

# LECTURA PARA TODOS

## EL APOORTE DE LA FÁCIL LECTURA COMO VÍA PARA LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES

Aldo Ocampo González (Coord.)

**Autora:**

Rosario Arroyo González



Centro de Estudios Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva  
CELEI - Chile

NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN  
FACILLECTURA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ISBN: 978-956-358-485-1



9 789563 584851

## ENSEÑANZA INCLUSIVA DE COMPETENCIAS ESCRITORAS INTERCULTURALES

Rosario Arroyo González<sup>1</sup>

**Resumen.** Este capítulo relaciona los fines de la educación inclusiva e intercultural con las necesidades de las sociedades globales actuales, para fundamentar la enseñanza de la competencia comunicativa del ser humano. El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal es una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) de forma integrada en cualquier lengua y contexto. El Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) para la enseñanza de la competencia escritora es coherente con el modelo anterior, pero se focaliza en la enseñanza de la competencia escrita usando, de forma simultánea, diferentes lenguas en contextos virtuales de aprendizaje. Se destaca, así, una prometedora línea de investigación que ya está dando importantes resultados.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, modelo didáctico, multilingüismo, competencias en medios de comunicación de masas, inclusión, interculturalidad

## INCLUSIVE TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE WRITERS

**Abstract.** This chapter relates the purpose of inclusive and intercultural education with the needs of current global society, to support the teaching of humans communicative competence. The Integrated Pedagogical Model of Communicative Verbal Competence is a proposal for teaching oral and written communicative competence (reading and writing) in an integrated way and in any language and context. The Sharing, Creative and Technological Model (CCT) for teaching the writing competence is consistent with the previous model, but focuses on the teaching of writing skills, using, simultaneously, different languages in virtual learning environments. It is thus highlighted a promising line of research which is already giving significant results.

**Key words:** Communicative competence, teaching model, multilingualism competencies mass media, inclusion, multiculturalism

---

<sup>1</sup> Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. E-mail: [rarroyo@ugr.es](mailto:rarroyo@ugr.es)

## INTRODUCCIÓN

El enfoque teórico en el que se sitúa este capítulo es un enfoque inclusivo e intercultural, con una preocupación central: el desarrollo integral del ser humano para el cambio de la sociedad hacia metas de progreso social compartido. Además, la inclusión intercultural asume el reto de profundizar en la idiosincrasia de los sujetos para diseñar modelos de enseñanza que eviten el fracaso en el aprendizaje de competencias comunicativas básicas. Por lo tanto, desde el enfoque inclusivo e intercultural se propone una acción didáctica concreta, adaptable a las diferentes características y circunstancias de aprendizaje de cada estudiante. Ahora, más que nunca, esta particularización o individualización de la enseñanza se hace más imprescindible, con el fin de lograr la participación tecnológica y multilingüe de cada ciudadano.

De lo dicho se deduce que el tipo de sociedad a quién se dirige el modelo pedagógico y didáctico que se presenta en este capítulo, es la sociedad tecnologizada y multicultural del conocimiento, cuyo rasgo más definitoria es la diversidad cultural (por ende, la diversidad lingüística), promovida por las iniciativas político-educativas europeas e internacionales, junto con el uso y manejo de la tecnologías de la comunicación y la información<sup>2</sup>.

Surge, sin embargo, una pregunta: ¿por qué este interés por la enseñanza de la comunicación escrita?

Sin duda, en la cultura occidental y en sus sociedades, no es posible pensar en un desarrollo humano sin la enseñanza de competencias comunicativas escrita. Esto es así, porque el lenguaje escrito es instrumento para el acceso a la información y al conocimiento; y cómplice del desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, no se pueden olvidar las conexiones de la escritura con el lenguaje oral y la lectura, como competencias comunicativas básicas para la interacción social y profesional. Se puede comprobar que el lenguaje escrito es el medio más frecuente de interacción social cuando se usan las tecnologías digitales y, por otra parte, en estos soportes se ofrece la oportunidad de interactuar de forma multilingüe, que es el modo más eficaz de atender la diversidad cultural. La escritura, por lo tanto, es la competencia comunicativa más globalizada en el momento actual (Prestin, 2008).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el rasgo que define el contexto social y político de la escritura en las sociedades actuales del conocimiento es una apuesta continuada por la revolución tecnológica que ha aumentado, considerablemente, la necesidad de dominar las operaciones del lenguaje escrito en diferentes lenguas, todo ello con la finalidad de facilitar, a cualquier ciudadano, el acceso al mundo laboral e

---

<sup>2</sup> Véase la Declaración Universal de la Diversidad de Culturas, adoptada por la 31 Sesión de la Conferencia General de la UNESCO General en París, el 2 de Noviembre del 2001 y la Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo, del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por el que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

institucional. Por lo tanto, la enseñanza de competencias comunicativas verbales, y especialmente escritas, en contextos virtuales/multilingües es una necesidad educativa básica para la inclusión de todos (Arroyo, Gervilla y Salvador, 2011). En definitiva, la enseñanza de la escritura es uno de los índices esenciales que determinan la excelencia de los sistemas educativos actuales.

En conclusión, la gran novedad del modelo pedagógico y didáctico, presentado en este capítulo, es que trata de desarrollar, a todo sujeto, de una forma integral (atendiendo a todas sus dimensiones, tales como la afectiva, la social, la cognitiva y la psicomotora), en competencias comunicativas básicas para la participación social e incorporación al mundo laboral. Estas competencias son: a) comunicación verbal multilingüe, especialmente escrita; b) competencias tecnológicas en contextos virtuales y c) competencias actitudinales: captación de valores interculturales (Arroyo, 2004). Para fundamentar este modelo pedagógico-didáctico es necesario presentar un modelo explicativo de las competencias que hacen posible este tipo de comunicación, verbal, escrita, multilingüe, tecnológica e intercultural.

## **1. RASGOS DEFINITORIOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA VERBAL ESCRITA PARA SU ENSEÑANZA**

No se puede identificar la competencia comunicativa verbal escrita si no se pone en relación con el concepto 'competencia comunicativa'. Competencia es la operación, habilidad y/o estrategia inferida que produce una actuación concreta en el futuro y que se evalúa con criterios de eficiencia y oportunidad (Rickheit, Strohner y Vorweg, 2008). La competencia comunicativa está siempre influenciada por factores cognitivos y sociales, y cuando se trata de competencias comunicativas verbales no se pueden olvidar los factores lingüísticos. Es decir, la competencia comunicativa verbal siempre se focaliza en una conducta simbólica eficiente y oportuna (según reglas gramáticas y culturales) y en un contexto de relación interpersonal, por lo tanto, dicha conducta siempre está orientada hacia un auditorio o audiencia con la que se comparte objetivos esenciales y secundarios.

Como se ha argumentado en el apartado anterior, un modelo inclusivo de la competencia comunicativa verbal es siempre un modelo intercultural, es decir: explicativo del acto comunicativo humano, entendido como interacciones personales en diversidad de contextos culturales que despliega operaciones lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales. Es, además, esta competencia comunicativa la que hace posible la adaptación de los diferentes esquemas culturales. Por lo que la competencia comunicativa verbal intercultural, en el mundo actual, es multilingüe, es decir, con la peculiaridad añadida de funcionar con diferentes lenguas de forma simultánea.

