



De la ciencia educativa a las aulas y viceversa: documentar prácticas referentes para el aprendizaje de la escritura en educación primaria

Recepción: 05/03/2024 | Revisión: 28/04/2024 | Aceptación: 20/09/2024 | Publicación: 01/10/2024

 **María Dolores ALONSO-CORTÉS FRADEJAS**

Universidad de León

mdalof@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0001-8214-8188>

 **Susana SÁNCHEZ RODRÍGUEZ**

Universidad de Cádiz

susana.sanchez@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

Resumen: Este artículo aborda la objetivación de prácticas de aula ancladas en el conocimiento científico consolidado y su valor como evidencias para comprender y orientar la actuación en las aulas. El objetivo del estudio es documentar una tarea completa para el aprendizaje la escritura registrada en 4.º curso de Educación Primaria, con el fin de que pueda convertirse en referente para procesos de formación inicial y permanente del profesorado. A través de la aplicación de una guía de observación sistemática de prácticas efectivas, se identificaron en dicha tarea 17 prácticas efectivas. Además, se caracterizaron las prácticas identificadas explicando en qué consisten y estableciendo su relación con estudios empíricos. De este modo, los resultados permiten establecer la tarea como práctica referente para la formación inicial y permanente del profesorado. Este proceso de evidenciación de la práctica en el contexto en que se desarrolla permite reflexionar sobre las relaciones de ida y vuelta entre la investigación educativa y las prácticas de aula fundamentadas, y sobre el sentido del término “evidencia” para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: formación de profesorado; prácticas docentes; didáctica de la escritura.



**DE LA CIÈNCIA EDUCATIVA A LES AULES I VICEVERSA: DOCUMENTAR PRÀCTIQUES REFERENTS PER A L'APRENENTATGE DE L' ESCRITURA A EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

Resum: Aquest article aborda l'objectivació de pràctiques d'aula ancorades en el coneixement científic consolidat i el seu valor com a evidències per comprendre i orientar l'actuació a les aules. L'objectiu de l'estudi és documentar una tasca completa per a l'aprenentatge l'escritura registrada a 4t curs d'Educació Primària, per tal que pugui esdevenir referent per a processos de formació inicial i permanent del professorat. A través de l'aplicació d'una guia d'observació sistemàtica de pràctiques efectives, es van identificar en aquesta tasca 17 pràctiques efectives. A més, es van caracteritzar les pràctiques identificades explicant en què consisteixen i establint la seva relació amb estudis empírics. D'aquesta manera, els resultats permeten establir la tasca com a pràctica referent per a la formació inicial i permanent del professorat. Aquest procés d'evidenciació de la pràctica en el context en què es desenvolupa permet reflexionar sobre les relacions d'anada i tornada entre la recerca educativa i les pràctiques d'aula fonamentades, i sobre el sentit del terme "evidència" per al desenvolupament professional docent.

Paraules clau: formació de professorat; pràctiques docents; didàctica de l'escritura.

DE LA CIÈNCIA EDUCATIVA A LES AULES I VICEVERSA: DOCUMENTAR PRÀCTIQUES REFERENTS PER A L'APRENENTATGE DE L' ESCRITURA A EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Abstract: This article addresses the objectification of classroom practices anchored in consolidated scientific knowledge and their value as evidence to understand and guide action in classrooms. The study aims to document a complete task for writing instruction recorded in the 4th year of Primary Education, so that it can become a reference for initial and ongoing teacher training processes. Through the application of a systematic observation guide of effective practices, 18 effective practices were identified in this task. Furthermore, the identified practices were characterized, explaining what they consisted of and establishing their relationship with empirical studies. In this way, the results allow to establish the task as a reference practice for the initial and ongoing training of teachers. This process of evidencing practice within its context allows to reflect on the back-and-forth relationships between educational research and classroom practices, and on the meaning of the term "evidence" for teacher professional development.

Keywords: teacher education; teaching practices; writing instruction.

Introducción

La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) se dirige a construir conocimiento acerca de la práctica educativa y de los factores que inciden en ella en todos sus posibles contextos, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados (Camps, 1998). Por tanto, da lugar a procesos concretos de innovación educativa que se dirigen a la mejora de los resultados de aprendizaje y parten de las necesidades del alumnado en la especificidad de sus contextos. La relación entre investigación e innovación docente es estrecha, puesto que el conocimiento derivado de la investigación es el punto de partida para



procesos de innovación que, a su vez, generan nuevos contextos para la investigación y la consolidación del conocimiento sobre la práctica. Sin embargo, ambas acciones responden a distintos planteamientos y procedimientos y requieren de cooperación entre diferentes agentes, tanto investigadores como docentes (González Riaño y Fernández Costales, 2020).

La relación entre investigación e innovación se concreta por tanto en las aulas como espacios de investigación y reflexión para la acción (Camps, 2004; Costa et al., 2018; Rodríguez-Gonzalo, 2020). El desarrollo profesional docente conlleva aumentar el grado de conciencia sobre la propia práctica, objetivar su funcionamiento y apoyarla en el razonamiento, superando así el recurso a prácticas meramente reproductivas (Rodríguez-Gonzalo, 2022). La práctica reflexiva se ha considerado clave para los procesos de la innovación y mejora educativa (Perrenoud, 2007; Schön, 1998), y claramente está vinculada con el avance en el sistema de pensamiento docente, entendido este como un conglomerado en el que operan tanto *creencias*, esto es, conocimientos intuitivos y poco sistemáticos, muy dependientes de la experiencia individual, como *representaciones* –un conocimiento más estructurado, vinculado a la práctica reflexiva y socializada en contextos reales- y *saberes*, que se corresponden ya con conocimientos consolidados por procesos de investigación sobre la práctica educativa (Cambra, 2000; Woods, 1996). El pensamiento docente, ligado también a emociones y actitudes, avanza en procesos dialécticos de reflexión y experimentación en la práctica (Soto et al., 2019) y que van mostrando diversos niveles de explicitación en los discursos profesionales (Camps y Fontich, 2019; Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019). Estos procesos de avance se ven más favorecidos cuando se produce cooperación entre docentes e investigadores en procesos de socialización del conocimiento práctico como es la investigación acción colaborativa (Soto et al., 2019; Svendsen, 2017) que contribuye a la consolidación del conocimiento propio de la investigación en DLL sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura en sus contextos de realización.

