

## **LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ENFOQUE PSICOLÓGICO E INSTRUCCIONAL**

**Jesús-Nicasio García**  
**Josefina M. Marbán, Ana de Caso**  
**Raquel Fidalgo**  
**Olga Arias-Gundín**  
**Lorena González**  
**Begoña Mnez-Cocó**  
**Celestino Rodríguez**  
**Deilis I. Pacheco**  
**Patricia Robledo**  
**Carmen Díez**  
Universidad de León

### **RESUMEN**

Esta presentación tiene por objeto revisar brevemente las investigaciones realizadas por la línea de investigación seguida por nuestro equipo, que se inicia en 1994, centrada en el estudio de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en el ámbito de la escritura y la composición escrita, partiendo de enfoques psicológicos, básicamente de la psicología cognitiva y con una preocupación teórica y aplicada en el campo educativo, persiguiendo el desarrollo, diseño e implementación de instrumentos de medida de los procesos y factores psicológicos en la escritura, así como su optimización y mejora a través de la instrucción.

Podríamos sintetizar lo realizado diferenciando la construcción y validación de instrumentos, incluyendo la realización de estudios descriptivos, frente a la implementa-

ción de intervenciones y experimentos de modificación y mejora de los procesos implicados en la composición escrita en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Por una parte, se han desarrollado instrumentos de evaluación de los procesos nucleares y de otros factores psicológicos como la planificación, la motivación hacia la escritura, la metacognición hacia la escritura, las actitudes y reflexividad hacia la escritura, además de la revisión, la conciencia morfológica, etc. Además, se han desarrollado o vienen desarrollándose estudios descriptivos sobre la memoria operativa y escritura, sobre la atención y escritura, sobre el papel de la práctica del profesor en la escritura, sobre las variables psicológicas de las familias de alumnos con DA o el estudio de las habilidades sociales en alumnos con DA. Por otra parte, se han implementado intervenciones para la mejora de la planificación, la reflexividad hacia la escritura, la motivación hacia la escritura, la autorregulación en la escritura, la revisión del mensaje escrito, etc. Y experimentos sobre el papel de la memoria operativa, la atención, etc., en la composición escrita.

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas en el proyecto de investigación financiado por la DGI-MCyT, BSO2003-03106, para 2004-2006, concedido al IP (J. N. García).

*Palabras clave:* psicología de la escritura, alumnos con dificultades de aprendizaje, evaluación e instrucción.

## INTRODUCCIÓN

Se persigue la revisión, brevemente, de las investigaciones realizadas dentro de la línea de investigación seguida por nuestro equipo, que se inicia en 1994, centrada en el estudio de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en el ámbito de la escritura y la composición escrita, partiendo de enfoques psicológicos, básicamente de la psicología cognitiva y con una preocupación teórica y aplicada en el campo educativo, de tipo instruccional, persiguiendo el desarrollo, diseño e implementación de instrumentos de medida de los procesos y factores psicológicos en la escritura, así como su optimización y mejora a través de la instrucción.

Por una parte, se han desarrollado y validado instrumentos de medida centrados en los procesos cognitivos nucleares, de aplicación individual, como los de planificación, los sintácticos, léxicos y motores en muestras de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (el IEPCE) y que supuso un primer acercamiento al problema, pero siempre centrados en tareas de escritura y composición escrita (García & Marbán, 2001). Seguidamente, se desarrollaron instrumentos de aplicación colectiva, que evaluaran diferentes procesos psicológicos más específicos y no necesariamente nucleares, como de planificación, metacognitivos, motivación, actitudes, estilos cognitivos, etc., lo que supuso un segundo instrumento (el EPPyFPE), validado para un espectro de edades

desde 3º de EP hasta 4º de ESO (de 8 a 16 años) (García, Marbán & de Caso, 2001) y que permitió avanzar y profundizar en la línea de investigación propia desarrollando parcelas específicas más especializadas, como el estudio del desarrollo de la metacognición hacia la escritura (autoconocimiento y auto-regulación) (García & Fidalgo, 2003a, 2003b, 2004). Igualmente, se han desarrollado e implementado instrumentos de medida de la motivación hacia la escritura (MOES), de la autorregulación en la escritura (EAE), de la metacognición en la escritura (EPME), de la revisión del mensaje escrito (IRCE), de la conciencia morfológica en escritura (IECME), o del papel de la práctica del profesor en la enseñanza de la composición escrita (PRAES). Instrumentos, todos ellos validados con muestras masivas y representativas, y disponibles, en este momento, para fines de investigación del equipo, si bien, se han hecho presentaciones parciales de los mismos en foros a congresos o en revistas científicas o capítulos de libros.

