

Secuencias didácticas, gramática y estrategias de autorregulación para enseñar a escribir

Naymé Salas, Xavier Fontich, Anna Cros y Teresa Ribas

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Presentamos un proyecto de investigación en curso destinado a incidir en la mejora de los resultados en expresión escrita del alumnado de primaria y secundaria de Cataluña. En primer lugar, exponemos la fundamentación teórica del proyecto, incluyendo una discusión sobre su relevancia, tanto para la didáctica de la lengua escrita, como para el pensamiento actual sobre el desarrollo de la escritura en etapas iniciales e intermedias. En segundo lugar, detallamos los objetivos y los aspectos metodológicos más importantes, con la expectativa de que generen un debate sobre las características y la idoneidad de la investigación en educación.

El dominio de la lengua escrita es uno de los grandes desafíos de la educación, puesto que requiere de la orquestación de una red compleja de habilidades y conocimientos (Camps, 1994; Hayes & Flower, 1980) y es un requisito cada vez mayor en el desarrollo profesional de cualquier ámbito en las sociedades modernas (Brandt, 2015). Los sectores socioeducativos de nuestro país perciben el dominio de la escritura como una necesidad y un problema al mismo tiempo, sobre todo debido a los bajos resultados en las pruebas de competencias básicas de los últimos años. Sin embargo, las iniciativas que tienen por objeto ofrecer soluciones concretas para la mejora del rendimiento en expresión escrita son poco frecuentes y no existe, a día de hoy, suficiente información sobre la aproximación idónea para la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria.

En nuestro país diversos trabajos destacan los retos que supone el aprendizaje de la escritura en los distintos niveles educativos y que pueden explicar, en parte, las dificultades con que se encuentran los docentes (Castelló et al., 2012; Espino et al., 2005; Sepúlveda, 2011). Entre estos retos cabe destacar tres: (a) establecer qué aproximaciones didácticas son

más efectivas para la enseñanza de la escritura; (b) detectar, comprender y dar respuesta a casos de dificultades con la escritura de manera precoz y eficaz; y (c) determinar las ideas y conocimientos sobre el aprendizaje de la escritura por parte del colectivo docente. En esta comunicación nos centraremos en el primero de los retos, pese a reconocer la estrecha relación que existe entre todos ellos.

La escritura como objeto de conocimiento ha recibido poca atención, desde el punto de vista de la investigación, en comparación con la que se le ha prestado, por ejemplo, a la lectura (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Por lo tanto, en las aulas no es extraño que se adopte una metodología basada en la mera exposición a textos modelo, sin detenerse en las reflexiones lingüísticas y cognitivas que se requieren en un proceso de composición escrita eficiente. No se suelen tener en cuenta las características del alumnado actual, el cual crece en entornos generalmente multilingües y multiculturales, producto de los cambios sociales y demográficos de las últimas décadas y cómo esta exposición a múltiples lenguas y culturas puede afectar su desarrollo lingüístico escrito y oral. Tampoco ha tenido mucho calado en nuestro entorno la consideración de la escritura en tanto que proceso, pese a la amplia evidencia científica al respecto y de su utilidad probada –en otros ámbitos— para su enseñanza (Graham & Perin, 2007). Si se tiene en cuenta que el desarrollo de la escritura tiene un efecto acumulativo a lo largo de la escolarización, caracterizado por “efectos Mateo” (Juel, 1988), la ineficacia en su enseñanza puede constituir, en algunos casos, un factor determinante de fracaso escolar y, en última instancia, de exclusión social.

Como se ha dicho antes, el proyecto pretende contribuir a mejorar el rendimiento en expresión escrita, mediante una propuesta que aborda, concretamente, el aprendizaje y enseñanza de la escritura de géneros analíticos; es decir, los géneros típicos del ámbito escolar y académico, tales como los textos expositivos y los argumentativos. Son los textos que acompañan el proceso de enseñanza, puesto que los estudiantes construyen conocimientos por medio de ellos. En definitiva, son los géneros que se utilizan para aprender (Bangert-

Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004) y, por sus características y propósitos –desarrollo de temas abstractos, argumentaciones y razonamientos complejos–, resultan difíciles para los estudiantes y están ligados, en consecuencia, al éxito o el fracaso escolar.

