

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA ORIENTADO METACOGNITIVAMENTE EN ALUMNOS DE 3º A 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESCRITURA

Sandra Limia González
Manuel Deaño Deaño
Ángeles Conde Rodríguez
Valentín Iglesias-Sarmiento
Sonia Alfonso Gil
Fernando Tellado González

Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación. Universidad de Vigo.
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Ourense.
sandalimia@hotmail.com

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.975>

Fecha de Recepción: 22 Enero 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

El presente estudio pretende mostrar los efectos de un programa de instrucción en escritura que utiliza la facilitación de la planificación como medio para mejorar las composiciones escritas de los alumnos. La muestra estaba compuesta por 13 alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en un centro concertado ourensano, con dificultades en el aprendizaje en escritura y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; sus edades estaban comprendidas entre los 8 y los 11 años. Mediante un diseño de dos grupos y medidas de control post se aplicó a estos alumnos el programa de intervención en escritura estructurada en 24 sesiones, con una frecuencia de tres sesiones semanales, a lo largo de dos meses; el grupo de control post recibió la enseñanza tradicional a través de su grupo de clase. Se utilizaron instrumentos de medida de procesos cognitivos y procesos escritores para el grupo experimental y control.

Los análisis de varianza realizados indican que el programa de intervención en escritura, resulta eficaz para mejorar la competencia escrita de los alumnos de la muestra con DA en escritura, ya que comparados con sus controles, los de más altas puntuaciones de sus clases alcanzan un funcionamiento igual al de los mejores en los aspectos más complejos de la escritura. Asimismo, el análisis realizado sugiere el papel relevante que juega la planificación cognitiva en el proceso de composición escrita.

Palabras Clave: escritura, planificación cognitiva, facilitación de la planificación, autoregulación, verbalización, procesos cognitivos, procesos escritores, estrategias, educación primaria.

ABSTRACT

The present study aims to show the effects of a writing instruction program that uses the facilitation of planning as a means to improve students' written compositions. The sample consisted of 13 students from third to sixth grade in a concert ourensano center with learning disabilities in writing and other specific necessities of educative support ; their ages ranged from 8 to 11 years. Using a two-group design and post control measures, the writing intervention program was applied to these students in 24 sessions with a frequency of three sessions per week over two months; the control group post received traditional education through its group of class. Measuring instruments of cognitive processes and writing processes were used for the experimental and control group.

The analysis of variance indicate that the writing intervention program is effective in improving students' written competence of the sample with LD in writing, as compared to their control, the highest scores of their classes reach a performance equal to the one of the best in the most complex aspects of writing. Furthermore, the analysis suggests the relevant role of cognitive planning in writing composition.

Keywords: writing, cognitive planning, planning facilitation, self-regulation, verbalization, cognitive processes, writers processes, strategies, primary education.

Junto con la comprensión lectora, el dominio en la composición escrita es una de las competencias básicas y principal objetivo a alcanzar en el transcurso de la enseñanza obligatoria, articulándose de esta forma, como un potente predictor del éxito académico. Todo esto pone de relieve la necesidad de diseñar programas de intervención en escritura que lleven al alumno a maximizar sus oportunidades de aprendizaje, permitiéndole de esta manera, enfrentarse con éxito al proceso implicado en la composición escrita. En este sentido, surgen diversos modelos de enseñanza de la composición escrita basados en una instrucción estratégica y autorregulada y cuya característica común es la enseñanza directa de las estrategias: *Self-Regulated Strategy Development* desarrollado por Graham y Harris (1996); *Cognitive Strategy Instruction in Writing* de Englert y Colaboradores (Englert, Raphael, Anderson Anthony y Stevens ,1991); *Genre-Specific Writing Strategy* derivado de las investigaciones de Wong y colaboradores (Wong, Butler, Ficzere y Kuperis, 1996); *Social Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition* seguido por Zimmerman y colaboradores (Shunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman y Kitsantas,2002); el *Modelo de Instrucción Cognitivo y Auto-regulado* de García y Fidalgo (García y Fidalgo, 2006; Torrance, Fidalgo y García, 2007) y la instrucción propuesta por Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, y Den Bergh (2015).

