

Estrategias para planificar composiciones de persuasión por estudiantes con dificultades de aprendizaje

*Martha E. Méndez**

Resumen

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) presentan mayor cantidad de problemas para escribir que sus compañeros de escuela. El objetivo principal de este trabajo fue determinar la efectividad de la enseñanza de la estrategia combinada de planificación de la escritura para composiciones de persuasión conocida en inglés como STOP/DARE a través del modelo Desarrollo de Autorregulación (en inglés, Self-Regulated Strategy Development model, SRSD). En este estudio participaron tres estudiantes con DA del 5° grado de una escuela pública, del estado de Illinois, Estados Unidos. Se utilizó un diseño de línea base múltiple a través de individuos. Los resultados mostraron una alta diferencia, entre las etapas pre y postratamiento, en los aspectos cuantitativos y cualitativos de los escritos de persuasión de estos estudiantes. Al final, se ofrecen recomendaciones pedagógicas relacionadas con la estrategia y el modelo. Se presenta este trabajo para incentivar futuras investigaciones sobre esta temática en estudiantes con DA de habla castellana.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, escritura, estrategias de planificación, composiciones de persuasión, autorregulación.

* Profesora Asociada de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR), Trujillo. Doctorado en Educación (Ed.D), Área de Educación Especial, en Illinois State University (ISU), estado de Illinois, Estados Unidos. memende@hotmail.com

Strategies for Planning Persuasive Essays for Students with Learning Difficulties

Abstract

Students with learning disabilities (LD) tend to have more problems in their writing, when compared with their peers without LD. The purpose of this study was to determine the effect of teaching the combined planning writing strategy known in English as STOP/DARE by using the Self-Regulated Development Strategy Model (SRSD) on the writing performance of persuasive essays in three 5th grade students with (LD) from a public school in Illinois State, USA. This study consisted of a multiple baseline across subjects design. Results indicated a higher difference between the pre and post treatment phases, in relation to the quantitative and qualitative components of these students' compositions. Recommendations include instructional suggestions for using this model and strategy. This study is offered to encourage research on this theme for students with LD whose native language is Spanish.

Key words: Learning disabilities, writing, planning strategy, persuasive essays, self-regulation.

Introducción

Durante las dos últimas décadas, se ha producido un importante desarrollo en la comprensión del proceso de escribir (García y Caso-Fuentes, 2002; Graham y Harris 2000). Estos avances señalan la complejidad de este proceso donde, además del involucramiento activo de quien escribe (Graham y Harris, 1993), el escribir, y específicamente el redactar o componer, requiere aplicar tanto un enfoque de solución de problemas como actividades cognitivas de un nivel alto tales como planificar, traducir, revisar y evaluar (Flower y Hayes, 1980).

Dentro de estas actividades cognitivas, la planificación juega un papel fundamental. Así, investigaciones sobre el proceso de escribir señalan que tanto los escritores hábiles como los profesionales, además de ponerle atención a la audiencia a quien va dirigido el escrito (Graham y Harris, 1997), utilizan el establecimiento de metas u objetivos y la autoevaluación en el logro de dichas metas como estrategias que regulan su actividad de escribir (De La Paz y Graham, 1997a). Igualmente, la planificación ocupa un alto porcentaje del tiempo de composición (Graham y Harris,

2000). Sin embargo, los estudiantes novatos y los escritores de baja calidad no le dedican tiempo suficiente al proceso de planificar y revisar sus escritos (Wong, 1997).

Con respecto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA), estos tienden a mostrar una mayor cantidad de patrones que les impiden tener buenos resultados en sus escritos. Graham (1990) determinó, por ejemplo, que estos estudiantes, enfrentan sus composiciones transformándolas en una actividad tipo pregunta-respuesta, donde escriben lo que primero les viene a la mente y luego terminan abruptamente. Igualmente, no toman en cuenta las necesidades del lector (Troia, Graham y Harris, 1999). Además, no establecen metas para guiar y evaluar tanto el proceso como el producto final de lo que escriben (Graham, MacArthur y Schwarts, 1995). Y, finalmente, no planifican previamente lo que van a redactar. Así, en un estudio realizado por MacArthur y Graham (1987) se encontró que los estudiantes con DA dedicaban un promedio de menos de un minuto entre el tiempo que el examinador daba las instrucciones y cuando el estudiante comenzaba a escribir.

El modelo Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR) (en inglés The Self-Regulated Strategy Development [SRSD]) ha sido muy útil para enseñar estrategias (especialmente estrategias de planificación) para mejorar la producción escrita de estudiantes con DA. El DEAR es un modelo de instrucción con múltiples componentes que ha sido diseñado como un método de enseñanza para estudiantes en los grados superiores de la educación primaria (Graham y Harris, 1993). De acuerdo con Troia, Graham y Harris (1999), con este modelo, los estudiantes aprenden tanto estrategias que les permiten cumplir con determinadas tareas como procedimientos para regular el uso de estas estrategias, la tarea a realizar y las características personales que les impidan cumplir con la actividad. Este enfoque ha mostrado su utilidad para la enseñanza de estrategias relacionadas con el proceso de escribir de estudiantes con y sin DA (Danoff, Harris y Graham, 1993), para la enseñanza de matemáticas (Case, Harris y Graham, 1992) y para la comprensión lectora (Swanson y De la Paz, 1998).

