



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology

E-ISSN: 1696-2095

jfuente@ual.es

Universidad de Almería
España

Romero Pérez, Juan Francisco; Elósegui Bandera, Eduardo; Ruíz León, Irene; Lavigne
Cerván, Rocío
Aplicación de un Programa de Composición Escrita y Comprensión Lectora en alumnos
de Educación Primaria
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 1, núm. 2, octubre, 2003,
pp. 57-77
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152877004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



REVISTA ELECTRÓNICA DE
INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA Y
PSICOPEDAGÓGICA

Nº 1 (2) 2003. ISSN: 1696-2095

Aplicación de un Programa de Composición Escrita y Comprensión Lectora en alumnos de Educación Primaria

Juan Francisco Romero Pérez
Eduardo Elósegui Bandera
Irene Ruíz León
Rocío Lavigne Cerván

Universidad de Málaga

España

jf_romero@uma.es

RESUMEN

Introducción: La investigación y el programa para la mejora de la composición escrita (CE) y la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la escritura llevada a cabo, que se presentan en este informe, se basan: a) En el modelo de Hayes y Flower (1980), en el que se distinguen tres procesos: planificación, traslación y revisión. b) En la concepción de la escritura como una actividad interactiva, resultado de la activación simultánea y recíproca de todos los procesos implicados. El objetivo de la presente investigación se centra en la mejora de la escritura en estudiantes de 5º y 6º cursos de Educación Primaria (EP), por medio de la aplicación de programas de CE (y de CE y CL).

Método: La muestra estuvo constituida por un total de 68 estudiantes de 5º y 6º de EP, de edades comprendidas entre 10 y 12 años, que cursan sus estudios en dos colegios de Málaga capital (España), de los cuales se seleccionaron a 37 que fueron a los que se les aplicaron las diferentes condiciones experimentales. Entre los instrumentos utilizados para llevar a cabo la investigación podemos destacar: “TALE”, “ECL”, “Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura en niños de Primaria”, “Pruebas Específicas de CE y de Comprensión Lectora”.

Resultados: Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos que participaron en los programas de intervención diseñados mejoraron significativamente la CE (y la CL).

Discusión: Las hipótesis han sido confirmadas, mostrando, por un lado, la adecuación del modelo elegido, y por otro, la eficacia de la instrucción en CE (y en CL), mediante programas específicos basados en la enseñanza explícita y directa de estrategias básicas de CE (y de CL).

Palabras Clave: Composición Escrita, Comprensión Lectora, Dificultades en el aprendizaje, Educación Primaria.

Introducción

La investigación en composición escrita y sus dificultades de aprendizaje

La escritura es una destreza que depende de forma particular de la capacidad e interés del escritor para comprender el punto de vista del lector potencial. Además de los conocimientos sobre el lector, el escritor debe poseer conocimientos acerca del tema sobre el que pretende escribir, debe tener conocimientos sobre el lenguaje, y finalmente, debe de poseer conocimientos sobre los aspectos personales implicados en la escritura y cómo controlarlos. Los modelos que explican la escritura se han desarrollado de forma considerable en los últimos veinticinco años.

- 1) A principios de los años sesenta del siglo pasado Rohman y Wlecke (1964): cfr. Camps 1990; García y Marbán, 2002; propusieron uno de los primeros modelos en los que ya aparecía de modo preferente la Composición Escrita. Se le conoce como ***modelo de etapas*** porque consideraron que la escritura se resuelve en tres etapas sucesivas: a) Pre-escritura; b) Escritura; c) Re-escritura.

- 2) Los ***modelos cognitivos*** de composición escrita se interesan por los procesos internos que sigue el escritor, se preocupan más, por tanto, del proceso que del producto final. Emig (1971); Valle, (1992, 1994); Belinchón, Rivière e Igoa, (1992); Ellis y Young, (1992); Cuetos, (1991, 1993), entre otros, afirman que en el proceso de escritura intervienen cuatro módulos: modulo de planificación, módulo sintáctico, módulo léxico y módulo motor; que se ocuparían de otros tantos procesos: planificación, construcción de la estructura sintáctica del texto, recuperación de las palabras y movimientos motores. El modo en que módulos y procesos se relacionen ha dado lugar a dos enfoques diferentes: el llamado enfoque lineal y unidireccional, según el cual cada uno de los módulos es autónomo en su funcionamiento, y su activación dependería del funcionamiento del que le precede. Y el llamado enfoque interactivo que concibe una activación simultánea y recíproca de todos los procesos implicados, de tal modo que todos se influyen a lo largo de la actividad escritora (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981; Camps, 1990; Valle, 1992).

a)El modelo de Hayes y Flower: Distinguen tres procesos en la escritura: Planificación, traslación y revisión. (Hayes y Flower, 1980; Flower y Hayes, 1981; Hayes,