Frente a estos programas de enseñanza explícita de estrategias parecen existir otros alternativos como el modelo *Strategy Content Learning* desarrollado por Butler (Butler,1995; Butler,1999; Butler, Elashuk y Poole, 2000; Butler y Schnellert, 2015), que pone su énfasis en un tipo de instrucción indirecta para la promoción del aprendizaje estratégico en áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas en estudiantes de secundaria y de educación superior con dificultades de aprendizaje. Butler se inspiró para desarrollar el modelo SCL en la década de 1990 por su observación de que, a pesar del poder potencial de la instrucción directa, el modelado, y el feedback para fomentar el aprendizaje autoregulado, muchos alumnos con dificultades de aprendizaje que recibían una instrucción en estrategias no se estaban convirtiendo en aprendices independientes autoregulados (Butler y Schnellert, 2015). Por este motivo, propone un modelo que no proporciona una instrucción directa ni un modelado de estrategias predefinidas en ningún momento de la intervención con el alumnado. En el modelo SCL de Butler, profesores y estudiantes trabajan en colaboración para encontrar "soluciones" (es decir, estrategias) que satisfagan las demandas de la tarea

(Butler, 2002) en lugar de enseñarles cómo resolver esos problemas. Es decir, los maestros actúan como facilitadores de la resolución activa de los problemas de los estudiantes (en sentido amplio) no sólo como proveedores de información (Butler, Beckingham y Lauscher, 2005).

El presente estudio utilizó la técnica de “Facilitación de la Planificación”. De acuerdo con Das y Misra (2015), la planificación es un proceso mental por el cual la persona determina, selecciona y utiliza soluciones eficientes a los problemas. La planificación controla el pensamiento y la acción de la realización de la tarea (Das y Georgiou, 2016). Mediante esta técnica se estructuró un programa de intervención en escritura en el que el profesor asume el rol de facilitador de procesos o mediador, alentando a los alumnos a verbalizar sus pensamientos acerca de las estrategias que utilizaron para resolver tareas. Este sistema fue utilizado en anteriores estudios por Cormier, Carlson, y Das (1990), Kar, Dash, Das, y Carlson (1993); Naglieri y Gottling, (1995, 1997); Naglieri y Johnson, (2000), Haddad (2000); Haddad et al., (2003) e Iseman y Naglieri (2011) para la mejora de habilidades matemáticas y lectoras de los alumnos. Su esencia radica en las preguntas que el profesor le hace al sujeto acerca de la manera en que ha realizado su trabajo, animándole a verbalizar sus pensamientos acerca de las estrategias que utilizó y no sobre los resultados obtenidos. El rol del profesor es facilitar la discusión con preguntas diseñadas para alentar a los sujetos a considerar varias maneras de tener más éxito. Cuando un estudiante proporciona una respuesta, a menudo se convierte en el punto de inicio para la discusión y el desarrollo de la idea (Naglieri y Johnson, 2000). El profesor no hace declaraciones acerca de lo que es correcto ni tampoco aporta información explícita acerca de cómo resolver la tarea. De acuerdo con Das y Misra (2015, p.225), “la verbalización impulsa la planificación, ya que le permite a uno formular estrategias para resolver un problema similar y regular la actividad a través del propio discurso manifiesto o encubierto”. Las preguntas se formulan y contestan por el alumno después de realizar su tarea dirigida a metas tal y como él la interpreta. En el proceso de facilitación, el profesor hace preguntas pertinentes a la dificultad manifiesta o a la mejora de la actuación, pero no sobre los errores cometidos. Procura que el alumno verbalice su respuesta en el orden de las secuencias realizadas. La reflexión generada promueve un mayor control deliberado de la actuación escrita.