Del mismo modo, se han desplegado varios estudios descriptivos, como el del desarrollo de la conciencia morfológica en relación con la escritura (García & González, 2006), otro sobre el desarrollo de la memoria operativa en relación con la escritura (García & Mnez-Cocó, 2006), o el del estudio del papel de la práctica del profesor en la enseñanza de la escritura (García et al., 2006).

Por otra parte, se ha venido desarrollando un interés claro, no sólo por la descripción y medida de la composición escrita y de los procesos psicológicos imbricados, sino por su optimización y mejora educativa. En primer lugar, se desarrolló un estudio instruccional para la mejora de la planificación en la escritura en alumnos con DA (García & Marbán, 2002, 2003). En segundo lugar, se llevó a cabo otro estudio de intervención en la mejora de la reflexividad hacia la escritura en alumnos con DA (García & de Caso, 2002) y otro más de mejora de la motivación hacia la escritura (García & de Caso, 2004). En tercer lugar, se implementó un estudio de intervención en el aula de mejora de la revisión del mensaje escrito (García & Arias-Gundín, 2004), y uno más de mejora de la auto-regulación de la escritura (Torrance, Fidalgo & García, 2006). Y por último, se han desarrollado otras intervenciones más específicas de mejora de la auto-regulación en alumnos con DA contrastando dos modalidades (García & Fidalgo, 2006) o entrenando la autoeficacia hacia la escritura (García & de Caso, 2006). Igualmente, se ha desarrollado algún estudio experimental modificando las condiciones de la tarea de escritura, con frente a sin organizador gráfico, o la duración de los intervalos de registro de los procesos de escritura (García & Rodríguez, 2006).

## **INVESTIGACIONES DESCRIPTIVAS Y DE MEDIDA DE PROCESOS PSICOLÓGICAS DE LA ESCRITURA**

Inicialmente, la línea de investigación se centró en la medida de los procesos psicológicos nucleares participantes en la composición escrita. Para ello se diseñaron dife-

rentes tipos de tareas específicas de escritura que permitieran evaluar la planificación con las tareas de descripción, de narración, de redacción, e integración de matrices en oraciones, tanto en lo que hace a la productividad como a la coherencia, estructura o calidad de la escritura; igualmente, los procesos sintácticos con tareas como completar, construir, ordenar, reescribir o puntuar textos; los procesos léxicos y conciencia fonológica con tareas de sustituir, producir rima, reconocer rima, aislar grafemas, sustituir grafemas, adición de grafemas, contar grafemas, segmentar grafemas, identificar grafemas omitidos, omisión de grafemas, inversión de grafemas, dictado de palabras y de pseudopalabras; y por último, los procesos motores, con tareas como copia minúsculas, en mayúsculas, y grafismo de la redacción libre. La construcción del IEPCE culminó con una aplicación individual junto con otras pruebas a alumnos con y sin DA (García & Marbán, 2001, Marbán, 2001). Seguidamente, se construyó una prueba colectiva que se aplicó a 1693 alumnos desde los 8 a los 16 años, para evaluar la planificación, con las mismas tareas anteriores, las actitudes hacia la escritura, la autoeficacia hacia la escritura, la metacognición hacia la escritura, y la reflexividad hacia la escritura, culminando en el EPPyFPE, extrayéndose baremos para las mismas (García, Marbán & de Caso, 2001). Además, para las respuestas abiertas al cuestionario de metacognición se hicieron dos análisis cualitativos, generando dos sistemas de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, una centrada en el modelo clásico de Flavell (1976), de conciencia de la tarea, de la persona y de la estrategia, pudiendo estudiar su desarrollo y su relación con el nivel de escritura y otro sistema, basado en los análisis previos de Graham, Schwartz, Charles y McArthur (1993), que estudió su desarrollo y paso de la conciencia de los procesos mecánicos a los procesos sustantivos y otros y su relación con la escritura (García & Fidalgo, 2003a, 2003b, 2004). Uno de los hallazgos de interés y preocupación fue el de que las actitudes hacia la escritura van siendo más negativas a medida que aumenta la edad de los alumnos, al igual que ocurre, en parte, con las matemáticas y que está relacionado con el aumento de las exigencias de la tarea a medida que aumenta el nivel educativo y la edad (García, Marbán, de Caso, & Fidalgo, 2001),