1.1 Estudios previos sobre la enseñanza de la escritura

No reviste una novedad científica o pedagógica plantear que la reflexión metalingüística y el conocimiento del proceso de escritura son aspectos clave en la enseñanza de la escritura. Sin embargo, el enfoque pedagógico que se adopta para fomentar ambos tipos de conocimiento suele distar, en la práctica, de lo que se ha propuesto en la teoría, particularmente dentro de la comunidad científica.

Lo más cercano a la reflexión metalingüística es la enseñanza de la gramática en la escuela, la cual, en su versión más habitual, se caracteriza por estar desligada de los contextos de uso del lenguaje. Sin embargo, diversos estudios de metaanálisis han demostrado que el aprovechamiento de conocimientos gramaticales impartidos por medio de este tipo de aproximaciones pedagógicas es ineficaz para el desarrollo de la escritura (Fontich & Camps, 2014). En contraste, el grupo GREAL se alinea con posturas y hallazgos más recientes que corroboran la eficacia de la enseñanza de la gramática para la escritura, siempre y cuando se haga de manera contextualizada (Jones et al., 2013). Una de las principales conclusiones de esta línea de investigación indica que la enseñanza explícita de la gramática en la escuela promueve la reflexión metalingüística (Camps et al, 2000) y esta, a su vez, incide en el proceso escritura de dos maneras: por un lado, pone de manifiesto las opciones del repertorio lingüístico que son adecuadas en un contexto comunicativo determinado y, por otro, regula el proceso de escritura, sobre todo a partir de actividades de evaluación formativa (Ribas, 2010). Además, el GREAL lleva años trabajando en una línea de investigación centrada en un nuevo modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad metalingüística que tiene lugar durante los procesos de escritura en colaboración y que se manifiesta en las interacciones que se producen en las secuencias didácticas (Camps et al., 2005; Ribas, Guasch, & Fontich, 2014).

En resumen, la enseñanza explícita de la gramática no incide en el dominio de las habilidades de escritura, pero las actividades que promueven la actividad metalingüística a través de tareas manipulativas sobre las estructuras de la lengua sí tienen un efecto positivo (Fontich & Camps, 2014). Este conocimiento, generado a lo largo de los 25 últimos años en nuestro entorno, con investigaciones en contexto de aula y en estudio de casos, requiere de una validación empírica robusta que permita, por un lado, aportar conocimiento general a la investigación internacional y, por otro, proporcionar a los docentes y gestores educativos de nuestro país propuestas claras y fundamentadas y unas líneas de aplicación realistas.

1.2 Enseñar a escribir: gramática y estrategias de autorregulación

La mayoría de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la escritura señala la importancia de los procesos de planificación y revisión, o de considerar la audiencia o el contexto comunicativo para producir textos escritos de calidad. En el seno mismo del grupo GREAL se han aportado evidencias sobre la idoneidad del modelo de Secuencia Didáctica (en adelante, SD) para enseñar a escribir desde primaria a secundaria (Camps, 2003), el cual incluye –entre otros contenidos– los procesos de autorregulación de la escritura (Camps, 1994). Precisamente, diversos estudios de fuera de nuestro entorno han llegado a conclusiones similares, indicando que los programas de escritura más eficientes incorporan la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de escritura y de autorregulación del proceso de escritura (Graham & Perin, 2007).

Existe una gran cantidad de estrategias de autorregulación, entre los que destacan el establecimiento de objetivos que guíen el proceso de escritura, el uso de listas de autoevaluación, o las autoinstrucciones, entre otros (Graham & Harris, 2005). Algunas de las características más interesantes de los programas de desarrollo de estrategias escritura y de autorregulación (DEAR, Salceda, Goñi & Ayarra, 2013) son las siguientes: (1) trabajan estrategias de escritura ligadas a un género discursivo concreto (p.ej., planificar un texto argumentativo), junto con estrategias transversales de escritura (p.ej., pensar las ideas y

organizarlas antes de escribirlas); (2) el docente modela el uso de las estrategias frente a los alumnos, enfatizando las dificultades con las que se encuentra y las alternativas para resolverlas; (3) simplifican el acceso a componentes complejos de los géneros discursivos (p.ej., la estructura de los textos científicos); (4) generan múltiples oportunidades para escribir y, por tanto, para reflexionar y consolidar el uso de las estrategias.