El Modelo Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR)

Graham y Harris (1993) han indicado que las bases teóricas y de investigación del modelo DEAR se encuentran, entre otras, en el trabajo de Vygotsky, Luria y Sokolov en relación al autocontrol verbal y orígenes sociales del autocontrol; la teoría de Meichenbaum sobre el desarrollo de la modificación cognitiva de la conducta, así como también en el modelo del desarrollo de estrategias de aprendizaje de Deshler y asociados.

Este modelo consiste de siete fases flexibles (para una descripción detallada de este modelo, referirse directamente a la autora de este artículo ya que para la traducción al Castellano no se ha obtenido el permiso editorial correspondiente): (a) desarrollo de habilidades previas, (b) conferencia inicial, (c) descripción y discusión de la estrategia, (d) modelado, (e) práctica colaborativa, (f) práctica independiente y maestría en el dominio de la estrategia, y (g) generalización (Harris y Graham, 1996; Graham y Harris, 1993; Swanson y De La Paz, 1998). Estos pasos no deben ser seguidos como si fueran una “receta de cocina”, sino como una guía u orientación, de allí que, si es necesario, el docente puede regresar a cualquiera de los pasos (Harris y Graham, 1996).

Desde la década de los 80, las investigaciones realizadas por Graham y sus colegas se han enfocado sobre el proceso de escribir y su instrucción en estudiantes con DA (De La Paz y Graham, 1997a; 1997b; Graham y Harris, 1989a, 1989b, 1993; Graham, Harris, MacArthur y Schwartz, 1991). A través de la aplicación del modelo DEAR, estos investigadores han estudiado la enseñanza de estrategias para escribir a estudiantes con DA que cursan desde el cuarto hasta el octavo grado (Graham y Harris, 1999). El amplio espectro de estudios que han realizado incluye la enseñanza de estrategias para deletrear (Graham y Freeman, 1986), establecimiento de metas y autoevaluación (Sawyer, Graham y Harris, 1992), así como la aplicación reflexiva de estrategias de planificación (Troia, et al., 1999).

Una Estrategia de Planificación de la Escritura: STOP/DARE

Entre las diversas estrategias que existen para planificar la redacción de diferentes tipos de escritos, De La Paz (2001, 1999), De La Paz y Graham (1997a) y Harris y Graham (1996) han recomenda-

do la enseñanza, por medio del uso del modelo DEAR, de las estrategias denominadas STOP (palabra que significa PARE en inglés) y DARE (palabra que significa ATREVERSE en inglés) para las composiciones de persuasión. Estas palabras constituyen lo que Levy (1996) denomina acrónimos de Primera Letra y se forman tomando la primera letra de los pasos de la actividad a realizar para formar una palabra que se relaciona con la idea principal de esta actividad. El acrónimo es un recurso de memorización (o mnemonics, en inglés) que se puede formar de varias maneras, (por ejemplo, asociación de palabras y gráficos, o asociación de iniciales e ideas) para recordar información (para mayor información revisar Mastropieri y Scruggs, 1994). La estrategia de planificación STOP utilizada por De La Paz y Graham (1997a) en su estudio, se forma utilizando las iniciales de los siguientes componentes de esta estrategia: Suspend a judgement (Suspenda cualquier juicio u opinión que Ud. tenga), Take a side (Tome una posición), Organize ideas (Organice las ideas), Plan more as you write (Planifique aún más a medida que escribe). Por su parte, la estrategia DARE es un acrónimo en inglés para los siguientes componentes de esta estrategia: Develop your topic sentence (Desarrolle su idea o tesis central), Add supporting ideas (Agregue ideas que apoyen dicha tesis), Reject posible arguments for the other side (Rechace los posibles argumentos de quienes tengan una posición diferente), y End with a conclusión (Finalice con una conclusión). La unión de STOP y DARE ha sido recomendada por los autores anteriormente señalados para enseñar a estudiantes con DA todo lo relacionado con la planificación y redacción de composiciones o escritos de persuasión (para una explicación detallada de la estrategia combinada STOP/DARE referirse directamente a la autora de este artículo ya que para la traducción al Castellano de esta estrategia no se ha solicitado el permiso correspondiente).

Antecedentes de Investigación

En la investigación realizada por De La Paz y Graham (1997a) participaron tres estudiantes con DA. El efecto de la instrucción se examinó a través de un diseño de investigación de sujetos individuales (en inglés, single subject research design), y dentro de este, concretamente de recolección múltiple de muestras a través de individuos (en inglés multiple-probe design across subjects de acuerdo con Horner y Baer citados por De La Paz y Graham). Como un elemento adicional a un estudio realiza-

do previamente por Graham y Harris, (1989b), en este estudio, los estudiantes con DA debían ser más reflexivos y tenían que ver los temas o tópicos desde varios puntos de vista y decidir no sólo cuál iba a ser el suyo, sino cómo confrontar los puntos de vista o argumentos contrarios. Después de la enseñanza combinada de STOP/DARE usando el modelo DEAR, en la fase de post-tratamiento se observó que todos los estudiantes mejoraron la redacción de sus composiciones en cuanto a extensión, coherencia, y número de elementos funcionales (esto es, elementos que apoyan el argumento del escritor). Y aunque no se obtuvo un incremento sustancial en la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaron a la planificación previa, sin embargo, dos estudiantes continuaron planificando durante el proceso de escribir ya que fueron ajustando y revisando sus planes escritos. También cambió favorablemente la cantidad de tiempo que estos dos estudiantes utilizaron para escribir sus composiciones.