1996). El proceso de planificación implica información que permita elaborar un plan para escribir el texto, información que el escritor debe de buscar en su memoria de largo plazo (o en otras fuentes, según los casos). En la planificación se dan (o debieran darse, según el escritor) tres subprocesos: Generar ideas, es decir, rescatar de la memoria información relevante; Organizar ideas, es decir, seleccionar la información más adecuada, de entre la rescatada en el subproceso anterior, y estructurarla en un plan de escritura; y establecer metas y submetas, es decir, fijar criterios que guíen la realización del plan de escritura. En 1994, Kellogg, incluyó un cuarto subproceso: Evaluar las ideas, es decir, comprobar si lo planificado y lo hecho hasta el momento se adecuan al plan previsto. El proceso de traslación supone la producción de un texto (poner las palabras sobre el papel) que sea consistente con el plan establecido. El texto producido debe ser legible, gramatical y formalmente correcto. Este proceso implica numerosas exigencias léxicas, sintácticas, motrices, etc., lo que obliga a frecuentes revisiones y retrocesos sobre el plan previsto. Finalmente, el proceso de revisión supone mejorar lo escrito mediante subprocesos de: Relectura: que permiten al escritor detectar errores mientras escribe; y Edición: que facilita la corrección de los errores y la adecuación del contenido en función de la situación retórica.

Este modelo, fue reformulado por Hayes en 1996, incorporando procesos --y términos-- parcialmente diferentes a los propuestos con anterioridad: Proceso de reflexión (que subsume al de planificación): supone la actividad que opera sobre una representación interna para producir otra representación interna; proceso de producción (que subsume al de traslación): es una función que, partiendo de la representación interna, produce la escritura --o el habla o los gráficos--; y proceso de interpretación (que subsume al de revisión): proceso que crea una representación interna desde las entradas lingüísticas, escritas o habladas, y gráficos. Hayes insiste en la importancia de la memoria de trabajo para la elaboración de las representaciones, que incluyen aspectos visuales y espaciales (tales como tablas, gráficos, cuadros, dibujos). Así mismo, destaca la importancia en proceso de escritura de la motivación y también de los factores sociales que rodean al escritor, al lector, y al propio acto de escribir.

b) ***Dos modelos de procesos de composición:*** se propusieron dos modelos diferentes para explicar dos circunstancias distintas de escritura: (a) la que se da cuando el escritor cuenta lo que conoce sobre el tema en cuestión, *modelo de contar el conocimiento (knowledge-telling model)* o “modelo de contar lo que uno sabe” (según García y Marbán, 2002). Y (b) la

que ocurre cuando el escritor además de contar transforma sus conocimientos sobre el tema, *modelo de transformar el conocimiento (knowledge-transforming model)*. Se parte de la concepción de la composición escrita como un problema que hay que resolver, para ello, al igual que en el caso anterior, también se basa en una representación mental de la tarea, pero antes de ponerse manos a la obra se desarrolla un plan de acción que entraña dos problemas a los que se debe dar solución: qué escribir y cómo escribir. Quizás la característica más sobresaliente de este modelo es que, además de la construcción del texto, el escritor reconstruye sus conocimientos, de una forma más personal y significativa de lo que lo eran antes, con lo que se cumple la función epistémica del lenguaje escrito que preconizan Bereiter y Scardamalia (1987).

Las investigaciones sobre **planificación** han puesto de manifiesto los siguientes hechos fundamentales: Uno, aplicable a todas las personas, que producimos texto escrito mucho más lentamente de lo que marcan los límites naturales, debido al tiempo que empleamos en la planificación; Dos, que las personas con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita no planifican, o al menos no lo hacen con la necesaria antelación.

Según Hayes y Flower el proceso de **traslación** comprende el paso de lo planificado al papel. Planificar y producir son dos actividades que ocurren de forma interactiva. Las investigaciones sobre traslación han puesto de manifiesto algunas cuestiones de especial interés: Read (1981), Scardamalia (1981), Mayer (1999) destacan que si las habilidades de bajo nivel de la escritura no se han adquirido adecuadamente y no se han automatizado, demandan muchos recursos cognitivos, lo que va en detrimento de la riqueza del contenido: el traslado de ideas al papel puede afectar al pensamiento fluido de los estudiantes por falta de habilidades mecánicas, dado que la capacidad de procesamiento es limitada, más aún en escritores jóvenes y/o con dificultades en el aprendizaje de la escritura. Es decir, que los procesos de bajo nivel interfieren a los de nivel superior.

Una segunda cuestión de interés es si se dan diferencias individuales en la traslación. Diferentes autores (Flower, 1979 (citado en Mayer, 1999); Bereiter, 1980; Scardamalia *et al.*, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1985, 1986; Mayer, 1999), han mostrado que existen diferencias tanto en la longitud de los textos como en su riqueza expresiva, entre los alumnos más jóvenes y con problemas de escritura y los alumnos de cursos superiores y sin problemas. Además de un hecho especialmente interesante: cuando hay un bajo nivel de riqueza expresiva, el escritor

expresa sus ideas de forma lineal, es decir, escribiéndolas una tras otra, tal y como aparecen en su mente (es lo que Bereiter denomina como “*escritura asociativa*”). Mientras que cuando el índice de riqueza expresiva es elevado, el escritor expresa sus puntos de vista, propone soluciones coherentes, mezcla diferentes ideas a la vez y analiza unas en función de las otras.