Por lo tanto, la enseñanza de la competencia escrita exige la inclusión de la creciente diversidad lingüística, y su uso en las tecnologías digitalizadas, como fuente de ventajas y riqueza para todos. Sin embargo, esta opción sociopolítica puede plantear

problemas si no se acompaña de modelos pedagógicos y didácticos adecuados. Por ejemplo, esta opción multilingüe y tecnológica en la enseñanza de la competencia escritora, puede, agravar el déficit de comunicación entre personas con diferentes oportunidades de aprendizaje y acentuar las desigualdades sociales. Esta es la razón de que, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, el principal objetivo de la enseñanza sea aumentar la conciencia de las oportunidades que ofrecen la diversidad lingüística en contextos virtuales de aprendizaje y, así, fomentar la supresión de obstáculos de la era digital. Todo ello con la finalidad de facilitar el diálogo intercultural e inclusivo. Para ello se requiere un esfuerzo concertado que garantice la integración del multilingüismo y la accesibilidad de las tecnologías digitales en todos los ámbitos políticos, productivos, sociales y educativos.

La competencia comunicativa verbal, orientada por los objetivos de inclusión intercultural descritos, se ha de contemplar, siempre, desde:

- una doble perspectiva: oral-escrita
- una doble dimensión: comprensivo-expresiva
- las operaciones, habilidades y estrategias comunes en cualquier lengua.

Pero ¿en qué consiste, concretamente, la competencia comunicativa verbal escrita?

La escritura es una competencia comunicativa que converge con la competencia comunicativa oral. El lenguaje oral y escrito, siempre es una conducta intencional, por esto, es el modo de comunicación humana más específico. "En el lenguaje oral los procesos de habla y escucha se basan en objetivos que operan a distintos niveles de abstracción" (Holtgraves, 2008:207). Como se verá, en esto coincide con el lenguaje escrito, por lo que comparten operaciones que pueden ser usadas para un mismo fin.

Además, la competencia comunicativa escrita asume, también, funciones propias que le son dadas por su naturaleza, esto es: la permanencia en el espacio y en el tiempo. En otras palabras, el lenguaje escrito se libera del contexto inmediato en el que el discurso oral se desarrolla, donde tienen lugar las conductas no verbales. Esto hace que las habilidades para leer y escribir sean particularmente aptas para el desarrollo cognitivo abstracto y reflexivo (Molitor-Lübbert, 2002), mediante la estructuración y reestructuración de las ideas y conceptos (Bourque y Adams, 2010), hasta límites insospechados. En síntesis, ejercitando la comunicación escrita el ser humano:

- a) Aprende a expresar ideas de forma cada vez más abstractas
- b) Establecen relaciones lógicas
- c) Desarrollan habilidades de razonamiento y de evaluación crítica.
- d) Extiende la capacidad creativa

Indudablemente, todo esto incide, a su vez, en la optimización de la competencia comunicativa verbal oral. Por lo que se puede asegurar que la inteligencia humana camina y se desarrolla, paralelamente, al uso y dominio de la comunicación escrita verbal, tras desprenderse de los conceptos e ideas psicomotrices concretas, cuando adquiere el lenguaje verbal oral.

En definitiva, cuatro características básicas marcan las diferencias entre la competencia verbal oral y la competencia escritora:

- La creación de una secuencia coherente de conceptos e ideas jerarquizadas, conexas que hacen el discurso consistente con los propósitos del escritor
- La presentación de conceptos e ideas en frases que deben ser cuidadosamente explícitas y claras para suplir la ausencia de los elementos no verbales y reducir la información implícita.
- La elección de las palabras y su modificación a partir de un rico vocabulario gráfico que dan color al discurso, refinan su significado y son las más apropiadas para comunicarse con una audiencia.
- La habilidad para unir y conectar ideas y conceptos que se van combinando en secuencias de proposiciones, párrafos, apartados, capítulos... en una gran variedad de formas, elaborando un discurso preciso, variado, sorprendente; es decir efectivo en sus fines y atractivo para la audiencia.

Estas características diferenciales y las operaciones, habilidades y estrategias para ejecutarlas necesitan ser enseñadas a través de tres procedimientos didácticos básicos:

- Experimentando la lectura, la cual es el principal recurso de conocimiento del lenguaje escrito
- Ejercitando el lenguaje oral: contando, repitiendo y explicando la secuencia de ideas, de forma parecida a como se hace en la escritura
- Construyendo textos bajo la orientación de escritores expertos, que muestren cómo se estructura un texto, como se puntúa, cómo se unen las sentencias, cómo se elige el vocabulario apropiado, como se da significado preciso y explícito al texto...

Establecidas, las líneas básicas para la enseñanza de la competencia escrita en cualquier lengua, los siguientes apartados describirán, con más detalle, el modelo pedagógico y didáctico que promueve dicha enseñanza.

## **2. LA ENSEÑANZA INTEGRADA DEL LENGUAJE VERBAL**

El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, es un modelo que:

- Ofrece un punto de partida para que el sujeto comprenda en qué consiste la competencia comunicativa, en sus modalidades oral y escrita.
- Promueve el debate sobre todos los aspectos comunes en el desarrollo de la competencia comunicativa, en cualquier lengua.
- Inspira los principios didácticos y estrategias que deberán guiar la enseñanza de la competencia comunicativa, en diferentes lenguas de forma simultánea y en diferentes contextos comunicativos.

Esta propuesta pedagógica es coherente con la consideración de la competencia comunicativa verbal desde una perspectiva holística (Arroyo y Gallego, 1999), en la que la competencia comunicativa oral y la competencia comunicativa escrita (lectura y escritura) constituyen el eje vertebrador de los procesos interculturales de inclusión para la promoción social. Por lo tanto, un modelo pedagógico de la competencia comunicativa verbal describe las operaciones, habilidades y/o estrategias que cada individuo debe aprender para aplicarlas, en cualquier contexto comunicativo lingüístico en el que se desenvuelve el sujeto; y para los contextos a los que aspira.

Así pues, El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal diseña situaciones didácticas para el uso del lenguaje verbal con una intención inclusiva e intercultural, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como, las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad global actual. Este diseño, además, potencian la integración de competencias comunicativas orales y escritas,

Sin duda, dentro de este modelo, los contenidos más apropiados para lograr esta finalidad son los siguientes:

- I. Operaciones estrategias gramaticales, cognitivas y metacognitivas comunes en diferentes lenguas.
- II. Habilidades lingüísticas específicas en diferentes lenguas.
- III. Situaciones comunicativas diversas en las diferentes culturas y los significados que se comparten.

Coherente con la finalidad explicitada y los contenidos seleccionados, la metodología del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal se apoya en cuatro principios básicos:

- 1) La enseñanza significativa, que conecta con las experiencias previas lingüístico-comunicativas de los sujetos.
- 2) La enseñanza funcional de diferentes lenguas para la vida en las sociedades tecnológizadas.
- 3) La enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, se hace responsable de los conocimientos que se elaboran.
- 4) La enseñanza reflexiva que permite el desarrollo autónomo del lenguaje y las elecciones de los propios aprendizajes. Todo ello para configurar una identidad

cultural, un modelo de relación y una forma de participación social totalmente personal.