En un estudio más reciente, Troia, Graham y Harris (1999) investigaron el uso de DARE, pero combinado con las estrategias SPACE (Espacio, en inglés) y STOP y LIST (Pare y Lista en inglés, respectivamente), para planificar el proceso de escribir cuentos. Hubo un elemento adicional que consistió en aplicar estas estrategias para escribir también composiciones de persuasión, y por lo tanto lograr la generalización de estas estrategias desde el cuento hacia otro género literario. El acrónimo SPACE se formó con las iniciales de los pasos siguientes: Setting (Sitio), Problem (Problema), Actions (Acciones), Consequence, (Consecuencia), Emotions (Emociones); y el acrónimo STOP se formó con las siguientes iniciales de la siguiente frase en inglés: Stop Think Of Purpose (en Castellano: Para y Piensa Sobre el Propósito del Cuento), mientras que el acrónimo LIST se formó con las iniciales de los pasos siguientes: List (Lista), Ideas (Ideas), Sequence (Secuencia), Them (Todas). También por medio del uso de un diseño de investigación de sujetos individuales (single subject research design), los investigadores enseñaron a tres estudiantes con DA que cursaban 5° grado estas estrategias mientras escribían cuentos y completaban tareas escolares que ellos seleccionaron. Debido a que la planificación era uno de los principales objetivos de este estudio, los estudiantes utilizaron igual cantidad de tiempo tanto para planificar como para escribir. Para atender los aspectos de la generalización y el mantenimiento de lo aprendido, Troia, Graham y Harris incluyeron el razonamiento (esto es, explicar cómo las tareas fueron cumplidas o realizadas) como

punto esencial para la enseñanza de las estrategias y entender por qué los estudiantes no siempre aplicaban las estrategias.

Los resultados mostraron que las estrategias de planificación y razonamiento que se enseñaron en este estudio impactaron favorablemente la actividad de escribir cuentos en estos estudiantes con DA. Después de la instrucción, los estudiantes aumentaron el tiempo de planificación, la estructura del esquema de sus cuentos mejoró dramáticamente, así como la extensión de los mismos. Sin embargo, la calidad general de los cuentos no se enriqueció sensiblemente. En relación al mantenimiento de lo aprendido, dos de los tres estudiantes mantuvieron las competencias que obtuvieron después de la instrucción. También los estudiantes con DA evidenciaron generalización de las estrategias de planificación que habían aprendido, al escribir composiciones de persuasión que presentaron ganancias en el promedio de sus elementos funcionales, aun y cuando no fue parte de la investigación el enseñarles la planificación de este tipo de composiciones. Sin embargo, al igual que en los resultados sobre la escritura de cuentos, la calidad general de los escritos de persuasión no mostró una mejoría significativa.

En resumen, los estudios anteriores indican que, por medio del uso del modelo DEAR, la enseñanza de estrategias de planificación y, específicamente, la enseñanza de la estrategia combinada para planificar el proceso de escribir STOP/DARE incide positivamente en la escritura de composiciones de persuasión en estudiantes con DA que cursan estudios en los grados superiores del nivel educativo primario. Sin embargo, existe la necesidad de desarrollar investigaciones donde se replique, en forma sistemática y a través de diferentes condiciones y participantes, la enseñanza de STOP/DARE por medio del uso del modelo DEAR con el fin de evaluar la capacidad de generalización de la instrucción de esta estrategia para la planificación y optimización de la capacidad de escribir de estudiantes con DA. Para lograr este propósito, la presente investigación siguió, en gran medida, la investigación realizada por De La Paz y Graham (1997a).

Método

Participantes

En este estudio participaron tres estudiantes con DA que cursaban el 6° grado en una institución escolar pública primaria

situada en la parte central del Estado de Illinois (EUA). Estos estudiantes fueron seleccionados porque el docente regular de aula y el docente especial tenían, entre las metas instruccionales para estos estudiantes, el mejorar su proceso de escritura.

Juan (seudónimo para este estudio) tenía 12 años y había sido diagnosticado con DA cuando cursaba el 2° grado. Susana (también seudónimo), con 13 años de edad, se le identificó como estudiante con DA cuando estaba en segundo grado. Por su parte Margarita (seudónimo), también con 13 años de edad, se le determinó DA cuando estaba en primer grado. La escolaridad de estos tres estudiantes se realizaba en el aula regular (esta institución escolar seguía un programa de casi total integración de los alumnos con necesidades educativas especiales) con apoyo de un docente especial y un equipo de profesionales (psicólogos y terapeutas) que trabajan para la institución escolar. El inglés como primera lengua fue un requisito para cada estudiante.

Diseño de la Investigación

En este estudio se utilizó un diseño de línea base múltiple a través de individuos. Richard, Taylor, Ramasamy, y Richards (1999) especifican que en este tipo de diseño “el investigador está aplicando la misma intervención a la conducta objeto de estudio en dos o más individuos en el mismo lugar” (p. 147). El principal criterio para escoger este diseño es que la variable dependiente no se puede revertir, como es el caso en este estudio donde la variable dependiente tiene que ver con aprendizajes en el proceso de la escritura.