En definitiva, en nuestro programa los alumnos aprenden a planificar, supervisar y evaluar su conducta de aprendizaje a través del diálogo con el profesor y sus iguales y desarrollando sus propias estrategias individualizadas. De esta manera, se implica al sujeto en un proceso de reflexión para la toma de decisiones acerca de cuáles son las estrategias y procesos específicos que debe poner en marcha el sujeto para resolver una determinada tarea en función del plan, monitorizarla y modificarla si fuese necesario, evaluando el resultado conseguido.

MÉTODO

Participantes

Los participantes eran alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. De entre éstos, se seleccionaron 13 alumnos con dificultades de aprendizaje en escritura. Del total, 11 eran hombres y 2 eran mujeres. Los alumnos pertenecían a un colegio concertado de Ourense.

De los 13 alumnos con Dificultades de Aprendizaje en Escritura (DAE), 7 presentaban, a su vez, otras Necesidades Educativas asociadas a Trastorno del Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA = 3, TDAH = 4 [2 TDAH sin comorbilidad, otro con dificultades emocionales derivadas de situación familiar y un cuarto TDAH con Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOCS) múltiple y bajo rendimiento]). También se presentaron necesidades educativas derivadas de problemas emocionales, asociados a la situación familiar anómala.

Medidas

Se evaluó la planificación cognitiva y los procesos escritores (procesos sintácticos, procesos léxicos, conciencia fonológica, conciencia morfológica y estrategias escritoras).

Para la evaluación de la planificación cognitiva se utilizó la Batería Das. Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N. CAS; Naglieri y Das, 1994) en su versión española (Deaño, 2005).

Los procesos escritores se midieron a través de la forma abreviada de la Prueba de Evaluación de Procesos Cognitivos en la Escritura (PROESCRI; Artiles y Jiménez, 2007), la Evaluación de los Procesos de Escritura (PRO-ESC; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004) y el Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en Escritura (IECME; González y García, 2007).

Programa de intervención

El programa se estructura en tres fases de intervención correspondientes con la técnica de la facilitación de la planificación.

En una primera fase se enfrenta a los alumnos al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta y durante un máximo de 10 minutos.

En la segunda fase se procede a la retirada del material, por parte del investigador. A continuación se inicia una fase de interacción y reflexión, en donde el instructor pone en marcha una serie de interrogantes a los que los sujetos tienen que dar respuesta, durante un tiempo aproximado de 10 minutos. Se discute con los alumnos cuál ha sido el proceso que se ha seguido en la composición escrita realizada. Se les solicita que expliquen de forma oral cómo procedieron a la hora de redactar sus textos. El profesor coge un texto al azar y pregunta sobre la escritura de una frase (p.ej. ¿Alguien hizo esto de otra forma?) y espera la respuesta de los niños/as y favorece su discusión. Se busca que estos encuentros orales, promuevan el intercambio de representaciones mentales, preguntas y significaciones que favorecen la modificación cognitiva.

En la tercera fase el alumno produce un nuevo texto, pero esta vez teniendo en cuenta las discusiones realizadas en la etapa anterior, la matización sobre su representación de la escritura. El tiempo estimado para esta tarea es de 10 minutos aproximadamente. Se espera que con en esta última fase el sujeto sea capaz de aplicar alguna de las estrategias verbalizadas en la etapa anterior, modificando por tanto, su desempeño con respecto a la primera fase de intervención.

Procedimiento

El programa de intervención se aplicó al grupo experimental durante 24 sesiones. Cada sesión estaba estructurada en tres fases, con una duración global de 30 minutos. Los alumnos actuaban por grupos, cuatro grupos, de tres a cuatro miembros cada uno. La intervención tuvo lugar dentro del propio centro escolar, fuera del aula ordinaria.

El objetivo de este programa, radica en que los alumnos mejoren su competencia en la composición escrita.

El programa consta de textos escritos de la vida diaria (cartas, diarios, cuentos, descripciones, etc) adecuados al nivel evolutivo de los alumnos.