Se pueden identificar tres fases metodológicas fundamentales que activan los principios pedagógicos mencionados:

- Fase I. La comprensión lectora cultural y social, que emerge del texto multilingüe, o el discurso, y lo determina.
- Fase II. La expresión oral de las intenciones de los discursos o textos.
- Fase III. La producción de discursos orales y escritos, utilizando nuevas tecnologías y diferentes lenguas.

Todas estas fases permiten la incorporación de recursos tecnológicos para hacer uso de las posibilidades que ofrecen en cuanto a la búsqueda, la producción, almacenaje, búsqueda y difusión de la información.

Evaluar para lograr la excelencia del proceso de enseñanza es una condición indispensable de todo modelo pedagógico. La evaluación ha de entenderse como un subproceso didáctico que permite adaptar la enseñanza diseñada a las características de los sujetos en el acceso a las competencias deseadas.

Desde esta perspectiva, la evaluación en el modelo propuesto, habría de realizarse en tres dimensiones:

- Evaluación del modelo pedagógico en base a los análisis objetivos, realizados sobre aspectos, tales como, adecuación, coherencia, flexibilidad, funcionalidad y posibilidad de realización de dicho modelo en un contexto concreto para unos estudiantes concretos.
- Evaluación de la implementación del modelo pedagógico, identificando problemas y conflictos, para ajustar la ayuda pedagógica diseñada a las necesidades de cada estudiante y elaborar las adaptaciones curriculares oportunas.
- Evaluación de los efectos que, dicho modelo pedagógico adaptado, tiene sobre el aprendizaje de competencias comunicativas en los estudiantes. Esta última dimensión de la evaluación permitirá conocer el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje real de los estudiantes, en los siguientes ámbitos:
  - a. actitudes interculturales
  - b. competencias lingüístico-cognitivas, metacognitivas y socioculturales en diferentes lenguas
  - c. competencias tecnológicas
  - d. motivación hacia el lenguaje escrito

Enmarcado en este modelo pedagógico, los siguiente apartado se centrará en definir la competencia comunicativa verbal escrita: a) desde una doble dimensión: comprensión lectora-expresión escrita; c) desde la perspectiva integrada con la competencia comunicativa oral; y c) desde su enseñanza, simultaneando el uso de diferentes lenguas y recursos tecnológicos.



En conclusión, la preocupación analítica-didáctica de los siguientes apartados será presentar las operaciones, habilidades, y/o estrategias lingüístico-cognitivas, metacognitivas y socioculturales que define la competencia comunicativa verbal escrita, pero sin perder la visión holística del Modelo Pedagógico Integrado en el que se enmarca.

### **3. LA COMPETENCIA LECTORA INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, la comprensión lectora ocupa la primera fase metodológica para la enseñanza de la competencia comunicativa escrita. Sin embargo, no se puede abordar la enseñanza de esta competencia sin conocer su naturaleza y rasgos definitorios.

La competencia lectora es, básicamente, interacción de habilidades, operaciones y estrategias (Arroyo, 1998). Esto es así porque:

En primer lugar, se da una interacción entre el lector y el texto. Este tipo de interacción se desarrolla en las tres fases que despliega la competencia lectora: fase de preparación, fase de desarrollo y fase final.

En segundo lugar, sucede otro tipo de interacción en cada una de estas fases, donde el lector activa las tres operaciones lectoras específicas: la decodificación, la comprensión y la metacompreensión lectora. Para llevar a buen fin cada una de estas operaciones, el lector pone en funcionamiento una serie de habilidades y estrategias lingüísticas-cognitivas, que entran en relación dialógica con las características del texto. Decir pues, que la lectura es un proceso interactivo significa, además, que los procesos específicos de la lectura: conciencia fonológica, comprensión lectora y metacompreensión (Niemi, 2008) no siguen un orden secuencial en el acto lector, sino que se dan de forma simultánea, apoyándose unos en otros, para hacer más eficaz la lectura, es decir, para lograr los objetivos marcados por el lector.

En tercer lugar, en la lectura interaccionan los dos hemisferios cerebrales, esto es así, porque las habilidades sensoriales, visuales-auditivos, táctiles o cinestésicas, necesarias en la decodificación lectora dependen, fundamentalmente, del hemisferio derecho (Leppänen et al, 1999). Este, también se responsabiliza de agrupar los grafemas y asociarlos a los fonemas. A medida que estos análisis y asociaciones se automatizan, comienza a intervenir el hemisferio izquierdo para la elaboración de conceptos y extraer significados de las palabras, frases, párrafos, apartados, capítulos... relacionándolos con conceptos previamente aprendidos. Los dos hemisferios cerebrales, pues, intervienen de forma interactiva, optimizando mutuamente su funcionamiento: el hemisferio derecho automatiza los procesos de codificación y el hemisferio izquierdo amplía la complejidad de sus operaciones y mejora la comprensión y metacompreensión del texto, que, a su vez,

va a rentabilizar al máximo los procesos de codificación.

Pero además de estas interacciones, la comprensión lectora exige el conocimiento de un nuevo código de comunicación humana en el que inciden variables, no sólo lingüísticas y cognitivas sino, también, culturales. Es decir se puede asegurar que:

- Las diferencias culturales inciden en la comprensión de la lengua escrita
- La competencia lectora se desarrolla en un contexto social determinado que afecta a su adquisición, desarrollo y uso.

Por lo tanto, el contexto sociocultural es el cuarto nivel de interacción en el despliegue de la competencia lectora. Esto tiene importantes implicaciones de carácter inclusivo e intercultural ya que no se podrá hacer una enseñanza coherente que no contemple esta interacción contextual del lector con el texto para optimizar su comprensión lectora.

En definitiva, el desarrollo de la competencia lectora, entendida ésta como: a) la capacidad para activar una secuencia de operaciones interactivas, b) que se actualizan con finalidad inclusiva-intercultural y c) en continua interacción con procesos de expresión escritores y de expresión-comprensión oral; persigue los siguientes niveles de comprensión del texto:

1. La comprensión literal. Supone acceder al significado del texto relacionándolo con las experiencias socio-culturales propias.
2. La comprensión interpretativa. Implica la participación del lector haciendo inferencia de significado, formulando abstracciones, estableciendo diferenciaciones, llegando a conclusiones en integrando datos.
3. La comprensión crítica o evaluativa. Incluye la formación de juicios de valor sobre la fiabilidad y validez de la información del texto, su adecuación y autenticidad, el análisis de las intenciones del autor y la expresión de conclusiones alternativas.
4. La aplicación de la información para resolver problemas reales y construir los propios discursos orales y/o escritos.

