

CÓMO PLANIFICAN LA COMPOSICIÓN ESCRITA ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

José Luis Gallego Ortega*

Universidad de Granada

Joaquín González Béjar**

Equipo de Orientación Educativa. Granada

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer el proceso de planificación de la expresión escrita por alumnos con sobredotación intelectual. En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurre al "estudio de caso múltiple" y se utiliza la "entrevista cognitiva" para la obtención de datos, aplicando el "análisis de contenido" en la interpretación de los mismos. Los resultados de la investigación revelan cuáles son las estrategias ejecutivas de planificación que alumnos con sobredotación intelectual activan durante la elaboración de un texto, así como las dificultades más relevantes que éstos encuentran en dicho proceso. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones generales para la enseñanza de la planificación de la escritura.

Palabras clave: *Planificación de la escritura, operaciones de la planificación, sobredotación intelectual.*

ABSTRACT

The present paper deals with a study aimed at providing an insight into how gifted students plan their written expression. The exploratory and qualitative investigation resorts to the

* Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja s/n. Universidad de Granada. 18071 – Granada. Correo electrónico: jlgalleg@ugr.es

** Psicopedagogo del Equipo de Orientación Educativa. E.O.E. Granada-Cartuja. c/ Travesía Conde de Torreblanca s/n. 18071 – Granada. Correo electrónico: rascarcio@gmail.com

“collective case study” and the “cognitive interview” to obtain the items, applying the “content analysis” in the interpretation of them. The results obtained reveal an interesting picture of the executive planning strategies activated by gifted students while producing texts, along with the difficulties they grapple with in the process. Finally, it is offered a number of general guidelines for the teaching of the planning of written expression.

Key words: *Writing planning, planning operations, gifted.*

I. INTRODUCCIÓN

La literatura sobre la expresión escrita revela la existencia de diversos estudios, realizados con con diferentes grupos de sujetos, en los cuales se analizan los problemas que conlleva este aprendizaje escolar. En efecto, algunos estudios han señalado cuáles son las principales dificultades escritoras de los alumnos: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (Lecuona et al., 1999; González y Martín, 2006). Otros achacan estos inconvenientes, sin embargo, a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos et al., 2005), a dificultades globales en la adquisición y el procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell et al., 2007), a ciertas discapacidades (Englert et al., 2007; Rodríguez, 2007) o a un uso inadecuado de los marcadores discursivos, una deficiente estructuración textual o imperfecciones de tipo léxico, ortográfico y sintáctico, en el caso de alumnas universitarias (Suárez, 2006).

De otra parte, estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje señalan que estos alumnos, además de elaborar textos más breves (Salvador, 2000b; Gersten y Baker, 2001) y no poseer un conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991) ni habilidades en la ejecución de los procesos de escritura (Graham, Harris y Troia, 1998; Graham, 2006), suelen generar el contenido de forma lineal (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1988), así como expresar las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Salvador, 2000b; Gersten y Baker, 2001; Williams, 2003) y de forma confusa e incoherente (Graham y Harris, 1997; Troia, 2006).

Finalmente, en el contexto español, existen algunos trabajos similares al que se presenta, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita, cuyo referente han sido también diversos grupos de sujetos. En ellos se aprecia que las mayores dificultades de expresión escrita son debidas a variadas causas, según las peculiaridades de los sujetos: a) los sujetos adolescentes descuidan los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998); b) los alumnos de Educación Primaria desconocen las fuentes para generar ideas, no adecuan el texto a las exigencias de la audiencia o ignoran sus intenciones (Arroyo y Salvador, 2005), por lo que los errores de expresión derivan de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona et al., 2003); c) los alumnos sordos muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006); d) los alumnos de 3º de Primaria a 3º de ESO manifiestan una disminución de las habilidades metacognitivas en los procesos mecánicos, al pasar de curso (García y Fidalgo, 2003).

