

DISEÑO DE UN PROGRAMA INSTRUCCIONAL PILOTO DE METACOGNICIÓN, CON RELACIÓN A LA EXPRESIÓN ESCRITA, DIRIGIDO A ALUMNOS UNIVERSITARIOS

The design of a metacognitive instructional program for the written expression of university students

Esperanza BAUSELA HERRERAS

Facultad de Educación. Dpto. de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo desarrollar un programa de intervención, con objeto de intervenir en relación hacia la metacognición hacia la escritura dirigido a alumnado universitario, partiendo de una doble premisa, por un lado, estamos convencidos de que la metacognición en relación a la escritura puede mejorarse mediante la instrucción y la práctica y, por otro lado, el desarrollo de todas estas habilidades no siempre se produce de forma autónoma en los alumnos (Mayor, Suengas y González, 1995); por lo cual los servicios de orientación psicopedagógicos universitarios tienen un papel fundamental en el desarrollo de tales programas.

Palabras clave: metacognición en relación a la escritura, conocimiento de la tarea, conocimiento de la persona, conocimiento de la estrategia, autoconocimiento, autorreflexión.

ABSTRACT: The objective of this article is to develop an intervention programme addressed to university students, starting from a twofold premise: on the one hand we are convinced that meta-cognition, in relation to writing, can be improved by instruction and practice, and, on the other hand, the development of all these skills does not always occur autonomously in the students (Mayor, Suengas and González, 1995). For this reason, the university educational psychology guidance services play a fundamental role in the development of such programmes.

Key words: meta-cognition in relation to writing, knowledge of the task, knowledge of the person, knowledge of the strategy, self-knowledge, self-reflection.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La escritura es una herramienta de gran trascendencia en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el nivel universitario, véase por ejemplo la elaboración de proyectos fin de carrera, trabajos para la obtención de la suficiencia investigadora o simplemente contestar las preguntas abiertas de un examen de cualquier titulación. Pretendemos diseñar un programa instruccional coherente con la fundamentación teórica desarrollada durante la evaluación que habrá de ser efectuada previa a la intervención (ver Bausela, 2002).

Flower (1981) fue uno de los pioneros en el estudio de la metacognición, siendo el autor más prolífico y respetado en este tema, definiéndola como *conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su autorregulación*. Ambos aspectos de la metacognición: *conocimiento y regulación*, son complementarios.

Esta conciencia es un ingrediente esencial en la actividad cognitiva. Implica *conocimiento, control y regulación* que la persona tiene de sus propios recursos cognitivos. Flower identifica *dos dominios metacognitivos*: (a) *Conocimiento metacognitivo*, son los conocimientos que los sujetos tienen sobre la cognición, diferenciando conocimientos relativos a la *persona, a la tarea y a la estrategia*. (Graham y Harris, 2000; García Madruga y Lacasa, 1990); (I) *Conocimiento de la persona* o la comprensión y percepción de uno mismo como aprendiz pensante adquiriendo conocimientos, que a su vez pueden ser *intraindividuales, interindividuales y universales*. Este tipo de conocimiento permite a las personas diferenciar sus propios procesos mentales de los ajenos, pero también, teniendo en cuenta que existen características comunes para ambos. (II) Los conocimientos pueden versar también sobre las demandas y exigencias de las *tareas* o la experiencia que sobre los diferentes procesos en relación con la tarea de escritura ha ido adquiriendo y desarrollando de forma reflexiva y consciente. Y, (III) Aquellos conocimientos que se refieren a las *estrategias* empleadas para resolver una determinada tarea, distinguiendo entre una *estrategia metacognitiva* y una *estrategia cognitiva* (Justicia, 1996). Según Nisbet y Schucksmith (1994) no es probable que un individuo considere estas variables por separado. La esencia de la compleja actividad metacognitiva está en la capacidad de *combinar y equilibrar* esos aspectos interactivamente. (b) *Experiencias metacognitivas* son aquellas sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo.