Alcanzar estos niveles de competencia en comprensión lectora exige el dominio de una serie de estrategias, tales como:

1. Decodificación lectora: consiste en la habilidad de traducir signos escritos en significados, bien pronunciando oral o mentalmente la palabra (vía fonológica), bien usando directamente el léxico escrito (vía ideográfico), es decir, la lectura implica, siempre, un análisis perceptivo de estímulos visuales (Coltheart, 2005).
2. Comprensión del texto (Kintsch y Rawson, 2005). Para ello se aplican cuatro operaciones básicas: a) la inferencia; b) la predicción; c) la formulación de hipótesis y d) el uso amplio del contexto para extraer significado. Esto permite al lector elaborar un modelo mental del texto (Jonson- Laird, 1989).

Por último, en el desarrollo de la competencia lectora no se puede olvidar la necesidad de que el lector tome conciencia de las operaciones mencionadas con la finalidad de controlar y auto-regular los procesos implicados. Se tratan pues, de ejecutar estrategias metacognitivas que permitan al lector obtener el nivel de comprensión, de acuerdo con los objetivos marcados. Para ello el lector tiene que tomar conciencia de los propósitos de la lectura. Además, por un lado, tiene que indagar en la propia experiencia respecto al contenido del texto y, por otro, modificar las habilidades y operaciones lectoras, activadas para lograr el propósito. Son también estrategias metacognitivas lectoras descubrir y describir la forma del texto y su estructura lógica para: a) la rápida detección de la información relevante, ayudándose de claves semánticas y sintácticas; y b) la evaluación de la coherencia del discurso.

En definitiva, la competencia lectora, en cualquier lengua, es una competencia específica que se despliega activando todas las operaciones y estrategias mencionadas en este apartado. Es por lo tanto, se trata una competencia compleja que debe ser enseñada haciendo uso del lenguaje oral y de forma integrada con la producción escrita.

La relación entre la lectura y la escritura se define en términos de coordinación y cooperación. En este sentido el texto es considerado como un estructura de comunicación entre un escritor y el lector, análogo a como ocurre en la comunicación oral. Al respecto, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ofrecen un importante campo de investigación porque en grupos de chat, listas de e-mails, foros, wicky, blog... la comunicación escrita coincide con reciprocidad y, en muchas ocasiones, con inmediatez temporal. Sin duda el análisis de la comunicación mediada por el ordenador, promete nuevas pautas en la escritura y la lectura y sus conexiones con la comunicación oral y la competencia tecnológica (Perrin y Ehrensberger-Dow, 2008).

El siguiente apartado se centrará en las operaciones, habilidades y estrategias que se despliegan en el desarrollo de la expresión escrita, sin perder la perspectiva integrada del lenguaje, multilingüe en los mass media.

#### **4. LA COMPETENCIA ESCRITORA INCLUSIVA E INTERCULTURAL**

Dentro del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, la expresión escritora ocupa la tercera fase metodológica para la enseñanza del lenguaje escrito. La producción de textos escritos, es una competencia específica cuyo aprendizaje es inseparable de la competencia lectora (Myhill y Fisher, 2010), por ello su enseñanza es simultánea, en cualquier lengua.

Pero, además, tal y como ocurre en la competencia lectora, las operaciones y estrategias para la composición de textos escritos, son comunes en todas las lenguas. Por esto tiene pleno sentido didáctico enseñar de forma simultánea la escritura de

diferentes lenguas. Al menos, de aquellas lenguas que forma parte de la experiencia inmediata y futura de los estudiantes. Es decir, se debería enseñar aquellas lenguas que conforman la base de la identidad cultural del sujeto y aquellas otras que les permitirán ampliar sus contextos comunicativos sociales y profesionales próximos y lejanos.

En definitiva, la decisión sobre qué tipo de lengua enseñar, es una cuestión de selección del contenido más apropiado para el logro de los objetivos específicos, marcados en cada proceso didáctico. Decisión que, sin duda, siempre debe ser responsabilidad del profesional de la enseñanza, tras un proceso de negociación (y/o evaluación) con el estudiante y la comunidad educativa, sin olvidar las exigencias de las sociedades actuales, en vista a su inclusión en un modo intercultural.

Por lo tanto, este apartado presentará cuáles son esas operaciones y estrategias básicas universales que permiten la producción de textos escritos en cualquier lengua (Bazerman, 2008), sin prestar atención, ni al tipo de lengua concreto que se podría, o no, enseñar (que es una decisión de autonomía profesional en las condiciones señaladas); ni a las diferencias que pueden presentar unas lenguas con respecto a otras. Estas son habilidades gramaticales específicas de carácter gráfico, morfosintáctico y léxico, tratadas, ampliamente, en los modelos de enseñanza de la lecto-escritura de cada lengua (Niemi, 2008).

Dentro del Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo y et. al, 2007, Arroyo, Bear, Olivetti, Balpinar y Silva, 2009; Arroyo, 2009; Arroyo y Hunt, 2011), en la composición escrita se activan operaciones, habilidades y estrategias de carácter cognitivo-lingüístico, metacognitivo-afectivos y sociocultural (ver Tabla 1):

- 1.- En primer lugar se identifican operaciones lingüístico-cognitivas de planificación, transcripción y revisión de la escritura. La planificación y revisión incluye estrategias, tales como, generar el contenido, atender a las demandas de la audiencia, organizar el texto, plantearse objetivos, modificar el texto para adaptarlo a lo planificado, etc. Por su parte, la transcripción supone la utilización de un léxico y una sintaxis escrita concreta. En la transcripción todas las operaciones cognitivas y metacognitivas interaccionan con las habilidades lingüísticos-grafomotoras para producir un texto escrito (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Bear, Myhill, Nystrand, Riley, 2008, Salvador, 2008)
- 2.- En segundo lugar el escritor despliega operaciones metacognitivas, tales como elaborar una —teoría de las tareasl y una —teoría del textol (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). Esto supone, por un lado, tener una idea clara y distinta de las posibles finalidades e intenciones del texto que se va a escribir y de cómo éstas condicionan la forma, contenido y estructura del texto. Y por otro lado, supone poseer un amplio conocimiento metatextual de la micro y macroestructura del texto. Otra operación, puramente metacognitiva, es la autorregulación (Harris, Graham, Mason y Saddler, 2002, Fidalgo, Arias-Gundín, García, y Torrance, 2010) de los procesos escritores, es decir, selección y aplicación reflexionada de estrategias, para lograr escribir un buen texto (Graham y Harris, 2005a, 2005b, Graham y Perin, 2007).

- 3.- También se destacan las operaciones metacognitivas de carácter afectivo. Las más interesantes son: a) la creatividad para aplicar estrategias propias (Cowan, 2010) que permite a los escritores concentrarse y percibirse competentes en el desarrollo de sus procesos escritores, b) el autocontrol de las emociones; y c) la motivación hacia las escritura. Estas competencias están relacionadas con estados emotivos que, en definitiva, condicionan la percepción de la autoeficacia escritora (Kemner, 2010; Featonby, 2012).
- 4.- Se destacan, además, las operaciones socioculturales (Nystrand, 2006, Prior, 2006) en la escritura, es decir factores sociopolíticos, comunitarios-profesionales y de identidad cultural que inciden sobre la escritura. Las operaciones socioculturales determinan las preferencias sobre géneros, estilos lingüísticos, idiomas, usos de la escritura, temas de interés, valores expresados, soportes utilizados, etc.