Con todo, la relación entre investigación y práctica innovadora, orientada a la mejora de los resultados del alumnado, es tan deseada por investigadores y docentes como, en ocasiones, difícil de articular (Birello et al., 2022). Lograr esta articulación positiva entre conocimiento científico y práctica de aula supone, por un lado, conceptualizar lo que consideramos evidencia científica respecto de la práctica educativa como ciencia social (Fernández-Navas y Postigo-Fuentes, 2023), y, por otro, no reducir esta articulación entre teoría apoyada en la investigación y práctica de aula a una simple aplicación técnica de procedimientos que cuentan con ese respaldo científico (Biesta, 2007). A continuación, profundizamos sobre estas cuestiones.

1. Revisión de la literatura

1.1 La evidencia en educación: de la ciencia educativa a la docencia y de la docencia a la ciencia educativa

Las evidencias son demostraciones fehacientes de índole científica (Tejedor Tejedor, 2007). Ahora bien, en el ámbito educativo, se considera evidencia todo el conocimiento obtenido en procesos de investigación educativa, rigurosos, enfocados a la mejora de la práctica de aula y sensibles a las condiciones de dicha práctica y a su carácter situado (Ellis et al., 2010; Zabala, 2020).

Desde nuestro punto de vista, ello implica considerar que son evidencias los resultados de estudios llevados a cabo para comprobar el efecto de un determinado tipo de conocimiento,



práctica o programa educativo (estudios de intervención o de investigación-acción); para explorar conocimientos, aprendizajes o prácticas docentes declaradas, creencias, expectativas, etc. (estudios de cuestionario o de entrevista) o para caracterizar conocimientos, aprendizajes o prácticas docentes (estudios de observación), así como las experiencias llevadas a cabo por docentes en contextos educativos auténticos y sus resultados, siempre que sean analizados y/o relatados de forma sistemática. Todos estos estudios comparten el objetivo de ofrecer referentes de prácticas, bien sea desde la idea de que son generalizables, en el caso de estudios cuantitativos, bien sea por su carácter transferible a otros contextos, en el caso de investigaciones cualitativas.

Por lo que respecta a las prácticas docentes, supone considerar que son evidencias no solo las prácticas efectivas (*effective practices*) sino también las prácticas eficaces (*efficacious interventions*) (Justice y Pullen, 2003):

- Las prácticas eficaces son aquellas de las que se ha demostrado su eficacia probable, es decir, de las que se ha demostrado que implementarlas es más efectivo que no implementarlas. Son prácticas docentes cuyo efecto se ha evidenciado beneficioso para una determinada muestra en un contexto concreto.
- Las prácticas efectivas son aquellas de las que se ha demostrado su efectividad probada, es decir, de las que se ha demostrado que implementarlas es más efectivo que no implementarlas, pero también que implementarlas tiene un efecto mejor o diferente que el derivado de otro tipo de prácticas. Son prácticas docentes cuyo efecto debe ser generalizable, es decir, debe poder ser replicado en contextos distintos a aquellos en los que los estudios se han llevado a cabo y, por tanto, han sido evidenciadas en estudios realizados con muestras más amplias y diversas.

1.2 Evidencia sobre prácticas docentes para el aprendizaje de la escritura

Las prácticas para el aprendizaje de la producción escrita de cuya efectividad y eficacia hay evidencia han sido identificadas en distintos metaanálisis y metasíntesis (por ejemplo, Graham y Harris, 2017; Graham et al., 2023; Graham et al., 2012).

Por su naturaleza, en dichos estudios de revisión no están incluidos estudios de caso llevados a cabo por los propios docentes. Sin embargo, una revisión de los números más recientes de dos de las revistas que recogen este tipo de experiencias, *The Reading Teacher* y *Aula de Innovación Educativa*, nos proporciona muestras de que también están presentes en las aulas.

Así, por ejemplo, Ring (2020), una maestra de segundo curso de Educación Primaria en una escuela de Estados Unidos señala que, al pedirle a su alumnado que escribiese poemas que se ofrecieron como marcapáginas a los usuarios de la biblioteca del centro, se activaron todos los pasos del proceso de escritura:

Writing with an audience in mind affected topic selection, word choice, revision, and attention to editing. Students were thinking about whether they wanted to make their readers laugh or cry or show them how beautiful something is. They searched for the perfect words to communicate their intent. Additionally, students spent more time revising, which is essential to creating a strong piece. Often, I find students can be resistant to this step in the writing process, but with an audience in mind, they had a reason to revise (Ring, 2020, p. 101)



En la descripción de otra experiencia, *Hoteles para nuestros insectos*, Cuenca (2022), maestro de tercer curso de Educación Primaria en Navarra, también integra esta misma práctica efectiva pues su alumnado confeccionó un mural y elaboró un díptico para las personas que realizan la ruta donde se encuentran dichos hoteles.

En ambos casos se percibe la implementación de la práctica efectiva a la que Graham et al. (2013) se refieren como *escribir textos para una audiencia real*.

Jozwiak (2019), una maestra de cuarto y quinto grado de Educación Primaria en una escuela de Estados Unidos, explica cómo pidió a su alumnado que extrajese de los libros que iban leyendo aquellas frases que más les gustaban:

Rather than just reading and talking about the story, we were going to read through the eyes of a writer. That meant whenever we heard writing that spoke to us, we would grab a sentence strip, write down Beasley's words, and post them on a bulletin board titled "Stolen Sentences" (...). Sentence strips and smelly markers were always at the ready (Jozwiak, 2019, p. 375)

De esta explicación se concluye, por tanto, la implementación de la práctica efectiva que Cutler y Graham (2008) formulan cómo *instruir sobre la construcción de oraciones*.

Por su parte, la utilización de herramientas tecnológicas evidenciada como práctica efectiva en distintos estudios, como, por ejemplo, el llevado a cabo por Yamaç et al. (2020) se vislumbra en una experiencia llevada a cabo y narrada por Morgan (2021):

One app I selected is Classkick (<https://classkick.com>). It allowed me to provide my students with the supports they needed to complete a familiar task at their developmental level while receiving help within their zone of proximal development in language and literacy. Students can listen to audio directions and type right on the work page. I can see what work they are doing and intervene as needed (Morgan, 2021, p. 464).