Instrumentación

Se usó un cronómetro para medir tanto la cantidad de tiempo que se utilizaba en la planificación previa de lo que se iba a escribir como el tiempo que se utilizaba para redactar el escrito de persuasión. Los elementos de este tipo de composición fueron registrados y analizados utilizando un procedimiento desarrollado por Scardamalia, Bereiter y Goleman (1982) y Graham (1990) y el cual ha sido usado para similares trabajos de investigación (ver De La Paz y Graham, 1997a; Sexton, Harris y Graham, 1998). Este procedimiento consiste en dividir cada escrito en las siguientes unidades básicas: premisa, razón, conclusión, elaboración y elementos no funcionales. Como De La Paz y Graham (1997a) explican, una premisa es una afirmación o declaración que especifica una posición particular sobre un tema o tópico. Las razones

son explicaciones que apoyan o refutan la posición. Una conclusión consiste en una afirmación o declaración que finaliza o cierra el escrito. Graham y Harris (1989b) exponen que las elaboraciones, por su parte, pueden escribirse en la premisa, las razones o la conclusión y pueden ser de diferente tipo e indican que un ejemplo es una elaboración. Al texto se le coloca el puntaje sobre la base de la premisa, razón (es) elaboración(es), o conclusión. La premisa, razones, conclusión y elaboraciones son unidades funcionales. Unidades no funcionales son aquellas no relacionadas con el tema o tópico del ensayo.

Finalmente, la calidad general de las composiciones fue evaluada sobre la base de una escala holística la cual ha sido usada en investigaciones similares (Ej., De La Paz y Graham, 1997a; Sawyer, Graham y Harris, 1992; Sexton, Harris y Graham, 1998; Troia, Graham y Raíz, 1999). Esta escala va de uno (mínimo puntaje) a ocho puntos (máximo puntaje). Para la evaluación de la calidad general se consideraron los siguientes aspectos: escogencia de la palabra adecuada, gramática, estructura de la oración, organización y tipo de ideas (Sexton, Harris y Graham, 1998).

Recolección de Información

Antes de iniciar el estudio, un docente de educación especial de la institución escolar evaluó 20 tópicos o temas para escribir las composiciones. Algunos de estos tópicos fueron usados en investigaciones parecidas (Ej., Harris y Graham, 1996), mientras que otros fueron seleccionados por la investigadora sobre la base de su experiencia profesional como docente. Los siguientes son ejemplos de cómo se redactaron los tópicos en este estudio:

(a) ¿Piensa Ud. que se necesitan reglas o normas en las escuelas? (b) ¿Deberían permitirle a los niños escoger su comida?

Al igual que en estudios similares (por ejemplo, Sexton, Harris y Graham, 1998), tanto los tópicos como el orden de éstos, fue el mismo para todos los estudiantes durante la instrucción de las estrategias STOP y DARE. Esto se logró de la siguiente forma: primero, el ordenamiento y asignación de los tópicos para obtener las muestras se realizó al azar, y, segundo, los tópicos escogidos se usaron para obtener las muestras en todas las etapas del estudio, es decir, la etapa de base, la etapa de instrucción, la etapa de post-instrucción, y la etapa de mantenimiento exactamente igual para los tres estudiantes.

El mismo instructor siempre recogió todas las composiciones de persuasión escritas por los estudiantes y éstas fueron luego pasadas a computadora y se corrigieron en cuanto a letras mayúsculas, deletreo y errores de puntuación. Este procedimiento, según Troia y otros (1999), permite eliminar cualquier prejuicio o predisposición que estos errores mecánicos, así como la caligrafía o tipo de letra pudiesen afectar el puntaje de la composición.

Confiabilidad del Estudio

Para asegurar la confiabilidad del estudio se utilizó el método de “acuerdo entre observadores o jueces”. El investigador y un estudiante de postgrado a quien se le instruyó en el proceso de evaluar las composiciones y quien además no tenía información de los objetivos del estudio, evaluaron los escritos en relación a sus componentes cuantitativos, es decir, los elementos funcionales presentes en el texto. Para la evaluación cualitativa de los escritos, dos estudiantes de postgrado previamente entrenados (quienes tampoco tenían información de los objetivos del estudio) y quienes habían sido docentes, evaluaron las composiciones de persuasión. Para calcular el porcentaje de acuerdos entre los observadores se utilizó el método de frecuencias de proporciones (ver, Kazdin, 1982). Las muestras de los escritos fueron seleccionadas al azar. El porcentaje total de acuerdo entre los observadores o jueces, fue de 89% para los elementos funcionales y de 82% para el porcentaje total de acuerdo en relación a la calidad de las composiciones.

Procedimiento

A cada estudiante se le instruyó individualmente en la enseñanza de la estrategia combinada de planificación STOP/DARE usando el modelo DEAR. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 45 minutos y se realizaron durante el período de clase de la materia Lengua. Para cada estudiante, el número de sesiones individuales que se requirió para la enseñanza de la estrategia combinada fue el siguiente: Juan = 11 sesiones, Margarita = 9 sesiones y Susana = 7 sesiones.

Preinstrucción. Antes de empezar la instrucción y la recolección de muestras, el instructor y cada estudiante trataron todo lo relacionado sobre lo que era una composición de persuasión, así como con los componentes de un buen escrito. En esta única sesión, el instructor y el estudiante también trataron las conduc-

tas apropiadas al escribir y la importancia de planificar antes y durante el proceso de escritura.

La Instrucción de la Estrategia Combinada. Debido a que durante el período de preinstrucción, el instructor observó que los estudiantes no conocían cuáles eran los componentes de un buen escrito de opinión, lo cual es importante para escribir composiciones de persuasión, el instructor consideró necesario comenzar con la estrategia DARE ya que ésta es un acrónimo que permite al estudiante recordar los componentes de una composición de opinión.

Para la enseñanza de DARE, el instructor usó, en forma secuencial, los pasos segundo (Desarrollo de las Pre-habilidades), tercero (Discusión de la Conformación de la Estrategia), cuarto (Modelado), quinto (Práctica Colaborativa) y sexto (Práctica Independiente) del modelo DEAR. La lección de cada clase se diseñó utilizando el modelo de Madeline Hunter (1994), el cual consta de los aspectos: Establecimiento del objetivo de conducta, materiales a usar, establecimiento previo del objetivo de la lección, dar la información o tema, modelado y ejemplos, revisión de la comprensión de la información o tema, práctica guiada, práctica independiente, y conclusión.