<b>Competencia escritora en el Modelo Metasociocognitivo</b>		
	<b>Operaciones, habilidades y/o estrategias</b>	
<b>PROCEDIMENTALES DECLARATIVAS</b>	Planificación	Auditorio
		Objetivos
		Génesis de ideas
		Selección de ideas
		Ordenación de ideas
		Fuentes de ideas (dónde busco)
		Registro de ideas
	Transcripción	Sentido gramatical
		Progresión de las ideas y coherencia textual
		Vocabulario
		Selección léxica
		Ortografía y grafía
		Soportes (sobre que escribo)
	Revisión	Adecuación del texto a lo planificado
		Modificación de la estructura y léxico de la oración
		Cambios para lograr unidad global y estilo en el texto
		Modificaciones de puntuación, ortografía y grafía
		Revisión por otros
Revisión por uno mismo		
<b>CONDICIONALES</b>	Teoría de la tareas	Funciones socioculturales del texto (para qué escribir como exigencia social)
		Características socioculturales y lingüísticas del auditorio
		Relación entre las funciones y el auditorio; y la forma, el contenido, la estructura, el código lingüístico y el soporte del texto
		Estrategias para escribir buenos textos (las conozco)
	Teoría del texto	Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el código lingüístico
		Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, estructura, forma) y el tipo de soporte
		Relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de estructura
		Clasificación de los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad
	Autorregulación	Selección de estrategias (las elijo) según las características del texto (objetivos, contenido, forma, estructura, soporte, código lingüístico)
		Autoinstrucciones en el proceso escritor
		Reflexión sobre las propias competencias escritoras

AFECTIVAS	Autocontrol	Selección de sentimientos adecuados al tipo texto (objetivos, contenido, estructura, forma, código lingüístico y soporte)
		Concentración
	Motivación	Recursos humanos y materiales en la escritura (apoyos en el proceso escritor)
		Autoconcepto en las tareas de la escritura
	Creatividad	Expresión de valores en la escritura
		Estrategias propias de escritura (estrategias concretas que aplico)
Estilos de expresión escrita propios		
SOCIOCULTURALES	Sociales-políticas	Condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos)
		Funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad)
	Comunitarias-profesionales	Usos cotidianos y/o profesionales de la escritura (cuándo y dónde escribo)
		Intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás)
		Códigos lingüísticos utilizadas en los usos cotidianos de la propia escritura
		Estrategias colaborativas en la construcción de los propios textos
	Identidad	Experiencias o ideas expresadas en los propios escritos
		Domino de la lengua escrita materna
		Intereses propios en los uso de la escritura (mis escritos me sirven a mi)

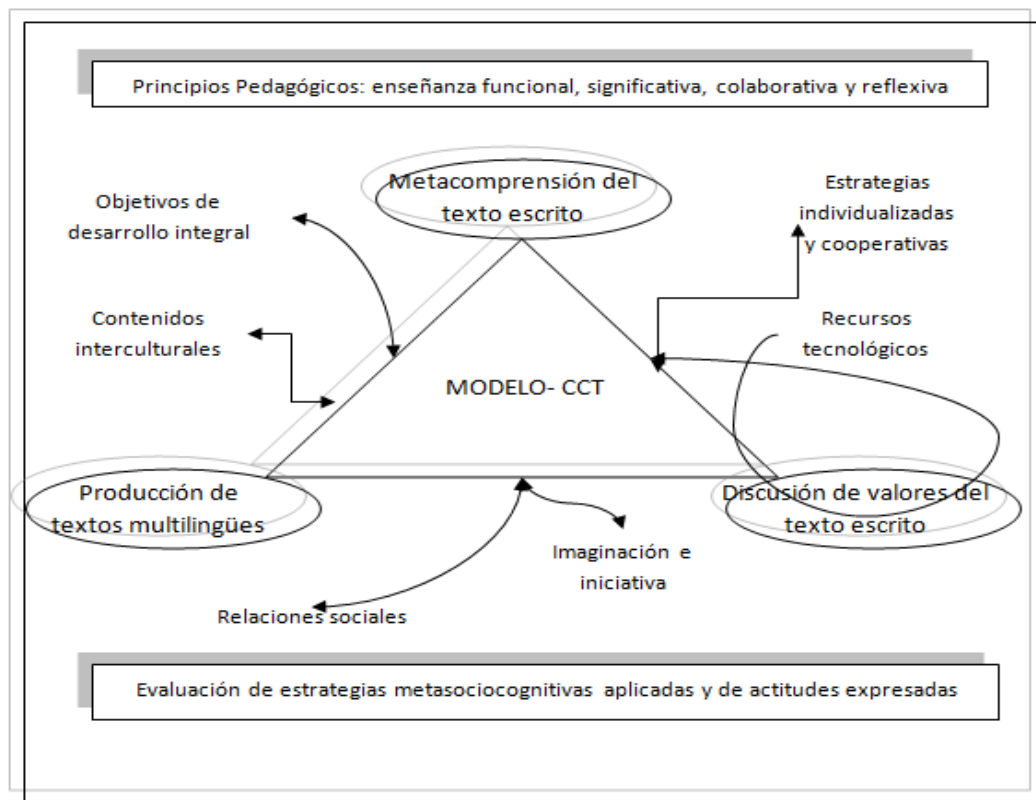
**Tabla 1. Competencia escritora en el Modelo Metasociocognitivo. Fuente: elaboración propia**

En conclusión, Modelo Didáctico Metasociocognitivo de la Escritura identifica cuatro tipos de operaciones escritoras que posibilitan el desarrollo escritor de cualquier lengua. Estas son:

- a) *Procedimentales-declarativas*, que incluye las operaciones básicas cognitivas y lingüísticas comunes y específicas de cada idioma como resultado de una toma de conciencia sobre la propia escritura.
- b) *Condicionales*, esto es, operaciones puramente metacognitivas que exigen habilidades de reflexión sobre la propia estructura del texto, en interrelación con el sistema simbólico utilizado y con las finalidades del escrito
- c) *Preceptivo-afectivas*, es decir, operaciones que permiten controlar y utilizar, de forma adecuada, el potencial anímico del sujeto para generar textos que sean auténtico vehículo de comunicación de valores comunes y personales; así como de desarrollo personal.
- d) *Socioculturales*. Son operaciones que determinan social, cultural y políticamente la elección de estrategias, temas, códigos gramaticales y recursos, en la composición del texto.

## 5. UN MODELO DIDÁCTICO INCLUSIVO-INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA ESCRITORA

El Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) (Arroyo, 2008, 2009, Arroyo y Hunt, 2010) para la enseñanza de la competencia escritora (ver Figura 1), se basa y promueve su función comunicativa y de construcción reflexiva del conocimiento.



**Figura 1: Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (CCT) de enseñanza de la competencia escritora. Fuente: elaboración propia**

Coherente con el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, el Modelo-CCT hace uso de la comunicación funcional, en situaciones didácticas, para potenciar la integración de todas las operaciones escritoras, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad.