Mayordomo y Rodríguez-Miñambres (2022) relatan una experiencia didáctica desarrollada con un grupo de 6º de Educación Primaria de una escuela de Navarra durante la que se promovió la escritura colaborativa y aprecian efectos positivos muy similares a los que Cardoso et al. (2023) comprobaron en un estudio experimental:

las historias creadas en esta actividad son más complejas, detalladas y tienen más lógica, con más elementos y personajes nuevos que en la dinámica llevada a cabo individualmente. Al principio, a ciertos grupos les ha costado arrancar porque no sabían cómo juntar las ideas que tenía cada uno, pero en el resultado final se observa que han sido capaces de hacer frente al caos inicial y han podido escribir relatos creativos muy diferentes entre sí. Así, dieron forma y vida a personajes totalmente nuevos y creados de su imaginación, tales como dragones o un perro hablante que es el mejor amigo del personaje principal (Mayordomo y Rodríguez Miñambres, 2022, p. 44).

Asimismo, en la descripción de otra experiencia didáctica, esta vez realizada con un grupo de niños y niñas de 3.º y 4.º de Educación Primaria, Cercós et al. (2022) ponen el énfasis en cómo se creó un clima que minimizase el temor de los aprendices a que sus escritos fuesen conocidos y valorados tanto por la docente como por sus pares:



Cuando han terminado, la mediadora lee los textos que han escrito los niños y las niñas. Si se tercia, hace una pequeña valoración, siempre positiva, sobre el contenido del texto y sobre la emoción que ha conseguido transmitir.

Es importante observar cómo quien ha escrito el texto recibe, en voz de otra persona, lo que ha escrito y cómo el resto del grupo escucha y valora los relatos de los demás (Cercós et al., 2022, p. 56).

Así pues, se puede deducir que implementaron dos de las prácticas efectivas para el aprendizaje de la escritura a las que Cutler y Graham (2008) hacen referencia: crear un ambiente positivo y retroalimentar.

Finalmente, la recurrencia a la escritura como una herramienta de aprendizaje de otras materias y el entrenamiento de procesos de producción de textos, así como la utilización de herramientas de andamiaje, de cuyo efecto en estudios experimentales dan cuenta Graham et al. (2020), son prácticas que aparecen con cierta frecuencia en las experiencias didácticas descritas por docentes (Martínez Garrote, 2022; Sanz Díaz, 2022).

Estos y otros ejemplos revelan que muchas de las prácticas que los estudios experimentales han demostrado eficaces o efectivas se aplican en contextos educativos auténticos, pero también permiten concluir que este tipo de evidencia resulta incompleta en la mayoría de los casos porque los docentes no suelen recurrir a dichas investigaciones para nombrarlas, explicarlas o fundamentarlas.

Zabala (2020) sostiene que uno de los factores que más dificulta la transferencia a la práctica real de la evidencia educativa es la inexistencia de un marco científico realmente compartido. Así pues, nos hemos propuesto documentar secuencias didácticas para el aprendizaje de la producción escrita desarrolladas en contextos educativos auténticos mostrando su vinculación con los resultados de la investigación educativa y favorecer su transferibilidad y generalización naturalista en nuestro entorno (Rodríguez-Gonzalo, 2020; Tracy, 2021) de modo que pasen a ser referentes para que otros docentes las comprendan y las asuman en el marco de sus contextos de actividad, dando lugar a procesos de innovación docente. Los relatos situados y fundamentados interpelan a otros docentes y los motivan a la acción.

2. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

El objetivo de este trabajo es documentar una tarea completa para el aprendizaje de la escritura en Educación Primaria anclándola en la evidencia educativa para que pueda convertirse en referente tanto para los docentes en activo como para los docentes en formación.

Para ello, nos guiamos por las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cuáles de las prácticas demostradas efectivas en estudios experimentales se implementan? 2. ¿Cómo se implementan?

Nuestra hipótesis es que relacionar los relatos de lo que acontece en las aulas con los resultados de investigaciones realizadas en contextos experimentales permitirá una comprensión más profunda y ajustada de las situaciones desarrolladas en contextos auténticos y, por tanto, contribuirá a la construcción de ese marco científico compartido al que se refiere Zabala (2020).



3. Metodología

Este trabajo se enmarca en un estudio más amplio (Alonso-Cortés y Sánchez Rodríguez, 2021) sobre aprendizaje de la lengua escrita en el que se realizaron observaciones sistemáticas de tareas completas de escritura en aulas de Educación Primaria. Se trata de un estudio instrumental de casos (Stake, 2007), esto es, orientado a obtener información sobre la enseñanza de la lengua escrita contextualizada en los distintos casos observados.

Para realizar las observaciones sistemáticas se contó con la colaboración del profesorado participante, que convocaba a las investigadoras para registrar aquellas tareas que consideraba contribuían a la mejora de la producción escrita.

El instrumento utilizado fue una guía de observación (Alonso-Cortés y Sánchez Rodríguez, 2015) que contempla 5 dimensiones de la mediación docente para el aprendizaje, esto es, de qué forma el docente establece, de forma consciente, la tarea de escribir como experiencia de aprendizaje para el alumnado, propiciando con las ayudas necesarias que este asuma su "propia voz de autor" en la producción del texto (Rodríguez-Gonzalo, 2020, p. 33). Las dimensiones son: (1) enfoque de la tarea; (2) ambiente de escritura en el aula; (3) andamiaje proporcionado; (4) enseñanza de habilidades y procesos y (5) conexión con tareas de lectura. Estas dimensiones se concretan en un total de 18 prácticas efectivas observables en la actividad de aula, que se exponen en la Tabla 1.