El instructor presentó y explicó el acrónimo DARE utilizando un retroproyector y transparencias que contenían presentaciones de los componentes de DARE en varias formas. Igualmente, durante el modelado del uso de la estrategia, el instructor usó las técnicas de “pensando en voz alta” y “autoafirmaciones” tales como “¿Qué es lo que tengo que hacer primero?” “¿Cuál es mi próximo paso?” o “Buen trabajo”, “Yo no necesito correr” con el fin de ofrecer modelos al estudiante de cómo revisar y memorizar este acrónimo. Esta parte de la lección sirvió no sólo para modelar cómo se debe trabajar con cada uno de los componentes de la estrategia, sino también para usar autoafirmaciones positivas, lo cual constituye, para Harris y Graham (1996), un aspecto muy importante al usar el modelo DEAR.

Después de finalizar la explicación, el instructor les dio, a los estudiantes, hojas que contenían la misma información que se había presentado y juntos, el instructor y el estudiante, revisaron y discutieron esta información.

Después de la enseñanza y práctica de la estrategia DARE, el instructor comenzó la enseñanza de la estrategia STOP para lo cual se requirió de los pasos tercero, cuarto, quinto y sexto del

modelo DEAR. Igualmente el modelo de Madeline Hunter se usó como patrón para diseñar las lecciones.

Como la estrategia STOP requería la comparación/contraste de las ideas y razones o justificaciones, el instructor decidió incluir un gráfico organizador para apoyar la instrucción de la parte “S = Ssuspenda su juicio” del acrónimo STOP. El instructor le dio al estudiante una página que contenía la estrategia STOP con el gráfico organizador y las correspondientes tarjetas de auxilio.

Tratamiento de la Validez

Para asegurar que la instrucción se realizaba como se había planificado, primero el instructor planificó y redactó cada lección en forma de guión y, segundo, grabó en video tape y al azar las instrucciones, las cuales fueron analizadas primero por el investigador y posteriormente por un juez independiente de manera de verificar el cumplimiento de los pasos de la instrucción. El análisis del juez independiente indicó que los procedimientos instruccionales siguieron en un 94% lo que se había planificado y redactado en los guiones de las clases.

Análisis de los Datos

Además de determinar cuál fue el promedio del puntaje que cada estudiante obtuvo en las fases del experimento (es decir, Línea de Base, Post-tratamiento, y Mantenimiento), el análisis de los datos incluyó la inspección visual, que, según Kazdin (1982), consiste en evaluar la consistencia de la intervención a través de la representación gráfica. Kazdin indica que la inspección visual es el método por excelencia para evaluar los datos en los estudios que utilizan los diseños con un solo sujeto o un pequeño grupo de sujetos medidos múltiples veces con la técnica de línea de base.

Resultados

En el Cuadro 1 se presenta el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Además, el Gráfico 1 presenta el número total de elementos funcionales en las composiciones de cada estudiante.

Cuadro 1
Promedio de los Puntajes Obtenidos por los Estudiantes Durante cada Condición Experimental

Elementos de Escritura	Juan			Susana			Margarita		
	Lin. Base	Posttrat.	Manten.	Lin. Base	Posttrat.	Manten.	Lin. Base	Posttrat.	Manten.
Planificación									
Tiempo (min.)	0	5.00	3.00	0	4.33	10.00	.42	4.66	2.00
Composiciones									
Elementos	6.66	12.66	13.00	8.00	22.00	22.00	5.66	17.33	14.00
Extensión	70.33	117.00	116.00	63.80	275.66	261.00	66.57	166.33	164.00
Calidad	3.66	6.33	4.00	3.60	7.00	7.00	3.57	6.33	7.00
Tiempo(min.)	6.00	14.00	13.00	4.60	29.66	25.00	5.71	14.33	12.00

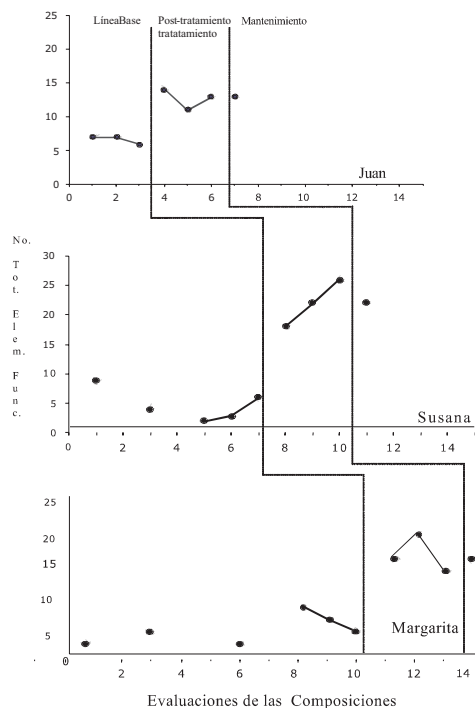
Note. Lin. Base = Línea de Baseline, Posttrat = Post-tratamiento, Manten. = Mantenimiento.

Fase Línea de Base

En esta fase, los estudiantes utilizaron poco o ningún tiempo para planificar lo que iban a escribir. Una vez que los estudiantes leían el tópico o tema, comenzaban a escribir inmediatamente. Únicamente Margarita utilizó tres minutos pensando qué escribir antes de comenzar la composición, en una de las siete sesiones que conformaron el total de su línea de base. En esta etapa del estudio, ninguno de los estudiantes evidenció conocer alguna de las estrategias que se les enseñaría posteriormente en esta investigación.