En otro sentido, la revisión de la literatura sobre el alumnado con sobredotación intelectual (SI) pone de manifiesto la existencia de abundantes estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones, como la formación del profesorado para la atención de alumnos superdotados (Del Caño, 2001); la evaluación de la eficacia de un programa en el desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos con altas capacidades (Álvarez, 2002); los procesos de identificación de alumnos con sobredotación intelectual y/o altas capacidades (Sánchez, 2002; Bárraga y Artola, 2004; Peña del Agua, 2006; Gerson y Carracedo, 2007); las necesidades sociales y emocionales de los alumnos excepcionales (King, 2005); las estrategias generales para facilitar el aprendizaje a los sobredotados (Coleman, 2006) o los efectos de la aceleración en alumnos sobredotados (Jiménez et al., 2006). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de la expresión escrita de alumnos con SI, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

No obstante, los obstáculos para analizar y comprender en profundidad el proceso global de elaboración de un texto, así como la importancia concedida al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996), dada su importancia (véase Graham y Harris, 2005a), ha hecho que esta investigación se haya centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los alumnos activan durante la composición de un escrito, aunque el correcto aprendizaje de la composición escrita exija no sólo combinar acertadamente los diferentes componentes implicados sino decidir sobre el tipo de texto que se va a escribir e incorporar las características de ese género en el proceso de escritura (Kieft et al., 2007).

2. LA EXPRESIÓN ESCRITA: CONTEXTO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

La escritura es una actividad compleja que ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos (véase Cassany, 1993), si bien sólo se describe brevemente el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) —posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996)—, en el que se inscribe nuestra investigación, ya que es considerado actualmente como el modelo más potente y que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros sub-procesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante mecanismos y estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

Flower y Hayes, para explicar los procesos cognitivos que intervienen en la producción de un texto, elaboran un modelo teórico en el que contemplan tanto los procesos específicos para la construcción del texto (planificación, análisis, revisión, etc.) como otros procesos mentales que intervienen en la composición escrita (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, creatividad...).

Nuestra investigación se desarrolla, pues, en el marco de este modelo teórico (Hayes, 1996), en el cual se diferencian dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. En el segundo compo-

nente se distinguen dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto y medio con el que se escribe). Ambos contextos delimitan la actividad escritora en el proceso de construcción de un texto. Así, de una parte, la investigación sobre el contexto social es relevante, por cuanto permitirá comprender el proceso escritor en profundidad. De otra, el análisis del contexto físico interesa para advertir las modificaciones que la escritura establece en el contexto propio de la tarea.

No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

La ejecución de los procesos cognitivos en la *memoria de trabajo*, donde se almacena la información, implica la decodificación general de aquélla desde el punto de vista fonológico, viso-espacial y léxico. Pero la *afectividad* y la *motivación* son aspectos que también condicionan la actividad escritora; por ello hay que considerar asimismo la *disposición* o *actitud* del sujeto hacia las tareas de escritura, así como la posibilidad de que éste se plantee determinadas *metas* u *objetivos* que guíen la acción escritora. Además, la *memoria a largo plazo* desempeña una función primordial, ya que incluye el conocimiento que el sujeto posee sobre el tema de escritura, la audiencia, la estructura textual, la gramática o el género discursivo. Por último, el modelo incluye los denominados *procesos cognitivos*, que se perciben como funciones, y que comprenden la planificación, la textualización o transcripción y la revisión.

La *planificación* o reflexión (Hayes, 1996) implica la representación mental, más o menos completa, de lo que el escritor quiere hacer y de cómo lo va a realizar. En esta fase se establecen los objetivos del texto y el plan global que orientará toda la producción. Incluye, a su vez, tres subprocesos u operaciones: 1) La *génesis de contenidos (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo. 2) La *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas en una estructura global, con el fin de otorgar una mayor coherencia al texto escrito. 3) La *formulación de objetivos*, es decir, por último, es necesario determinar los objetivos del texto, para controlar el acto de la composición escrita.

La *transcripción* o producción del texto (Hayes, 1996), a partir de representaciones internas, supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje visible e inteligible para el lector. Es un proceso muy complejo, ya que el escritor debe atender a varias demandas conjuntamente: los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, etc.

La *revisión* implica un análisis consciente de lo planificado y escrito, e incluye, a su vez, dos subprocesos: 1) la evaluación del resultado y 2) la revisión y corrección de lo producido. Posteriormente, este proceso se describe como una operación de la función de "representación del texto", en el que es fundamental la función de evaluación para identificar y analizar los problemas del texto (Hayes, 1996).

Además, el modelo teórico descrito, contempla la existencia de un *monitor* o mecanismo de control, de carácter metacognitivo, cuya función es controlar y regular todos los procesos

y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor a lo largo del proceso. No obstante, la revisión última del modelo (Hayes, 1996) no menciona explícitamente “el control”, aunque sí alude implícitamente a él al referirse al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (Salvador, 2005).

