

Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado

Raquel Fidalgo-Redondo, Jesús-Nicasio García-Sánchez, Mark Torrance*
y Patricia Robledo Ramón
Universidad de León, España; *Nottingham Trent University, UK

Se evalúan los efectos de un programa de instrucción estratégico-cognitivo y auto-regulado en la mejora de la competencia escrita del alumnado, y el mantenimiento de sus efectos a largo plazo, dos años después de la intervención. En el estudio inicial participaron 108 alumnos de 6º de Educación Primaria, distribuidos en grupos control (N = 30) y experimental (N = 78). En el estudio de seguimiento participaron 21 alumnos de grupo control y 56 de grupo experimental de 2º de la ESO. Como medidas de evaluación se utilizaron, a nivel de producto textual, medidas de productividad, coherencia, estructura y calidad. Para la evaluación del proceso de escritura el writing log, prueba de evaluación on-line de la escritura. Los resultados confirman la eficacia de este tipo de enfoques instruccionales para la enseñanza de la escritura en el grupo clase, lográndose un incremento significativamente mayor en el grupo experimental en la mejora de la calidad global de los textos escritos, y en el dominio auto-regulado del proceso de escritura en relación a la planificación textual; patrón de resultados que se mantiene significativamente incluso dos años después de la instrucción específica.

Palabras clave: Modelo de instrucción cognitivo y auto-regulado, proceso de escritura, competencia escrita, planificación textual.

Teaching writing composition: cognitive self-regulated instructional program. The effectiveness of the cognitive self-regulated instructional program for improving students' writing competence and the maintenance of the long term effects of this kind of intervention, two years after the program are evaluated. 108 6th grade Primary students, who were distributed into control (N =30) and experimental groups (N=78), participated in the initial study. 21 control group students and 56 experimental group students from the 2nd grade Secondary students participated in the follow up study. The assessment measures included productivity, coherence, structure and quality. To evaluate the writing process, on-line measures (based on a writing log) were employed. The results confirmed the efficacy of this instructional approach for teaching writing in class. The experimental group achieved a higher improvement in the global quality of their written products, and in the self-regulated control of the writing process with regard to planning than the control group. This pattern of results was significantly maintained two years after the specific writing instruction.

Keywords: Cognitive Self-Regulation Instruction Model, writing process, writing competence, planning.

La composición escrita es una de las actividades humanas con mayor complejidad cognitiva. Ésta supone la puesta en marcha de un conjunto de procesos cognitivos complejos, organizados entre sí de un modo recurrente, e influidos a su vez por diferentes variables y factores moduladores, tales como: el conocimien-

to del género o de la tarea, la capacidad de la memoria operativa, etc. Dicha complejidad cognitiva hace que la habilidad para escribir textos coherentes y de calidad, no se desarrolle de modo natural en el niño, incluso cuando ya se ha logrado un dominio de las habilidades mecánicas de la escritura (Graham y Harris, 1997). Por lo tanto, es necesaria una enseñanza explícita de la escritura en la escuela, abordada desde un punto de vista cognitivo, coherente con el enfoque de la escritura desde los actuales modelos teóricos de la escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001). Sin embargo, la experiencia nos dice que su enseñanza muchas veces es abordada de manera parcial y no sistemáticamente. En general, el mayor énfasis en su enseñanza se centra en los aspectos mecánicos de la misma, como la caligrafía, la ortografía, etc. Sin embargo, las evidencias empíricas nos muestran que, más allá del dominio de las habilidades mecánicas, el desarrollo de una verdadera habilidad para escribir en el alumno está unido a otras variables, como por ejemplo, al desarrollo de altos niveles de auto-regulación (Graham y Harris, 2000), o al logro de un amplio conocimiento sobre los procesos sustantivos o de alto nivel cognitivo de la escritura, como la planificación o la revisión textual (McCuthen, 2000; García y Fidalgo, 2004).

Todo lo dicho hasta ahora justifica y enmarca la necesidad y aportación del estudio que se presenta a continuación. En éste se analiza la eficacia de un programa de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado, desarrollado de manera contextualizada por el profesor en el grupo clase, y centrado en el desarrollo de un conocimiento metacognitivo de los procesos sustantivos incluidos en la composición escrita, y de un dominio estratégico y auto-regulado de los mismos. A su vez, el interés de esta intervención contextualizada en el grupo clase es aún mayor puesto que revisiones empíricas previas de estudios instruccionales a nivel internacional han demostrado cómo este tipo de enfoques de instrucción ha sido mayoritariamente aplicado en el ámbito de las Dificultades de Aprendizaje, contando en general con pocos estudios que corroboren su eficacia para la enseñanza de la composi-

ción escrita al alumnado en general (ver Fidalgo y García, 2007; 2008).

