escritores y se tuvieron en cuenta para el análisis de resultados (ver Tabla 1).

	Grupo experimental	Grupo control	Buenos escritores	Total
Media de edad	9,1	8,8	9,2	9,0
Número de niños	14	8	12	34
Número de niñas	8	9	14	31
Total sujetos	22	17	26	65

Se consideraron del grupo control los sujetos que teniendo dificultades en el aprendizaje de la escritura y siendo candidatos para recibir el programa de instrucción, no lo hicieron dada la imposibilidad de los padres o de los niños para cumplir con el horario y requerimientos del mismo. Se consideraron del grupo experimental aquellos niños que no tenían problema en asistir al entrenamiento que se llevó a cabo en la Facultad de Educación.

Materiales

a) Para la evaluación

Se elaboraron 3 cuadernillos de evaluación (uno para cada fase: pretest, postest y retest) en los que variaba el tópico, pero se mantenía la instrucción de escribir sobre las siguientes estructuras:

Texto 1: escribir sobre un tema libre.

Texto 2: escribir un cuento donde se le daba al niño el personaje principal.

Texto 3: escribir un cuento popular.

Texto 4: describir un dibujo.

Texto 5: describir un lugar determinado.

Texto 6: escribir un comentario sobre una situación concreta.

Para la valoración del contenido de dichos cuadernillos se elaboraron las escalas para evaluar textos narrativos, descriptivos y argumentativos, a partir de la escala analítica para evaluar historias de Tindal, G. y Hasbrouck, G.J. (1991). En cada texto se evaluaba la planificación, la organización y la textualización con una escala de criterios que se puntuaban de 1 a 5.

b) Para la intervención

Se diseñó un programa en estrategias cognitivas de escritura utilizando la estrategia mnemotécnica *PODER* donde a cada paso del proceso le corresponde un organizador gráfico, un color, una ficha guía y una ficha de apoyo. Cada letra del acrónimo significa lo siguiente:

P: Pensar sobre qué vamos a escribir (ej.: organizador gráfico: lluvia de ideas. Color: amarillo).

O: Organizar las ideas (ej.: organizador gráfico para texto secuencial: la escalera; texto comparativo: la balanza; texto narrativo: la casa, etc. Color: rosa).

D: Dirigir el escrito a alguien en concreto (color: naranja).

E: Escribir (color: azul).

R: Revisar lo que se ha escrito (ej.: organizador gráfico: la torre. Color: verde).

Los sujetos deben planificar y organizar lo que van a escribir, utilizando los organizadores gráficos o fichas guía correspondientes, teniendo en cuenta el objetivo del escrito.

Procedimiento

Se evaluaron los procesos de escritura y estructuras textuales en tres ocasiones (pretest, postest y retest).

Los niños del grupo experimental asistieron a un programa de intervención en escritura, el cual entrenaba en los diferentes procesos (planificación, organización y textualización) y estructuras textuales (narrativa, descriptiva, comparativa, enumerativa, secuencial), con organizadores gráficos (dibujos adaptados de Mather y Roberts, 1995), con una finalidad clara: elaborar las diferentes secciones de un periódico para una audiencia específica. La instrucción se basaba en describir, modelar, practicar y proporcionar retroalimentación sobre el uso de las estrategias. El programa se llevó a cabo durante cinco meses (enero-mayo), 4 horas a la semana, en horario extraescolar. Al finalizar el curso, todos los niños fueron evaluados con el cuadernillo 2 y el mismo proceso se repitió en septiembre del siguiente curso escolar con el cuadernillo 3.

Dichos cuadernillos fueron asignados al azar y corregidos en las tres ocasiones por 6 expertos, previamente entrenados. El análisis posterior de las puntuaciones se realizó a través de un análisis de correlaciones. La fiabilidad entre evaluadores fue la siguiente:

Pretest: 0,7598

Postest: 0,8623

Retest: 0,7878

Diseño

El diseño resultante es cuasiexperimental, de grupo control pretest-postest-retest, donde el programa de instrucción en estrategias cognitivas es tomado como variable independiente, sobre una serie de variables dependientes relacionadas con los resultados en los procesos de composición escrita: planificación, organización y textualización.