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se ha identificado dos perspectivas o enfoques principales, cuya diferencia reside, principalmente, en el objeto de investigación (Castelló y Monereo, 1996; Salvador, 2000a): producto *vs.* proceso. El enfoque de producto, de orientación conductista, constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura y analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). Sin embargo, el enfoque de proceso, centrado en los procesos (cognitivos, emocionales y motivacionales) que se activan durante la construcción de un texto, está orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Este enfoque, de orientación cognitiva, forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional-cognitiva o interpretativa.

Ahora bien, el conocimiento global de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura puede intuirse como una tarea compleja, cuyos inconvenientes derivan, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos. No obstante, la relevancia de sus resultados resulta muy atractiva para la investigación, dado que permite el estudio de tales procesos.

3. OBJETIVOS E INTERROGANTES

Esta investigación, de corte etnográfico y de carácter eminentemente cualitativo, evalúa exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con SI, para identificar las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso y ofrecer propuestas de mejora. Los objetivos planteados fueron: 1) determinar la habilidad de alumnos con SI para planificar sus textos; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la expresión escrita por estos alumnos e identificar posibles disfunciones; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora de la planificación de la escritura.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las cuestiones que se plantearon fueron las siguientes: 1) ¿Los alumnos con SI conocen y utilizan el proceso de planificación textual?; 2) ¿Qué estrategias cognitivas activan estos alumnos durante la planificación de un texto?; 3) ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

4. METODOLOGÍA

4.1. Sujetos de la investigación

La investigación se realizó con una muestra de ocho alumnos con SI (1 alumna y 7 alumnos), de 11-12 años de edad (media de 11.6), que estaban escolarizados en tres Centros Públicos de Primaria. Uno de los centros de Primaria está ubicado en zona rural mientras que los otros dos se encuentran en zona urbana. A tres de los sujetos se

les ha tramitado el correspondiente expediente de SI a la Consejería de Educación (CE) y se les ha promocionado a un curso superior al que les correspondería por su edad; el resto se encuentran matriculados en el nivel que les corresponde. Todos cursan de manera sobresaliente los estudios, con buenos resultados académicos y un buen nivel de adaptación personal y social.

Los sujetos, evaluados por el Equipo de Orientación Educativa, siguiendo las instrucciones establecidas por la CE, fueron considerados como sujetos con SI, ya que obtienen un CI superior a 130 puntos en la Escala de Wechsler (WISC-R) (media de 133.7) y muestran, a pesar de sus diferencias interindividuales (Sternberg, 1985) y de las diferentes concepciones postuladas sobre la SI (Benavides et al., 2004), algunas características comunes (Sternberg, 1985; Heller et al., 2000; Mönks, 2003; Benavides et al., 2004; Jiménez, 2006; Sodré, 2006; Peña del Agua, 2006; Gerson y Carracedo, 2007): 1) poseen un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desarrollo y/o de adquisición de información; 2) destacan en una o más de las funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente); 3) su estilo de aprendizaje puede considerarse, en general, autónomo, centrado en la tarea, motivado y creativo; 4) retienen mayor cantidad de información, la estructuran mejor y aprenden a mayor ritmo y con mayor profundidad que sus iguales.

Se ha empleado el “*estudio de caso*” (Corbet, 2001), por considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar este problema de investigación. El estudio de *casos múltiple* (Colás, 1998; Stake, 1998) aporta cantidad y calidad de información y se considera una estrategia pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas. En efecto, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del *caso* investigado, con la intención de obtener una cantidad suficiente de evidencias de las que inferir posibles conclusiones, en función de los objetivos planteados (Gillham, 2000).

4.2. Obtención y análisis de los datos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la construcción de un texto, y por el texto narrativo, por considerar que la narración es uno de los modos del discurso monogal con más arraigo en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión e interpretación más básico (Calsamiglia, 2000). Para la realización de esta tarea, se pidió a cada alumno que relatara por escrito un cuento o historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, fuese capaz de evocar las operaciones que había puesto en juego para la construcción del mismo.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que ofrece algunas pistas a los alumnos, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos —identificadas en la planificación— que habían podido activar durante una composición escrita. El cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del “juicio de expertos” (Fox, 1981; Hodder, 2000) y del que se repro-

TABLA I
CUESTIONARIO-GUÍA SOBRE PLANIFICACIÓN
(SALVADOR, 2005, 62-66, MODIFICADO)

