



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

**UNA REVISIÓN EMPÍRICA SOBRE LA AUTO-EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA
DEL ALUMNADO CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE****Francisco Javier Bolaños-Alonso¹, Patricia Robledo², Lourdes Álvarez³ & Raquel Fidalgo⁴**

Universidad de León

¹ Colaborador de Investigación en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Campus de Vegazana s/n 24071 León² Personal Investigador en Formación en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. Telf: 987 29 3158 León. Email: probr@unileon.es³ Becaria de Formación de Personal Investigador del Ministerio de Ciencia e Innovación. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. Telf: 987 29 3158 León. Email: mlalvf@unileon.es⁴ Profesora Titular de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. Telf: 987 29 31 52 Email: rfidr@unileon.es**RESUMEN**

El estudio de la composición escrita desde perspectivas cognitivistas ha conceptualizado ésta como una actividad compleja, en la que subyacen procesos de diferente naturaleza, no sólo cognitivos y metacognitivos, sino también de naturaleza afectiva. En los últimos años, como resultado de reformulaciones de modelos teóricos clave en el estudio de la composición escrita (Hayes, 1996), se ha enfatizado el rol clave que diferentes variables motivacionales, tales como la auto-eficacia, juegan en el desarrollo de la competencia escrita del alumnado. En coherencia con esta actual línea de investigación se presenta una revisión empírica internacional sobre el estudio de la auto-eficacia en la composición escrita, centrado en torno a tres ejes de análisis: su rol en la competencia o rendimiento en la composición escrita, sus cambios evolutivos, y su estudio en alumnos con dificultades de aprendizaje. Se analiza y discute sobre el actual estado de la cuestión en el estudio de la auto-eficacia en la escritura, y sobre los límites y lagunas presentes en este campo de estudio, los cuales fundamentan y justifican las futuras líneas de investigación a seguir.

Palabras clave. Psicología de la Escritura; Composición escrita, Auto-eficacia; Competencia Escrita**ABSTRACT**

From cognitive perspectives, writing is considered as a complex activity, which includes processes of different nature, not only cognitive and metacognitive but affective writing processes. Last years, as result of reformulating Hayes' theoretical model of written composition (Hayes, 1996), it has emphasized the key role of motivational variables of writing, such as, self-efficacy, in development of students' writing competence. According to this research line, this paper presents an empirical review about writing self-efficacy, focused on three analyses: its role on written composition competence or achievement,



UNA REVISIÓN EMPÍRICA SOBRE LA AUTO-EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

its changes from a developmental perspective, and the study of learning disabled students' writing self-efficacy. We analyze the state of art of writing self-efficacy, and the gaps of writing self-efficacy research field that justifies future researches in this field.

Key words. Psychology of writing; written composition, self-efficacy, written competence

En las últimas décadas del siglo XX el interés científico por el estudio de la escritura ha pasado de un enfoque principalmente centrado en el producto textual abordado desde un punto de vista retórico, a un enfoque cognitivo centrado en el proceso de escritura y en conocer los procesos cognitivos que subyacen en la mente del escritor durante el propio proceso de composición (Levy & Olive, 2002).

Como resultado de este cambio en el foco de estudio de la escritura fueron muchos los modelos teóricos que surgieron a partir de los años 80, los cuales pretendían dar una precisa y analítica conceptualización del proceso de escritura, tanto en relación a su arquitectura cognitiva, en cuanto a los procesos y subprocesos cognitivos que incluía, como a su funcionamiento (Alamargot & Chanquoy, 2001; o MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2006).