Diversos estudios de metanálisis han demostrado la efectividad de los programas de DEAR (Graham y Perin, 2007). La mayor parte de los estudios realizados hasta el momento indican que es eficiente para mejorar el rendimiento en las habilidades que se entrenan pero, además, suele haber transferencia a otras habilidades o aspectos de la composición escrita no entrenados (Tracy, Reid & Graham, 2009). Por otra parte, el efecto de los programas DEAR se mantiene semanas e, incluso, meses después de acabado el entrenamiento (Graham & Perin, 2007) y mejora la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos como escritores (Pajares, 2003). Asimismo, los programas e intervenciones en DEAR han funcionado con estudiantes de desarrollo típico, pero son todavía más efectivos en poblaciones con trastornos del aprendizaje y del lenguaje (De La Paz & Graham, 2002). Por último, pueden implementarse en grupos pequeños o con el grupo-clase y tanto en primaria como en secundaria (De La Paz & Graham, 2002).

Los programas de DEAR son muy populares en los Estados Unidos desde hace al menos dos décadas y solo recientemente se están introduciendo en Europa (Limpo & Alves, 2013). En nuestro entorno solo se han realizado unos pocos estudios con estudiantes castellanohablantes de ciclo superior de primaria (Fidalgo & García, 2008; Salceda et al., 2013), pero desconocemos su utilidad en poblaciones multilingües, así como su efectividad en otros niveles educativos.

En conclusión, el desarrollo de la escritura y su enseñanza han recibido poca atención desde la investigación, en contraste con otras habilidades lingüísticas. Una revisión de la bibliografía en este campo, sin embargo, señala que fomentar la reflexión metalingüística, así

como enseñar explícitamente estrategias metacognitivas (de escritura y de autorregulación) resultan efectivas para mejorar la competencia escrita. Por lo tanto, resulta de interés contrastar empíricamente la efectividad de diferentes programas de intervención en escritura. El objetivo de la investigación será, pues, el de aportar evidencias sobre el desarrollo de la composición escrita de textos analíticos. Específicamente, comparará dos tipos distintos de intervención controlada para la enseñanza de la escritura: una intervención centrada en trabajar conectores discursivos (en adelante, GRAM) y otra centrada en trabajar estrategias de escritura (planificación) y de autorregulación (en adelante, DEAR). Ambas intervenciones experimentales se compararán, a su vez, con un grupo de control que utilice métodos de enseñanza de la escritura habituales.

Este tipo de investigación requiere una implementación a gran escala, en la que intervienen una gran cantidad de niños y docentes. Para poder atribuir con certeza los cambios producidos en la competencia escrita de un grupo de alumnos después de haber participado en una intervención pedagógica, resulta imprescindible conocer y, en la medida de lo posible, controlar, los principales factores que afectan el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, la alta complejidad del estudio se justifica en la posibilidad de conseguir, no solo evidencias robustas de la mayor o menor eficacia de los distintos enfoques pedagógicos sino, además, identificar qué aspectos didácticos, características individuales de los estudiantes y/o de su entorno influyen en el aprovechamiento de dichas intervenciones pedagógicas.

2. Enfoque metodológico

El proyecto se concibió como una investigación de metodología mixta, cuantitativa-cualitativa. El primer estudio, de corte semiexperimental, está constituido por una serie de intervenciones de aula y está dirigido a una muestra amplia de centros (N=13), con el objeto de contar con evidencias robustas y representativas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos analíticos en catalán. El segundo estudio, de tipo cualitativo, está constituido por una serie de entrevistas y observaciones sistemáticas del trabajo en el aula y

de las interacciones entre algunos de los participantes. Su objetivo principal es profundizar en la implementación de las intervenciones, recogiendo los puntos de vista de todos los actores relevantes (docente y alumnos). Así, ambos estudios, cuantitativo y cualitativo, se complementan e informan mutuamente.