Dimensión	Ítem Guía	Práctica efectiva
1. Enfoque	1.1. El texto que compone el alumnado tiene un destinatario real	<i>Escribir para una audiencia real:</i> La tarea se realiza para que el texto sea leído por personas del aula o ajenas a ella en situaciones reales de comunicación escrita (Graham et al., 2013).
	1.2. El texto que compone el alumnado tiene un propósito comunicativo explícito	<i>Escribir con diferentes propósitos:</i> El texto producido puede llegar a tener un uso comunicativo real (informar, expresar una queja, analizar un tema, enviar un mensaje, etc.) (Graham et al., 2010; Timperley y Parr, 2010).
2. Ambiente	2.1. Se estimula al alumnado para que enfrente la composición del texto como una tarea compleja	<i>Establecer expectativas altas pero realistas:</i> El/la docente plantea la tarea como un reto para el que es necesario aplicar conocimientos, poner en marcha habilidades y procesos, tomar decisiones complejas y gestionar adecuadamente el tiempo (Zumbrunn y Krause, 2012).
	2.2. Se promueve la interacción entre el alumnado cuando se realiza la tarea de composición de texto	<i>Escritura colaborativa:</i> El/la docente anima al alumnado a hablar entre sí para colaborar en la escritura y/o aprender de sus iguales (Bicais y Correia, 2008).
3. Andamiaje	3.1. El alumnado recibe retroalimentación sobre el texto que han escrito	<i>Retroalimentar la escritura:</i> El/la docente o el alumnado comentan a quienes han elaborado los textos los aciertos y errores, los progresos apreciados, las estrategias utilizadas o no utilizadas (Graham et al., 2013; Timperley y Parr, 2010).
	3.2. Se establece claramente cuál es el tipo/género de texto que tienen que producir	<i>Instrucción sobre tipología textual/género de discurso:</i> El/la docente explica las características del tipo y/o género al que pertenece el texto que tienen que producir exponiendo cuál es su función, destinatarios, contenido, formato, estructura, etc. (Cummins y Quiroa, 2012; Graham et al., 2013).



4. Enseñanza de habilidades y procesos	4.1. Se desarrolla el proceso de planificación del texto	<i>Instrucción sobre procesos de escritura:</i> El/la docente instruye u orienta al alumnado sobre qué y cómo planificar o el alumnado lo hace autónomamente. Ello incluye: analizar el problema retórico (el tema, los destinatarios y sus exigencias, objetivos); localizar información; situarse frente a las características del género y tipo de texto; generar las ideas del texto y/u organizarlas (por ejemplo, elaborando esquemas, mapas conceptuales individuales o colectivos) (Graham et al., 2012).
	4.2. Se desarrolla el proceso de textualización del texto	<i>Instrucción sobre procesos de escritura:</i> Ya sea como consecuencia de la instrucción y/o orientación docente, ya sea de forma autónoma, el alumnado realiza un borrador teniendo presentes las características del género discursivo y del tipo de texto (Graham et al., 2012).
	4.3. Se desarrolla el proceso de revisión del texto	<i>Instrucción sobre procesos de escritura:</i> Ya sea como consecuencia de la instrucción u orientación docente, ya sea por propia iniciativa, el alumnado verifica si se han tenido en cuenta a quién se destina el texto, los propósitos de escritura, el género discursivo, el tipo textual, y si el texto es apto para una lectura fluida, rehaciéndolo para mejorarlo cuando sea necesario (Graham et al., 2012).
	4.4. Se plantea el proceso de edición del texto (cerrar la revisión y preparar el texto para su uso final)	<i>Instrucción sobre procesos de escritura:</i> Ya sea como consecuencia de la instrucción u orientación docente, ya sea por propia iniciativa, el alumnado produce una versión del texto que incluye todos los cambios y mejoras realizados durante el proceso de revisión y queda preparado para su uso final (Graham et al., 2012).
	4.5. Se aprovecha la tarea de escritura para instruir al alumnado sobre ortografía	<i>Instrucción sobre el código:</i> El/la docente proporciona información sobre las correspondencias fonema-grafía y/o con la normativa ortográfica incluyendo el uso de los signos de puntuación (Graham et al., 2013).
	4.6. Se aprovecha la tarea de escritura para instruir al alumnado sobre caligrafía	<i>Instrucción sobre caligrafía:</i> El/la docente proporciona información sobre el trazado de las letras, la legibilidad del texto y/o la limpieza de la producción (Graham et al., 2013).
	4.7. Se aprovecha la tarea de escritura para instruir al alumnado sobre construcción de oraciones	<i>Instrucción sobre composición de oraciones:</i> El/la docente proporciona información sobre cómo combinar oraciones simples para formar oraciones más complejas y/o sobre el uso de conectores (Graham et al., 2013).
	4.8. Se aprovecha la tarea de escritura para instruir al alumnado sobre vocabulario	<i>Instrucción sobre vocabulario:</i> El/la docente proporciona información sobre el léxico que debe incluir el texto que el alumnado tiene que escribir (Graham et al., 2012).
	4.9. Se aprovecha la tarea de escritura para instruir al alumnado sobre composición de párrafos	<i>Instrucción sobre composición de párrafos:</i> El/la docente proporciona información sobre cómo se distribuyen las ideas en párrafos (Graham et al., 2013).



5. Conexión con lectura	5.1. Se promueve que el alumnado acceda a información adicional –diccionarios, enciclopedias, libros, periódicos...- para producir el texto	<i>Compaginar el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje de la escritura:</i> El alumnado tiene que leer para escribir (Mallozzi y Malloy, 2007).
-------------------------	---	--

Tabla 1. *Prácticas efectivas observables*

Este instrumento permite, por un lado, identificar las prácticas efectivas presentes en cada tarea para el aprendizaje de la producción escrita observada y, por otro, documentar su desarrollo como actividad situada, pero en relación con los resultados de estudios empíricos.

Nos centramos en uno de los casos: una tarea desarrollada por la docente encargada de la materia Lengua Castellana y Literatura en un aula de 4.º curso de Educación Primaria de un centro educativo urbano¹. La tarea es representativa de la metodología habitual de esta docente, vinculada a un enfoque comunicativo. Dicha tarea consistió en la elaboración de una carta dirigida a un grupo real de niños y niñas norteamericanos invitándoles a visitar la ciudad y comentándoles sus aspectos más destacados. Con este propósito, tras una planificación colectiva, el alumnado escribió primero varios borradores en grupo y después de comentarlos y recibir una retroalimentación por parte de sus pares y de la maestra, también se ocuparon de componer las versiones definitivas.

Las observaciones sistematizadas en la guía fueron contrastadas con la docente y dieron lugar a dos tipos de análisis de contenido: un análisis cuantitativo del número de prácticas efectivas identificadas durante el desarrollo de la tarea y un análisis cualitativo dirigido a establecer vínculos entre el relato de la actividad situada y las prácticas efectivas.

4. Resultados

Se exponen primero los resultados relativos a la identificación de prácticas y, a continuación, los derivados de la caracterización de dichas prácticas.

4.1 Identificación de prácticas efectivas

En la tarea observada se implementaron todas las prácticas efectivas contempladas en la guía, excepto la promoción del acceso a información adicional (dimensión 5, práctica 5.1). Por tanto, se pudieron identificar y documentar 17 prácticas de las 18 posibles.