Del mismo modo, se diseñaron cuestionarios para perfeccionar la medida de aspectos menos nucleares de la escritura como la motivación hacia la escritura, con la construcción de tres instrumentos que evalúan el valor de logro, los estándares de realización, las expectativas y creencias y las atribuciones (MOES I, II y III), validándose en una muestra representativa, de 5º de EP a 4º de ESO, y amplia, de N = 457, (de Caso, 2003). Además, se han diseñado y validado en muestras representativas, de 3º de EP a 1º de B, y amplias, con N = 968, los instrumentos de auto-regulación en la escritura antes, durante y tras la realización de las tareas (el EAE), sobre las tareas de descripción, narración y redacción -una modificación del EPPyFPE-, aunque con resultados limitados y cuestionables, así como un instrumento de auto-regulación y autoconocimiento de la escritura (el EPME) que incluye un cuestionario de conocimiento declarativo, procedimental y condicional, de la composición escrita, además se desarrollaron pruebas específicas de evaluación de la auto-regulación, tanto para las estrategias de planificación

como de monitorización y de evaluación, con una validez y fiabilidad altas (Fidalgo, 2005). Igualmente, otro instrumento implementado para la evaluación específica de los procesos de revisión en escritura (el IRCE) fue validado con una muestra amplia de 5º y 6º de EP y de 1º y 2º de ESO, de N = 958, con tareas de selección de estrategias, de ejecución de estrategias, y diferencial semántico, además de tareas previas de re-escritura de textos, con propiedades psicométricas de fiabilidad y validez adecuadas (Arias-Gundín, 2005). Y, por último, se implementaron dos formas paralelas de tareas que evaluaban la conciencia morfológica en escritura, midiendo tanto el plano del juicio como el de producción (el IECME) en alumnos de 3º de EP a 6º de EP, con N = 267, y resultados adecuados en cuanto a fiabilidad y validez, además de aportar datos de interés sobre el patrón de desarrollo de la conciencia morfológica y su relación con la escritura (García & González, 2006). Es más, el equipo ha venido realizando, igualmente otros estudios descriptivos de interés; sirva como ejemplo el estudio de la evolución de la escritura en relación con la memoria operativa, en 300 alumnos de 8 a 15 años, encontrándose incrementos según avanzaban los cursos académicos en todas las medidas, tanto de memoria operativa como de escritura, sugiriendo cómo los resultados la participación del ejecutivo central en la escritura y su evolución a medida que avanza la edad de los sujetos, este aumento en el nivel de memoria operativa repercute positivamente sobre la escritura (García & Mnez-Cocó, 2006).

## **INVESTIGACIONES INSTRUCCIONALES Y EXPERIMENTALES EN LA MEJORA DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS DE LA ESCRITURA**

A la par que se fueron implementando los instrumentos para evaluar los procesos psicológicos imbricados en la composición escrita en alumnos con y sin DA, en muestras representativas y amplias, en cursos que cubren desde 3º de EP hasta 4º de ESO, se han venido desarrollando diferentes intervenciones de mejora de los mismos, focalizadas en la planificación, en la reflexividad, en la motivación, en la revisión, en la autorregulación, o en la auto-eficacia, respectivamente, tanto en alumnos con DA entrenados en pequeño grupo, de 5º y 6º de EP, como en alumnos sin dificultades, de 5º y 6º de EP o de de 1º de ESO, dentro de las clases de lengua, con una duración que va desde un bimestre hasta un año académico.