El Modelo-CCT se apoya en cinco principios pedagógicos básicos:

1. La enseñanza significativa que conecta con las experiencias y conocimientos escritores de los estudiantes.
2. La enseñanza funcional que pretende preparar al alumno para participar en las sociedades tecnológizadas y multilingües y resolver problemas multiculturales.
3. La enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, desarrolla procesos metasociocognitivos de composición escrita.

4. La enseñanza reflexiva que fomenta la autonomía e independencia del sujeto para conducir el aprendizaje de la escritura hacia metas propias.
5. La enseñanza en valores interculturales, expresados en el lenguaje escrito.

En el Modelo-CCT de enseñanza de la composición escrita se pueden identificar tres fases metodológicas, fundamentales, que integran la enseñanza de la competencia escritora y la competencia verbal oral. Estas fases son:

1. La comprensión del lenguaje escrito como un sistema formal de transmisión de significados y de construcción de nuevos significados, consistente en hacer consciente al sujeto de la gama de recursos que tiene para componer discursos escritos. Esto requiere un metalenguaje para reflexionar sobre los procesos cognitivos del lenguaje escrito, sobre las interacciones que se ponen en juego al construir un texto, y sobre el contexto cultural y social que determina el texto.
2. La discusión oral y/o escrita sobre las intenciones del texto, las convenciones sociales subyacentes, los estereotipos y desigualdades que reproducen y los valores que se proponen, analizando tanto las formas lingüísticas utilizadas como en el mensaje que se transmite.
3. La producción de discursos escritos, en diferentes lenguas. Estas producciones se orientarán a romper relaciones de desigualdad proponiendo valores nuevos y recursos expresivos alternativos.

El Modelo-CCT se caracteriza porque:

1. Persigue objetivos de desarrollo psicomotor, cognitivo, lingüístico, afectivo-emocional, sociocultural de forma integrada; tomando como eje globalizador la escritura en diferentes lenguas.
2. Promueve el uso reflexivo de, al menos, dos lengua para construir conocimiento metasociocognitivo de la escritura y resolver problemas-conflictos multiculturales.
3. Selecciona contenidos interculturales, para construir identidades culturales diferentes.
4. Desarrolla estrategias individualizadas y cooperativas, que promueven las operaciones declarativas, procedimentales y condicionales de la competencia escritora, en diferentes lenguas.
5. Crea una estructura de apoyos tecnológicos, reforzadora de las capacidades escritoras que los estudiantes van adquiriendo.
6. Expresa, con los productos escritos, un compromiso con el cambio personal y social hacia valores interculturales.
7. Integra las diferentes experiencias escritoras de los estudiantes en distintos contextos.
8. Organiza un sistema de relaciones sociales, que fomenta el autocontrol emocional y la predisposición afectiva positiva en las tareas escritoras.
9. Organiza los espacios y los recursos tecnológicos para incitar la imaginación y la propia iniciativa en las tareas escritoras.
10. Evalúa las estrategias lingüísticos-cognitivos aplicadas, la motivación hacia la misma, los valores socioculturales captados y las habilidades tecnológicas desplegadas.



La gran novedad del Modelo-CCT consiste en la opción por la enseñanza simultánea e integrada de diferentes competencias comunicativas y tecnológicas, en diferentes lenguas y usando diversidad de metodologías didácticas, que incluyan el uso de variados recursos tecnológicos. Es decir, este modelo, al enseñar `la teoría del texto´, se le ofrece a los estudiantes la oportunidad de descubrir las diferencias estructurales y léxicas de distintos tipos de textos de las diferentes culturas. Además, en la enseñanza de la `teoría de la tarea escritora´, se mostrará muchas y variadas estrategias, para lograr «buenos textos» que se adapten a los distintos niveles de competencia escritora de los estudiantes, incluyendo la diversidad de estrategias que pudieran poseer los propios alumnos.

Así pues, desde el Modelo-CCT, se puede concluir que los procesos de enseñanza de la competencia escritora, proporciona estrategias para participar productivamente en procesos de razonamiento (o de reflexividad). Esto permitirá, a todos los estudiantes, experimentar la interculturalidad, esto es, el conocimiento profundo y compartido de las distintas culturas en igualdad de condiciones. Por lo que la escritura se enseña como un proceso de desarrollo de creatividad personal, configurado por las propias experiencias de escritura que tienen lugar, fuera y dentro del aula.

En definitiva, la enseñanza de la escritura, en el Modelo-CCT orienta, a cada estudiante, para que elabore su propia teoría de la tarea escritora, integrada con una teoría del texto, con la que pueda desplegar y ampliar su bagaje cultural. En este sentido, las estrategias básicas del Modelo-CCT son:

- La lectura y exposición oral de discursos en diferentes lenguas, usando diferentes soportes, para tomar conciencia de los elementos estructurales y de los valores que se transmiten.
- La lectura de textos en lenguas diferentes, para un acercamiento intuitivo a los elementos comunes y diferenciales.
- La reflexión oral y/o escrita colectiva sobre la utilidad social de la escritura para promover cambios de mejora en el entorno físico, sociocultural y personal del alumnado.
- La expresión oral y/o escrita colectiva de reflexión metacognitiva, sobre todo, a través de las tecnologías de la comunicación y la información (móvil, tablet y ordenador).
- La construcción cooperativa e individual de textos multilingües sobre temas de interés social, en soportes informáticos.
- La construcción cooperativa e individual de textos diferentes, que reflejen culturas diferentes en una misma lengua en soportes informáticos.
- La difusión de los productos escritos del alumnado, usando tecnologías variadas de la comunicación y la información.

Como se puede comprobar el Modelo-CCT de enseñanza de la competencia escritora sugiere un proceso, sumamente laborioso, concienzudo y profundamente rico

para todas las personas implicadas en el mismo. Sin duda, sólo desde la comprensión profunda de su complejidad y productividad, aplicando métodos y técnicas de investigación, es posible abrir cauces hacia su puesta en práctica.

## **6. CONCLUSIONES: UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PROMETEDORA**

El modelo pedagógico y el modelo didáctico, descritos, destacan el desarrollo de la identidad cultural como una operación de la competencia comunicativa escritora intercultural. En este sentido Arroyo (2000a, 200b, 2001) ha analizado la expresión de valores culturales en el lenguaje escrito, como fundamento de un currículo educativo que pretende promover la expresión de identidades culturales diferenciadas. En estas investigaciones se muestra el lenguaje escrito como un potente instrumento de expresión de valores en sujetos de diferentes edades (niños, jóvenes y adultos) y de diferentes culturas. Igualmente, se ha experimentado la eficacia de diferentes estrategias para la enseñanza de la competencia comunicativa escrita en el desarrollo de identidades culturales diferentes e integradas y en diferentes niveles educativos (Arroyo, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c).

Actualmente se destaca la emergencia de investigaciones sobre escritura multilingüe y el uso de soportes tecnológicos en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora (Goldberg, Russell y Cook, 2003; MacArthur, 2006; Fitzgerald, 2006, Haas y Wickman, 2009, Ludbrook, 2010)

En esta línea el Grupo de Investigación EDINVEST, subvencionado por la Comunidad Autónoma Andaluza (España) y la Universidad de Granada, bajo la dirección de la Prof. Dra. Rosario Arroyo, está inmerso en un proyecto de investigación cuya finalidad es enseñar la comunicación escrita en modo multilingüe en el uso de tecnologías digitales, respondiendo, así, a las exigencias de relación social actual y a las exigencias de formación inclusiva e intercultural de la ciudadanía (Arroyo, Jiménez-Baena, Hunt, y García, 2012).