Tras esta aproximación al constructo de metacognición podemos considerar la *metacognición en la escritura* como la conciencia por parte del individuo del conocimiento del propósito, los procesos de la escritura, la audiencia y la autorregulación en la escritura, es decir, el conocimiento de sus puntos fuertes y sus puntos débiles y la capacidad de autorregulación de los mismos. Es básicamente, mirar al interior y reflexionar sobre uno mismo (Wong, 1999).

Para Wray (1994) el *conocimiento* de los procesos de la escritura permite al individuo tener un *control* consciente de esos procesos. De ahí, que el *conocimiento* de los procesos cognitivos de la escritura debe ir unida a la *autorregulación*.

Como señalan Schoonen y Glopper (1996) se produce una relación de influencia recíproca entre el conocimiento que el alumno tiene de *la escritura* y el producto. Así, lo confirman las evidencias significativas encontradas entre los pobres, aventajados y buenos escritores. El conocimiento que un escritor debe tener, para hacer con éxito su tarea debe ser muy diverso. Varios estudios se han centrado en el efecto que el *conocimiento* del tópico tiene sobre el *rendimiento*. Mac Chuten y Stein (1986, cit. en Schoonen y Glopper, 1996) han demostrado que un mayor *conocimiento sobre el tópico* permite mejores textos.

Se ha puesto poca atención en comparar el *proceso de escritura* y el *conocimiento de la escritura*. Al considerar la importancia del conocimiento metacognitivo con relación a la escritura, uno puede asumir similarmente la importancia y la relevancia de la metacognición para la competencia de la escritura. Un escritor debe ser capaz de reflejarlas en diferentes caminos para alcanzar esos objetivos. Hay pequeñas evidencias que miran la importancia del conocimiento metacognitivo sobre la escritura para mejorar el rendimiento en la escritura. Un mejor entendimiento del conocimiento de los estudiantes sobre la escritura y de la percepción de los estudiantes del éxito de la escritura, debe ayudar a identificar estos aspectos de la escritura que necesitan una instrucción específica.

Monereo y Castelló (1997) y Wong, Butler, Ficzer y Kuperis (1997) destacan una corriente actual que impulsa e irrumpe cada día con más fuerza, a favor de la *instrucción explícita y estratégica en la composición escrita*.

Es, por esto, por lo que estimamos la necesidad de entrenar a alumnos en aprender a reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos. Los estudios realizados por D'Ambrosio (1984, cit. en Wong, 1999) y Atwell (1989, cit. en Wong, 1999), muestran que la instrucción puede incrementar sustancialmente la conciencia de los estudiantes sobre el propósito comunicativo de la escritura y la importancia de los aspectos cognitivos de orden superior de la escritura. Los estudios de De la Paz (1999 a, b; 2001) indican que la instrucción estratégica sólida produce resultados transcendentales. No podemos obviar, por tanto, el extraordinario éxito en las intervenciones en composición escrita (ver, Wong, 1999; Graham, 1997; Graham y Harris, 1996, 1999; Graham, Harris y Sawyer, 1992; Troia, Graham y Harris, 1999). Aunque no hay muchas investigaciones hechas sobre el tema, quizás por la dificultad de conseguir la muestra adecuada para el estudio.

Los modelos instruccionales deben ayudar a los estudiantes a construir un *conocimiento metacognitivo* productivo con respecto a las tareas de escritura y a ellos mismos como escritores, ayudándoles a incorporar procedimientos de *autorregulación* en sus escritos. Es conveniente ahondar en la idea, según la cual, la conciencia de los estudiantes sobre qué es la escritura y el proceso de escritura, puede ser promovido en clase (Berninger y Hooper, 1993).