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN
1. Para la génesis de ideas
1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?
2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
3) ¿De dónde sacas las ideas para escribir: de la cabeza, de algo que has leído...?
4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
5) ¿Las anotas en alguna parte?
6) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?
7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas?
9) En el momento de escribir el texto ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en una hoja?
10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?
11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?
12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto?
2. Para la formulación de objetivos
13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo va a leer?
15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?
16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?
17) ¿Qué haces para conseguirlo?
18) ¿En qué parte del texto se puede notar?
3. Para la organización o estructuración del contenido
19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?
20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas? ¿qué haces primero? ¿y segundo?
21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?
23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?
24) Antes de escribir ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...
25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?
26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
27) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

duce el apartado referido a la planificación de la escritura (Cfr. Tabla I), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para inducir los diversos procesos activados en la composición escrita y las posibles relaciones entre ellos. El cuestionario fue valorado por diferentes investigadores expertos en lenguaje escrito, quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de planificación de la escritura. Dicho cuestionario obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes interrogantes (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a las características de los sujetos?, ¿las cuestiones planteadas admiten interpretaciones diferentes?, ¿son pertinentes, teniendo en cuenta la información que se desea obtener?, ¿proporcionan al investigador los datos que necesita para responder al problema de estudio?).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido.

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos ha sido el *análisis de contenido* (Bardín, 1986; Mucchielli, 1988; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Así, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la expresión escrita se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la planificación del proceso escritor. En ella, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor. En efecto, la consideración de la planificación, a partir del modelo teórico descrito -ampliamente reconocido por la comunidad científica-, como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el alumno piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices, y que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Tabla II).

No obstante, este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" (Fox, 1981; Hodder, 2000), de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias planteadas en esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación al total de unidades de registro codificadas.

TABLA II
OPERACIONES DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+-P)]	DEFINICIÓN
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto
Auditorio (P2)	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto
Objetivos (P3)	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto
Selección de ideas (P4)	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto
Registro de ideas (P7)	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción
Organización textual (P8)	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto

5. RESULTADOS

Los resultados del proceso de planificación se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación (las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas se corresponderían con la no realización o inadecuación de la operación demandada) y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es tanto la cuantificación de los datos cuanto el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas.

En el análisis cuantitativo (Cfr. Tabla III) se aprecian valores significativamente más elevados de frecuencias positivas que de negativas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse:

TABLA III
 FRECUENCIAS DE LAS CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN
 EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
<i>Génesis de ideas</i>	+P1/-P1	18	2	20	8.3
<i>Auditorio</i>	+P2/-P2	13	4	17	7.0
<i>Objetivos</i>	+P3/-P3	27	5	32	13.3
<i>Selección de ideas</i>	+P4/-P4	14	2	16	6.6
<i>Ordenación de ideas</i>	+P5/-P5	20	16	36	15
<i>Fuente de ideas</i>	+P6/-P6	18	6	24	10
<i>Registro de ideas</i>	+P7/-P7	12	21	33	13.7
<i>Organización textual</i>	+P8/-P8	52	10	62	25.8
TOTAL DE FRECUENCIAS		174	66	240	100

1. Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones que conlleva el proceso de planificación de la escritura en el 72.5 % de los casos.
2. Que los alumnos entrevistados no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 27.5 % de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
3. Que las operaciones cognitivas en las que los alumnos entrevistados encuentran mayores problemas son el registro de ideas y, en menor medida, la ordenación de éstas.
4. Que, en general, las operaciones implícitas en la planificación de la escritura son asequibles para estos alumnos; si bien el registro de ideas se revela como la operación más compleja.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los ocho sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero, como ya se ha señalado, el interés de este estudio no reside en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a las categorías contempladas en el proceso de planificación de la escritura.

Génesis de ideas

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que los alumnos con SI planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican un tiempo a pensar sobre los contenidos que van a incluir, antes de iniciar el proceso de textualización. El pensamiento sobre lo que se va a escribir precede siempre a la actividad escritora.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a escribir?

R: Pues imaginarme algo, no sé, para escribirlo [...]. Primero imagino algo para hacer la redacción y después la hago (ES5/P1/PAG.4).

R: Sí (ES1/P1/PAG.2; ES3/P1/PAG.1; ES4/P1/PAG.1).

Asimismo, aseguran que, cuando escriben un texto, utilizan aquellas palabras que mejor sintonizan o que mayor relación tienen con el tema de escritura.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Primero me imagino algo (personajes...) y después hago la redacción (ES5/P1/PAG.2).