Resultados

En cuanto a los resultados somos conscientes de las limitaciones que pueden tener la interpretación de los mismos, dado el pequeño tamaño muestral. Sin embargo, creemos que ésta puede ser una primera aproximación a un trabajo de potenciales implicaciones prácticas. A partir de los resultados obtenidos se han realizado comparaciones inter e intrasujetos.

En relación con las hipótesis planteadas se aplicaron una serie de tratamientos estadísticos. Uno de ellos es la técnica del análisis de varianza, ya que nos ofrece información sobre la posible in-

fluencia de una o varias variables independientes o factores sobre la variable dependiente.

También se llevó a cabo el análisis de medidas repetidas en un caso especial de análisis de la varianza, que se caracteriza por el hecho de que los datos que se pretende analizar han sido obtenidos de medidas tomadas en el mismo sujeto y en distintas ocasiones, es decir, cuando la misma variable ha sido medida en distintos momentos de cada sujeto.

En cuanto a la eficacia de un programa de instrucción en los procesos de planificación, organización y textualización de diversas estructuras textuales en niños que presentan DAE, los resultados obtenidos indican que existen diferencias en la utilización de estructuras textuales en niños con y sin dificultades en el aprendizaje de la escritura y que un programa de instrucción explícita y directa puede ayudar a incrementar el conocimiento y uso de estructuras textuales y mejorar la cohesión y organización de sus composiciones.

Los análisis de varianza indicaron la existencia de diferencias significativas inter e intragrupos en los tres momentos de la evaluación, pretest, postest y retest. Esto lo podemos observar en los *p* valores de las comparaciones pretest-postest y pretest-retest, ya que son claramente menores para el grupo experimental y para el grupo control. En cambio, en la comparación postest-retest los *p* valores del grupo experimental son mayores que los del grupo control. Lo que nos lleva a concluir que la intervención en los procesos cognitivos produce una mejora que se mantiene en el tiempo.

A continuación lo analizaremos con más detalle:

En el proceso de *planificación* (ver tabla 4) encontramos que para el grupo experimental hay diferencias significativas entre el pretest y el postest en los textos 1, 2, 4, 5 y 6, diferencias que se mantienen entre el pretest y el retest para los textos 1, 5 y 6. En el

grupo control se observan diferencias significativas en los textos 1, 2 y 6 y se mantienen para el texto 6. Para el grupo de buenos escritores hay diferencias significativas entre el pretest y el postest en los textos 2 y 4 y se mantienen entre el pretest y el retest para los textos 2 y surge una diferencia en el texto 6.

En el proceso de *organización* (ver Tabla 5) el grupo experimental muestra diferencias entre el pretest y postest en todos los textos, diferencias que se mantienen en los textos 2, 5 y 6 en el retest. Para el grupo control se observan diferencias significativas en los textos 2 y 6 y se mantienen en el retest para el texto 6. Para el grupo de buenos escritores hay diferencias significativas entre el pretest y el postest en el texto 2 y se mantienen entre el pretest y el retest para los textos 2 y surge una diferencia en el texto 3.

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas para los procesos de planificación, organización y textualización en el pretest y postest de los grupos experimental y control