### *Intervenciones con alumnos con DA*

En primer lugar, veamos las intervenciones en alumnos con DA. La primera intervención que desarrolló el equipo lo fue basándose en la instrucción de la planificación del proceso de escritura y planificación del texto, en 28 alumnos con DA –con un grupo de control de 15 alumnos con DA que sólo recibieron currículum ordinario-, procedentes de 10 centros educativos de León, con mediciones antes y después, siendo sometido el grupo experimental a un programa instruccional de 25 sesiones durante tres meses, y

el grupo control no recibió instrucción específica; indicando los resultados una mejoría en productividad, coherencia y en las habilidades de composición, tras el entrenamiento; además, los datos indicaron que la secuencia instructiva resultaba muy eficaz para desarrollar habilidades de escritura más parecidas a las de expertos en los alumnos con DA (García & Marbán, 2002, 2003).

En un segundo momento, otro estudio instruccional se centró en la mejora de la composición escrita y de la reflexividad hacia la escritura, en 49 alumnos con DA que formaron el grupo experimental y tomando otros 51 alumnos con DA como control, que sólo recibió currículum ordinario, de 5º y 6º de EP, procedentes de 31 centros educativos, entrenados durante 25 sesiones a lo largo de tres meses. Los datos evidenciaron mejoras en el grupo experimental en productividad y coherencia en sus composiciones escritas, siendo las medidas utilizadas para evaluar estos aspectos sensibles a los cambios tras el entrenamiento, pero no se hallaron mejorías de la disposición reflexiva, ni la de la sensibilidad de las medidas utilizadas en detectar cambios en reflexividad (vs., impulsividad) tras el entrenamiento, lo que sugiere la relativa estabilidad del constructo y la necesidad de buscar alternativas más útiles con fines instruccionales para los alumnos con DA y/o BR, en la línea de la autorregulación y metacognición hacia la composición escrita (García & de Caso, 2002), como efectivamente así se hizo posteriormente, al entender la escritura un proceso recursivo y con altas demandas cognitivas, que exige un proceso de re-escritura, como ocurre con la escritura científica (Sánchez, García & del Río, 2002a).

Igualmente, en un tercer estudio instruccional con alumnos con DA, se entrenó de forma específica a 66 alumnos de 5º y 6º de EP –con un grupo de control de otros 61 alumnos que sólo recibieron currículum ordinario–, procedentes de 23 escuelas diferentes, durante 25 sesiones a lo largo de tres meses, recibiendo entrenamiento específico en mejora del proceso de escritura y en mejora de la motivación de logro hacia la escritura abordando el valor de la tarea, los estándares de realización, las expectativas, creencias y autoeficacia hacia la escritura y las atribuciones. Los resultados indicaron que el grupo experimental mejoró en la calidad de la escritura, no en la productividad, ni en otros componentes motivacionales como autoestima, creencias de auto-eficacia o atribuciones relacionadas con la escritura, sugiriendo la necesidad de intervenciones más prolongadas así como más específicas en algún componente de la motivación, como por ejemplo en la auto-eficacia (García & de Caso, 2004). Ello llevó a otro estudio adicional, centrado en la mejora de la escritura y en la auto-eficacia hacia la misma, en un grupo de alumnos con DA, de 5º y 6º de EP, mediante la introducción de niveles de ayuda o evaluación dinámica, en 40 alumnos con DA y teniendo como controles otros 20 alumnos con DA que sólo recibieron currículum ordinario. El grupo experimental, procedente de 5 escuelas diferentes, recibió entrenamiento específico en las cuatro fuentes de auto-eficacia –estado afectivo y psicológico, persuasión verbal, pericia enactiva, y experiencia vicaria. Los resultados indicaron mejoras en la mayoría de las medidas de calidad, coherencia y

productividad de la escritura, pero sólo ligeros cambios en creencias de autoeficacia y ningún cambio estadísticamente significativo en el resto de medidas motivacionales, aunque se observó una tendencia hacia la mejoría de la auto-estima (García & de Caso, 2006).