4.2 Caracterización de prácticas efectivas

A continuación, se expone el desarrollo de la tarea completa y se caracterizan las prácticas efectivas identificadas. Inspirándonos en Schutz y Rainey (2020), se subraya la definición de

¹ Agradecemos sinceramente la colaboración de Ana Luque Borge y del Colegio Divina Pastora de León.



cada práctica y se registran en cursiva las intervenciones de la maestra (M) y del alumnado (N para intervenciones individuales, o Ns si la intervención es grupal).

La maestra propone a su alumnado escribir una carta a Anne Marie, una persona real que conocieron cuando estuvo de profesora en su colegio y que ahora está de vuelta en su país, para persuadirla de la conveniencia de volver a la ciudad con sus alumnos y alumnas estadounidenses. De esta manera, está implementando dos de las prácticas de apoyo y motivación que han sido evidenciadas como efectivas (Graham et al., 2013; Skar et al., 2023) y que consisten en enfocar las tareas de escritura de modo que los textos que produzca el alumnado tengan un destinatario real y un propósito comunicativo auténtico. El ambiente que genera para que los niños y niñas escriban esa carta es muy similar al que se ha descrito en distintos estudios sobre docentes altamente efectivos respecto al aprendizaje de la escritura (Graham y Perin, 2007a) y es resultado de una serie de comportamientos que se ha visto impactan positivamente en la calidad de los escritos. Por un lado, les estimula planteándoles que afronten la producción del texto como una tarea compleja (Graham y Harris, 2019; Zumbrunn y Krause, 2012), es decir, para que la afronten como un reto para el que es necesario aplicar conocimientos, poner en marcha habilidades y procesos, tomar decisiones complejas y gestionar adecuadamente el tiempo. Así, a lo largo de la producción del borrador, les recuerda que *todas esas cosas que estudian en lengua, lo del sujeto y el predicado, lo de los acentos, lo de sinónimos para evitar repeticiones, lo de los signos de interrogación, lo del punto y aparte para empezar otro párrafo, los conectores... todo eso*, lo tienen que aplicar ahora, porque lo estudian para aplicarlo. Asimismo, está pendiente de cómo van utilizando los tiempos de trabajo:

M: *Ya habéis tenido tiempo suficiente para discutir, pero veo a poca gente escribir y el borrador tiene que quedar escrito hoy, porque mañana corregimos, se lo pasamos al compañero... vamos*

Asimismo, los anima cuando escucha sus dudas, los guía y los apoya sus decisiones, haciéndoles ver la importancia de los logros que van cumpliendo:

M: *¿Me necesitáis para trabajar? ¿Todo el mundo sabe lo que tiene que hacer? Me gustó cómo trabajamos ayer*

Por otro lado, promueve la interacción del alumnado mientras están componiendo los textos, esto es, los anima a hablar entre ellos para colaborar en la escritura y/o aprender de sus iguales (Bicais y Correia, 2008; De Smedt et al., 2020) ya que para escribir el borrador deben hacerlo en parejas, poniéndose de acuerdo en qué le van a decir y cómo y porque cada pareja tiene que pasar su borrador a otra pareja para que lean su escrito y aporten ideas, sugieran algún cambio, etc. Dado que las aportaciones de los compañeros deben ser tenidas en cuenta a la hora de redactar los textos definitivos, la maestra está creando las circunstancias para que el alumnado encuentre que pedir o dar aclaraciones, pedir o dar información, dar o recibir ayuda, hacer o recibir correcciones, hacer o recibir sugerencias es significativo:

N: *¿Qué tal te va de profesora? Escribe eso y luego firma tú aquí como Jorge y yo aquí como yo.*



N: *Pero habrá que escribir más, porque esto...* (y ambos se ponen a ampliar el cuerpo de la carta)

N: *El día 6 de Reyes... no, queda mal. El día 6 se celebra el día de Reyes y se come roscón.*

N: *No sé, a lo mejor no saben qué es el roscón. Pon un dulce muy rico que se llama roscón.*

Además, proporciona un refuerzo positivo constante y pertinente (Rogers y Graham, 2008) alabando no sólo el producto final sino también el proceso y no sólo de forma individual sino también grupalmente.

Por su parte, el proceso de andamiaje también se desarrolla efectivamente a través de una serie de prácticas que se ha visto repercuten positivamente en el aprendizaje de la escritura.

En primer lugar, y como se ha dicho anteriormente, al comienzo de la sesión, la docente establece cuál es el propósito de la producción del texto y quién es su destinataria (Graham et al., 2013). En segundo lugar, les indica que el plan de trabajo debe contemplar un momento de planificación, la elaboración de una primera versión o borrador, la revisión de ese borrador y la edición de una versión final mejorada (Graham et al., 2013).

Tras establecer el propósito y la destinataria de la carta la maestra dice:

M: *¿Vamos a escribir directamente la carta?*

Ns: *No, hay que hacer un borrador* (el alumnado empieza a hablar para decidir a quién escriben).

M: *Primero hay que elegir y luego seguir las pautas.*

Después de un tiempo en el que las parejas deciden a quién van a escribir, la maestra interviene:

M: *Ya habéis tenido tiempo suficiente para discutir, pero veo a poca gente escribir y el borrador tiene que quedar escrito hoy, porque mañana corregimos, se lo pasamos al compañero... vamos.*

Al día siguiente, nada más entrar, los niños y las niñas sacan los borradores y preguntan acerca del soporte en que deben entregar la carta:

N: *¿El folio blanco o en cuadrícula?*

M: *Opciones de presentármelo: a mano o informático, en algunos trabajos les dejo que me lo entreguen a ordenador (se lo aclara a la observadora) porque les gusta mucho. Tanto a ordenador como a mano, quiero que..., ya estáis entregando un trabajo, ya habéis hecho un borrador, ya lo ha corregido el compañero, con puntos, cada idea en párrafos diferentes, o utilizo conectores -y, o, pero- o pongo un punto y estructuro la frase... Todo eso que hemos estudiado en Lengua, para qué sirve el sujeto y el predicado...*



La maestra vuelve a repasar las partes de la carta para que nadie se confunda en el texto definitivo y les pone la fecha de entrega:

M: No quiero cartas mal escritas, que me ocupen esto (gesto de poco). Que os conozco. El lunes recojo, es día de entrega. Las que nos gusten las colgamos en nuestra página del cole. Escribimos, a trabajar.