Texto	Proceso	Grupo experimental		Grupo control					
		pretest	postest	pretest	postest	pretest	postest		
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1. Tema libre	Planificación	1,61	,68	2,38	,83	1,79	,68	2,41	1,06
	Organización	1,77	,75	2,45	,89	1,94	,82	2,41	1,10
	Textualización	2,61	,81	2,84	,66	2,38	,78	3,0	,75
2. Cuento con personaje	Planificación	1,54	,57	2,72	,70	1,55	,55	2,29	,84
	Organización	1,47	,49	2,70	,81	1,58	,64	2,17	,80
	Textualización	2,36	,72	2,77	,68	2,17	,52	2,73	,53
3. Cuento popular	Planificación	1,90	,61	2,22	,70	1,94	,82	2,23	,81
	Organización	1,86	,58	2,68	1,07	1,85	,82	2,26	,77
	Textualización	2,09	,68	2,81	,54	2,14	,49	2,55	,46
4. Describir un dibujo	Planificación	1,95	,93	2,59	,92	2,20	,77	2,55	,76
	Organización	1,84	,86	2,75	1,18	1,94	,30	2,44	,72
	Textualización	1,93	,58	2,52	,66	1,94	,30	2,52	,73
5. Describir un lugar	Planificación	1,22	,50	1,86	,75	1,52	,67	1,55	,70
	Organización	1,25	,45	1,97	,99	1,44	,46	1,61	,69
	Textualización	2,09	,71	2,59	,64	2,14	,52	2,47	,69
6. Situación concreta	Planificación	1,13	,31	1,86	,91	1,20	,30	1,61	,65
	Organización	1,13	,31	1,79	,88	1,02	,12	1,58	,61
	Textualización	1,84	,71	2,72	,75	1,94	,63	2,50	,50

Tabla 3
Análisis de varianza que establece las diferencias intra e intergrupos para el pretest, postest y retest en los procesos de escritura

Evaluación		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pretest	intergrupos	6410,997	2	3205,498	57,858	,000
	intragrupos	3434,988	62	55,403		
	Total	9845,985	64			
Postest	intergrupos	2665,491	2	1332,745	17,672	,000
	intragrupos	4675,871	62	75,417		
	Total	7341,362	64			
Retest	intergrupos	3076,389	2	1538,194	19,132	,000
	intragrupos	4984,750	62	80,399		
	Total	8061,138	64			

Tabla 4
Diferencias significativas (Scheffé) entre el pretest, postest y retest para el proceso de planificación, en los diferentes textos y para los tres grupos (grupo experimental, grupo control y buenos escritores)

Texto	Evaluación	Grupo experimental	Grupo control	Buenos escritores
1. Tema libre	pretest	,003**	,050*	,726
	pretest	,003**	,198	,327
	postest	1,00	,517	,528
2. Cuento con personaje principal determinado	pretest	,000***	,005**	,009**
	pretest	,284	,555	,659
	postest	,000***	,022*	,003**
3. Cuento popular	pretest	,142	,297	,202
	pretest	,293	,916	,379
	postest	,673	,347	,689
4. Describir un dibujo	pretest	,017*	,188	,044*
	pretest	,196	1,00	,331
	postest	,261	,188	,290
5. Describir un lugar	pretest	,004**	,902	,710
	pretest	,028*	,180	,414
	postest	,457	,222	,236
6. Comentario sobre situación concreta	pretest	,002**	,043*	,142
	pretest	,000***	,000***	,016*
	postest	,612	,081	,326

p*<.05; *p*<.01; ****p*<.001

En cuanto al proceso de *textualización* (ver Tabla 6), el grupo experimental muestra diferencias entre el pretest y postest en los textos 2, 3, 4, 5 y 6, diferencias que se mantienen en los textos 3, 4 y 6. En el grupo control hay diferencias significativas en los textos 1, 2, 3, 4 y 6 y se mantienen en el retest para los textos 4 y 6. Para el grupo de buenos escritores hay diferencias significativas entre el pretest y el postest en el texto 4.

Los sujetos del grupo experimental mejoraron en los procesos de planificación, específicamente en la generación y organización de ideas sobre el tema que iban a escribir, aprendieron a escribir pensando en quiénes iban a ser los lectores de sus escritos, así como lo que pretendían con los mismos (convencer, describir, narrar, enumerar, etc). Asimismo, mejoraron en la construcción de la estructura sintáctica y en la búsqueda de los elementos léxicos para obtener un buen escrito.