En general, los estudiantes no utilizaron más de seis minutos escribiendo sus composiciones. Aunque la extensión de los escritos mostró alguna variación (Cuadro 1), éstas recibieron un bajo puntaje en la evaluación de su calidad (el total del promedio fue de 3.61 en una escala que llega hasta ocho puntos), y además el número de los elementos funcionales de las composiciones fue pequeño (Gráfico 1).

Gráfico 1
Número Total de Elementos Funcionales



Fase del Post-tratamiento

Después de la enseñanza de la estrategia combinada de planificación STOP/DARE con el modelo DEAR, los tres estudiantes usaron esta estrategia para planificar y escribir todas sus composiciones de persuasión. Los estudiantes utilizaron por lo menos cuatro minutos para planificar de antemano (es decir, usaron la parte de STOP de la estrategia combinada y el gráfico organizador) lo que iban a escribir. Además, los estudiantes usaron más tiempo escribiendo sus composiciones en la etapa del post-tratamiento. Así, Juan y Margarita doblaron y triplicaron, respectivamente, la cantidad de tiempo que habían utilizado en sus escritos de persuasión en la etapa inicial. Por su parte, Susana incrementó en un 800% la cantidad de tiempo que utilizó inicialmente en sus escritos, de manera que, después de planificar, utilizó un promedio de hora y media para escribir sus composiciones de persuasión.

Después de aprender la estrategia combinada, todos las composiciones de los estudiantes evidenciaron un incremento sustancial en el número de elementos funcionales, extensión, y calidad de sus composiciones (Cuadro 1). En relación al número de elementos funcionales, las composiciones de Juan mostraron un incremento de 190%, las de Susana un 280% y las de Margarita un 306%. Además de los cambios en los promedios, también los cambios entre las etapas o fases indican la magnitud de la efectividad de la estrategia. La diferencia amplia entre el puntaje de la composición en la etapa o fase del post-tratamiento y la etapa o fase de línea de base, de cada estudiante, se muestra en un gran salto de una fase a la otra (Gráfico 1).

La mejoría no sólo fue en el número, sino también en el tipo de elementos funcionales. En este sentido, Juan y Margarita lograron ganancias importantes en las dos áreas que ellos necesitaban: Juan en premisas y elaboraciones y Margarita en razones y elaboraciones. Es importante acotar, que en todas sus composiciones, Margarita fue la única estudiante que trató de refutar una o más razones que apoyaban la posición contraria.

En relación a Susana, sus composiciones también mostraron evidencia de que el programa instruccional impactó significativamente sus escritos del post-tratamiento. Así, no sólo sus elementos funcionales aumentaron ampliamente, sino que también el número de razones o justificaciones superó el incremento de los otros dos estudiantes. Además, sin ninguna ayuda o auxilio por parte del instructor, Susana comenzó a revisar sus composicio-

nes de persuasión durante la fase de instrucción. Posteriormente, durante la fase del post-tratamiento, esta estudiante revisó todas sus composiciones persuasivas después de haberlas terminado.

La extensión de las composiciones de los estudiantes también se incrementó dramáticamente a un punto que las composiciones de Juan durante la etapa del post-tratamiento se incrementaron en un 166%, las de Susana en un 431% y las de Margarita en un 249%.

Finalmente, todas estas ganancias se tradujeron necesariamente en una mejoría en la evaluación cualitativa de las composiciones escritas durante la fase del post-tratamiento (ver Cuadro 1).

La Fase de Mantenimiento

Esta etapa se realizó 11 días después de concluir la instrucción. Durante esta fase, todos los estudiantes utilizaron la estrategia combinada de planificación. En cuanto a Juan, el total de tiempo que utilizó en la planificación previa más el tiempo que utilizó en escribir la composición durante esta fase de mantenimiento, fue tres veces mayor que el promedio de tiempo que utilizó para escribir durante la fase de la línea de base. La composición de persuasión que escribió durante la fase de mantenimiento fue similar en cuanto al número de elementos funcionales y extensión, al promedio de elementos funcionales y extensión en sus composiciones de la fase del post-tratamiento. La calidad de la composición, sin embargo, fue parecida a la calidad de lo escrito durante la fase de la línea de base.

En esta fase, al comparársele tanto con la fase de post-tratamiento como con la fase de línea de base, Susana aumentó el tiempo que utilizó en la planificación previa de la composición. Aun y cuando, el tiempo que utilizó escribiendo su composición persuasiva disminuyó al comparársele con el tiempo promedio que ella utilizó durante la fase del post-tratamiento, por el otro lado, aumentó cinco veces en relación al tiempo que utilizó al escribir sus composiciones durante la fase de la línea de base. Susana mantuvo lo obtenido no sólo en relación al número de elementos funcionales, sino también mantuvo el patrón de incluir varias premisas y razones, un patrón que no estaba presente en su fase de línea de base. Y si bien, durante la fase de mantenimiento lo escrito disminuyó en extensión, todavía obtuvo similar puntaje en la calidad, cuando se le comparó con las composiciones escritas durante la fase de post-tratamiento. Al igual que en la fase del

post-tratamiento, en la fase de mantenimiento, Susana revisó su composición persuasiva después de finalizarla.