Asimismo, proporciona al alumnado modelos, esto es, les proporciona textos auténticos que reflejan las características del tipo y/o género al que pertenece el texto que tienen que producir, y el alumnado los manipula y lee (Cummins y Quiroa 2012; Graham et al., 2013; Graham y Perin, 2007b):

M: Bien, nos vamos a poner por parejas y un trío (espera a que se coloquen). Os voy a dar dos cartas y las vamos a leer ahora por parejas, las vamos a leer en alto (reparte los textos que lleva impresos: en una cara, hay dos cartas, una es entre amigas, una está de viaje y le envía una postal-carta; la otra es formal, dirigida al director de un colegio).

Tras la lectura y la manipulación de modelos por parte del alumnado, pero antes de que comiencen a elaborar los borradores, la maestra establece claramente cuál es el tipo de texto que tienen que producir, es decir, explica su función, destinatarios, contenido, formato, estructura, etc. (Cummins y Quiroa, 2012; Graham et al., 2012; Graham et al., 2013):

M: ¿Qué son? Lo tenéis ahí (se refiere al epígrafe)

Ns: Cartas

M: La primera es diferente, lo dice ahí, es una... postal. ¿Cuándo enviamos la postal?

Ns: Cuando vamos de viaje...

M: Sí, aunque ahora con los móviles y los whatsApp ya casi no se envían. Veis, es más chiquitita (se refiere a que el texto es más corto, porque en la hoja impresa no viene la imagen de una postal como tal).

N: Mi madre, cuando vamos de viaje, solo llama por teléfono.

M: Claro. Y la segunda, ¿en qué se diferencia de la primera?

Ns: No es de amigos..., es más formal...

M: ¿En qué os habéis fijado para diferenciarlas?

N: Hablan de usted.

N: Ponen quiénes son

M: Utilizan un lenguaje no vulgar, utilizan un lenguaje formal (La M instruye sobre la carta, cómo ha variado hasta llegar al e-mail). Yo antes, veía a mis amigos y luego, cuando no los veía, les escribía cartas. Ahora ya está el...

Ns: ¡El whatsApp!

M: ¿Qué tienen en común las dos cartas?

Ns: Las dos las escribe una persona.

M (reconduce la respuesta): Vale, las firma una persona, se firma la carta (y escribe en el encerado: firma).

Ns: Dicen algo



M (reconduce la respuesta): *Tienen algo que contar, es el cuerpo de la carta (y escribe en el encerado: contenido o cuerpo).*

Ns: *Tienen fecha y lugar*

M: *Muy bien (y lo escribe en el encerado).*

N: *La persona a la que se dirige la carta.*

M (reconduce la respuesta): *Eso es, hay un saludo (y escribe en el encerado: saludo).*

N: *Las dos suelen tener despedida.*

M: *Las dos tienen despedida (y escribe en el encerado: despedida). Por lo tanto, siempre que escribamos una carta debe tener unas características que tiene que cumplir (y las repasa, siguiendo el esquema que ha ido escribiendo en el encerado): hay que poner el lugar y la fecha, el saludo a la persona a la que se la dirigimos, luego ya lo que queramos decir en la carta, la despedida, la firma y alguna carta puede llevar una posdata. Vamos a la teoría (y les da un folio con teoría y ejemplos sobre las partes principales de todo tipo de carta). Hasta ahora estáis viendo cómo es lo que vais a escribir, luego escribiréis.*

Ese andamiaje se concreta en una retroalimentación continua, esto es, en información sobre aciertos y posibilidades de mejora que se proporciona tanto en los momentos de elaboración del borrador como en el proceso de revisión (Parr y Timperley, 2010):

Cuando los niños y las niñas empiezan a elaborar el borrador por parejas, la maestra –que pasea entre las mesas y ve cómo están poniendo la fecha– reclama la atención colectiva para instruir sobre cómo poner la fecha y el lugar, cosa que ella hace en la pizarra.

Después de escribir el borrador en parejas, deben pasárselo a otra pareja para que lo lea y le haga observaciones, y cuando quedan unos 15 minutos para acabar la sesión, interviene la maestra:

M: *Alguien de los que lo vayan a pasar ya a limpio, alguien que ya la ha terminado, ¿quiere leerla? Vamos a escuchar los demás, críticas constructivas, todas las ideas son válidas.*

1.^a carta: Es una carta bien construida por la información que dan, pero no contiene todos los elementos trabajados:

M: *Bien, eso es el texto. ¿Y ahí acabáis?*

N: *Falta la despedida*

N (autora): *Y la firma.*

2.^a carta: Es una buena carta de la que la maestra va destacando algunos aspectos y los niños y niñas intervienen a coro:

M: *Vamos a repasar. ¿Orden? Bueno, ¿no? ¿Se entiende? Sí, porque han ordenado lo que querían decirle. ¿Cumple la estructura de la carta? Sí... Me gusta vuestra carta.*



3.^a carta: Es una carta dirigida en la que las niñas empiezan diciendo sus nombres:

M: *No, vuestros nombres deben ir al final, es la firma. ¿De acuerdo? Cambiadlo. Sigue leyendo* (la niña lee).

M: *Tenemos un pequeño problema, repetimos varias palabras. Por eso es imprescindible que lo leamos, para ver lo que repetimos y poder cambiarlo.* (Y la maestra acaba elogiando la carta). *Muy buena carta, genial.*

Por último, a lo largo de la sesión, la maestra implementa una serie de prácticas que se han demostrado efectivas para lograr tanto el aprendizaje de habilidades de escritura como el aprendizaje de procesos.

Por lo que se refiere a las habilidades, aprovecha para instruir sobre ortografía y sobre caligrafía, es decir, proporciona información sobre la normativa ortográfica incluyendo el uso de los signos de puntuación y sobre el trazado de las letras, la legibilidad del texto y/o la limpieza de la producción (Graham et al., 2013; Limpo et al., 2020):

M: *Otra cosa importante, debo hacer borradores, reviso para no poner faltas de ortografía. ¿Las faltas de ortografía es algo que puedo corregir?*

Ns: *Síiii*

M: *Con un poco de ... atención.*

Sin embargo, también aborda la instrucción de habilidades más complejas como son la construcción de oraciones y de párrafos. Así, proporciona información sobre cómo combinar oraciones simples para formar oraciones más complejas y/o sobre el uso de conectores (Graham y Perin, 2007b; Sadler, 2019); sobre cómo se distribuyen las ideas en párrafos (Rogers y Graham, 2008)] e igualmente instruye sobre el vocabulario:

M: Si utilizamos un vocabulario formal, marcamos... distancia, no tenemos confianza; si utilizamos un vocabulario informal, indicamos... cercanía.