El proceso de **revisión** del texto escrito consta, según Bartlett (1982), de dos subprocesos: detección de errores y corrección de errores. Butler, Elashuk y Pool (2000) encontraron que los buenos escritores realizan una escritura autorregulada, apoyándose en sus conocimientos sobre la tarea y sobre sus propias posibilidades, utilizan estrategias útiles, están seguros de sus habilidades para producir textos significativos y creen que el éxito de la escritura está bajo su control. Por el contrario, los escritores con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita presentan dificultades en estos aspectos: especialmente en la conciencia de autoeficacia y en el modo en que atribuyen sus éxitos y fracasos en la escritura.

En diferentes ocasiones y por diferentes autores se ha venido señalando desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, la contribución del llamado “*control ejecutivo*” o “*función ejecutiva*” en las tareas de composición escrita en las que están implicados procesos de índole superior (Scardamalia y Bereiter, 1985, 1986; Graham, 1990, 1997; Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; De la Paz, Swanson y Graham, 1998, entre otros). En 1986, Scardamalia y Bereiter revisaron el papel del control ejecutivo en la escritura en niños con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita y llegaron a la conclusión de que: Los niños utilizan procesos de composición escrita, cuando sus maestras les proporcionan soportes de control ejecutivo para ello; y que en general los procesos de composición escrita que aplican, pueden mejorar de forma significativa si reciben entrenamiento en coordinación control de los procedimientos implicados. Graham (1983, 1985) investigando en niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura demostró que los problemas en composición escrita de estos niños son más acusados porque tienen problemas para la auto-regulación de la escritura y para elaborar estrategias que les organicen su comportamiento escritor. Para comprobarlo aplicó, a niños con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita de 12 y 13 años, el programa “*Comparar, Diagnosticar y Operar*” (CDO), de Scardamalia y Bereiter (1985). Los resultados mostraron que la utilización de un programa de rutinas ejecutivas, como el CDO, mejoraba el rendimiento de los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita en las tareas de revisión. De la Paz, Swanson y Graham (1998) llevaron a cabo una réplica de la investigación

de Graham (1985), desde la hipótesis de que la utilización de un programa como el CDO mejoraría la composición escrita en alumnos con dificultades en el aprendizaje de la composición escrita ya que ayudaría a realizar las funciones del control ejecutivo. Los resultados corroboraron ampliamente las expectativas: el control ejecutivo no sólo hace más fácil las tareas de revisión de la composición escrita, sino que tiene efectos positivos sobre la calidad del texto escrito. Finalmente, señalan que debe de ser una meta fundamental en la enseñanza de la escritura, en particular a alumnos con dificultades en el aprendizaje, que los estudiantes aprendan las habilidades y estrategias necesarias para mejorar su composición escrita. Y esto, en alumnos con DA, se logra con entrenamiento directo, explícito, en el control ejecutivo durante la escritura.

En resumen, la investigación y el programa para la mejora de la composición escrita y la prevención de DA de la escritura llevada a cabo, y que se presentan en este informe, se basan:

a) En el modelo de Hayes y Flower, en el que se distinguen tres procesos: planificación, traslación y revisión (Hayes y Flower, 1980; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996). Se trata de un modelo clásico en la investigación sobre CE, sobre el que, como hemos comentado en páginas anteriores, hay soporte empírico que corrobora sus propuestas, y que permite con relativa sencillez su adecuación para el trabajo en el aula.

b) En la concepción de la escritura como una actividad interactiva, resultado de la activación simultánea y recíproca de todos los procesos implicados, de tal modo que todos se influyen a lo largo de la actividad escritora (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981; Camps, 1990; Valle, 1992; entre otros).

Objetivos de la investigación

1) *Objetivo General:* Mejora de la Escritura en estudiantes de 5º y 6º cursos de Educación Primaria, por medio de la aplicación de programas de Composición Escrita (CE).

2) *Objetivos Específicos:*

- Mejora de la CE en estudiantes de 5º y 6º cursos de EP mediante la aplicación de programas dirigidos al aprendizaje y uso apropiado de procesos básicos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura.

- Mejora de la CE en estudiantes de 5º y 6º de EP mediante la aplicación de programas dirigidos al aprendizaje y uso apropiado de procesos básicos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura, y de programas de Comprensión Lectora (CL) basados en la utilización de estrategias básicas de Selección y Organización de la información relevante del texto.

Hipótesis

1ª) Esperamos que la aplicación de programas de estrategias de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura mejore la CE de los estudiantes, en todas las condiciones experimentales, tanto si sólo se aplica el programa de CE como si se complementa con el de CL.