Diseño

Se utilizó un diseño pre-post intervención (tabla 1) que permite comparar dos grupos en su rendimiento escritor en diversos momentos.

Tabla 1.
Diseño utilizado en la investigación

GRUPOS	Medida Pre-tratamiento	Tratamiento	Medida Pos- tratamiento
E	01	X	02
C	-		02

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, se obtuvieron mediante el tratamiento estadístico de los datos, con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 18. Entre los resultados destacamos aquellos que tienen que ver con los procesos escritores y con la planificación cognitiva.

Tabla 2.
Diferencias pre- post del grupo experimental en las medidas del estudio.

Medidas	Grupo experimental (n=13)				F	Sig.
	Media Pre.	Desv.tip Pre.	Media Post.	Desv.tip Post.		
Escalas D.N:CAS						
Planificación	95.46	8.89	105.69	6.04	11.76	.002**
Emparejamiento de números (EN)	8.85	1.81	8.92	1.84	0.11	.916
Planificación de Códigos (PCd)	8.46	2.02	10.69	2.32	6.81	.015*
Planificación de Conexiones (PCn)	10.46	1.94	13.23	1.48	16.72	.000**
PROESCRI						
Procesos Léxicos						
Palabras con distinto tipo de sílabas	28.23	5.29	30.62	1.04	2.53	.124
Palabras con sílabas cuyos sonido corresponden a más de una letra	7.46	1.98	8.77	.59	5.17	.032*
Palabras con ortografía arbitraria	8.31	1.10	8.15	1.21	.11	.739
Conciencia fonológica	16.31	2.25	18.62	1.50	9.45	.005**
Conocimiento ortográfico	21.77	4.30	22.92	3.35	.58	.453
Procesos Sintácticos						
Construcción	19.08	5.34	23.92	3.25	7.79	.010**
Orden	9.54	3.30	11.00	2.00	1.85	.185
Puntuación texto	6.54	1.61	7.46	.877	3.28	.082
	3.00	2.51	5.46	3.01	5.10	.033*
PRO- ESC. Dictado de frases						
Acentuación	2.77	4.32	4.23	5.13	.61	.440
Mayúsculas	7.54	2.90	9.46	.87	5.22	.031*
Puntuación	3.85	1.90	5.00	1.41	3.06	.093
IECME						
Juicio Morfológico	58.77	16.20	63.77	9.36	.92	.345
Identificar	31.31	7.57	33.15	4.79	.55	.465
Enlazar	27.46	9.34	30.62	6.02	1.04	.316
Producción morfológica						
Completar	51.00	18.58	63.00	7.51	4.65	.041*
Formar palabras	29.46	8.68	33.54	5.07	2.13	.157
	21.54	10.31	29.46	4.35	6.50	.018*
ESTRATEGIAS ESCRITORAS						
Noticiar	26.23	6.52	31.62	2.29	7.88	.010**
Organizar	16.69	4.04	20.62	1.60	10.53	.003**
Resumir	3.92	1.55	5.85	1.67	14.94	.001**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Exp. = Grupo experimental; Contr. = Grupo control

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA ORIENTADO METACOGNITIVAMENTE EN ALUMNOS DE 3º A 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESCRITURA

La tabla 2 presenta las diferencias entre los resultados obtenidos por los alumnos pertenecientes al grupo experimental en las medidas iniciales y los alcanzados tras su participación en el programa de intervención.

Podemos observar un aumento estadísticamente significativo de las puntuaciones en el post-test, con respecto a los procesos relacionados con la *planificación cognitiva* ($m_{pre}=95$; $m_{post}=106$)

En cuanto a los procesos escritores, los resultados muestran un aumento en todas las medias, sin embargo sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los subtest de los *procesos léxicos* relacionados con palabras con sílabas cuyo sonido corresponden a más de una letra ($m_{pre}=7$; $m_{post}=9$) y la conciencia fonológica ($m_{pre}=16$; $m_{post}=19$); los *procesos sintácticos*, ($m_{pre}=19$; $m_{post}=24$); en el uso adecuado de las *mayúsculas* ($m_{pre}=7$; $m_{post}=9$) y en el campo de la *producción morfológica* ($m_{pre}=51$; $m_{post}=63$).