Al mismo tiempo, otra aportación adicional de este estudio es que evalúa los efectos o logros de la instrucción no sólo en base a los cambios obtenidos en los textos escritos, sino también en función de los cambios en el propio proceso de escritura o su orquestación temporal; factor decisivo en el logro del producto textual resultante (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, y van Hout-Wolters, 2004). En este sentido, la finalidad de este estudio es doble. Por una parte, se pretende conocer qué mejoras supondrá el programa instruccional en el producto textual; evaluando éste de modo amplio, utilizando para ello medidas basadas en el lector y en el texto (Spencer y Fitzgerald, 1993), tanto para la evaluación de la calidad, la coherencia y la estructura textual. Y por otra parte, a través de un informe retrospectivo directo concurrente con la tarea de composición se aborda, de modo complementario, la evaluación de los cambios producidos en el proceso de composición escrita como consecuencia del programa instruccional desarrollado. Esta evaluación del proceso de composición escrita permitirá conocer qué tipo de estrategias utiliza el alumno a lo largo del proceso de composición, qué cambios tienen lugar en la dinámica o recursividad de la escritura, su orquestación, la presencia o no de un enfoque o dominio más metacognitivo o regulado, etc. En general, aspectos que todos ellos, salvo escasas excepciones (Braaksma et al., 2004) han sido olvidados o sobreentendidos en todos los estudios instruccionales previos. Al mismo tiempo, se llevará a cabo una evaluación del mantenimiento de los cambios y mejoras conseguidas tanto en el proceso como en el producto textual transcurridos unos meses desde el fin de la intervención, y por otra parte, su generalización al abordar la composición escrita de otros géneros textuales, diferentes al desarrollado en la instrucción (ver Torrance, Fidalgo, y García, 2007).

Finalmente, y de modo complementario a la evaluación de la eficacia del programa instruccional implementado descrita anterior-

mente, también se aborda la evaluación de los efectos del programa instruccional a largo plazo, una vez transcurridos dos años desde el final de la intervención, tanto en el producto textual como en el proceso de composición escrita (ver Fidalgo, Torrance, y García, 2008).

Método

Participantes

La muestra inicial del estudio la formaron un total de 108 alumnos, con una medida de edad de 11 años y 2 meses, escolarizados en el 6° curso de Educación Primaria, en dos colegios concertados de León que compartían características similares a nivel educativo, organizativo y social.

De estos alumnos, un total de 78 alumnos, distribuidos en tres clases diferentes de un mismo colegio siguieron el programa de instrucción específico de la escritura (clase A = 26, 18 chicos, 8 chicas; clase B = 26, 16 chicos, 10 chicas; clase C = 26, 10 chicos, 16 chicas). El resto de los alumnos (N = 30, 20 chicos, 10 chicas), escolarizados en el segundo colegio, actuaron como grupo control, siguiendo la programación curricular ordinaria.

En cuanto a la segunda parte del estudio, en la que se evaluaron los efectos del programa de instrucción transcurridos dos años desde la intervención la muestra la formaron 56 alumnos de 2° curso de la ESO (20 chicas y 36 chicos) con una media de edad de 14 años y un mes, los cuales habían participado en el estudio previo dentro del grupo experimental que recibió el programa de instrucción. A su vez, el grupo control lo formaron 21 alumnos (7 chicas y 14 chicos), con una media de edad de 14 años y 4 meses, que no participaron en el programa de instrucción en el estudio previo, y que habían asistido a las mismas clases, con los mismos profesores, etc., que el grupo experimental a lo largo de toda la secundaria (durante los dos años anteriores).

Instrumentos de Evaluación

La siguiente tabla 1 muestra de manera sintética los instrumentos de evaluación uti-

lizados en los diferentes momentos de los dos estudios y sus diferentes medidas, así como los diferentes tipos de tareas de evaluación en relación al género textual utilizado, y su temática que era apoyada por hojas de registro con contenidos en torno a la misma entregadas al alumnado.

Para la evaluación de la calidad en los diferentes textos se utilizaron dos tipos de medidas: a) basadas en el lector, que se centran en la interpretación global que hace el lector para determinar si el constructo bajo evaluación está presente en el texto y en qué grado; y, b) medidas basadas en el texto que se fundamentan en la localización y recuento objetivo de determinadas características de un constructo en el texto, que apoyen su verificación.