La competencia de escritura de los estudiantes debe ser incrementada cambiando el foco de instrucción, desde la práctica y feedback en *características superficiales*, a la instrucción en un conocimiento más explícito sobre los textos, especialmente un conocimiento sobre la *organización del texto*. Aversa y Tritt (1988, cit. en Schoonen y Glopper,

1996) dan un buen ejemplo del camino en el cual el conocimiento sobre la escritura puede ser integrado dentro de la instrucción en la escritura. En su proyecto de escritura *Consejo para escritores*.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

2.1. *Destinatarios*

Pretendemos que la propuesta instruccional sea flexible y se adapte a población universitaria. Son muchas las titulaciones que actualmente exigen desarrollar un proyecto final de carrera. Algunos alumnos se encuentran ante el grave problema de cómo desarrollar un escrito de tales dimensiones y de tal importancia para su trayectoria profesional.

Al ser un instrumento no estandarizado puede ser *adaptado* según los intereses y el potencial de aprendizaje del alumnado, pudiendo ser desarrollado también en niveles educativos de primaria y de secundaria.

Es importante considerar el *desarrollo evolutivo y educativo*, así para Flower (Saiz, 2000) ya el *desarrollo metacognitivo* se va produciendo a lo largo del proceso *evolutivo* del sujeto, para Brown (1975, cit. en Saiz, 2000) existe una *implicación educativa* en el mismo. De igual forma que Echevarría, Mateo, Pozo y Scheuer (2001) identificaron tres teorías, en las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en función del *desarrollo evolutivo*; teoría directa, teoría de la agencia del entorno y teoría de la agencia del aprendiz. En el primero de nuestros estudios (Bausela, 2000) llegamos a dichas conclusiones, cómo el autoconocimiento y la autorregulación se desarrolla en función del nivel educativo y evolutivo del alumno.

2.2. *Procedimiento*

El *procedimiento instruccional* seguido será el mismo que el que Graham y Harris proponen en su modelo SRSD (ver Butler, Elaschuk, y Poole, 2000) o Mac Arthur, Harris y Graham (1994) o el desarrollado por Hernández y Quintero (2001). Básicamente se seguirán *cinco etapas*; (I) motivación y objetivos, (II) explicación oral, (III) modelado y pensamiento en voz alta, y (IV) práctica colaborativa, (V) práctica independiente.

2.3. *Principios y técnicas instruccionales*

Los *principios* prioritarios a tener en cuenta durante todo el proceso instruccional, pueden ser los que proponen Hernández y Quintero (2001) los cuales básicamente son; (I) establecer una clima relacional y afectivo en el aula fundamentado en la *confianza*, la aceptación mutua y la seguridad de obtener éxito, (II) posibilitar la *participación* de todos los alumnos en las actividades que se vayan realizando, (III) estimular la utilización *autónoma* de las estrategias aprendidas, (IV) *diversificar* las actividades, los textos y los materiales de apoyo, (V) emplear el *lenguaje* de manera clara, explícita y comprensible durante la fase de explicación oral y modelado, (VI) la secuencia instruccional seguirá

una *progresiva dificultad*, tratando de reforzar y afianzar los contenidos aprendidos en los bloques anteriores, y (VII) *evaluar* tanto el *proceso* seguido como los *productos* obtenidos.

A lo largo de toda la instrucción se emplearán diversas *técnicas cognitivas - conductuales*, como por ejemplo: modelado, reforzamiento positivo y autoinstrucciones. En el trascurso de la instrucción, se irán introduciendo diversas *ayudas o andamiajes* que van siendo retirados de forma progresiva, a medida que el alumno va adquiriendo un mayor dominio, propiciando una mayor autonomía e independencia (Hartman, 2001a, b, c). No olvidando que un alumno llegará a ser autónomo en el momento que aprende que ante una tarea específica de aprendizaje actúa de forma independiente y sin ningún tipo de ayuda, pero para ello ha de haberse recorrido un itinerario de progresiva automonitoreización.

2.4. *Materiales*

Se utilizarán *materiales* diversos como transparencias, organizadores gráficos que ayuden al alumno a aprender cómo aprende (Hartman, 2001c), listas de palabras, cartulinas de colores, y textos producidos por otros compañeros. Se pretende partir de diferentes *tipos de textos* y en torno a ellos ir reflexionado. Nos apoyaremos en *textos* que han sido producidos por otros compañeros, y que permiten al alumno ser consciente de que a la hora de escribir hay que ponerse en el lugar del futuro lector, es decir, que cuando se planifica un escrito, debe tenerse presente la *audiencia* a la que va dirigido.