R: Sí, claro (ES4/P1/PAG.3; ES8/P1/PAG.2).

Sin embargo, algunos alumnos admiten que, en ocasiones, cuando se enfrentan al proceso de transcripción de un texto, ignoran o descuidan esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Pues al principio no (ES7/-P1/PAG.1).

R: Algunas veces (ES5/-P1/PAG.3).

Auditorio

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los alumnos, antes de escribir un texto, suelen pensar en las personas que lo leerán, es decir, tienen en cuenta los destinatarios a quienes se dirigen y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, admiten que ignoran a la audiencia por motivos justificados.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí (ES1/P2/PAG.1; ES8/P2/PAG.1).

R: A veces sí y a veces no. Pocas veces [...], casi nunca, porque [...] como las redacciones las lees si quieres, si no no, pues ya está (ES6/-P2/PAG.1).

No obstante, algunos alumnos sostienen que ignoran sistemáticamente a los destinatarios de sus escritos, o incluso que desconocen quiénes serán éstos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: No (ES4/-P2/PAG.2).

Objetivos

Los objetivos que estos alumnos pretenden son abundantes y muy diversos, según se desprende del análisis cualitativo de las entrevistas. Así, mientras que el objetivo de unos alumnos es obtener una buena nota o satisfacer las exigencias del profesor, otros manifiestan el deseo de hacerse famosos, divertirse o entretenerse o simplemente admiten que su única intención es que les salga bien el texto. En efecto, las intenciones escritoras de los alumnos se sustentan en una combinación de motivaciones diversas.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que la maestra me ponga buena nota (ES5/P3/PAG.2).

R: Pues... pues divertirme (ES7/P3/PAG.2).

R: Pues porque tengo ganas o... o porque estoy aburrido (ES7/P3/PAG.1).

Ocasionalmente, algunas de las intenciones de los alumnos parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (formato, márgenes, letra).

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que me salga la letra bien (ES4/P3/PAG.2).

Asimismo, el análisis cualitativo realizado revela que los procedimientos utilizados por los alumnos para cumplir con esos objetivos no son unívocos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Pues escribirlo rápido (ES3/P3/PAG.3).

R: Hacerlo largo (ES4/P3/PAG.2).

R: Hacerla bien (ES5/P3/PAG.2).

Además, frecuentemente los alumnos admiten que las intenciones o finalidades de sus textos se pueden apreciar en todo el escrito, en la manera de expresarlo, aunque, a veces, asuman que es al final de sus textos donde mejor se puede notar esa intencionalidad o eludan responder a la pregunta.

P: ¿En qué parte del texto se puede notar las intenciones o finalidades de tu escrito?

R: Pues en todas un poco, más o menos por igual (ES6/P3/PAG.2).

R: Pues... en todo (ES7/P3/PAG.2).

R: No sé, en la manera de expresarlo, por ejemplo (ES8/P3/PAG.2).

El análisis en profundidad de las entrevistas revela también la ausencia de iniciativa en los alumnos para construir textos, dado que el motivo principal por el cual éstos se enfrentan a la elaboración de un escrito deviene siempre de las exigencias del profesor.

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?

R: Porque me lo dice la seño (ES2/P3/PAG.1).

R: Porque [...] lo mandan en clase de lengua (ES6/P3/PAG.1).

Sin embargo, algunas de las respuestas ponen de manifiesto que los escritos de estos alumnos no siempre están guiados por objetivos concretos. Incluso, a veces, declaran que no saben cuáles son las intenciones u objetivos de sus textos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: No sé lo que quiero conseguir (ES2/-P3/PAG.3).

R: No sé, no se me ocurre una respuesta, no sé (ES6/-P3/PAG.2).

Selección de ideas

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que, en general, los alumnos reflejan en sus textos una selección de las ideas que previamente han pensado, aunque, frecuentemente, incorporen en sus escritos todo lo que se les ocurre en el momento de la transcripción.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que pensaste escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Elijo algunas de las ideas que pensé (ES3/P4/PAG.3; ES7/P4/PAG.3).

R: Pues las dos cosas (ES5/P4/PAG.2).

R: Lo que se me va ocurriendo (ES8/P4/PAG.2).

Accidentalmente, las respuestas de los alumnos desvelan la ejecución simultánea de dos operaciones cognitivas (“selección de ideas” y “registro de ideas”):

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que quieres escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Pues unas veces lo que se me va ocurriendo y otras veces lo que he escrito (ES7/P4/PAG.2).