Dentro de este ámbito de investigación, también en las últimas décadas comenzó a surgir un interés creciente por el estudio de la influencia o el rol de los aspectos motivacionales y afectivos del escritor en el proceso de composición escrita (Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiente, 2006). Dicho interés se vio apoyado por la reformulación en 1996 del modelo teórico de la composición escrita de Hayes, en el que el componente relativo a la motivación y el afecto se describe como uno de los cuatro componentes principales del individuo en la composición escrita (Hayes, 1996); asumiéndose por lo tanto que los procesos motivacionales del escritor juegan un rol principal en la escritura. En esta línea actual de investigación en el estudio de la composición escrita es donde se enmarca la presente revisión empírica, centrada en el análisis del rol que un componente motivacional como la auto-eficacia tiene en la composición escrita. En este sentido, a continuación se realiza un análisis sobre el estado de la cuestión de la auto-eficacia en la composición escrita, en los últimos quince años, a partir de la re-formulación del modelo de Hayes (1996), centrado en torno a los siguientes ejes de revisión: a) el estudio de su rol en el rendimiento o competencia en la composición escrita; b) los cambios evolutivos de la auto-eficacia en la composición escrita, su nivel y calibración, en relación a la edad y al curso; y c) el estudio de la auto-eficacia en la composición escrita en alumnos con DA.

Desarrollo de la Cuestión Planteada

Con relación a la primera dimensión de análisis de la revisión empírica, hoy en día es posible afirmar que la investigación sobre la relación entre la auto-eficacia en la escritura y los logros en composición escrita ha obtenido consistentemente la existencia de una relación directa entre ambas. Se apoya por lo tanto la hipótesis de los teóricos socio-cognitivos sobre el importante rol mediacional e influencia de la auto-eficacia en la composición escrita para la predicción de los logros obtenidos en ésta, por encima de cualquier otro constructo motivacional e incluso de los propios conocimientos o habilidades previas en escritura (Bandura, 1997; Brunning & Horn, 2000). En este sentido la Tabla 1 recoge una síntesis de las investigaciones realizadas en los últimos quince años que apoyan dicha afirmación.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

Tabla 1. Cuadro síntesis resultado de la revisión de investigaciones en los últimos quince años que ofrecen resultados sobre la relación de la auto-eficacia en la composición escrita y las realizaciones en la composición escrita

Estudio	Muestra	Características	Resultados
Anderman (1992)	678 participantes de 6º y 7º grado (Middle School)	Estudio de evaluación. Cambios evolutivos en dos grados Educación Media (Middle School)	La auto-eficacia en la composición escrita fuerte predictor del rendimiento en escritura
Pajares y Johnson (1996)	181 participantes de 9º grado (High School)	Estudio de evaluación auto-eficacia en 9º grado en función del género y la etnia	La auto-eficacia tiene un efecto fuerte y directo sobre la ejecución en composición escrita
Pajares y Valiente (1997)	215 participantes de 5º grado	Estudio de evaluación del rol mediacional de la auto-eficacia en variables motivacionales, rendimiento, género, etc.	La auto-eficacia tiene un efecto fuerte y directo sobre la ejecución en composición escrita, mediado por el efecto indirecto de la aptitud
Pajares y Valiente (1999)	742 participantes de 6º, 7º y 8º grado (Middle School)	Estudio de evaluación. Cambios evolutivos en tres grados de Educación Media y variaciones por género	La auto-eficacia el único constructo motivacional que predice significativamente la competencia en composición escrita
Pajares, Miller y Johnson (1999)	363 participantes de 3º, 4º y 5º (Elementary School)	Estudio de evaluación. Cambios por género en tres grados de Educación Primaria	La auto-eficacia el único constructo motivacional que predice significativamente la competencia en composición escrita
Pajares, Valiente y Cheong (2006)	1266 participantes de 9 a 17 años	Estudio de evaluación. Cambios evolutivos de la auto-eficacia por etapa, y en función del género, y rendimiento, etc.	La auto-eficacia predice significativamente la competencia escritora en todos los niveles, y en ambos géneros
Schunk y Swartz (1993)	40 participantes de 4º grado (Elementary School)	Estudio de intervención. Cambio en la auto-eficacia y el rendimiento en escritura como resultado de la intervención basada en el establecimiento de metas y feedback	Existe una correlación positiva entre la auto-eficacia y el rendimiento en composición escrita
Shell, Colvin y Bruning (1995)	364 participantes de 4º, 7º y 10º grado	Estudio de evaluación. Cambios en la auto-eficacia y otros en función del grado educativo y el rendimiento	Existe una relación recíproca entre auto-eficacia en la escritura y el rendimiento en escritura
Wachholz y Etheridge (1996)	43 participantes de primer año en clases de composición	Estudio de evaluación. Diferencias en auto-eficacia en función de la ansiedad.	Los resultados sugieren una relación entre auto-eficacia y las realizaciones en composición escrita
Zimmerman y Bandura (1994)	95 participantes de primer año de carrera	Estudio de evaluación. Estudio del rol de la auto-eficacia en el rendimiento en escritura y otras variables.	La auto-eficacia juega un rol clave en el logro de la competencia escrita.
Zimmerman y Kitsantas (1999)	84 participantes de 9º, 10º y 11º grado (High School)	Estudio de intervención. Instrucción en auto-regulación en la revisión escrita.	La auto-eficacia tuvo una predicción muy alta de las realizaciones en composición escrita.