Y, por último, en un estudio instruccional comparando dos modalidades de auto-regulación de la escritura, se entrenaron de forma específica y diferencial dos grupos de alumnos con DA, de 5º y 6º de EP, un grupo de 48 alumnos con DA siguieron el modelo de desarrollo estratégico auto-regulado -SRSD de Graham- y otro grupo de 31 alumnos con DA siguió el modelo cognitivo de adquisición secuencial de habilidades -SCM de Zimmerman-, utilizando como grupo de comparación de 32 alumnos con DA que sólo siguió el currículum ordinario. Los resultados indican que (i) las dos intervenciones mejoraron la estructura, coherencia y calidad de los escritos de los alumnos, (ii) las dos intervenciones mejoraron el tiempo dedicado por los alumnos en la escritura y la revisión de sus textos y sobre todo en el grupo que siguió la SCM, aunque los que siguieron la SRSD aumentaron el tiempo dedicado a la planificación, y (iii) por último, la auto-eficacia sólo mejoró en el grupo que siguió la SCM con respecto al control (García & Fidalgo, 2006).

#### *Intervenciones con todos los alumnos en sus aulas*

El primer estudio se realizó con 16 alumnos de 1º de ESO, comparado con otros dos grupos que no recibieron la intervención específica, que componían una clase, recibiendo un entrenamiento específico en estrategias de revisión del mensaje escrito, durante la clase de lengua, tanto en el aula como en el aula de informática durante un año académico. Los resultados indicaron una mejoría en el grupo experimental con respecto a los controles que sólo recibieron currículum ordinario, en productividad y coherencia en la redacción pero no en la descripción ni en la narración con menores requerimientos cognitivos, y en la disposición reflexiva –recordemos que al entrenar en disposición reflexiva en otro estudio previo no obtuvimos mejorías y sí en revisión, lo que sugiere un papel fundamental de la reflexividad en la mejora de la revisión del mensaje-. En general, sugeríamos un apoyo al aumento de la automatización de la revisión de los aspectos mecánicos y aumento del control de los sustantivos, debido posiblemente al uso del ordenador y de lápiz y papel, y al aplicar minuciosamente las estrategias de revisión (García & Arias-Gundín, 2004).

Un segundo estudio, implementado por la profesora de lengua de 6º de EP fue aplicado durante 10 semanas a tres grupos de alumnos, N = 71, consistente en el entrenamiento específico en auto-regulación en la escritura centrado en el uso de estrategias cognitivas de pre-planificación y de revisión sustantiva de textos expositivos, incluyendo un grupo control que sólo recibió currículum ordinario (N = 24). Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron el entrenamiento específico mejoraron la diná-

mica de los procesos de escritura (medida *on line* o *writing log*) tras el entrenamiento y en el seguimiento tres meses después, en la planificación previa a la escritura, pero apenas mejoraron sus revisiones. Además, mejoraron la productividad y calidad de los textos y su coherencia, todo ello sugiriendo un beneficio importante de la intervención específica tanto en el proceso como en el producto de la escritura (Torrance, Fidalgo & García, 2006).

Y por último, otra intervención centrada en la mejora de la revisión del mensaje en alumnos de 1º de ESO, en la clase de lengua a toda la clase, comparando una modalidad de revisión mecánica (N = 23), otra de revisión sustantiva (N = 23) y otra mixta (N = 21), y un grupo de control que sólo recibió currículum ordinario (N = 21), mediante la introducción de niveles de ayuda específicos, durante nueve semanas. Los resultados indicaron mejorías en la calidad y productividad de los escritos de los alumnos entrenados, pero sobre todo de los que recibieron una instrucción sustantiva (Arias-Gundín, 2005).