Finalmente, durante la fase de mantenimiento, si bien Margarita disminuyó el tiempo de la planificación previa, y el tiempo para escribir su composición de persuasión; por el otro lado, al unir estas dos actividades, el tiempo que utilizó en escribir la composición de persuasión fue casi tres veces más largo que el tiempo promedio que utilizó al escribir sus composiciones durante su fase de línea de base. En conjunto, en esta fase, Margarita mantuvo lo que había obtenido durante la fase de post-tratamiento a través del proceso instruccional en cuanto al número de elementos, extensión y calidad de las composiciones.

Validación Social

Después de culminar el estudio, se realizó una entrevista a cada estudiante, en la cual se determinó que cada uno de ellos había utilizado la estrategia de planificación tanto para tareas escolares que incluían composiciones de persuasión, como para otros tipos de tareas en la clase de Lengua. En conjunto, los tres estudiantes consideraron la estrategia como muy útil y, además, les permitió demostrar que ellos podían escribir mejor. Aun más, Susana indicó que por primera vez había obtenido una "A" en su clase de Lengua. Ninguno de los estudiantes indicó, sin embargo, el uso de la estrategia de planificación en una clase diferente a la de Lengua.

Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados de este estudio indican que la estrategia combinada de planificación STOP/DARE es un medio apropiado para mejorar la planificación del proceso de escritura, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos, en la producción escrita de composiciones de persuasión de estudiantes con DA. En este sentido, después de la instrucción de esta estrategia por medio del uso del modelo DEAR, los tres participantes aumentaron el tiempo de planificación previa de sus escritos. Esta ganancia indica que los tres estudiantes se volvieron más reflexivos al iniciar el proceso de escribir.

Muy importante fue el aumento en la cantidad de tiempo que los estudiantes utilizaron al escribir sus composiciones. En la fase del post-tratamiento, durante la aplicación de la estrategia DARE (la última parte de la estrategia combinada de planificación

y que también representa el proceso en sí de escribir la composición de persuasión); todos los tres estudiantes exhibieron un dramático incremento. Aun más, cuando se compararon los datos de la línea de base con la fase de mantenimiento, se observa que los tres estudiantes mantuvieron una larga diferencia. En total, el tiempo que cada participante utilizó en el uso de la estrategia combinada STOP/DARE mostró un efecto positivo en el tiempo total que cada uno de ellos utilizó planificando y escribiendo sus composiciones de persuasión.

La instrucción de esta estrategia también mejoró el aspecto cuantitativo del proceso de escribir composiciones persuasivas. Así, mientras al inicio, la mayoría de las composiciones de los estudiantes contenían todos los elementos funcionales básicos (esto es, premisa, razón o justificación, elaboración y conclusión), el número de estos elementos funcionales era pequeño y usualmente había un alto predominio de un elemento funcional sobre los otros elementos funcionales. Después de la instrucción de la estrategia combinada, cada estudiante incrementó el número de elementos funcionales, e igualmente sus composiciones tuvieron un número más balanceado de estos elementos. Todo esto influyó en la extensión de las composiciones de manera que los tres estudiantes exhibieron escritos más largos en comparación con sus composiciones de la fase de la línea de base. Mas aún, todos los estudiantes mejoraron la calidad de sus composiciones de persuasión. Esto no es sorprendente, si se considera el hecho de que los estudiantes aumentaron el tiempo utilizado en la planificación, y el número y variedad de los diferentes tipos de elementos funcionales presentes en las composiciones de persuasión.

Es necesario mencionar que ninguna de las composiciones obtuvo el puntaje más alto (ocho puntos). Esto se debe al hecho de que, con excepción de Margarita, ninguno de los estudiantes incluyó el rechazo de las razones que pudiesen ofrecer la posición contraria, de allí que sus composiciones no pudieron alcanzar dicho puntaje en la escala con que se midió el calidad de las producciones escritas.

En este estudio, al comenzar la investigación, ninguno de los estudiantes revisó sus composiciones iniciales de persuasión. Este resultado estuvo de acuerdo con los resultados obtenidos en otros estudios que indican el pequeño lugar que ofrecen los estudiantes a la revisión de sus producciones escritas (Wong, 1997). Posiblemente, porque esta área no era el principal objetivo de este estudio, los estudiantes no vieron la necesidad de revisar sus pro-

ducciones escritas. Una excepción a este patrón fue Susana, quien comenzó a revisar sus composiciones de persuasión después de la enseñanza del programa. En conjunto, los resultados de este estudio sugieren la necesidad de realizar investigaciones ulteriores con el fin de complementar el proceso de enseñanza de la estrategia combinada de planificación STOPDARE, con estrategias para revisar las composiciones de persuasión.

En resumen, este estudio confirma los resultados de estudios previos realizados por De La Paz y Graham (1997^a) acerca de la efectividad de enseñar la estrategia combinada de planificación STOPDARE a través del modelo DEAR para mejorar la planificación y el proceso de escribir composiciones de persuasión en estudiantes con dificultades de aprendizaje; por lo tanto es un paso a favor de la capacidad de generalización tanto del modelo como de la estrategia aquí investigadas.

Finalmente, es necesario mencionar que, en un artículo reciente, De la Paz (2001) recomendó la aplicación de un gráfico organizador de información similar en formato y manera de uso, al gráfico organizador utilizado en este estudio para enseñar uno de los componentes de la estrategia *STOP/DARE*. Esta coincidencia sugiere que la inclusión de un gráfico organizador fue apropiada en este estudio. Aun más, los resultados obtenidos en este estudio están confirmando, anticipadamente, la recomendación de De La Paz, de incluir este gráfico organizador en la enseñanza de la estrategia combinada de planificación *STOP/DARE*.