Proponemos una *enseñanza extensiva* que favorezca no sólo el *mantenimiento* de las estrategias sino su *generalización y transferencia* a otros contextos.

2.5. *Secuencia instruccional*

El proceso instruccional se ha estructurado en *cinco bloques*, en función del objetivo de los mismos.

- *El primer bloque* tiene como objetivo sensibilizar al alumno de la importancia de la escritura, como herramienta que permite la transmisión de información y la construcción de aprendizajes, profundizaremos, además, en términos estrictamente relacionados con el objeto de la instrucción; autoconocimiento, autorregulación, conocimiento de la persona, conocimiento de la tarea y conocimiento de la estrategia. Se explica la importancia que tiene el autoconocimiento en relación a la producción de composiciones escritas y cómo el autoconocimiento del proceso de composición escrita revierte en el *producto* de las composiciones escritas (Schoonen y Gloppe, 1996).
- Comenzamos el *segundo bloque* de la intervención introduciendo a los alumnos en la *diversidad de textos* existentes. *Básicamente diferenciamos dos tipos de textos*; textos narrativos y expositivos.

- A continuación, en el *bloque tercero*, incidiremos en la *estructura* de los diferentes tipos de textos. Los textos difieren según Aznar, Cross y Quintana (1993) entre otros aspectos por su estructura. Con el objetivo de ayudar al alumno a memorizar las *estructuras de ciertos tipos de textos* se introducirán ciertas *reglas nemotécnicas*. Así, la regla nemotecnica *SPACE* se emplea como un recordatorio para *generar notas* en cada uno de los elementos más comunes de una *historia*. La regla nemotécnica *TREE* podemos usarla para ayudar a *planificar* la estructura básica de un *ensayo argumentativo*, o la estrategia *DARE*, es una regla nemotécnica indicada para planificar la estructura de *ensayos de opinión* (Sexton, Harris y Graham, 1998; Troia, Graham y Harris, 1999).
- Una vez que el alumno/a tiene conciencia de los tipos de textos y de su estructura, en el *cuarto bloque*, se le enseñará a tomar conciencia de la estructura típica de un tipo de texto concreto, por ejemplo, los *ensayos de comparación y contraste*, o los *escritos de opinión*, o *comentarios críticos*, afianzando los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.
- Puesto que la metacognición incluye pensamiento sobre el *proceso* y el *producto* de pensamiento (Hartman, 2001a), es necesario iniciar un conocimiento del *proceso* de la composición escrita, *bloque quinto*. Se debe explicar cómo el *producto* de las composiciones escritas, lo que es visible y evaluable, es el fruto de un *proceso mental*, y cómo su *conocimiento y control* ayudará a desarrollar mejores composiciones escritas.
- Se presentan las fases que sigue un escritor experto a la hora de desarrollar una composición escrita, independientemente del tipo de género, siguiendo el modelo de Sorenson (1997) y las tres fases propuestas por Flower y Hayes (1980): *planificación, traducción y revisión*. La planificación es probablemente una de las etapas que mayor importancia va a tener en la calidad de la producción escrita. Básicamente podemos diferenciar, siguiendo a Hayes y Grandwohl (1996) dos tipos de planificación; (I) *planificación del texto*: con el foco en el texto y lo que se quiera de ésta, subdividiéndose en planificación abstracta (esquemas, diagramas, organizadores gráficos) que incluye *planificación sin contenido y la planificación del lenguaje* y (II) *planificación del proceso* cuyo foco es la mente y la conducta del escritor, por ejemplo el modelo de procesos de Sorenson (1997) o el de Mather y Roberts (1995). En esta fase se pueden introducir diversas estrategias; ver las desarrolladas por Graham y Harris (1999), Sexton, Harris y Graham (1998), Troia, Graham y Harris (1999).