UNA REVISIÓN EMPÍRICA SOBRE LA AUTO-EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Por otra parte, con relación a la segunda dimensión de análisis, **sus cambios evolutivos**, la revisión empírica muestra los siguientes resultados. Así, el estudio del desarrollo de la auto-eficacia en la composición escrita ha sido abordado en diferentes investigaciones, si bien, los resultados obtenidos en las mismas no son concluyentes. Mientras unos estudios afirman que el nivel de auto-eficacia en la composición escrita es mayor en los cursos inferiores (Anderman, 1992), y que disminuye de la primaria a la secundaria, manteniéndose posteriormente (Pajares & Valiente, & Cheong), otros estudios informan de tendencias contrarias; bien de un aumento de la auto-eficacia con la edad (Shell, Colving, & Bruning, 1995), o bien de una ausencia de diferencias en función de la edad (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993).

Por otra parte, en relación al estudio de la auto-eficacia en la composición escrita en alumnos con DA la mayoría de las investigaciones desarrolladas son estudios de intervención en los que se incluye la evaluación de la auto-eficacia como otra de las variables en la que se estudian los cambios derivados de la instrucción específica recibida por los alumnos con DA. Dentro de los estudios de intervención revisados, unos estudios informan de la ausencia de cambios en el nivel de auto-eficacia de la escritura del alumnado con DA tras la intervención (ver García & de Caso, 2006b; Graham, Harris, & Mason, 2005; Page-Voth & Graham, 1999; Sawyer, Graham, & Harris, 1992; Wong, Butler, Ficzere, & Kuperis, 1997). Por el contrario, en otros estudios los resultados muestran un incremento en el nivel de auto-eficacia en la composición escrita del alumnado con DA tras la intervención (ver Butler, 1995; 1998; García & de Caso, 2006a; García & Fidalgo, 2006; Nicolas, Menchetti, & Nettles, 2005; Wong, Butler, Ficzere, & Kuperis, 1996).

No obstante, en el ámbito de las DA lo que toma vital importancia dentro del estudio de la auto-eficacia en la escritura es el análisis de su calibración. Ya que en diferentes investigaciones se ha puesto de manifiesto el hecho de que los alumnos con DA tienden a sobreestimar su auto-eficacia en la composición escrita (Graham, Harris, & Mason, 2005; Graham, MacArthur, Schwartz, & Page-Voth, 1992; Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993; Sawyer, Graham, & Harris, 1992), con los efectos contraproducentes que ello conlleva para la mejora de su rendimiento y competencia en la composición escrita (Bandura, 1997). Por este motivo, a nivel instruccional, como objetivo buscado en relación a la auto-eficacia en la escritura del alumnado con DA, no basta con la mejora de su nivel de auto-eficacia, o su incremento, que también, sino que es necesario que dicho aumento vaya unido al incremento en su competencia o destreza escritora. De este modo sus creencias de auto-eficacia positiva se ajustarán en mayor medida a su nivel de competencia, evitando así una sobreestimación irreal de su competencia, y sus posibles efectos negativos, logrando por lo tanto una mayor calibración de su auto-eficacia en la escritura.