Entre las recomendaciones, se pueden establecer las siguientes: Además de los temas y tópicos indicados por el docente, los estudiantes deberían tener la oportunidad de escoger otros tópicos sobre la base de sus propios intereses. Por ejemplo, en este estudio, un estudiante indicó su interés particular en el Egipto Antiguo (por ejemplo, pirámides, dioses y diosas del Antiguo Egipto) mientras que una de las estudiantes mostró un interés particular en el tópico de la esclavitud. La inclusión de estos y otros tópicos es posible gracias a la modificación del formato de la pregunta (por ejemplo, ¿Deberían los estudiantes aprender acerca del Antiguo Egipto) para que los estudiantes puedan escribirlos como composiciones de persuasión.

El enfoque de enfatizar en la generación y desarrollo ideas (recomendación ofrecidas por De La Paz y Graham, 1997^a) en vez de los aspectos mecánicos de la escritura (deletreo, colocación de mayúsculas, y puntuación) puede haber ayudado a los estudian-

tes a escribir mejores composiciones de persuasión y obtener los resultados que presentaron en este estudio. Por lo tanto, los docentes que enseñen estas estrategias de planificación deben crear un ambiente apropiado en el salón de clase que les asegure a los estudiantes que el énfasis primario, cuando estén escribiendo las composiciones de persuasión, es la generación de ideas en vez de los aspectos mecánicos de dichas composiciones.

Por último, los docentes deben enfatizar a los estudiantes con DA la importancia que posee el revisar sus escritos de persuasión, no sólo en relación a los aspectos mecánicos de la producción escrita, sino también en relación a los cambios relacionados con el significado de lo que se escribe (por ejemplo, la necesidad de eliminar o agregar información), una vez que los hayan concluido. Aunque las investigaciones no han sido totalmente exitosas en cuanto a encontrar procedimientos para aumentar los patrones de revisión de los estudiantes (ver Graham y otros, 1995), los docentes deberían, de manera expresa, apoyar a los estudiantes en relación a este tipo de cambios.

Limitaciones

Por el hecho de que en este estudio se utilizó un modelo individualizado de enseñanza, los resultados son sólo aplicables a tipos similares de instrucción. Sin embargo, es necesario señalar que De La Paz (1997) también ha examinado la instrucción de la estrategia combinada STOP/DARE (con algunas modificaciones y en el caso de trabajos teóricos o monografías y para presentar resultados de investigaciones) en grupos más numerosos de estudiantes. Así, en dicho estudio, en el cual participó todo un salón de clase de estudiantes de un 8° grado, también se logró determinar beneficios (concretamente, mejoras en la extensión y calidad de los trabajos) en el proceso de escritura de estos alumnos.

Bibliografía

- CASE, L., HARRIS, K.R., & GRAHAM, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. **The Journal of Special Education**, **26**, 1-19.
- DANOFF, B., HARRIS, K. R., & GRAHAM, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. **Journal of Reading Behavior**, **25**, 295-322.

- DE LA PAZ, S. (1999). Self-regulated instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice, 14**, 92-106.
- DE LA PAZ, S. (2001). Stop and dare: A persuasive writing strategy. **Intervention in School and Clinic, 36**, 234-243.
- DE LA PAZ, S. & GRAHAM, S., (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. **Exceptional Children, 63**, 167-181.
- DE LA PAZ, S. & GRAHAM, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. **Journal of Educational Psychology, 89**, 203-222.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), **Cognitive processes writing** (pp.31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GARCÍA, J.N. y CASO-FUENTES, A.M. de (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura?. **Psicothema, 14(2)**, 456-462.
- GRAHAM, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. **Journal of Educational Psychology, 82**, 781-791.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' composition and self-efficacy. **Journal of Educational Psychology, 81**, 353-361.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. **Exceptional Children, 56**, 201-214.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. **Elementary School Journal, 94**, 169-181.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1997). It 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. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. **Educational Psychologist, 35(1)**, 1-12.
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R., MACARTHUR, C.A., & SCHWARTZ, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. **Learning Disability Quarterly, 14**, 89-114.

- GRAHAM, S., MACARTHUR, C., & SCHWARTZ, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. **Journal of Educational Psychology, 87**, 230-240.
- HARRIS, K.R. & GRAHAM, S. (1996). **Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation**. Cambridge, MA: Brookline Books.
- HUNTER, M. (1994). **Enhancing teaching**. New York: Macmillan College Publishing Company.
- KAZDIN, A.E. (1982). **Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings**. New York: Oxford University Press.
- LEVY, N. (1996). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic, 32*, 95-103.
- MACARTHUR, C. & GRAHAM, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. **Journal of Special Education, 21(3)**, 22-42.
- RICHARDS, S.B., TAYLOR, R.L., RAMASAMY, R. y RICHARDS, R.Y. (1999). **Single subject research: Application in educational and clinical settings**. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- SAWYER, R., GRAHAM, S., & HARRIS, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' composition and self-efficacy. **Journal of Educational Psychology, 84**, 340-352.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., & GOELMAN, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), **What writers know: The language, process, and structure of written discourse** (pp. 173-210). New York: Academic Press.
- SWANSON, P.N., & DE LA PAZ, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. **Intervention in School and Clinic, 33**, 209-218.
- TROIA, G.A., GRAHAM, S., & HARRIS, K.R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. **Exceptional Children, 65**, 235-252.
- WONG, B.Y.L. (1997). Research on genre-specific strategies for enhancing writing in adolescents with learning disabilities. **Learning Disability Quarterly, 20**, 140-159.