Por otra parte, en relación a las estrategias escritoras, podemos decir que las medias aumentan considerablemente en todas ellas, *noticiar* ($m_{pre}=26$; $m_{post}=32$), *organizar* ($m_{pre}=17$; $m_{post}=21$) y *resumir* ($m_{pre}=4$; $m_{post}=6$).

Con respecto a los resultados obtenidos en las medidas post, el grupo experimental y control no difieren de forma estadísticamente significativa en relación con los subtest *planificación de códigos* $F(1,24) = .85$, $p > .05$ y *planificación de conexiones* $F(1,24) = .11$, $p > .05$, en donde llega a superar al grupo control.

Por otro lado, en los *procesos léxicos* aparecen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control $F(1,24) = 5.04$, $p < .05$, pero algunos de los subtest que integran dichos procesos no experimentan dicha significatividad, como la escritura de palabras con distinto tipo de sílabas $F(1,24) = 0.47$, $p > .05$, palabras con ortografía arbitraria $F(1,24) = 1.60$, $p > .05$ y conciencia fonológica $F(1,24) = 0.74$, $p > .05$.

Con respecto a los *procesos sintácticos* aparecen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control $F(1,24) = 5.35$, $p < .05$, pero no se observan diferencias en cuanto a los aspectos relacionados con la construcción $F(1,24) = 1.12$, $p > .05$ y el orden $F(1,24) = .59$, $p > .05$. Asimismo, en la colocación adecuada de los signos de *puntuación* igualan al grupo control $F(1,24) = 1.92$, $p > .05$.

De igual forma, en *producción morfológica* no se observan diferencias estadísticamente significativas $F(1,24) = 2.66$, $p > .05$, a diferencia del *juicio morfológico*, en donde sí están presentes $F(1,24) = 10.97$, $p < .01$.

En último lugar, aparecen las estrategias escritoras, en donde el grupo experimental iguala al control en *noticiar* $F(1,24) = 2.62$, $p > .05$, *organizar* $F(1,24) = 1.61$, $p > .05$ y *resumir* $F(1,24) = .34$, $p > .05$.

DISCUSIÓN

En base a estos hallazgos, podemos corroborar la eficacia del programa de intervención para mejorar la competencia escrita de los alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria con DA en escritura y otras NEAE, ya que estos alumnos alcanzan un funcionamiento igual al grupo control en los aspectos más complejos de la escritura.

La facilitación de la planificación cognitiva tiene un impacto significativo en la planificación cognitiva. Esta mejora de la planificación parece manifestarse como la fuente subyacente de la mejora en la composición escrita. La activación de la planificación promueve por tanto, el aprendizaje de la composición escrita.

La razón de estos resultados se encuentra en la implicación de los sujetos en la enseñanza, en su interacción con el grupo de iguales, lo que genera un uso flexible de estrategias y producirlas

permite a su vez, controlar los recursos cognitivos promovidos por la mejora en la planificación cognitiva.

Con respecto a los procesos escritores, cabe destacar que a pesar del aumento experimentado en las puntuaciones de los procesos léxicos y el juicio morfológico, las diferencias en sus puntuaciones siguieron siendo persistentes. Una explicación posible de esta persistencia es una mayor necesidad de conocimiento declarativo que apoye la actividad del conocimiento procedimental, que es el que está apoyando la planificación cognitiva. Por el contrario, las puntuaciones de producción morfológica igualan a ambos grupos, lo que podría ser argumento a favor del papel de la planificación cognitiva en los aspectos procedimentales de la escritura.