Medidas basadas en el lector

Esta evaluación se basó en las medidas de estructura, coherencia y calidad general descritas por Spencer y Fitzgerald en investigaciones previas (1993), adaptadas siguiendo a Sorenson (1997) a las características propias de los textos expositivos de comparación-contraste, causa-efecto y opinión utilizados en la investigación.

En la coherencia, puntuada de 1 a 4, se tuvieron en cuenta criterios como: identificación del tema, exposición sin digresiones, un contexto que oriente al lector, organización de detalles en un plan distinguible sustentado a lo largo de todo el texto, marcas o enlaces que cohesionen oraciones y párrafos, fluidez del discurso, y conclusión que de sentido de final al texto.

En la puntuación de la estructura, puntuada también de 1 a 4, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de valoración: un marco o introducción que presenta el texto, señales o marcas de estructura, presentación del objetivo y tema del texto, un desarrollo organizado y estructurado del texto, unidad entre los párrafos, una conclusión final lógica al texto.

Por último, la calidad global del texto se puntuó de 1 a 6 en base a los siguientes criterios de valoración: una clara secuencia de ideas, buena organización, vocabulario adecuado, variedad de detalles, correcta estruc-

Tabla 1. Cuadro síntesis de los instrumentos de evaluación y medidas utilizadas en los distintos tipos de tareas de evaluación y géneros textuales utilizados

	Grupo	Tarea	Medidas (referidas a todos los momentos)
Pretest	Experimental (1, 2, 3)	Texto de comparación-contraste (Demostrativos y Posesivos)	
	Control		
Posttest	Experimental (1, 2, 3)	Texto de comparación-contraste (Animales vertebrados e invertebrados)	Producto textual - Basadas en el lector: - Coherencia - Estructura - Calidad
	Control		
Seguimiento 3 meses	Experimental 1	Texto de comparación contraste (mamíferos y aves)	- Basadas en el texto: - Productividad - Coherencia - Estructura Proceso de composición escrita - Tiempo dedicado a cada proceso y orquestración de los mismos: <i>leer información, pensar redacción, esquema o plan, escribir redacción, leer redacción, corregir redacción y sin relación.</i>
	Experimental 2	Texto de causa-efecto (contaminación)	
	Experimental 3	Texto de opinión (contaminación)	
	Control	Texto de comparación contraste (mamíferos y aves)	
Seguimiento 2 años	Experimental (1,2,3)	Texto de comparación contraste (España en la Edad Media y en la Actualidad)	
	Control		

tura de las oraciones, y correcta puntuación y ortografía.

En todas las ocasiones dos lectores, de modo independiente y mediante evaluación ciega, puntuaron todos los textos siguiendo dichos criterios de puntuación, obteniéndose una concordancia entre evaluadores adecuada.

Medidas basadas en el texto

Dentro de éstas se obtuvieron datos relacionados con la productividad, la coherencia y la estructura textual.

La productividad textual fue determinada a partir del recuento de número de palabras, tanto de palabras de contenido, como funcionales y determinantes, implementadas por García y Marbán (2001).

La evaluación de la coherencia textual se realizó a través del recuento en el texto de

siete tipos diferentes de indicadores lingüísticos que fomentan la coherencia en el texto al funcionar como enlaces entre los diferentes componentes del texto, a nivel intra e inter párrafos. Éstos son los siguientes (Sanders, Spooren, y Noordman, 1992; Bosque y Demonte, 1999): indicadores referenciales y lexicales, relacionados con la referencia anafórica, meta-estructurales (frases marcadoras de contenidos anteriores o posteriores), estructuradores (especializados en la estructuración de la información), conectores (partículas que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior), reformuladores (presentan el miembro del discurso que introducen con una nueva formulación de un miembro anterior) y, argumentativos (que condicionan las posibilidades argumentativas del

miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo con otro anterior). Las puntuaciones de coherencia textual fueron determinadas a partir del número de indicadores usados en el texto para enlazar referencial o relacionalmente, inter o intra párrafo, el texto y ponderado por la longitud del texto (número de palabras). Todos los textos fueron analizados individualmente y de modo ciego, por dos investigadores entrenados en el uso de estos indicadores, obteniéndose una concordancia inter-jueces adecuada.

Por último, la estructura textual se evaluó a partir de la existencia o no de las tres partes principales en las que se estructura un texto expositivo, introducción, desarrollo y conclusión.