2ª) Esperamos que la aplicación de programas de estrategias de Selección y Organización de la información relevante mejore los resultados en CL de los estudiantes, en todas las condiciones experimentales.

3ª) Esperamos que la aplicación de programas de estrategias de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura, y estrategias de Selección y Organización de la información relevante en la lectura, mejore los resultados en CE de los estudiantes en mayor medida que aquellos que sólo recibieron instrucción en estrategias de CE, dado que se piensa que la mejora de la CL favorece el aprendizaje de la CE.

4ª) Esperamos que la aplicación de programas de estrategias de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura, mejore los resultados en CE de los estudiantes en mayor medida que aquellos que no recibieron instrucción en estrategias de CE, siguiendo el curso normal de aprendizaje de la composición escrita previsto por las maestras en su Diseño Curricular de Aula.

Método

Sujetos

Participaron 68 estudiantes de 5º y 6º curso de Enseñanza Primaria, de ambos sexos y de edades comprendidas entre 10 y 12 años __ que cursan sus estudios en dos colegios de la ciudad de Málaga, de los cuales se seleccionan a 37 que serán a los que se les apliquen las diferentes condiciones experimentales.

Diseño

Aplicamos un diseño de Pretest-Postest, en el que se comparan los diferentes grupos formados antes y después de la intervención. Con el fin de comprender y valorar mejor el alcance de los resultados se introducen tres diferentes condiciones experimentales: (i) programa de CE, (ii) programa de CE+CL, (iii) aplicación de ambos tipos de programas en grupo reducido y separado del resto del aula.

Variables

a) De sujeto:

- Procesos de Planificación, Traslación y Revisión implicados en la Composición Escrita.
- Subprocesos de Generar, Evaluar, Organizar (Planificación), Releer y Editar (Revisión).
- Estrategias de establecimiento de metas, activación de conocimientos previos, selección y organización de ideas relevantes, implicadas en la Composición Escrita.
- Estrategias de Selección y Organización de la información relevante, implicadas en la Comprensión Lectora.

b) De instrucción:

- Instrucción en grupo reducido, separado del resto del aula.

c) Dependientes:

- Escritura (Composición Escrita medida en términos de: cuestiones iniciales, formato de carta, estructura de la composición, nº de oraciones, número de palabras, vocabulario-adjetivos, vocabulario-adverbios, signos de puntuación).
- Comprensión Lectora (medida en términos de: recuerdo inmediato, vocabulario, idea principal, resumen-ideas, resumen-orden).

Instrumentos

a) Evaluación para la selección del grupo investigado:

Test de Análisis de la Lectoescritura: TALE, (Toro y Cervera, 1990).

Evaluación de la Comprensión Lectora: ECL, (De la Cruz, 1997).

Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura en niños de Primaria, (Cuertos, Sánchez y Ramos, 1996).

Una vez seleccionados los estudiantes que iban a formar parte de los diferentes grupos experimentales, se les aplicaron pruebas específicas de CE y de CL idénticas a las condiciones de intervención.

b) *Para la intervención en CE:* elaboramos y aplicamos un programa de CE basado en la instrucción de los procesos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura, en una secuencia de autoinstrucciones que los estudiantes deben seguir, aplicándolas a cada uno de los diferentes textos que han de escribir.

c) *Para la intervención en CL:* elaboramos y aplicamos un programa de CL basado en la instrucción de procesos y estrategias de Atención sostenida, Conocimientos previos, Selección y Organización de la información relevante, en una secuencia de autoinstrucciones que los estudiantes deben seguir, aplicándolas a cada uno de los diferentes textos que han de leer.

d) *Tanto para la intervención en CE como en CE/CL:* Libro de Lectura: “*Aventuras de Tito Paco*” de A. Gómez Yebra (2001). Zaragoza: Edelvives.

Procedimiento

1ª Fase: Evaluación y Formación de grupos:

Los 68 alumnos que inicialmente componen el grupo investigado son evaluados en CL mediante las pruebas TALE y ECL, y en CE mediante las pruebas TALE (sintaxis y comprensión escrita) y Cuetos *et al.* (CE libre y guiada). De ellos a 37 se les aplican los programas, mientras que al resto (31) no.

-Grupo 1º (aplicación del Programa de CE en grupo reducido): formado por 19 alumnos de 5º y 6º curso, de entre los 68 iniciales que obtuvieron puntuaciones directas por encima de la media, en la media y por debajo de la media en las pruebas de CE, de modo que el grupo estuviera equilibrado.

-Grupo 2º (aplicación de los Programas de CE y CL en grupo reducido): formado por 18 alumnos de 5º y 6º cursos, de entre los 68 iniciales que obtuvieron puntuaciones directas por encima de la media, en la media y por debajo de la media en las pruebas de CE, de modo que el grupo estuviera equilibrado.