De igual forma, en relación a los procesos sintácticos, se produce un aumento de las puntuaciones tras la intervención en el grupo experimental pero sin llegar a igualar al control. Conviene tener en cuenta que la planificación también controla además del pensamiento, la secuencia de acciones que se realiza. Teniendo esto en cuenta y considerándolo como actividad más procedimental, también podría pensarse que algunas tareas de este tipo necesitan más tiempo, más experiencia y se sirven también del conocimiento declarativo para su efectividad.

De acuerdo con lo hipotetizado, el programa parece ser válido para la mejora de los procesos escritores y la planificación cognitiva subyacente a los mismos. A través de este tipo de instrucción, los alumnos se convierten en agentes activos de su proceso y protagonistas de su aprendizaje, a través del diálogo con sus iguales. Resulta imprescindible arbitrar situaciones que les brinden a los alumnos la oportunidad para hablar sobre los textos que están elaborando. Por eso, una premisa básica del programa consistía en que fuesen los propios alumnos, quienes reflexionan sobre su propia tarea a través de un diálogo interactivo, en el que profundizasen sobre el escrito compartiendo sus opiniones, actuando conjuntamente en el proceso de resolución de problemas, planificando oralmente el contenido, argumentando y criticando constructivamente sus composiciones escritas y ejecutando las tareas siendo más funcionales en el uso de los procesos escritores y de la planificación cognitiva.

De acuerdo con Das, Naglieri y Kirby (1994), la verbalización de la reflexión favorece la transferencia del aprendizaje. Ni los procesos de planificación ni los procesos escritores fueron enseñados directamente por el profesor.

Aunque la presente investigación presenta algunas limitaciones derivadas del número de participantes, así como del control del diseño y la falta de una segunda medida post, los resultados obtenidos permiten indicar que este estudio extendió el trabajo de las investigaciones anteriores ampliando en primer lugar, el uso de la orientación metacognitiva, en las situaciones de aplicación propuestas por Butler en su enseñanza indirecta de las estrategias realizada con alumnos de educación secundaria y superior, a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. Segundo, amplía el concepto de "reflexión compartida" propuesto por Fidalgo et al. (2015) hacia una concepción más amplia en donde se trabaja la reflexión sobre la acción, sobre las estrategias y su posterior interiorización, para llegar hacia una conciencia metacognitiva y un control deliberado de la estrategia. Tercero, amplía el ámbito de intervención en la facilitación de la planificación propuesta por Cormier, Carlson, y Das (1990); Kar, Dash, Das, y Carlson (1993); Naglieri y Gottling, (1995, 1997); Naglieri y Johnson, (2000), Haddad (2000); Haddad et al., (2003) e Iseman y Naglieri (2011), centrándose en la mejora de las habilidades relacionadas con la escritura. Se facilita la reflexión sobre lo que el sujeto escribe, para la generación de conocimiento y control escritor y como vía para la explicación de la transferencia a la que llegan los alumnos mediante la facilitación de las tareas que demandan actividad estratégica.

Desde esta perspectiva, este tipo de intervención debiera considerarse en grupos- aula com-

puestos por alumnos de desarrollo típico junto con otros alumnos con dificultades de escritura y NEAES.

CONCLUSIONES

Los resultados confirman la eficacia de estos programas alternativos para aquellos estudiantes que tienen más dificultad para aprender a través de la instrucción explícita. Estos alumnos pueden beneficiarse de la facilitación de la planificación como alternativa a la instrucción directa, incluyendo también, a los niños/as de desarrollo típico.

Los estudiantes son los responsables de la toma de decisiones y juicios en lo que se refiere a su rendimiento en la tarea, a cuáles son las estrategias a utilizar y a cómo adaptar las estrategias en cada nueva situación que se le plantea. Lo importante es la elaboración del alumno, su reflexión acerca del proceso escritor y de su papel como constructor de pensamiento. El proceso de reflexión promovido en cada sesión de escritura convirtió a los participantes en sujetos activos, capaces de enfrentarse a la compleja tarea que supone la composición escrita. Esto, unido a la colaboración entre el grupo de iguales, les permitió desarrollarse como escritores estratégicos, en donde fueron los propios alumnos quienes asumieron el control y se autorregularon en el proceso de composición escrita. Es decir, son los niños/as los que tienen la libertad para regular su aprendizaje y cuando este se facilita, los procesos cognitivos se activan y el aprendizaje se produce.