Discusión y conclusiones

Estos resultados pueden explicarse por la instrucción realizada en dichos procesos, dado que a los sujetos se les brindó la oportunidad de discutir, reflexionar y practicar las estrategias de planificación, organización y textualización, con materiales y tareas específicas. Los resultados están de acuerdo con el objetivo de la instrucción, mejorar los procesos de escritura, más que la mecánica de la misma (ortografía y puntuación), que fue objeto de entrenamiento en una segunda fase del programa al año siguiente.

Todo ello nos sugiere que aunque el grupo control mejoró en los procesos de escritura entre el pretest y el postest, los estudiantes con DA mejoraron en una proporción más acelerada.

Estos datos nos permiten establecer que los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura necesitan una instrucción sistemática que les ayude a saber cómo usar técnicas específicas, dependiendo de la situación de escritura que se les presenta, de tal modo que puedan llegar a ser alumnos estratégicos, independientes y eficaces.

El hecho de que en los tres grupos hayan sido menores las medias de la tercera evaluación (retest) respecto a la segunda (postest), posiblemente pueda explicarse por el decaimiento e interferencia de la información después de las vacaciones de verano y por la falta de estrategias de repaso elaborado (en el caso del grupo experimental) o por el efecto John Henry en el grupo control.

Aunque el conocimiento de las estructuras textuales aumenta con la madurez, como señalan Laughton y Morris (1989), los estudiantes con dificultades en el aprendizaje pueden ser escritores eficaces e independientes si se les brindan programas sistemáticos e intensivos (Pressley y Rankin 1994; Graham y Harris, 1997; Graham, Harris y Troia, 1998).

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias en la utilización de estructuras textuales en niños con y sin dificultades en el aprendizaje de la escritura y que un programa de instrucción explícita y directa puede ayudar a incrementar el conocimiento y uso de estructuras textuales y mejorar la cohesión y organización de sus composiciones.

Quizás el sentido de este trabajo sea invitar a la reflexión sobre la necesidad de integrar los programas de instrucción en estrategias específicas de escritura a las diferentes materias y que este tipo de actividades no se conviertan en «una actividad extraescolar más», con las limitaciones que esto conlleva. Tal vez sea la única forma de que las estrategias aprendidas sean fácilmente generali-

Tabla 5

Diferencias significativas (Scheffé) entre el pretest, postest y retest para el proceso de organización, en los diferentes textos y para los tres grupos (grupo experimental, grupo control y buenos escritores)

Texto	Evaluación		Grupo experimental	Grupo control	Buenos escritores
1. Tema libre	pretest	postest	,017*	,155	,946
	pretest	retest	,106	,928	,178
	postest	retest	,415	,182	,201
2. Cuento con personaje principal determinado	pretest	postest	,000***	,024*	,014*
	pretest	retest	,167	,729	,370
	postest	retest	,000***	,054	,001***
3. Cuento popular	pretest	postest	,003**	,148	,109
	pretest	retest	,105	,835	,023*
	postest	retest	,146	,214	,489
4. Describir un dibujo	pretest	postest	,002**	,348	,548
	pretest	retest	,116	,273	,392
	postest	retest	,116	,873	,147
5. Describir un lugar	pretest	postest	,004**	,417	,539
	pretest	retest	,051*	,018*	,443
	postest	retest	,302	,108	,170
6. Comentario sobre situación concreta	pretest	postest	,001***	,002**	,889
	pretest	retest	,000***	,000***	,129
	postest	retest	,409	,133	,166

*p<.05; **p<.01; ***<.001

Tabla 6

Diferencias significativas (Scheffé) entre el pretest, postest y retest para el proceso de textualización, en los diferentes textos y para los tres grupos (grupo experimental, grupo control y buenos escritores)