En las sesiones siguientes, se profundiza de forma independiente en cada uno de los tres subprocesos: planificación, traducción y revisión. No obstante, el alumno/a previamente deberá tomar conciencia de que las tres etapas forman parte de un *único proceso*, y aun cuando se presentaran de forma *secuencial*, una vez que el escritor domina el proceso se desarrollarán de forma *interactiva y simultánea*.

Durante todo el proceso instruccional se trata de que el alumno/a vea cómo influyen en su proceso de composición escrita un mayor *conocimiento del proceso de la escritura* lo que le permitirá ejercer un *mayor control*. No olvidando, que muchas veces, la creencia en las propias posibilidades, influye más que la posesión misma de las capacidades, medios o soluciones para conseguir tal o cual cosa (Paya, 1992).

2.6. *Temporalización*

Flexible, atendiendo al ritmo del alumnado, inicialmente está programada para desarrollarse en 15 sesiones a desarrollar en períodos de 45 a 60 minutos, dos días por semana. Se ofertará a los alumnos que desee matricularse en este curso como una herramienta más que contribuya a mejorar sus técnicas de estudio.

2.7. *Aplicación*

Colectiva, aunque lo más apropiado sería desarrollarla en pequeños grupos de no más de cinco alumnos.

2.8. *Recursos personales*

Puede ser desarrollada por el orientador, o psicopedagogo del Servicio de Orientación Universitaria. Previamente es aconsejable una fase de conocimiento por parte de éstos, de la fundamentación teórica en la que se apoya, así como de la relevancia de la instrucción en esta variable. Esto supone trasladar el foco de atención, tan extendido, de centrarse en los procesos de bajo nivel, de centrarse en la «sintomatología» y no en la «etiología» de las dificultades que presentan muchos alumnos a la hora de desarrollar sus escritos.

2.9. *Metodología*

Lo que se persigue es que el alumno/a de forma activa, tome su propio control basándose en el papel colaborativo del psicopedagogo, quien estimula el paso de la colaboración interpersonal al autocontrol o autocolaboración mediante el habla privada o las autoinstrucciones propias.

Fases Seguidas:

- *Motivación:* Al inicio de cada sesión se indica la finalidad de la misma, se explican además los objetivos que se pretenden alcanzar
- *Modelado:* Antes de ofrecer al alumno la actividad, es realizado por el psicopedagogo, enfatizando muchas fases del proceso o las pistas más relevantes para lograr el éxito.

- *Práctica colaborativa*: El aprendizaje cooperativo en las aulas sustituye parcialmente la ayuda del psicopedagogo por la de los alumnos situando a los alumnos desde una práctica guiada (dependiente) a una práctica independiente y autónoma.
- *Práctica independiente*: Se intenta que los alumnos sean capaces de trabajar independientemente y sin ningún tipo de ayuda, proporcionando ayuda sólo cuando se solicite.

2.10. Evaluación

- a. *Evaluación del proceso*: Se incitará a los alumnos que cotejen entre sí las alternativas elegidas y a que discutan entre ellos las razones de sus elecciones particulares, facilitando así que se produzca una «descentración cognitiva» y una construcción social del razonamiento. Para ello es necesario que el grupo esté integrado por alumnos de semejante nivel cognitivo y que no haya en el grupo algún líder autoritario capaz de imponer al resto sus razonamientos. Según como se desarrolle esa discusión social, puede ser conveniente la intervención directa del psicopedagogo, ofreciendo pistas y suministrando orientaciones pertinentes.
- b. *Evaluación del producto*: Finalmente, los alumnos tendrán que cotejar entre sí los resultados obtenidos. El profesor proporcionará pistas para que sean los propios alumnos quienes descubran dónde radica el error. Si no se consigue descubrir el error, se repasa entre todos todo el proceso seguido.