En definitiva, los estudiantes con dificultades en el aprendizaje pueden llegar a ser escritores independientes, estratégicos y eficaces si se les brindan oportunidades de trabajar cognitivamente y con tareas dirigidas a metas.

REFERENCIAS

- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2005) *Proescri. Prueba de evaluación de Procesos cognitivos en la escritura*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Las Palmas.
- Butler, D.L. (1999). The Importance of Explicit Writing Instruction for Post-Secondary Students with Learning Disabilities. *Paper presented at the 1999 (April) meeting of Council for Exceptional Children in Charlotte, North Carolina*. University of British Columbia.
- Butler, D. (2002). Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41 (2), 81-92.
- Butler, D. L. y Schnellert, L. (2015). Success for Students with Learning Disabilities: What does Self-Regulation Have to Do with It? *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance and well-being*. Washington, DC: APA Press.
- Butler, D.L., Elashuk, C.L. y Poole, S. (2000). Promoting Strategic Writing by Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Report of Three Case Studies. *Learning Disability Quarterly*, 23 (3), 196-213.
- Butler, D. L., Beckingham, B., y Lauscher, H. J. N. (2005). Promoting strategic learning by eighth grade students struggling in mathematics: A report of three case studies. *Learning disabilities research & practice*, 20(3), 156-174.
- Cormier, P., Carlson, J. S. y Das, J. P. (1990). Planning ability and cognitive performance: The compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Learning and Individual Differences*, 2(4), 437-449.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Das, J.P. y Misra, S.B. (2015). *Cognitive Planning and Executive Functions. Applications in*

- Management and Education*. New Delhi, India: Sage.
- Das, J. P. y Georgiou, G. K. (2016). Levels of planning predict different reading comprehension outcomes. *Learning and Individual Differences*, (48), 24-28.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. y Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS) Adaptación Española*. Ourense: Gersam Ediciones.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, M. Anthony, L. M. y Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. y Den Bergh, H. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology* 41, 37-50
- García, J. N. y Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211.
- González, L. y García, J.N. (2007). Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en escritura (IECME). Forma A. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo*, [CD-ROM]. Madrid: Pirámide.
- Haddad, F.A. (2000, Octubre). *The Cognitive Assessment System, single case designs: Focus on reading fluency and accuracy*. Paper presented at the meeting of the Arizona Association of School Psychologists, Mesa, AZ.
- Haddad, F.A., García, Y.E., Naglieri, J.A., Grinditch, M., McAndrews, A. y Eubanks, J. (2003). Planning facilitation and reading comprehension: instructional relevance of the PASS theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21 (3), 282-289.
- Harris, K. R. y Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, M.A.: Brookline.
- Iseman, J. S. y Naglieri, J. A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: A randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (2), 184-195.
- Kar, B., Dash, U. N., Das, J. P. y Carlson, J. S. (1993). Two experiments on the dynamic assessment of planning. *Learning and Individual Differences*, 5 (1), 13-29.
- Naglieri, J. A. y Gottling, S. H. (1995). A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: An individual study. *Psychological Reports*, 76, 1343-1354.
- Naglieri, J. A. y Gottling, S. H. (1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513-520.
- Naglieri, J.A. y Johnson, D. (2000). Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Torrance, M., Fidalgo, R. y García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285.
- Wong, B. Y., Butler, D. L., Ficzer, S. A. y Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of learning disabilities*, 29 (2), 197-212.

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA ORIENTADO METACOGNITIVAMENTE EN ALUMNOS DE 3º A 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESCRITURA

Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2) 660-668 .