En el marco de este proyecto, se han descrito, los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios (Arroyo, 2013, Arroyo & Gutiérrez-Braojos, 2013a), utilizando el método de Análisis de Contenido. En base al recuento de frecuencias se ha destacado que los estudiantes universitarios analizados, muestran cierto nivel de competencia procedimental, afectiva y sociocultural de la escritura, y se evidencia la necesidad de diseñar programas para lograr un uso profesional y científico de la misma.

*En este sentido en la Universidad de Granada se empezaron a diseñar, aplicar y evaluar programas para la enseñanza de la composición escrita científica-profesional. En estos programas se combinan estrategias de aprendizaje para escribir buenos textos de forma independiente (Graham y Harris, 2005b); y el Modelo-CCT utilizando técnicas del trabajo colaborativo e individualizado, apoyadas con aplicaciones tecnológicas de e-learning. Además, se incluyeron estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, estrategias que promueven el uso de diferentes lenguas de forma simultánea (español, inglés y otro idioma que el estudiante pudiese conocer).*

Este proceso está plenamente activo y se está desarrollando en una serie de fases:

Una primera fase fue el diseño e implementación Seminario Presencial de escritura, que se ofertó a alumnos universitarios (Arroyo, Salvador, Ramírez, Lara, y Caballero, 2012), generándose productos didácticos multilingües. Estos productos fueron utilizados para el diseño de un Seminario Virtual de Escritura Científica Multilingües con una doble finalidad: a) el desarrollo de competencias de escritura científica y b) el desarrollo de competencias multilingües y tecnológicas; en estudiantes universitarios.

En una siguiente fase, se elaboró y aplicó una entrevista cognitiva, generando un sistema de categorías que permitiese identificar las competencias escritoras comunes en diferentes lenguas (Arroyo y Jiménez-Baena, 2012; Arroyo y Gutiérrez-Brajo, 2013b). El sistema de categorías, generado, operativiza todas las competencias identificadas en los modelos teóricos de desarrollo escritor (ver tabla 1). En consecuencia, queda demostrado que los instrumentos validados en esta fase, son adaptables a diferentes niveles de desarrollo y a diferentes lenguas, por cuanto, recogen información y analizan competencias escritoras universales, según el consenso de la investigación en la escritura.

Estos instrumentos se incorporaron al diseño del Seminario de Escritura Científica para su implementación multilingüe y on-line, usando las aplicaciones de la plataforma MOODLE (Arroyo, 2012). Los productos didácticos multilingües y aplicaciones generadas (Arroyo, Salvador, Ramírez, Lara, Caballero, Jiménez-Baena, Gutiérrez-Brajos y Hunt, 2013), permitieron su implementación, siguiendo un proceso de evaluación inicial, formativo y final del programa mencionado.

De los resultados de la evaluación del programa (Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez-Sánchez, 2014) se deduce que:

- Los estudiantes que realizaron este Seminario mejoraron, tanto en inglés como en español, en competencias procedimentales- declarativas, condicionales y socioculturales de la escritura. Sin embargo, no mejoraron en la operación de generar ideas, tanto en inglés como en español, lo cual se puede explicar por una mayor toma de conciencia de la necesidad de buscar información específica en el ensayo científico.

- La única operación en la que no mejoraron, en español, es la referida a tener presente el auditorio, quizás esto esté expresando la dificultad de estudiante para imaginar las necesidades y características de un auditorio en español, con intereses por los textos de carácter científico. En inglés, los estudiantes no mejoraron en la concentración y la expresión de su propia identidad y esta conclusión parece lógica teniendo en cuenta que el inglés, en todos los sujetos de la muestra, era una segunda lengua aprendida en condiciones académicas.

En definitiva, los estudiantes que siguieron el programa, mejoraron más competencias afectivas en inglés que en español, mientras que la escritura en español mejoraron más en competencias de planificación del texto.

El análisis de los usos de recursos y aplicaciones de la plataforma MOODLE permite destacar que todos los estudiantes realizaron todas las actividades propuestas en las sesiones didácticas virtuales. Los estudiantes utilizaron dos idiomas: español e inglés y, algunos, utilizaron un tercer idioma (francés, alemán, catalán o italiano). Hubo participación en todos los foros por parte de todos los estudiantes de la muestra. La lectura del documento para la reflexión metacognitiva lo hicieron todos en español y la mitad, además, en inglés. Por último, todos los estudiantes contestaron los ocho cuestionarios on-line (4 en inglés y 4 en español) para tomar conciencia de las competencias escritoras que pretendía desarrollar el programa.

Demostradas las ventajas de este programa en el aprendizaje escritor científico de textos multilingües, el siguiente reto ha sido implementar el Seminario Virtual de Escritura Científica Multilingües a una amplia muestra de estudiantes universitarios, incluyendo un grupo control y un grupo experimental. En la actualidad se están analizando los datos de esta investigación para su publicación, a la vez que se está iniciando el proceso de adaptación del programa para ser impartido en español, inglés, alemán, catalán, italiano y portugués con vista a diseñar un MOOC (Massive Open Online Course) en el que se impliquen diferentes universidades nacionales e internacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, R. (1998). "Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16, 367-295.

ARROYO, R. (2000a). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos-occidentales*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

ARROYO, R. (2000b). "Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural". *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 129-149.

- ARROYO, R. (2001). "Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- ARROYO, R. (2005a). "La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso". En: Salvador (comp.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe, 139-177.
- ARROYO, R. (2005b). "Estrategias didácticas para la enseñanza de metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales". *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 31-50.
- ARROYO, R. (2006a). "La interculturalidad en los procesos de la composición escrita". *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.
- ARROYO, R. (2006b). "Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural". Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328.
- ARROYO, R. (2006c). "La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 24, 257- 280.
- ARROYO R. y otros (2007). "The written composition and cultural variables". *The Internacional Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (1), 301-312, (www.socialsciences-journal.com).
- ARROYO, R. (2008). "La enseñanza multilingüe e intercultural de la composición escrita". En: Arroyo (comp.). *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías*, Granada: Asprogrades-Nativola, 11-38.
- ARROYO, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- ARROYO, R. (2012). "Gestión de Programas Interculturales". En: Lorenzo y López (comp.). *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas* Granada: Universidad de Granada, 225-228.
- ARROYO, R (2013). —Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 167-184.
- ARROYO, R; BEAR, R; OLIVETTI, M; BALPINAR, Z, y SILVA, J.A. (2009). "Desarrollo intercultural de la composición escrita". *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 103-121.
- ARROYO, R, y GALLEGO, J.L. (1999). "Estrategias globales de enseñanza de la lengua para la interculturalidad Contextos lingüísticos amazigos-castellanos". En: Lorenzo, Ortega, Peñafiel y Arroyo (Comp.). *Organización y Dirección de Instituciones*

*Educativas en Contextos Interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía, Vol. I.* Granada: Grupo Editorial Universitario, 375-390.