Texto	Evaluación		Grupo experimental	Grupo control	Buenos escritores
1. Tema libre	pretest	postest	,322	,014*	,718
	pretest	retest	,691	,254	1,00
	postest	retest	,552	,172	,718
2. Cuento con personaje principal determinado	pretest	postest	,046*	,005**	,150
	pretest	retest	,180	,070	1,00
	postest	retest	,500	,285	,150
3. Cuento popular	pretest	postest	,000***	,039*	,068
	pretest	retest	,045*	,367	,449
	postest	retest	,076	,230	,280
4. Describir un dibujo	pretest	postest	,003**	,002**	,051*
	pretest	retest	,002**	,009**	,213
	postest	retest	,906	,631	,466
5. Describir un lugar	pretest	postest	,022*	,149	,516
	pretest	retest	,204	,149	,711
	postest	retest	,288	1,00	,781
6. Comentario sobre situación concreta	pretest	postest	,000***	,010*	,221
	pretest	retest	,004**	,010*	,414
	postest	retest	,251	1,00	,682

*p<.05; **p<.01; ***<.001

zadas a cualquier área de conocimiento y a cualquier momento en el que escribir sea la solución a un problema retórico.

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento a los niños, padres, profesores y directores de los centros donde se realizó el trabajo de investigación

(C.E.I.P. María Barbeito, C.E.I.P. Aneja, C.E.I.P. San Pedro de Visma), así como a los maestros/as de Audición y Lenguaje que colaboraron en el desarrollo del mismo. A mis compañeros, profesor Dr. Juan Manuel Vilar Fernández, del Departamento de Matemáticas, y al Profesor Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez, del Departamento de Didácticas Especiales por sus aportaciones a este trabajo.

Referencias

- Boyle, J. y Weishaar, M. (1997). The effects of expert-generated versus student-generated cognitive organizers on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 12*, 228-235.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Danoff, B., Harris, K. y Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. En *Journal of Reading Behavior, 25*, 3, 295-322.
- DiCecco, V. y Gleason, M. (2002). Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge from Expository Text. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 4, 306-320.
- Dickson, S. (1999). Integrating Reading and Writing to teach compare-contrast text structure: A research-based methodology. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 11*, 53-72.
- Ellis, E.S. (1994 a). Integrating writing strategy instruction with content-area instruction: Part I-Orienting students to organizational devices. *Intervention in School and Clinic, 29*, 169-179.
- Ellis, E.S. (1994 b). Integrating writing strategy instruction with content-area instruction: Part II-Orienting students to organizational devices. *Intervention in School and Clinic, 29*, 219-228.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication, 31*, 21-32.
- García, J. N. y De Caso-Fuertes, A.M. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema, 14* (2), 456-462.
- Gleason, M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly, 15*, 81-106.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students compositions and self-efficacy. *Journal of educational Psychology, 81*, 353-361.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disabilities Quarterly, 14*, 89-114.
- Graham, S. y Harris, K. (1997). Whole language and process writing: Does one approach fit all? En Lloyd, J., Kameenui, E. y Chard, D. (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp.239-258). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K. y Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: cases from the self-regulated strategy development model. En Schunk, D.M. y Zimmerman, B.J. (Eds.), *Self regulated learning from reading to self-reflective practice*. New York: The Guilford press.
- Graham, S., Harris, K. y Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(2), 74-84.
- Karge, B. (1998). Knowing what to teach: using authentic assessment to improve classroom instruction. *Reading and Writing Quarterly, 14*, 319-331.
- Laughton, J. y Morris, N.T. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research, 4* (2), 87-95.
- Mather, N. y Roberts, R. (1995). *Informal Assessment and Instruction in Written Language*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. New York.
- Montgomery, J.K. (1998). Assessing talking and writing: Linguistic competence for students at risk. *Reading and Writing Quarterly, 14*, 243-261.
- Pressley, M. y Rankin, J. (1994). More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failure. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*, 157-168.
- Sawyer, R., Graham, S. y Harris, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy. *Journal of Education Psychology, 84*, 340-352.
- Tindal, G. y Hasbrouck, G.J. (1991). Analyzing Student Writing to Develop Instructional Strategies. *Learning Disabilities Research & Practice, 6*, 237-245.