2.1 Estudio cuantitativo

2.1.1 Participantes. Las intervenciones se realizarán a lo largo de la educación obligatoria, en aulas de 2º y 4º curso de primaria de centros públicos de la provincia de Barcelona¹. Para garantizar el potencial de generalización de los datos, aproximadamente el 50% de la muestra pertenece a escuelas denominadas de “alta complejidad”, las cuales reciben un porcentaje elevado de estudiantes de contextos familiares desfavorecidos y, por tanto, con un alto riesgo de fracaso escolar y exclusión social. La tabla 1 resume la composición y tamaño de la muestra.

	2º		4º		Total
	AC	Regular	AC	Regular	
DEAR	92	129	69	122	412
GRAM	69	100	69	118	356
CONTROL	59	51	66	48	224
Total	220	280	204	288	992

Tabla 1. Distribución de los participantes

2.1.2 Procedimiento. Las intervenciones tendrán el formato pretest-posttest-mantenimiento. En cada uno de los niveles habrá un grupo control y dos grupos experimentales (Tabla 1). En el pretest y el posttest, se pedirá a los alumnos participantes que escriban un texto para responder a la siguiente consigna: “¿Crees que tu escuela debería mejorar?” o bien: “¿Crees

¹ El proyecto en el que se inscribe el estudio presentado aquí abarca hasta 2º curso de la ESO y tiene objetivos a más largo plazo, de seguimiento longitudinal de la muestra de primaria que, para simplificar los detalles, no se incluyen en esta comunicación. Dado que dicho seguimiento tendrá lugar durante 2 años, permitirá tener un panorama de una buena parte de la escolarización, de 2º de primaria a 2º de ESO.

que tu barrio debería mejorar?”. Los temas se han seleccionado para que sean cercanos a los estudiantes y no requieran un trabajo costoso de elaboración del contenido. Las consignas se intercambiarán entre pre y postest para aproximadamente el 50% de la muestra, para evitar problemas de relativa facilidad o dificultad de las consignas. El texto pretest se administrará una semana antes de comenzar las intervenciones y el postest, una semana después de acabadas. La prueba de mantenimiento –en la que se administrarán consignas similares—será completada 4 semanas después de acabada la intervención.

Uno de los grupos experimentales trabajará aspectos gramaticales de la construcción del discurso escrito (conectores), mientras que el otro grupo experimental trabajará estrategias de escritura (planificación) y de autorregulación del proceso de escritura (establecer objetivos, autoevaluarse y autoinstrucciones). En ambos casos, el diseño de las intervenciones se basará en el modelo de secuencia didáctica (Camps, 1994). Todos los grupos, incluido el grupo control, trabajarán textos de los géneros analíticos, adaptando los contenidos específicos al nivel educativo correspondiente.

Las intervenciones serán llevadas a cabo por los docentes de las aulas que participen en el proyecto, durante parte del tiempo asignado a la enseñanza de la lengua en el currículum, a un ritmo de una o dos sesiones semanales hasta completar las nueve sesiones. Los docentes de los grupos experimentales recibirán cursos de formación específica de enseñanza de la gramática o de DEAR de 6 horas de duración, repartidas en cuatro sesiones de 90 minutos.

Previamente a la implementación de las intervenciones, se realizará una recogida de datos en todos los centros escolares, que incluirá:

- Un cuestionario a los docentes participantes para indagar en sus creencias y prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la escritura
- Pruebas de administración individual y grupal a cada niño para estimar su coeficiente intelectual verbal (vocabulario) y no verbal; habilidades de lectura

y escritura de palabras de alta y baja frecuencia; comprensión lectora; memoria a corto plazo, de trabajo y funciones ejecutivas (inhibición); fluidez de escritura a mano

- Información sobre el rendimiento escolar del niño, nivel de estudios de los padres, contexto lingüístico del hogar (estatus del catalán como L1 o L2, lengua(s) de comunicación habitual fuera del aula)