En este sentido, sólo cuatro estudios ofrecen información sobre los cambios en la calibración de la auto-eficacia en la escritura del alumnado con DA tras la intervención, informando, dos de ellos, de la continuación de la sobreestimación de sus creencias de eficacia (ver Graham et al., 2005; Sawyer et al., 1992), y los otros dos, de un cambio hacia unas creencias de auto-eficacia más realistas (ver García & Fidalgo, 2008; Graham et al., 1992).

En cuanto a estudios comparativos entre alumnos con y sin DA en relación a la auto-eficacia en la composición escrita, la revisión empírica muestra que este objetivo únicamente ha sido abordado en tres investigaciones con resultados poco concluyentes. Mientras que estudios como el de García y Fidalgo (2008b) desarrollados con alumnos de 6º curso de educación Primaria (media de edad en torno a 12 años) informan de un mayor nivel de auto-eficacia en la escritura en alumnos con DA frente a sin DA. Otros estudios como el de Tabassam y Grainger (2002) desarrollados en la escuela elemental (media de edad en torno a 10 años) informan de la tendencia contraria, con un menor nivel de auto-eficacia en la composición escrita en alumnos con DA frente a sin DA. Ambos estudios cubren únicamente un rango específico de edad, de ahí también su propia limitación para sacar conclusiones sobre las características generales de la auto-eficacia en la composición escrita del alumnado con DA frente a sin



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

DA. Los resultados contrapuestos entre estos dos estudios pueden estar sugiriendo una variación en la tendencia evolutiva de la auto-eficacia en la escritura del alumnado con DA, quizás el progresivo histriónico de dificultades de aprendizaje vividas a lo largo de su escolarización pueda influir en el desarrollo de un nivel de auto-eficacia mayor, como medida de auto-protección de su auto-estima y auto-concepto. No obstante, dicha afirmación necesita de estudios empíricos adicionales. Por otra parte, el tercer estudio comparativo, con un mayor rango de edades, contrariamente a lo obtenido en los dos estudios anteriores, el estudio de Graham y colaboradores (Graham et al., 1993) indica la no existencia de diferencias significativas en alumnos con y sin DA de diferentes grados (4º y 5º grado y 7º y 8º grado) en la auto-eficacia en la escritura. No obstante, estos resultados obtenidos deben considerarse dentro de los límites observados en la validez de la medida de auto-eficacia empleada. De aquí también la necesidad de contar con estudios comparativos adicionales que aseguren la validez y fiabilidad de las medidas de auto-eficacia tomadas, y por consiguiente, de los resultados que se deriven de la investigación. Por último, otra laguna compartida por todos los estudios comparativos entre alumnos con y sin DA en relación a la auto-eficacia en la composición escrita, es que en dicha comparación no se considera el nivel de competencia del alumnado en la composición escrita, por lo que quizás habría tenido mayor importancia estudiar comparativamente su grado de calibración de la auto-eficacia en la composición escrita.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De la revisión empírica realizada es posible establecer las siguientes conclusiones. En primer lugar, es posible afirmar su importante rol en la competencia escrita. No obstante, en relación a esta línea de investigación, es necesario tener en cuenta que el poder predictivo de la auto-eficacia en el rendimiento o los logros obtenidos en la tarea será mayor en la medida en que exista una correspondencia más directa entre el tipo de ítems utilizado para la evaluación de las creencias de competencia en la tarea y las propias demandas de ejecución que implica dicha tarea. Y en este sentido, no siempre las medidas tomadas de auto-eficacia en la composición escrita han reflejado bien esta relación e incluso el propio constructo bajo evaluación (Pajares, 2003). Por este motivo, se plantea la necesidad de desarrollar cuestionarios específicos de auto-eficacia en la composición escrita que cumplan las características exigibles de validez y fiabilidad, diseñados en base a la última guía de Bandura (2006) para la construcción de escalas de auto-eficacia; futura línea de investigación a seguir.