Además, se realizó un estudio experimental sobre la influencia del intervalo de registro y la utilización de un organizador gráfico en los procesos implicados en la composición escrita y su producto final. Con una muestra de 326 alumnos comprendidos entre los 10 y los 16 años de edad y mediante un diseño anidado, se compararon dos grupos, uno ayudado en el proceso de composición escrita de un organizador gráfico y el otro sin ninguna ayuda, asimismo, cada uno de ellos se dividió en otros dos grupos, uno sometido a una media de intervalo de registro de 45 segundos y el otro de 90 segundos en un diario de escritura (*writing log*). Los resultados obtenidos mostraron que los grupos ayudados en el proceso de composición escrita del organizador gráfico, obtuvieron mejores resultados en procesos y productividad. Por otro lado, los grupos evaluados con una media de intervalo de 45 segundos presentaron peores resultados en productividad y procesos (García & Rodríguez, 2006).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, podemos decir que la línea de investigación ha avanzado de forma relevante en el diseño de instrumentos de evaluación, disponiendo para las diversas investigaciones de dispositivos operativos adecuados y específicos para la medida de la calidad, coherencia, estructura y productividad de la escritura, para la medida de los procesos de planificación en la escritura, de la reflexividad, la motivación, las actitudes, la auto-eficacia, la metacognición –auto-conocimiento y auto-regulación-, hacia la escritura, así como de la revisión, o la conciencia morfológica en la escritura. Igualmente, se han obtenido datos valiosos para entender mejor el desarrollo de la escritura, y su relación con la conciencia morfológica, la motivación o la atención. Parece obligado el desarrollo de metodologías *on line* de medida directa de los procesos implicados en la escritura durante su realización, y no sólo antes o después de su ejecución o no sólo el pro-



ducto de la misma, y en esta dirección estamos trabajando. Además, parece de interés y relevancia el trabajo en otros aspectos y variables psicológicas que afectan o están relacionadas con el rendimiento de los alumnos con DA, como es el caso del papel de las variables psicológicas de los padres y las familias (ver Robledo & García, 2006, en este congreso), o el estudio de otras variables psicológicas en los alumnos como la referida a las habilidades sociales (ver Díez & García, 2006, en este congreso), o al papel de la práctica en la enseñanza de la escritura de los profesores (García et al., 2006, ver Pacheco, Díez & García, 2006, en este congreso), temas éstos últimos prácticamente ausentes de las líneas de investigación recientes en nuestro país (Sánchez & García, 2001) o de la temática publicada en las revistas más prestigiosas en español sea *Psicothema* (García, de Caso, Fidalgo, Arias & Núñez, 2005) o sea *Infancia y Aprendizaje* (García, Sánchez, del Río & Arias-Gundín, 2002, Sánchez, García & del Río, 2002b), que han mostrado tener un factor de impacto importante (García, González & Rodríguez, 2005).

Parcelas necesarias dentro de nuestra línea de investigación y que contribuirán, sin duda a conocer mejor la naturaleza de los problemas de los alumnos con DA, y en la mejora de sus composiciones escritas y en la forma más eficaz de ayudarles.

Igualmente, podemos indicar que la línea de investigación ha validado empíricamente diversas formas de intervenir con alumnos con DA, así como con todos los alumnos en sus clases. Por una parte, se han evidenciado modelos instruccionales eficaces para la mejora de la calidad y la productividad de la escritura, como la intervención basada en la planificación o en la reflexividad o en la motivación o en la auto-regulación o en la revisión del mensaje. Por otra parte, los cambios producidos en las variables psicológicas, como la disposición reflexiva o la motivación o la auto-eficacia, han sido más discutibles y se precisan intervenciones más prolongadas y probablemente más específicas. Es claro que este tipo de intervenciones no sólo mejoran las condiciones de rendimiento de los alumnos con DA, sino que se pueden utilizar de forma eficiente para todos, o extenderlo a otro tipo de alumnos con dificultades como los con problemas atencionales, y en esta línea estamos desarrollando diferentes investigaciones.

Quedan varios hitos de importancia, como el aumento de la colaboración con otros equipos internacionales y el trabajo interdisciplinar, además de la participación en proyectos de investigación europeos, y que son metas que el equipo se está trazando para el futuro inmediato.

## REFERENCIAS

- Arias-Gundín, O. (2005). *La revisión de la composición escrita para reestructurar conocimientos y aprender cambiando hábitos: desarrollo e instrucción*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.