2.1.3. Análisis de los datos. Se obtendrán tres tipos principales de medidas: (1) de los textos producidos; (2) de las estrategias enseñadas: conocimiento de conectores y de estrategias de planificación; y (3) de las características individuales y contextuales de los participantes. En cuanto al primer tipo de medidas, se transcribirán los textos y se analizarán diversos aspectos del producto que han sido propuestos como índices de calidad textual en estudios previos. Por ejemplo, el número de palabras, la complejidad sintáctica, la riqueza y diversidad léxica (Berman & Nir, 2009; Malvern et al., 2004; McNamara et al., 2010). En cuanto al segundo tipo de medidas, antes de la producción de los textos clave, se ofrecerán unos minutos para hacer un borrador del texto y para completar una breve tarea de uso de conectores. Estos instrumentos se utilizarán para determinar el grado de aprovechamiento de contenido principal de cada tipo de intervención, así como realizar las comparaciones pertinentes entre los distintos grupos del estudio. Finalmente, el tercer tipo de medidas se utilizará, fundamentalmente, para determinar el grado de mejora según el tipo de intervención, el contexto socioeducativo, y el perfil lingüístico-cognitivo del alumno.

2.2. Estudio cualitativo

Un estudio cualitativo complementará y esclarecerá los resultados que arrojen las intervenciones y el resto de los datos de cada participante. Además, ofrecerá un detalle pormenorizado las interacciones producidas en el aula (estudiante-estudiante y estudiante-docente). Así, ilustrará el proceso colaborativo de construcción de conocimiento y de cambio

de las autopercepciones del proceso de escritura, producto de la implementación de las intervenciones. Los resultados del estudio cualitativo funcionarán como un “zoom” que permitirá profundizar en el funcionamiento de las intervenciones, permitiendo identificar posibles cambios en las percepciones de la escritura y en el conocimiento declarativo e implícito sobre esta, tanto en los alumnos como en los docentes. Al mismo tiempo, podría ser útil para orientar el desarrollo de propuestas metodológicas para la enseñanza de la escritura.

2.2.1. Participantes y procedimiento. Se seleccionarán dos parejas de estudiantes, y sus respectivas docentes, de cada grupo del estudio cuantitativo (experimental y control) en todos de los niveles educativos analizados. Miembros del equipo realizarán al menos 3 observaciones de aula sistemáticas y documentadas, mediante la grabación en audio y/o vídeo, durante el desarrollo de las intervenciones. Además, se realizarán entrevistas semiestructuradas antes y después de actividades clave de las intervenciones, con el objeto principal de recoger sus opiniones sobre la tarea realizada y sus percepciones sobre la escritura de textos analíticos. Los textos y tareas realizados por los estudiantes servirán para triangular la información recogida por medio de las observaciones y entrevistas.

3. Expectativas y propuestas de debate

Prevedemos, por un lado, que el nivel de expresión escrita de los grupos experimentales —es decir, aquellos que reciban una enseñanza por medio de una secuencia didáctica (SD)— mejorará más que el de los grupos control, independientemente del resto de las variables intervinientes. Esta previsión se basa en tres presupuestos: la SD (1) hace visible al interlocutor y el contexto de escritura; (2) aumenta el sentido de la tarea de escritura en los alumnos; y (3) provoca una reflexión sobre el proceso de escritura.

Por otro lado, prevemos que los alumnos de ambos tipos de intervención mejorarán la expresión escrita de diferentes maneras. Los alumnos que reciban la intervención DEAR mejorarán sobre todo sus estrategias de escritura de textos analíticos; en particular, el proceso de planificación. Por su parte, los alumnos que hayan recibido la intervención GRAM

mejorarán su capacidad de utilizar mecanismos lingüísticos de conectividad.

Asimismo, creemos que el impacto de las intervenciones será mayor en los niños de entornos desfavorecidos que en los niños de entornos de clase media. Esto es porque el formato del modelo SD y, en particular, el trabajo explícito de diversas estrategias de escritura facilitaría el acceso y la reflexión sobre el proceso de escritura. Esta expectativa, sin embargo, es una mera especulación, debido a la escasez de estudios previos de naturaleza similar.