Con relación al desarrollo de la auto-eficacia en la escritura, los resultados varían de unos estudios a otros. Por lo que la revisión no permite establecer una conclusión, al no existir una tendencia evolutiva clara en los estudios. Una posible explicación a este hecho es que muchas de las investigaciones revisadas cuentan con una muestra restringida en relación al rango de edades que abarcan (con la salvedad del estudio de Pajares et al., 2006), bien todas ellas pertenecientes a la Educación Media, o bien comparando pequeños rangos de edades correspondientes a etapas educativas diferentes, tal como los estudios de Shell, Colvin y Bruning (1995); lo que puede suponer un límite obvio puesto que la auto-eficacia es altamente dependiente de circunstancias contextuales, como pueden ser los cambios que supone una nueva etapa educativa con características diferentes a la anterior.

A su vez, todas las investigaciones revisadas comparten otra posible limitación y es que la asunción de los cambios evolutivos en el nivel de auto-eficacia son más bien intuitivos, puesto que en su evaluación no se tiene en cuenta el nivel de competencia real del alumno en la composición escrita, el cuál obviamente se incrementa con el desarrollo; lo que debería ir unido al correspondiente incremento del nivel de auto-eficacia. Por este motivo, para el estudio evolutivo de los cambios en la auto-eficacia en la escritura sería más pertinente abordar al mismo tiempo el estudio de los cambios evolutivos en la calibración de la auto-eficacia en la composición escrita. De esta forma se tendría en cuenta el desarrollo de la auto-eficacia en la escritura, pero considerando sus cambios en relación al mayor dominio o competencia en la composición escrita del alumnado a lo largo de su desarrollo. Línea de investigación que se plantea para sucesivos estudios.



UNA REVISIÓN EMPÍRICA SOBRE LA AUTO-EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Finalmente, en relación a la revisión empírica realizada en el campo de las DA, cabe afirmar que no existen estudios específicos de evaluación que informen de las características, o los propios cambios en el desarrollo de la auto-eficacia en la escritura dentro de la población de alumnos que presenta dificultades de aprendizaje. Son necesarios por lo tanto estudios de evaluación adicionales, que cuenten con muestras amplias y representativas de esta población con DA, y que cubran un rango amplio de edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Anderman, E. M. (1992). Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. *Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference*, San Antonio, TX
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-38.
- Butler, D. L. (1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- García, J. N., & de Caso, A. (2006a). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *Internacional Journal of Educational Research*
- García, J. N., & de Caso, A. (2006b). Changes in writing self-efficacy and writing products and process through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two self-regulatory instruction programs in students with Learning Disabilities in writing products, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-213.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008). Writing Self-efficacy Changes after a Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities. The Mediational Role of Gender in Calibration. *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 414-432.
- García, J. N., & Fidalgo, R., (2008). The Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Learning Disabled and Non-Disabled 6th Grade Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322-334
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' 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), 237-249.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

- Levy, C. M., & Olive, T. (2002). Real Time Studies in Writing Research: Progress and Prospects. T. Olive, & C. M. Levy (Eds.) *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing* (pp. 1-8). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Nicolas, K., Menchetti, B., & Nettles, S. (2005). An exploratory investigation of structured writing strategy training for African-American college students with learning disabilities. *Journal of college reading and learning*, 36(1), 37-59.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91, 230-240.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Pajares, F., & Valiente, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Pajares, F., Valiente, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental Perspective. In G. Rijlaarsdam, P. Boscolo, & S. Hidi (Eds.), *Studies in writing. Volume 23, Writing and motivation* (pp. 145-162). Oxford: Elsevier.
- Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy . *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade level and achievement level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Wong, B., Butler, D., Ficzere, S., & Kuperis, S. (1996). Teaching students with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- Wong, B., Butler, D., Ficzere, S., & Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise compare and contrast essays. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(1), 2-15.

Fecha de recepción: 25 de febrero 2010

Fecha de admisión: 19 de marzo 2010