-Grupo 3° (grupo de control): formado por 14 alumnos de 5° curso y 17 alumnos de 6° curso, de entre los 68 iniciales.

Para la formación de los grupos, las puntuaciones obtenidas en CL se tuvieron en cuenta de forma complementaria a las de CE, de tal modo que se procuró que los alumnos seleccionados también hubieran obtenido puntuaciones por encima de la media, en la media y por debajo de la media en CL. Una vez formados los grupos, los alumnos (37) fueron nuevamente evaluados mediante pruebas específicas de CE y CL elaboradas al efecto, con contenidos similares a los que luego se trabajan en la intervención.

2ª Fase: Elaboración de los programas de Composición Escrita y Comprensión Lectora.

Elaboramos *ex professo* para llevar a cabo la investigación.

A) Programa de Composición Escrita:

Estructura general del programa:

-a) Autoinstrucciones; b) Planteamiento del tema sobre el que se va escribir.

-Planificación: c) Conocimientos previos sobre el tema.; d) Pensar a quien va a dirigirse (conocimientos sobre el lector); e) Pensar qué se pretende lograr (metas); f) Subproceso 1: General ideas; g) Subproceso 2: Valorar las ideas en función de d y c; h) Subproceso 3: Organizar las ideas en función de d y c.

-Traslación: i) Escribir el texto

-Revisión: j) Revisar lo escrito en función de lo planificado y valorarlo; k) Control y autorregulación de la composición.

Las fases a – e y k se trabajarán en todas las sesiones, las demás se irán añadiendo. En todos los casos hay que trabajar también i – j. Los pasos a seguir fueron los siguientes:

1er PASO: trabajar desde a – e y k.; 2º PASO: trabajar f.; 3er PASO trabajar g.; 4º PASO: trabajar h.; 5º PASO: trabajar todo.

Contenidos: Se les pide a los alumnos que escriban sobre los temas siguientes: 1-Carta a un amigo, tema libre (evaluación); 2-Redacción sobre una película que les haya gustado mucho dirigida a un amigo; 3-Redacción sobre un juego que conozcan bien; 4-Redacción sobre una excursión al campo; 5-Informe sobre cómo organizar una fiesta de cumpleaños en la

propia casa; 6-Carta a un amigo explicándole cómo es la ciudad de Málaga; 7-Informe describiendo su barrio dirigido al alcalde; 8-Descripción de una mascota propia o deseada; 9-Informe sobre la necesidad de mantener granjas para los animales abandonados; 10-Informe sobre la recogida selectiva de basuras; 11-Describir el programa de operación triunfo; 12-Descripción de lo que haría en una isla desierta; 13-Descripción de la profesión que le gustaría tener; 14-Carta a un amigo, tema libre (nueva evaluación).

Los formatos de textos que se trabajan responden a estructuras sencillas: descripción, enumeración, desarrollo de un concepto, solución de problema, causa-efecto, en los que se parte de una frase organizadora (idea principal, problema, causa) y a continuación se desarrollan las restantes (propiedades, pasos, argumentos o ejemplos, efectos).

B) Programa de Comprensión Lectora.

Estructura general del programa:

- Autoinstrucciones.
- Primera lectura del texto: a) Atención sostenida; b) Recuerdo inmediato.
- Segunda lectura del texto: c) Conocimientos previos; d) Vocabulario; e) Búsqueda y selección de la idea principal; f) Organización de la información; g) Control y autorregulación de la comprensión.

-Los Pasos a seguir fueron los siguientes:

1er PASO: a, b, c, g.; 2º PASO: Igual que la anterior y seleccionar la Idea Principal, pasos: a, b, c, d, e, g.; 3er PASO: Igual a la anterior y además deberán Organizar las ideas; pasos: a, b, c, d, e, f, g.

Contenidos: El programa se lleva a cabo sobre textos seleccionados de los libros de lectura de los alumnos. Al igual que para la CE, los formatos de textos que se trabajan responden a estructuras sencillas: descripción, enumeración, desarrollo de un concepto, solución de problema, causa-efecto, en los que se parte de una frase organizadora (idea principal, problema, causa) y a continuación se desarrollan las restantes (propiedades, pasos, argumentos o ejemplos, efectos).

3ª Fase: Aplicación de los programas.

Modelo instruccional de aplicación: Las Guías de Pensamiento de CE y CL con las actividades que los alumnos deberán cumplimentar, estarán elaboradas siguiendo una pauta de auto-instrucciones que guiarán el proceso de reflexión y la acción de los alumnos. Se pretende

que los alumnos lleguen a interiorizar las auto-instrucciones de tal modo que las apliquen en sus tareas de CE y CL al margen del programa. Las monitoras al inicio de la aplicación de los programas seguirán un modelo de instrucción directa, al tiempo que tratarán de facilitar la actividad constructiva de los alumnos; para ello su presencia directiva se irá debilitando a medida que los alumnos adquieran los procedimientos básicos de los programas y los hayan practicado.