Por último, consideramos que el diseño metodológico mixto, cuantitativo-cualitativo, nos permitirá profundizar en los detalles de implementación de las intervenciones, tanto desde el punto de vista del alumno como del docente. Las conclusiones del estudio cualitativo permitirán ofrecer una caracterización pormenorizada de las prácticas e interacciones de aula que resultan más efectivas para el aprendizaje de la escritura.

Nuestra propuesta para el debate es, pues, discutir (a) cuál es el perfil de estudiante que más se beneficiaría de los tipos de intervención antes mencionados; (b) qué aspectos específicos de la competencia escrita mejoran con una SD que focaliza en gramática y con una que focaliza en estrategias de escritura y autorregulación; y (c) en general, el sentido y utilidad de realizar investigaciones de estas características en el ámbito de la didáctica de la lengua.

Referencias bibliográficas

Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 74, 7, pp. 29-58.

Berninger, V.W. et al. (2008) Writing Problems in Developmental Dyslexia: Under- Recognized and Under-Treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1-21

Berninger, V.W. & Winn, W.D. (2006) Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. Guilford NY 96-114
Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: CUP.

Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*- Barcelona: Barcanova
Camps, A. (comp.)

(2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó

Camps, A., Guasch, O.; Milian, M & Ribas, T. (2000) "Metalinguistic Activity: The Link Between Writing and Learning to Write." In *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, edited by Anna Camps and Marta Milian, 103–124. Amsterdam: AUP.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó

Caravolas, M.; Hulme, C. & Snowling, M.J. (2001) The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751- 774

Castelló, M. et al. (2012). *Prácticas de redacción académica en las universidades españolas*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(27), 569-590.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua - guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687.

Ellis, N. 2008. "Implicit and Explicit Knowledge about Language." In *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, edited by Jasone Cenoz and Nancy H. Hornberger, 1–13. New York: Springer.

Ellis, R. 2010. Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In *The Handbook of Educational Linguistics*, edited by Bernard Spolsky and Francis M. Hult, 437- 455. Oxford: Wiley-Blackwell.

Espino, S. et al. (2005). *Las tareas de lectura y escritura en la Educación Secundaria: dificultades de uso epistémico en el aula*. In E. Díez Villoria et al. (coords.), *Estudio sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 770-786). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346.

Fontich, X., Birello, M. (en prensa). *Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura*. In Cancelas, M.P. (coord.), *Tendencias en educación lingüística*. Granada: GEU.

Fontich, X. & Camps, A. (2014) *Towards a rationale for research into grammar teaching in schools*. *Research papers in education*, 29(5), 598-625

Graham, S. & Harris, K. (2005) *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

Graham, S. & Perin, D. (2007) A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445

González, J. E. J., Rosquete, R. G., Rodríguez, C., & Hernández, C. A. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78-85.

Hayes, J. & Flower, L. (1980) Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (eds.) *Cognitive process in writing: An interdisciplinary Approach*, 3-30. Hilldale, NJ: Erlbaum

Jones, S.; Myhill, D. & Bailey, T. (2013) Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26 (8), 1241- 1263

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437.

Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328-341.

Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1469-1483.

Milian, M. 2014. "Working on Grammar at School." In *Grammar at School*, edited by Teresa Ribas, Xavier Fontich, and Oriol Guasch, 43-74. Brussels: Peter Lang.

Milian, M., Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning: an introduction. *L1- Educational Studies in Language Literature*, 5, 241–249.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172

Pereira, S. (2010). Explicação gramatical no 1o Ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua – percursos didáticos* (pp. 145-174). Lisboa: Edições Colibri.

Ribas, T. (2010) La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 10-21.

Ribas, T.; Fontich, X.; Guasch, O. (eds.) (2014) *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruxelles: Peter Lang

Rodríguez, C. [...] Bernado, A., (2009) TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 181-198

Rodríguez Gonzalo, C. (2014). Reflective knowledge about past tenses in Spanish. En T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.): *Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education*.

Brussels: Peter Lang, 227-254

Salceda, J. R., Goñi, C. C., & Ayarra, J. A. (2013). Mejora de la redacción de textos argumentativos mediante estrategias autorreguladas. *Pulso: revista de educación*, (36), 175-187.

Sepúlveda, M.L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. Tesis doctoral. Barcelona: UB.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332.