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES FINALES

Con este tipo de programa pretendemos fomentar en nuestros alumnos habilidades de autoconocimiento, para que después aprendan a *autocontrolarlas*. No es suficiente con que el alumno se dé cuenta de que en un examen, o en un proyecto fin de carrera tiene dificultades para expresar por escrito sus ideas y organizarlas de forma coherente; necesita conocer, es decir desarrollar habilidades de introspección que le permitan saber qué factores explican tales dificultades, así como conocer herramientas y habilidades eficaces que le permitan superar dichas dificultades de la mejor manera posible.

Estamos convencidos de que enseñar al alumno a reflexionar sobre la manera cómo aprende y la forma cómo podría seguir aprendiendo no tiene por qué suponer un espacio de tiempo extra (Monereo, 2001), y que son necesarios proyectos que tengan como foco de interés la enseñanza de estrategias para alumnos cada vez más autónomos y autogestores en su aprendizaje. Ser *estratégico y autónomo*, será una competencia no sólo deseable, sino imprescindible para sobrevivir en una sociedad definida por cambios convulsos y en gran medida imprevisibles (Badia, 2001). Y es la metacognición como señala Hartman (2001a) un ingrediente esencial en la autodirección y en la autorregulación del aprendizaje, siendo necesaria, aunque no suficiente para el éxito académico.

Este programa está en fase piloto o experimental como se ha comentado inicialmente, en esta fase de planificación, por ello, son varios los aspectos que nos quedan por

modificar y perfeccionar. Éste será uno de los programas que ofertaremos a nuestros alumnos a través del Servicio de Orientación Psicológica que la Universidad de León tiene en proceso de desarrollo.

Finalizamos este trabajo destacando la idea aportada por Miras (2000) según la cual, la *escritura reflexiva* debe ser uno de los instrumentos más potentes que podemos transmitir a nuestros alumnos para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, ya que hasta ahora, como dice Klinger (2000), sólo se había enseñado contenidos, pero no se había *enseñado a pensar*. Y es esto lo que los estudiantes demandan de la institución universitaria: propuestas, iniciativas y servicios que les permita avanzar en su proceso de desarrollo, ser más maduros, lograr una mayor preparación profesional, aumentando su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones personales y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR, E., CROS, A. y QUINTANA, LL. (1993): Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, pp. 15-28.
- BADIA, A. (2001): *Enseñar a pensar de manera autorregulada y flexible*. *Aula de Innovación Educativa*, 100, pp. 16-22.
- BAUSELA HERRERAS, E. (2002): *Metacognición con relación a la escritura*. Trabajo realizado para la obtención de la Suficiencia Investigadora. Inédito. Universidad de León.
- BERNINGER, V. W. & SWANSON, H. L. (1994): Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En E. C. Butterfield y J. S. Carlson. (pp. 57-81): *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development of skilled writing*. JAI Press INC: London.
- & HOOPER, S. R. (1993): Preventing and remediation writing disabilities: Interdisciplinary frameworks for assessment, consultation, and intervention. *School Psychology Review*, 22, pp. 590-595.
- BUTLER, D., ELASCHUK, C. L. & POOLE, S. (2000): Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, pp. 196-213.
- CASTELLÓ, M. (1995): Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, pp. 23-28.
- DE LA PAZ, S. (1999 a): Teaching writing strategies and self - regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31, pp. 5-16.
- (1999b): Self - regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and practice*, 14, pp. 92-107.
- (2001): Stop and Dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36 (4), pp. 234-243.