Ordenación de ideas

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela que algunos alumnos organizan globalmente el texto antes de escribirlo, clasificando y ordenando las ideas que incluyen en el mismo, al darse cuenta de las repercusiones positivas que la ordenación de ideas tiene en la mejora del texto. Sin embargo, los alumnos eluden, en general, pronunciarse sobre cuestiones que tratan de indagar sobre las acciones que éstos realizan

para organizar y estructurar el contenido de un texto o sencillamente contestan de forma negativa.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Claro. Para que me salga mejor (ES4/P5/PAG.5).

R: Porque yo creo que queda mejor que todo desordenado (ES7/P5/PAG.4).

Sin embargo, los alumnos plasman, en ocasiones, las ideas en el texto tal y como se les presentan en su mente en el momento de la transcripción, minimizando la importancia que la ordenación de ideas tiene en la calidad del texto. Incluso, a veces, las respuestas de los alumnos reflejan cierta anfibología, con respecto al uso de esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Pues no, porque no tengo ganas de complicar demasiado las cosas o porque tampoco se me ocurre hacerlo así (ES6/-P5/PAG.4).

No obstante, la mayoría de los sujetos sostiene que piensa las frases completas antes de escribirlas en sus textos y después transcribe lo que ha pensado. Sin embargo, el análisis revela que las respuestas no siempre son tan nítidas.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: No, las pienso completas (ES6/P5/PAG.5).

R: Pues lo prime... no sé, sobre... pues lo que se me va ocurriendo ¿Y después? Pues lo que... eso, lo que se me va ocurriendo... yaaa (ES8/P5/PAG.2).

Rara vez se ha podido apreciar que los alumnos recurran a algún esquema, cuadro o truco que les facilite la elaboración de un texto.

P: ¿Utilizas algún truco para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

R: Mmmm un cuadro (ES5/P5/PAG.4).

Fuente de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que los alumnos obtienen principalmente las ideas de sus textos de su propia imaginación y/o de su pensamiento ("de la cabeza") y se limitan a plasmar en sus escritos lo que se les ocurre en el momento de elaborar sus textos.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: De la cabeza. Pensando (ES1/P6/PAG.6; ES4/P6/PAG.1; ES7/P6/PAG.3).

No obstante, los alumnos conocen la existencia de otras fuentes para obtener ideas. Así, los libros (diccionario) fundamentalmente y también la observación del entorno son el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: Pues lo puedo buscar en otros libros o en el diccionario (ES3/P6/PAG.4; ES4/P6/PAG.4; ES5/P6/PAG.4; ES6/P6/PAG.4).

R: Mirando alrededor de la clase (ES3/P6/PAG.1).

También se ha advertido que, en otras ocasiones, los alumnos seleccionan la fuente de ideas según los requerimientos de la tarea, o incluso recurren al uso sucesivo de las diversas fuentes de información.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: Mmm, depende de lo que me manden (ES5/P6/PAG.2).

R: De todo un poco... miro si se me ocurre algo; si no, pienso en cosas o me acuerdo de..., o miro un libro... (ES6/P6/PAG. 2).

Sin embargo, a pesar de conocer la existencia de múltiples fuentes para obtener datos, no es infrecuente que los alumnos se limiten a escribir lo que se les ocurre en el momento de elaborar el texto.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: Simplemente las que me vienen a la cabeza (ES3/-P6/PAG.3).

No obstante, algunos alumnos admiten que ignoran otras fuentes que no sea el propio pensamiento, de donde obtener nuevas ideas para plasmar en sus textos.

P: ¿Sabes dónde encontrar nuevas ideas para escribir un buen texto?

R: No sé (ES8/-P6/PAG.4).

Registro de ideas

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que los alumnos, en general, no suelen utilizar fórmulas o trucos que les ayuden a retener y/o recordar las ideas que han pensado, ni tampoco suelen hacer uso de anotaciones que les facilite el recuerdo de ideas o palabras, ni cómo ni dónde han conseguido las palabras o ideas. Comúnmente confían en su propia imaginación y evitan el uso de instrumentos que les ayuden en la ejecución de esa tarea.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: No, nunca lo he hecho (ES3/-P7/PAG.2).

R: No, voy escribiendo un poco sobre la marcha, porque tengo una idea de lo que voy a escribir y luego ya va cambiando (ES6/-P7/PAG.2).

P: Antes de escribir un texto ¿anotas en una hoja aparte lo que vas a poner en el texto?