1) Programa de CE:

Sesiones: el programa consta de 15 sesiones, trece de intervención y dos de evaluación. Se realizaron dos sesiones de trabajo a la semana durante los meses de febrero a abril de 2002.

Estructura y duración de cada sesión: Cada sesión tuvo una duración de 50-60 minutos, distribuidos del siguiente modo: unos 5-10 minutos para comentar la lectura (libro de lecturas) y para releer la hoja de autoinstrucciones, unos 20-25 minutos para las tareas de planificación, unos 20 minutos para la traslación, unos 10 minutos para la revisión.

Para cada sesión se elaboró una Guía de Pensamiento de la CE que los alumnos debían cumplir y las correspondientes Fichas del Profesor para la CE.

2) Programa de CL

Sesiones: el programa se desarrolla en 13 sesiones, de las cuales 11 sesiones se dedican a la aplicación del programa y las dos sesiones restantes a la evaluación. Las 2 sesiones por semana fueron intercaladas con las sesiones correspondientes al programa de CE, dado que se aplicaron conjuntamente los Programas de CE y CL. El número total de sesiones fue de 24 a las que se añaden las 2 sesiones de evaluación al principio y al final del programa. Las sesiones tuvieron lugar durante los meses de febrero a junio de 2002.

Estructura y duración de cada sesión: Las sesiones tuvieron una duración de unos 60 minutos, distribuidos aproximadamente del siguiente modo: valorar las tareas hechas en casa unos 5 minutos, lectura del texto unos 5/8 minutos, preguntas de MI unos 5 minutos, preguntas de conocimientos previos unos 5 minutos, nueva lectura del texto de 5 a 8 minutos, seleccionar la idea principal unos 10 minutos, organizar las ideas seleccionadas unos 10/15 minutos, metacomprensión unos 5/10 minutos.

Para cada sesión se ha elaborado una Guía de Pensamiento para la CL que los alumnos cumplimentarán y las correspondientes Fichas del Profesor para la CL.

4ª Fase: Nueva evaluación de todos los alumnos participantes.

5ª Fase: Análisis de los resultados.

Resultados

Comprobación de los supuestos de Normalidad y Homogeneidad

Tras comprobar los supuestos de Normalidad y Homogeneidad de las distribuciones de las puntuaciones de los sujetos, a partir de las cuales se realizó la selección de los alumnos a los que se les aplicaron los programas, los resultados han mostrado que para la variable CL se cumplen los requisitos de normalidad y homogeneidad, cumpliéndose la hipótesis nula. Sin embargo, para la variable CE no se cumplen las condiciones de normalidad, pero los resultados obtenidos con las pruebas “t” y F muestran que se cumple el requisito de hipótesis nula de igualdad entre medias.

Comprobación de Diferencias Pre y Post-Intervención

1. Variable CE (hipótesis 1ª). Para la comprobación de las diferencias entre los grupos antes y después de la intervención se utilizaron las pruebas de “t” para muestras relacionadas y la prueba F de contraste de medias para muestras relacionadas.

Tabla 1. Prueba “t” para muestras relacionadas.

		Diferencias relacionadas		t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. típ.			
Par 1	Cuestiones iniciales	-,6667	,7237	-3,568	14	,003
Par 2	Formato de carta	-,4667	,5022	-8,047	74	,000
Par 3	Estructura de la composición	-,6400	,9535	-5,813	74	,000
Par 4	Número de oraciones	-7,0667	8,7770	-6,973	74	,000
Par 5	Número de palabras	-39,8667	58,9208	-5,860	74	,000
Par 6	Vocabulario:adjetivos	-2,0000	3,4090	-5,081	74	,000
Par 7	Vocabulario:adverbios	-1,7867	3,6291	-4,264	74	,000
Par 8	Signos de puntuación	-,6133	1,0892	-4,877	74	,000

ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cuestiones iniciales	Inter-grupos	3,556	1	3,556	10,765	,001
	Intra-grupos	29,067	88	,330		
	Total	32,622	89			
Signos de puntuación	Inter-grupos	14,107	1	14,107	15,565	,000
	Intra-grupos	134,133	148	,906		
	Total	148,240	149			

Los resultados muestran que en las ocho subvariables integrantes de la CE las diferencias son significativas respecto de los momentos –antes y después— de la intervención, con lo que se comprueba la efectividad del Programa de CE aplicado.

2. *Variable CL (hipótesis 2)*. Para la comprobación de las diferencias entre los grupos antes y después de la intervención se utilizaron las pruebas de F de contraste de medias para muestras relacionadas y las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon.

Los resultados muestran que en las cinco subvariables integrantes de la CL (Recuerdo Inmediato, Vocabulario, Idea Principal, Resumen-Ideas y Resumen-Orden) las diferencias son significativas respecto de los momentos –antes y después— de la intervención, con lo que se comprueba la efectividad del Programa de CL aplicado.