- ECHEVERRÍA, P. P., MATEOS, M., POZO, J. I. & SCHEUER, N. (2001): En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), pp. 155-173.
- FLOWER, J. H. & HAYES, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.) (pp. 31-50): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. N. J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.) (pp. 31-50): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. N. J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- (1981): Cognitive monitoring. En Dickson (Eds.). *Children's oral communications skills*. New York. Academic Press.
- GARCÍA MADRUGA, J. & LACASA, P. (1990): Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En I. Palacios. y A. Marchesi & C. Coll (comp.) (pp. 235-250): *Desarrollo psicológico y Educación. Tomo I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- GRAHAM, S. (1997): Executive Control in the revising of students with learning and writing Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), pp. 223-234.
- & HARRIS, K. R. (1996): Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. En M. C. Levy & S. Ransdell (pp. 347-360): *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences, and publications*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: Mahwah, New Jersey.
- (1999): Assessment and Intervention in Overcoming writing Difficulties: An Illustration From the Self – Regulated Strategy Development Model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, pp. 255-264.
- (2000): The role of self - Regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), pp. 3-12.
- & SAWYER, R. J. (1992): Direct teaching; Strategy instruction; and Strategy instruction with explicit self- regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 340-352.
- SCHWARTZ, S. S. & MAC ARTHUR, C. 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, pp. 237-249.
- HARTMAN, H. J. (2001b): Teaching metacognitively. En H. J. Hartan (Ed.) (pp. 149-172): *Metacognition in Learning and Instruction*. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- (2001c): Metacognition in science teaching and learning. En H. J. Hartan (Ed.) (pp. 173-201): *Metacognition in Learning and Instruction*. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- (2001a): Developing students' metacognitive knowledge and skills. En H. J. Hartan (Ed.) (pp. 33-68): *Metacognition in Learning and Instruction*. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- HAYES, R. J. & GRADWOHL NASH, J. (1996): On the nature of planning in writing. En M. C. Levy & S. Ransdell (pp. 29-55): *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences, and publications*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: Mahwah, New Jersey.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. & QUINTERO GALLEGOS, A. (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- JUSTICIA, F. (1996): Metacognición y currículo. En B. Llera Beltrán y G. Genovard Roselló (pp. 300-381): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- KLINGER, C. (2000): *Psicología cognitiva. Estrategias en práctica docente*. Méjico: Mac Grah Hill.
- MAC ARTHUR, C., HARRIS, K. R. & GRAHAM, S. (1994): Improving student's planning processes through cognitive strategy instruction. En E. C. Butterfield y J. S. Carlson. (pp. 173-198): *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development of skilled writing*. JAI Press INC: London.
- MATHER, N. & ROBERTS, R. (1995): *Informal Assessment and Instruction in Writing Language. A Practitioner's Guide for students with Learning Disabilities*. ChiChester: John Wiley & Sons, Inc.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. & GONZÁLEZ, J. (1995): *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Psicología evolutiva y del aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- MIRAS, M. (2000): La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender a cerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 65-80.
- MONEREO FONT, C. & CASTELLÓ BADIA, C. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- (2001): La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 100, pp. 6-9.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1994): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- PAYA, M. (1992): El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 69-76.
- PÉREZ CAMPANERO, M.^a P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- SAIZ MANZANARES, C. (2000): Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado. En J. N. García Sánchez. (pp. 53-64): *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos Tau.
- SCHOONEN, R. & GLOPPER, K. (1996): Writing performance and knowledge about writing. En G. Rijlaarsdam, H. Van de Berg & M. Couzijn (pp. 87-107): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- SEXTON, M., HARRIS, R. K. & GRAHAM, S. (1998): Self - regulated strategy development and the writing process: Effects on Essay writing and Attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), pp. 295-31.
- SORENSEN, S. (1997): (3th). *Student writing handbook*. New York: MacMillan.
- TROIA, G. A., GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1999): Teaching student with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65, 2, pp. 234-252.
- WONG, B. Y. L. (1997): Research on genre-specific strategies in enhancing writing in adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20 (2), pp. 140-159.
- (1999): Metacognition in writing. En R. Gallimore y D. Bernheimer D. MacMillan, D. Speece & S. Vaughn (Eds.) (pp. 183-198): *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwah, N. J.: Erlbaum.

- , BUTLER, D. L., FICZERE, S. A., & KUPERIS, S. (1997): Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise contrast essays. *Disabilities Research and Practice*, 12 (1), pp. 2-15.
- WRAY, D. (1994): *Literacy and awareness*. London: Hadder & Stouhton.