La maestra les pide que se fijen en un recuadro del folio que les ha repartido que contiene distintas expresiones para saludar y para despedirse:

M: *Otra cosa que vemos ahí, diferentes tipos de saludo para que tengáis donde elegir. Y también las tenéis en inglés, porque sabéis que Fulanita [profesora de inglés] quiere que también sepáis escribir una carta en inglés.*

Después de la producción del borrador, cuando los niños y niñas leen en voz alta sus cartas, la maestra hace numerosas observaciones sobre la necesidad de no repetir palabras, de conocer sinónimos.

Finalmente, la docente promueve el desarrollo interdependiente de todos los procesos de escritura -planificación, textualización, revisión y edición- si bien pone el énfasis en la revisión (MacArthur, 2019).



Hay una revisión por parte de otros compañeros: cuando acaban de escribir el borrador, se lo dan a otra pareja cercana, que les sugiere cambios o les dice que le parece bien como está:

N: *Yo le contaría otra cosa. Y después de religioso no sé qué no sé cuántos, ¿qué ponéis, punto o coma?*

N: *Punto.*

N: *Es que ponéis muchos puntos, punto... Yo pondría alguna coma.*

Devuelven el borrador a sus autores y estos comentan para corregir:

N: *Mejor no hablamos de la tortilla y hablamos de la Cabalgata de Reyes. Cambia puntos por comas.*

Hay un proceso de revisión final, cuando las cartas se leen en voz alta y la maestra y el conjunto de la clase hacen observaciones para mejorarlas.

5. Discusión

El objetivo de este trabajo es documentar una tarea completa para el aprendizaje de la escritura en Educación Primaria que, mediante su anclaje en la evidencia dada por la investigación educativa, pueda convertirse en referente tanto para docentes en activo como para quienes se encuentran en formación. Para ello, se identificaron y se caracterizaron las prácticas efectivas que integra.

La cuantificación de las prácticas identificadas reveló que puede considerarse una tarea referente porque integra 17 prácticas que según la investigación empírica resultan efectivas para la enseñanza de la composición escrita pero que, sin embargo, no siempre se implementan en las aulas españolas. Aunque en un estudio previo se había observado que no es frecuente que en una misma tarea de aprendizaje de la escritura se implementen más de la mitad de dichas prácticas (Alonso-Cortés y Sánchez Rodríguez, 2021), el análisis de esta situación educativa puso de manifiesto que en este caso fueron atendidas cuatro de las cinco dimensiones de práctica contempladas: enfoque de la tarea; ambiente de aula; andamiaje y enseñanza de las habilidades y de los procesos de escritura.

Por su parte, el análisis cualitativo permitió caracterizar dichas prácticas, esto es, explicar en qué consiste cada una de ellas y mostrar cómo se aplican en la dinámica de aula y, por tanto, la confirma como tarea referente porque puede ser más fácilmente transferida a otras aulas.

Esta forma de documentación, que va más allá del relato o de la ejemplificación para poner de manifiesto la relación de las prácticas de aula con saberes científicos consolidados, favorece la comprensión de lo que acontece en el aula y la construcción de un conocimiento compartido de modo que otros docentes pueden llegar a asumirlo en su propia acción (Rodríguez-Gonzalo, 2020; Tracy, 2021).



De esta manera, se conecta la investigación con las aulas y se favorece el desarrollo de una cultura profesional compartida, fundamentada en la evidencia (Davies, 1999) pero contextualizada en la práctica (Schutz y Rainey, 2020) que se oriente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura allí donde se producen.

6. Conclusiones

Observar lo que sucede en las aulas utilizando instrumentos basados en los resultados de la investigación empírica, como el que se ha empleado en este trabajo, contribuye a poner de manifiesto que las aulas también son fuente de evidencia educativa y a superar una visión meramente técnica de la práctica docente, en línea con propuestas de investigación acción colaborativa desde la agencia del profesorado (Esteve y Alsina, 2024; Soto et al., 2016; Svendsen, 2017).

Asimismo, permite progresar desde modelos reproductivos a modelos transformadores, orientados a la mejora de los resultados de aprendizaje (Tejedor, 2007), pues supone plantearse un objetivo para la innovación –la mejora del desempeño en composición escrita en este caso–; acceder a la evidencia al respecto; evaluar críticamente los estudios empíricos para su adecuación al contexto específico –valorar si realmente pueden aportar desde el rigor aquellas mejoras que nuestro contexto demanda–; abordar la práctica con un enfoque reflexivo; evaluar sus resultados e ir introduciendo progresivamente mejoras en la actividad docente, de forma recursiva (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

Anclar la documentación de las prácticas de aula en la evidencia supone una perpetua revisión de las investigaciones más recientes y ello no deja de ser una limitación. Además, somos conscientes de que socializar el conocimiento que generan las prácticas referentes es complejo cuando los tiempos que el profesorado ha de manejar invitan a recurrir a materiales prediseñados que sofocan la reflexión sobre la propia práctica.

Con todo, creemos que una docencia basada en la evidencia es posible siempre y cuando se entienda no solo como *docencia basada en la investigación* sino también como *docencia basada en la práctica*; una *docencia concebida como la integración* de los resultados de la investigación con el conocimiento y con las experiencias que el profesorado tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza de forma que propicie el avance de la capacidad de reflexión sobre la propia práctica en contextos de interacción (Camps y Fontich, 2019; Camps y Fontich, 2020). Dicho de otra manera, una docencia que transite de la ciencia educativa a las aulas, pero también de las aulas a la ciencia educativa, para construir un marco de referencia fundamentado y compartido.

Referencias

- Alonso-Cortés Fradejas, M.^a D. y Sánchez Rodríguez, S. (2015). *Guía para la observación de prácticas de escritura*. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/9883>
- Alonso-Cortés Fradejas, M.^a D. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza - aprendizaje de la composición escrita en educación primaria. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García (Eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 804-816). Dykinson.