R: No, no suelo anotarlas, porque [...] me acuerdo (ES6/-P7/PAG.3).

R: No, porque me las suelo aprender (ES8/-P7/PAG.3).

Sin embargo, algunos alumnos admiten el uso de recursos que les ayudan a la hora de organizar sus ideas.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: Sí, escribo en una hoja (ES5/P7/PAG.3).

Organización textual

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los alumnos, en general, conocen la estructura de diferentes textos (narrativo, argumentativo...) y defienden que, en función del tipo de texto que van a realizar, ordenan las palabras y las ideas de forma distinta. En efecto, los alumnos admiten que: a) tienen en cuenta la secuencia temporal de principio, medio y final; b) explican el problema, las razones y la solución al mismo; c) diferencian los hechos principales de los secundarios; d) siguen un orden en las descripciones de objetos; e) señalan lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: Sí (ES3/P8/PAG.5).

Sin embargo, algunos alumnos, aun admitiendo que conocen la existencia de diferentes tipos de texto, señalan que, en el momento de escribir, no piensan en el texto concreto que van a elaborar, ni recurren a reglas mnemónicas que les faciliten esa tarea.

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: No, sobre la marcha (ES7/-P8/PAG.1).

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

Pese a las limitaciones de nuestro trabajo (tal vez la más evidente sea la ausencia de grupo-control), se ha procurado en todo momento mantener el máximo rigor científico durante las sucesivas fases de esta investigación. Por ello, de los resultados obtenidos en este estudio —que no pretende establecer discrepancias/coincidencias con otros grupos de sujetos sino identificar cuáles son las habilidades de planificación de la escritura que poseen los sujetos de esta muestra—, se puede hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos de la escritura más relevantes (la planificación) por alumnos con SI, a sabiendas de la prudencia que debe imperar en este

tipo de estudios a la hora de generalizar sus resultados (Bardín, 1986; Stake, 1998). Por ello, este estudio de caso permite señalar inicialmente dos conclusiones generales: a) los alumnos con SI ejecutan la mayoría de las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; b) estos alumnos muestran, no obstante, algunas disfunciones durante dicho proceso.

Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación. Se ha de insistir, no obstante, que estos descubrimientos no son exclusivamente característicos de alumnos con SI, sino que, como puede observarse en las investigaciones citadas en la introducción de este artículo, algunos de estos hallazgos son también comunes a otros grupos de sujetos.

1) *¿Los alumnos con SI conocen y utilizan el proceso de planificación textual?*

En general, el estudio revela que estos alumnos conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita y que los utilizan, de forma más o menos sistemática, cuando se enfrentan a tareas de escritura.

2) *¿Qué estrategias activan estos alumnos con SI durante la planificación de un texto?*

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que recurren al uso de estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, los alumnos piensan en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. En efecto, los alumnos se mueven tanto por objetivos personales como comunicativos, escolares o de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones de sus escritos.
- Frecuentemente, estos alumnos, aunque son capaces de identificar diferentes fuentes como generadoras de ideas (su propio pensamiento, libros, diccionarios, entorno), no suelen recurrir a ellas para obtener información.
- Estos alumnos conocen diferentes tipos de texto y sostienen que, cuando escriben, son capaces de (según el tipo de texto): a) respetar su secuencia lógica; b) explicar el problema, las razones y la solución al mismo; c) diferenciar los hechos principales de los secundarios; d) seguir un orden en las descripciones de objetos y e) señalar lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

3) *¿Qué dificultades encuentran estos alumnos con SI en dicho proceso?*

Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades de los alumnos de la muestra en el proceso de planificación son:

- Desconocer la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el registro de ideas.
- Ignorar la importancia que tiene el hecho de recurrir al uso de diferentes fuentes para mejorar la calidad de ideas de un texto.
- Escasa iniciativa y/o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras.
- Desdeñar el uso de determinados recursos o “trucos” en la construcción de un texto y/o en la organización general de las ideas que incluye.
- Incorporar frecuentemente en sus escritos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción textual, minimizando la importancia que tiene la inclusión de contenidos, ideas o palabras que mayor relación tienen con el tema de escritura.