- De Caso-Fuertes, A. M. (2003). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.
- Díez, C. & García, J. N. (2006, Abril). Problemas de las habilidades sociales en los alumnos/as con dificultades de aprendizaje en la escritura. *XIII Congreso INFAD, Infancia y Adolescencia*. Bilbao, 26, 27, 28 y 29 abril.
- Fidalgo-Redondo, R. (2005). *La metacognición en la composición escrita desde perspectivas psicológicas. Revisión, medida e instrucción*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, J.N.: LEA.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e Intervención* Psicopedagógica. Barcelona. Ariel.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J. N., & de Caso, 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.
- García, J. N. & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*. 27 (3), 141-159.
- García, J. N., & de Caso, A. M. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in self-efficacy beliefs of the learning disabled. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*.
- García, J. N., de Caso, A., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Núñez, J. C. (2005). La psicología del desarrollo y de la educación en los últimos 15 años de *Psicothema*. *Psicothema*, 17 (2), 190-200.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2003a). Desarrollo de la conciencia de los procesos cognitivos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros en alumnos de 8 a 16 años. *Psicothema*. 2003, 15,41-48
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2003b). Cambios metacognitivos de los procesos psicológicos de la escritura en alumnos de 3º de EP a 3º de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 56 (2), 239-253.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 57 (3), 181-298.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instructions in students with learning disabilities in writing product, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*.
- García, J. N. & González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*. 18 (2), 171-179.
- García, J. N., González, L., & Rodríguez, C. (2005). Análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos para valorar la difusión en seis revistas de psicología

- y educación en español. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 28 (1), 81-102.
- García J. N. & Marbán, J. (2001): Instrumento de evaluación individual de los procesos cognitivos de la escritura (IEPCE). En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 141-149). Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & Marbán, J. M. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, J. N., & Marbán, J. M. (2003). El proceso de composición escrita es alumnos con DA y/o BR. estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26 (1), 97-113.
- García, J. N.; Marbán, J. M. & de Caso, A. M. (2001): Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos de la escritura (EPPyFPE). En J.N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. (pp. 151-155). Barcelona: Ariel
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., & Fidalgo, R. (2001). Niveles de desarrollo de la escritura, DA y variables moduladoras. aportaciones de una línea de investigación. En A. Miranda (Comp.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Déficit de Atención y Dificultades de Aprendizaje*, (pp. 217-230). Málaga. Aljibe.
- García, J. N. & Mnez-Cocó, B. (2006). Memoria operativa y composición escrita: un estudio evolutivo. *Psicothema* (en evaluación).
- García, J. N., Pacheco. D. I., Díez, C., Robledo, P., Mnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R. & Arias-Gundín, O. (2006, October). The role of the teacher's practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *15<sup>th</sup> Congress on Learning Disabilities Worldwide*. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW.
- García, J. N. & Rodríguez, C. (2006). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso y producto de la escritura y en otras variables psicológicas. *Psicothema* (en evaluación).
- Graham, S., Schwartz, S., Charles, A.; & McArthur, A. (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(4), 237-249.
- Marbán, J. M. (2001). *Los procesos de planificación de la escritura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Evaluación e intervención*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.
- Pacheco, D. I., Díez, C. & García, J. N. (2006, Abril). La práctica de los profesores en la enseñanza de la composición escrita. *XIII Congreso INFAD, Infancia y Adolescencia*. Bilbao, 26, 27, 28 y 29 abril.
- Robledo, P. & García, J. N. (2006, Abril). Factores psicológicos de los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *XIII Congreso INFAD, Infancia y Adolescencia*. Bilbao, 26, 27, 28 y 29 abril.

- Sánchez, E., & García, J. N. (2001). The 1989-1998 Decade in Spanish Psychology. Analysis of the Research in Developmental and Educational Psychology. *The Spanish Journal of Psychology*, 4 (2), 182-202. [La décennie 1989-1998 dans la psychologie espagnole. analyse en psychologie du développement et de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 56 (2), 464 / mars-avril 2003].
- Sánchez, E., García, J.N. & del Río, P. (2002a). Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en I&A. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 25 (1), 5-35.
- Sánchez, E., García, J. N., & del Río, P. (2002b). Qué, cómo y cuándo. un análisis temático de lo publicado en los 25 años de Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 25 (4), 441-468.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2006). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*.