ARROYO, R. y GARCÍA, A. (2006). "Enseñar la composición escrita para la interculturalidad", En: Dpto. De Didáctica y Organización Escolar. *Hacia una educación sin exclusión.* Universidad de Murcia. CD.

ARROYO, R. y GERVILLA, M<sup>a</sup>. (2007). "Enseñanza intercultural de la expresión escrita. En: Herrera, Ramírez, Roa y Galindo (comp.). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia.* Málaga: Instituto de Estudios Ceuties, 289-295.

ARROYO, R. GERVILLA, M. y SALVADOR, F. (2011). "La comunicación escrita multilingüe en un mundo digital. Nuevos retos para la Educación Especial". En: Sánchez y otros (comp.). *Congreso Internacional. Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* Almería: Universidad de Almería, 500-508.

ARROYO. R., y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. (2013a). "Competencias escritoras para las sociedades del conocimiento en la formación inicial del profesorado". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO. R., y GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. (2013b) "Validación de una entrevista metasociocognitiva y un sistema de categorías, para la investigación multilingüe de procesos escritores". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO, R. y HUNT, C.Y (2010). "Strategies, Tools and Techniques for the Development of Written Communication Metasociocognitive Processes". En: Mertens, (Comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques,* New York: Nova Publisher, 57-73.

ARROYO, R; y JIMÉNEZ-BAENA, A. (2013). "Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad". En: Vigo y Soriano (comp.). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 927-939.

ARROYO, R; JIMÉNEZ-BAENA, A., HUNT, C.Y. y GARCÍA, J.B (2012). "Las exigencias de las sociedades del conocimiento: política educativa europea". En: Lorenzo y López (comp.). *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas* Granada: Universidad de Granada, 229-236.

ARROYO, R. JIMÉNEZ-BAENA, A. y MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, E. (2014). "Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico". Manuscrito presentado para su publicación.

ARROYO, R., SALVADOR, F., RAMIREZ M<sup>a</sup> A., LARA, T. y CABALLERO, J. (2012). "Experiencias de e-learning en comunicación intercultural para la formación universitaria del docente". En: Cotrina y García (comp.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad.* Cádiz: Departamento de

Didáctica de la Universidad de Cádiz, 1264-1272

- ARROYO, R., SALVADOR F., RAMIREZ, M<sup>a</sup> A., LARA T., CABALLERO, J., JIMENEZ, A., GUTIERREZ-BRAOJOS C. y HUNT, C.I (2013). "Virtualizar un programa de escritura científica multilingüe (Pid: 10-11)". En: *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*, vol. 2 Granada: eug, 957- 971.
- BAZERMAN, C. (comp.) (2008). *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BEAR, R. (2008). "Writing Development". En: Arroyo (comp.). *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías*. Granada: Nativola-Asprogrades, 63-87.
- BEAR, R; MYHILL, D; NYSTRAND, M; RILEY, J. (2008). *Handbook Writing Development*. London: Sage
- BOURQUE, L. y ADAMS, AM. (2010). "Cognitive constraints and the early learning goals in writing". *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 94-110.
- COLTHEART, M. (2005). "Modeling reading. The dual route approach. En: Snowling y Hulme (comp.). *The Science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell, 6-33.
- COWAN, J. (2010). "Breaking the rules: Writing Reflectively for yourself". En: Mertens (comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques*. New York: Nova Publisher, 109-113.
- FEATONBY, A. (2012). "The Use of the 'Teaching as Inquiry Model' to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing". *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.
- FIDALGO, R. ARIAS-GUNDÍN, GARCÍA, J.N. y TORRANCE, M. (2010). "Cognitive Strategic and Self-Regulated Instruction in Writing Processes. En: Mertens, (Comp.): *Writing: Processes, Tools and Techniques*, New York: Nova Publisher, 129-152.
- FITZGERALD, J. (2006). "Multilingual writing in preschool through 12th grade. The last 15 year". En MacArthur, Graham y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 337-353.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K (2005a). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005b). "Improving the writing Performance of young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning". *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- GRAHAM, S. y PERIN, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Alliance for Excellent Education.

- GOLDBERG, A., RUSSELL, M. y COOK, A. (2003). The effect of computers on student writing: a metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1). <http://www.jtla.org>.
- HAAS, C. y WICKMAN, C. (2009). Hypertext and Writing. En: Bear, Myhill, Nystrand y, Riley. *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage, 527-544.
- HARRIS, K.R., GRAHAM, S., MASON, L.H. y SADDLER, B. (2002). "Developing self-regulated writers". *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.
- HOLTGRAVES, T. (2008). "Speaking and listening" En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 207-224.
- JONSON- LAIRD, P.N. (1989). " Mental Models". En: Posner (comp.). *Foundations in Cognitive Science*. Cambridge, M.A: MIT Press, 469-499.
- KEMNER, L. (2010). "The Impact of Intrusive Advising on Academic Self Efficacy Beliefs in First-Year Students in Higher Education". *Dissertations*. Paper 151. Recuperado de [http://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/151](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151).
- LEPPÄNEN, P.; PIHKO, E.; EKLUND, K. y LYYTINEN, H. (1999). "Cortical responses of infants with an without a genetic risk for dyslexia: II. Group effects". *Neuro Report*, 10, 901-905.
- LUDBROOK, J. (2010). "Readability Formulae, Cloze Test, and Computerized Textual Analysis for Testing Language Skills. Are They Useful?" En: Mertens (comp.). *Writing: Processes, Tools and Techniques*. New York: Nova Publisher, 39-55.
- McARTHUR, CH. (2006). "The effects of new technologies on writing and writing processes". En: McArthur, Graham, y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* New York: Guilford Press, 249-261.
- McARTHUR, C. A; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- MOLITOR-LÜBBERT, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Böttcher, Kruse y Wrobel (comp). Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstretgien. Opladen:Westdeutscher Verlag, 33-46.
- NIEMI, P. (2008). "Literacy acquisition and its precursors". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-62.
- NYSTRAND, M. (2006). "The social and historical context for writing research". En: McArthur, Graham y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 169-186.



- MYHILL, D. y FISHER, R. (2010). "Writing Development: Cognitive, Sociocultural, Linguistic Perspective". *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.
- PERONARD, M.; VELÁSQUEZ, M.; CRESPO, N y VIRAMONTE, M. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.
- PERRIN, D. y EHRENSBERGER-DOW, M. (2008). "Media competence". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 277-311.
- PRESTIN, E. (2008). "Writing and reading". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 225-255.
- PRIOR, P. (2006). "A sociocultural Theory of writing". En: McArthur, Graham, y Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* New York: Guilford Press, 54-66.
- RICKHEIT, G.; STROHNER, H. y VORWERG, C. (2008). "The concept of communicative competence". En: Rickheit y Strohner (comp.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-62.
- KINTSCH, W. y RAWSON, K. A. (2005). Comprehension. En: Snowling y Hulme (comp.). *The Science of reading: A handbook*. Malden: Blackwell, 209-226.
- SALVADOR, F. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita. Volumen II. Escritura*. Madrid: EOS