- Bicais, J. y Correia, M. G. (2008). Peer-learning spaces: A staple in English language learners' tool kit for developing language and literacy. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 363-375. <https://doi.org/dsdnzx>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/bmd2vj>
- Birello, M., Delgado, R., Gil, R., y Planàs, X. (2022). La relació entre recerca i la pràctica a l’aula: Un binomi possible i desitjable. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(1), 75-79. <https://doi.org/npp6>
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-47). SEDLL / ICE / Universitat de Barcelona.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). Teachers’ concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. <https://doi.org/mkr9>
- Camps, A. y Fontich, X. (Eds.) (2020). *Research and teaching at the intersection: Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang.
- Cardoso, I., Coimbra, R. L., Calil, E., Graça, L. y Pereira, L. Á. (2023). Grammatical choices and narrative quality in the collaborative writing of primary school students. En A. G. Spinillo y C. Sotomayor (Eds.), *Development of writing skills in children in diverse cultural contexts: Contributions to teaching and learning*. (pp. 137-168). Springer International Publishing.
- Cercós, O., Vila, A., y Leal, A. (2022). De la imagen al relato: simbolismo e interpretación. *Aula de Innovación Educativa*, 317-318, 54-58.
- Costa, A. L., Sebastião, I. y Camps Mundó, A. (2018). Una educación lingüística para formar ciudadanos críticos. *Didacticae*, (3), 5-15. <https://doi.org/nc8g>
- Cuenca, J. A. (2022). Hoteles para nuestros insectos. *Aula de Innovación Educativa*, 321, 71-72.
- Cummins, S. y Quiroa, R. (2012). Teaching for writing expository responses to narrative texts. *The Reading Teacher*, 65(6), 381-386. <https://doi.org/npp7>
- Cutler, L. y Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121, DOI: 10.1111/1467-8527.00106
- De Smedt, F., Graham, S. y Van Keer, H. (2020). “It takes two”: The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/gj7qp5>
- Ellis, V., Edwards, A. y Smagorinsky, P. (Ed.) (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. Routledge
- Esteve, O. y Alsina, Á. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores*. Narcea.
- Fernández-Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Educación*, 400, 43-68. <https://doi.org/npp8>



- González Riaño, X. A. y Fernández Costales, A. (2020). Investigación vs. innovación y homologación metodológica: Retos actuales de la DLL. En J Ballester y N. Ibarra (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua* (pp. 75-92). Narcea.
- Graham, S., Gillespie, A. y McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/gnrgqc>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. En R. Fidalgo Redondo, K. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (pp. 13-37). Brill.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. En S. Graham, C. A. MacArthur y M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-28). The Guildford Press.
- Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q. y Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6-12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004-1027. <https://doi.org/nk5b>
- Graham, S., Kihara, S. A. y MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226. <https://doi.org/gjk23s>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/gfj8mg>
- Graham, S. y Perin, D. (2007a). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335. <https://doi.org/frn9tq>
- Graham, S. y Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/d88kx8>
- Jozwiak, D. (2019). Stealing sentences to improve student writing. *The Reading Teacher*, 73(3), 375-376. <https://www.jstor.org/stable/26839961>
- Justice, L. M. y Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/fw7343>
- Limpo, T., Vigário, V., Rocha, R. y Graham, S. (2020). Promoting transcription in third-grade classrooms: Effects on handwriting and spelling skills, composing, and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101856. <https://doi.org/ghtdj4>
- MacArthur, C. A., (2019). Evaluation and revision. En S. Graham, C. A. MacArthur y M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 361-390). The Guildford Press.
- Mallozzi, C. A. y Malloy, J. A. (2007). International reports on literacy research. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 161-166.
- Martínez Garrote, M. J. (2022). Generamos la necesidad de escribir a partir del placer de la lectura: reescribimos los cuentos clásicos desde una perspectiva actual. *Aula de Innovación Educativa*, 313, 41-47
- Mayordomo, I. y Rodríguez-Miñambres, P. (2022). ¿Cómo podemos trabajar la escritura creativa en 6.º curso de educación primaria en tres sesiones? *Aula de Innovación Educativa*, 320, 41-46.
- Morgan, M. K. (2021). Keeping a focus on content and pedagogy in nontraditional instruction. *The Reading Teacher*, 74(4), 463-464.
- Parr, J. M. y Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15, 68-85. <https://doi.org/cqqxbx>
- Pérez-Peitx, M. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Teachers' beliefs regarding the plurilingual competence. *Lenguaje y Textos*, 49, 7-17. <https://doi.org/npp9>



- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ring, M. (2020). Motivating writers with authentic audiences. *The Reading Teacher*, 74(1), 101-102. <https://www.jstor.org/stable/27003638>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2020). Evidencias para una mejora de la competencia en comunicación lingüística. *Dossier Graó*, 5, 32-38.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). Tavira. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/m89h>
- Rogers, L. y Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>
- Saddler, B (2019). Sentence Construction. En S. Graham, C.A. MacArthur, y M. Hebert, (Eds). *Best practices in writing instruction* (pp. 240-260). The Guildford Press.
- Sanz Díaz, F. (2022). ¡Salvamos el planeta! *Aula de Innovación Educativa*, 314, 57-62.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Schutz, K. M. y Rainey, E. C. (2020). Making sense of modeling in elementary literacy instruction. *The Reading Teacher*, 73(4), 443-451.
- Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B. y Aasen, A. J. (2023). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. *Reading and Writing*, 37, 1345-1373. <https://doi.org/gsbzgw>
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57. <https://doi.org/gqkm2n>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Svendsen, B. (2017). Teacher's experience from collaborative design: Reported impact on professional development. *Education*, 138(2), 115-134.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia (IEBE). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 475-488.
- Timperley, H. S. y Parr, J. M. (2010). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings in writing lessons. En C. M. Rubie-Davies (Ed.), *Educational psychology: Concepts, research and challenges* (pp. 32-49). Routledge.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/npqb>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Yamaç, A., Öztürk, E. y Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*, 157, 103981. <https://doi.org/ghpd5x>
- Zabala, A. (2020). Por un proceso de transformación basado en la fundamentación y las evidencias. *Dossier Graó*, 5, 5-10.
- Zumbrunn, S. y Krause, K. (2012). Conversations with leaders: Principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher*, 65(5), 346-353. <https://doi.org/fxk7wn>