Tabla 2. ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vocabulario	Inter-grupos	13,779	1	13,779	4,527	,036
	Intra-grupos	258,704	85	3,044		
	Total	272,483	86			
Resumen-ideas	Inter-grupos	36,556	1	36,556	27,704	,000
	Intra-grupos	112,157	85	1,319		
	Total	148,713	86			
Estadísticos de contraste no paramétricos.		Recuerdo inmediato		Idea principal	Resumen-orden	
U de Mann-Whitney		423,000		308,500	359,000	
W de Wilcoxon		1413,000		1298,500	1349,000	
Z		-4,649		-5,821	-5,710	
Sig. asintót. (bilateral)		,000		,000	,000	

3. *Comprobación de las diferencias respecto al Momento y al Programa (hipótesis 3).* Una de las hipótesis que en mayor medida interesaba era comprobar si la aplicación conjunta de los Programas de CE y CL favorecería los resultados en CE, como *a-priori* parece razonable esperar. Para ello se empleó la prueba F. La subvariable “cuestiones iniciales” no se tuvo en cuenta dado que no fue posible que todos los participantes las respondieran. De las siete subvariables restantes se obtuvieron resultados diferentes en la evaluación de pre-intervención para ambos grupos: en cuatro de ellas fueron mejores los resultados del grupo al que luego se le aplicó el Programa CE, en una –formato de carta- inicialmente obtuvo mejores resultados el grupo del Programa CE+CL, y, finalmente en las dos restantes los resultados de ambos grupos fueron semejantes. A pesar de estas diferencias iniciales, que permitían predecir mejores resultados en la post-intervención para el grupo de sólo CE, sin embargo no fue así, o al menos no lo fue en todas las variables. Como puede verse en el cuadro-resumen 1, tras la intervención, el grupo CE+CL obtuvo mejores resultados en cuatro de las siete subvariables (nº de adverbios, nº de palabras, nº de oraciones y formato carta). Con lo que, en parte, se cumple la hipótesis formulada.

4. *Comprobación de las diferencias respecto al Grupo de Control (hipótesis 4).* Los resultados muestran que tras la intervención los alumnos que siguieron el curso previsto en el Plan de Centro de enseñanza de la CE obtuvieron puntuaciones significativamente peores que los alumnos que participaron en el Programa de Intervención, con lo que se confirma la hipótesis 5ª.

Tabla 3

		formato de carta	estructura de la composición	Vocabulario- adjetivos	signos de puntuación	
U de Mann-Whitney		795,000	444,000	259,500	881,500	
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,020	
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
número de oraciones	Inter-grupos	1516,669	1	1516,669	30,526	,000
	Intra-grupos	5415,565	109	49,684		
	Total	6932,234	110			
número de palabras	Inter-grupos	62969,882	1	62969,882	25,708	,000
	Intra-grupos	266988,010	109	2449,431		
	Total	329957,892	110			
Vocabulario-	Inter-grupos	56,999	1	56,999	5,183	,025

adverbios	Intra-grupos	1198,695	109	10,997	
	Total	1255,694	110		

5. *Comprobación de diferencias respecto al Momento y al Curso; al Momento y al Sexo; y análisis de los resultados obtenidos por los alumnos con peores puntuaciones.* Los resultados exploratorios, no previstos como hipótesis, muestran que:

En general, la intervención no difiere significativamente respecto del curso del alumno (5º o 6º), aunque se observa un mejor aprovechamiento en 5º en todas las variables (excepto en vocabulario-adjetivos). Igualmente, como por otra parte cabría esperar, la intervención no permite diferenciar mejoras por el sexo del alumno.

Finalmente, el análisis de los resultados obtenidos en las post-intervención por los alumnos que en la pre-intervención obtuvieron las peores puntuaciones, así como de los alumnos que obtuvieron las mejores puntuaciones, permite afirmar que los “peores” mejoraron más que los “mejores”, como cabría esperar por las investigaciones en CE con personas con DA, si bien es cierto que entre el grupo de los peores hubo alumnos que no mejoraron prácticamente nada lo que nos hace pensar que el programa debe adaptarse aún más a sus conocimientos y estrategias de base.

Discusión y conclusiones

La confirmación de las hipótesis 1ª y 4ª, permite, por un lado, la adecuación del modelo elegido, y, por otro, la eficacia de la instrucción en Composición Escrita, mediante un programa específico basado en la enseñanza explícita y directa de estrategias básicas de planificación, translación y revisión (según el modelo clásico de Hayes y Flower).

Si, además, el Programa de CE se acompaña de la enseñanza directa y explícita de estrategias básicas de Comprensión lectora (Conocimientos previos, selección y organización de la información, autorregulación de la comprensión), los resultados en composición escrita se ven incrementados (confirmación de las hipótesis 2ª y 3ª), lo que corrobora la idea de que en el aprendizaje del lenguaje escrito, composición y comprensión no son aspectos separados

que se desarrollen y funcionen de modo independiente (es decir, que ser hábil en CL favorece la composición escrita y viceversa).