Teniendo en cuenta el modelo teórico en el que se inscribe nuestra investigación, la enseñanza de estrategias se perfila como la metodología más idónea para desarrollar las habilidades cognitivas, implicadas en la expresión escrita, con el fin de propiciar escritores eficientes, capaces de auto-regular los procesos de expresión escrita efectiva (Graham et al., 2000; Troia, 2002). Por ello, pese a la complejidad de la composición escrita y su didáctica (McCarthy, Graham y Fitzgerald, 2006), a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas en la planificación de la escritura (Graham y Harris, 1987, 1999, 2005b, 2005c; Lecuona et al., 1999; Schunk, 2003; Arroyo, 2006; Graham, 2006; Monroe y Troia, 2006; Reid y Lienemann, 2006), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se sugieren las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de esta habilidad escritora: 1) Potenciar la motivación hacia el lenguaje escrito (talleres de escritura, ambientes estimulantes...); 2) Confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura; 3) Utilizar la técnica del Torbellino de ideas (*brainstorming*), para recabar palabras (ideas) sobre determinados temas; 4) Confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de los textos; 5) Recurrir al uso de planes de ordenación, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto; 6) Elaborar reglas mnemónicas que contengan las partes esenciales del texto; 7) Utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de éste; 8) Diseñar “hojas para pensar”, con sus correspondientes plantillas de trabajo, en las que se incluyan los pasos necesarios para la elaboración del texto.

Sin embargo, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con otros alumnos y grupos de control elegidos de forma aleatoria, analizando otros procesos cognitivos o recurriendo a otros tipos de texto.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, B. (2002). Estrategias cognitivas para alumnos con altas capacidades. Un estudio empírico: Programa DASE. *Bordón* 54 (2 y 3), 341-358.

- Arroyo, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (24), 305-328.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 353-376.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bárraga, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé* 1 (3), 3-18.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (eds.) (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile: Santiago, OREALC/UNESCO.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Calsamiglia, H. (2000): Estructura y funciones de la narración, en *Textos*, 25, julio-septiembre, pp. 9-21.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Colás, M.P. (1998). La metodología cualitativa. En M.P. Colás y L. Buendía (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Coleman, M.R. (2005). Academic Strategies That Work for Gifted Students With Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 1 (38), 28-32.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V. y Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- Englert, C.S. y Raphael, T. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- Englert, C.S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N.Y. y Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: using an internet-based technology to improve performance. *Learning Disability Quarterly*, 1 (30), 9-29.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- Gerson, K.S. y Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades. A la luz de las múltiples inteligencias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Gersten, R. y Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *Elementary School Journal*, 3 (110), 251-272.

- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- González, M^a J. y Martín, I. (2006): "Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing, en C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1997). In can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1999). *Making the writing process work: strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005a). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005b). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005c). Improving the writing performance of young struggling writers. *The Journal of special education*, 1 (39), 19-33.
- Graham, S., Harris, K.R. y Troia, G.A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model, en D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R. y Troia, G.A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 1-14.
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 339, 435-453.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. y Subotnik, R. (eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 273-300.
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la comunidad autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 51-64.

- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. y van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.
- King, E.W. (2005). Academic Strategies That Work for Gifted Students With Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 1 (38), 16-20.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuona, M. P. (Dtra) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Lecuona, M. P., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 332, 301-326.
- McCarthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- Mönks, F. (2003). Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta. http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf. (3 de agosto de 2007).
- Monroe, B.W. y Troia, G.A. (2006). Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 1 (100), 21-33.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Les Editions ESF-Entreprise Moderne d'Édition.
- Newcomer, P. y Barenbaum, E. (1991): The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature, en *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.
- Peña del Agua, A.Mª (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1 (17), 59-74.
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005): La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, en *Infancia y Aprendizaje*, 17 (3), 239-251.
- Reid, R. y Lienemann, T.O. (2006). Self-Regulated Strategy Development for Griten Expresión UIT Students UIT Attention Déficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 1 (73), 53-68.
- Rodríguez Fuentes, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación (Madrid)*, 343, 531-451.
- Salvador, F. (2000a). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (2000b). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador, F. (ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención Psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón* 54 (2 y 3), 297-309.

- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sodré Gama, M.C. (2006) (comp.). *Educação de superdotados: Teoria e pratica*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitaria LTDA.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez Yáñez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Troia, G.A. (2002). Writing models: strategies for writing composition in inclusive settings. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17 (3), 243-248.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities, en C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Vilà, M. (1998): Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas de ciclo superior de E.G.B. en Gerona, en R. Pérez (Coord.) *Educación y Diversidad II* (pp. 743-766). Universidad de Oviedo.
- Williams, J.P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension, en H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305). New York: Guilford Press.

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2008.