Una de las cuestiones que mayor interés nos suscita, a tenor de los resultados obtenidos, es la comprobación de la duración de los aprendizajes y su aplicación a otras situaciones escritoras. Cabe esperar que la duración de los programas, con no ser corta, no tenga efectos permanentes si no se establecen pautas de seguimiento, del mismo modo que la generalización de las estrategias también esté sujeta a una práctica más continuada. En el Proyecto de Investigación, del cual el Informe que se presenta es parte inicial, estos serán aspectos a considerar.

Finalmente, consideramos que los resultados de la investigación realizada nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

1) La enseñanza explícita de la CE (y de la CL) mediante programas que específicamente favorezcan el desarrollo de procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de composición y comprensión, debe ser un objetivo con mayor presencia de la actual (en intensidad y profundidad) en los diseños curriculares para la enseñanza de la escritura y la lectura en la Educación Primaria, especialmente en el Tercer Ciclo antesala de ciclos formativos en los que la Escritura, y más aún la Composición Escrita, ya no reciben tanta atención. Si los contenidos son adecuados y significativos para los alumnos y los métodos se dotan del necesario interés y tiempo, los alumnos aprenden en condiciones óptimas, incluso los que presentan Dificultades en el Aprendizaje.

2) La conveniencia de incorporar al Plan de Centro la aplicación de programas semejantes a los desarrollados por nosotros, lo que conlleva, además de adaptar objetivos, contenidos, etc., mejorar la formación —y la motivación— de las maestras, empezando por el convencimiento de que el mayor dominio de la lectura y la escritura en la etapa de Educación Primaria debe ser en la actualidad objetivo fundamental y prioritario de la Educación.

REFERENCIAS.

- Bartlett, E.J. (1982). Learning to revise. Some component processes. En M. Nystrans (Ed.), *What writers know*. NY: Academic Press.
- Belinchón, M., Riviere, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trota.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. En L. Gregg y E. Sternberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. N.J.: LEA.
- Butler, D.L., Elaschuk, C.L. y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by post-secondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-13.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura (diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1993). Análisis de los trastornos de escritura desde los procesos psicológicos cognitivos. En M.A. Carbonero (Ed.), *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela*. Valladolid: ICE.
- Cuetos, F., Sánchez, C., y Ramos, J.L. (1996). Prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura en niños de Primaria. *Rev. Bordón*, 48 (4), 445-455.
- De la Cruz, M.V. (1997). *Evaluación de la Comprensión Lectora: ECL*. Madrid: TEA
- De la Paz, S., Swanson, P.H. y Graham, S. (1998). The Contribution of Executive Control to the Revision by Students with Writing and Learning Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 90, 3, 448-460.
- Ellis, A.W. y Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson.
- Emig, J. (1971): *The composing processes of twelfth graders*. Champaign, I.L.: NCTE.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 13-18.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Plans that guide the composition process. En C. Fredericksen y J.Dominic (Eds.), *Writing: Volume 2*. NJ: LEA.
- García, J.N. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel
- Gómez, A. (2001). *Aventuras de Tito Paco*. Zaragoza: Edelvives

- Gould, J.D. (1980). Experiments on composing letters: some facts, some myths, and some observations. En L.Gregg y E.Sternberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (1983). The effects of self instructional procedures and achievement on LD students' handwriting performance, *Learning Disability Quarterly*, 6, 231-234.
- Graham, S. (1985). Teaching basic academic skills to learning disabled students: a model of the teaching-learning process. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (9), 528-535.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-234.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
- Graham, S. (1999a). The role of text production skills in writing development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 2, 75-77.
- Graham, S. (1999b). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: a review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 2, 78-98.
- Graham, S.; Swartz, S. y McArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing*. NJ: Erlbaum.
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: LEA.
- Kellog, R.T. (1994). *The psychology of writing*. NY: Oxford U. Press.
- Kellog, R.T. y Myeller, S. (1993). Performance amplification and process restructuring in computer-based writing. *International Journal of Man-Machine Studies*, 39, 33-49.
- Matsushashi, A. (Ed.) (1987). *Writing in real time: Modeling production processes*. NJ: Ablex.
- Mayer, R.E. (1999). *The Promise of Educational Psychology*. NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Read, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. En C.H. Frederiksen y J. Dominic (Eds.), *Writing, Vol 2*. NJ: Erlbaum.
- Rohman, D.G., y Wlecke, A. (1964). *Prewriting: The Construction and Application of Models to Concept Formation in Writing*. East Lansing: Michigan State University.
- Scardamalia, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. En C.H. Frederiksen y J. Dominic (Eds.), *Writing, Vol 2*. NJ: Erlbaum.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson; N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, England: CUP.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986): Written composition. En M. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. NY: Macmillan.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. y Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know*. NY: Academic Press.
- Toro , J. y Cervera, M., (1990). *Test de Análisis de la Lectoescritura: TALE*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Valle-Arroyo, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.