Medidas del proceso de escritura

Para la evaluación del proceso de escritura de los alumnos se utilizó un instrumento on-line, consistente en un informe retrospectivo directo o inmediato del alumno en tiempo real y de modo concurrente con la tarea de escritura. Éste fue una adaptación del utilizado en investigaciones previas por Torrance, Thomas y Robinson, (1999).

Su diseño es el siguiente, durante la realización de la tarea de escritura del texto, los alumnos son expuestos a un tono auditivo, con un intervalo de aparición medio de 90 segundos. En cada aparición del estímulo auditivo el alumno debe responder indicando cuál era la actividad de escritura que estaba realizando en el momento de la señal. Para ello, cada alumno recibió en los diferentes momentos de evaluación un diario de escritura (writing log) dividido en siete tipos posibles de actividades de escritura: a) leer información; estoy leyendo información y datos sobre el tema del texto; b) pensar la redacción, estoy pensando en qué voy a escribir en mi texto; c) esquema o plan, estoy haciendo un esquema o plan o tomando unas notas sobre la redacción que voy a escribir; d) escribir redacción, estoy escribiendo mi redacción; e) leer redacción, estoy leyendo una parte o toda mi redacción; f) corregir redacción, estoy corrigiendo algún error en el texto, como corregir faltas, añadir o cambiar palabras, etc.; g) sin relación, es de-

cir, estoy haciendo alguna cosa no relacionada con la escritura del texto, como: hablar con el compañero, buscar un bolígrafo, mirar por la ventana distraído, etc.

Antes de aplicar por primera vez el writing log, los alumnos fueron entrenados en sesiones previas sobre su uso y sobre las diferentes categorías y su significado. Posteriormente y antes de la evaluación, para determinar la precisión de los alumnos participantes en la categorización de sus actividades de composición escrita, se aplicó una prueba ejemplo del pensamiento en voz alta de un escritor mientras realizaba un texto, a partir del cual, el alumnado debía categorizar 25 acciones correspondientes a la actividad del escritor en diferentes momentos del proceso. La comparación de las categorizaciones de los alumnos con la categorización realizada por un experto ofreció una concordancia de $r = 0,89$ (Kappa, $\alpha = 0,87$), con un acuerdo por categoría que variaba desde $r = 0,88$ de la categoría escribir la redacción, al $r = 0,92$ de la categoría leer la redacción.

Programa de Instrucción

De manera general, en el diseño instruccional se tuvo en cuenta siempre el trabajar de forma cíclica la dimensión metacognitiva de auto-conocimiento de la composición escrita y la dimensión de auto-regulación en la composición escrita.

De manera general, la secuencia instructiva comienza con una activación o desarrollo de los conocimientos previos necesarios para afrontar con garantías el programa instruccional, en la primera sesión de la escritura como actividad global, y en posteriores sesiones, específicamente para cada uno de los subprocesos (dimensión de auto-conocimiento). Dentro de la dimensión de auto-conocimiento de la escritura se trabajaron de modo explícito los procesos sustantivos o de alto nivel de la escritura, la planificación, la edición y la revisión textual; en su triple vertiente de conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Para la instrucción se siguieron muchos de los principios y estrategias utilizados en enfoques instruccionales revisados previamente (ver Fidalgo y Gar-

cía, 2008), como: el análisis de textos, el diálogo colaborativo, materiales de apoyo como matrices de conocimiento declarativo, procedimental y condicional, sobre los diferentes sub-procesos de la escritura, las tipologías textuales, etc. (Schraw, 2001). Cuatro sesiones del programa de intervención se dedicaron a trabajar la dimensión de autoconocimiento del proceso de escritura en general (sesión 1ª), de la planificación textual (sesión 2ª), de la edición textual (sesión 4ª), y de la revisión textual (sesión 6ª).

Tras la activación y desarrollo de los conocimientos previos tiene lugar la instrucción sobre la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso de escritura, en primer lugar, de modo fragmentario según los diferentes subprocesos de la escritura (Hayes y Flower, 1980), y finalmente asumiendo la escritura como un proceso global. Esta fase de instrucción se fundamenta principalmente en el modelo de aprendizaje secuencial de las habilidades de auto-regulación en la composición escrita (Shunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000), trabajándose principalmente, las dos primeras etapas instructivas del modelo: observación del modelo, y emulación del modelo, por pares o individualmente.

Así posteriormente al desarrollo del conocimiento previo necesario, tuvo lugar un modelado cognitivo de la profesora del subproceso concreto de la escritura (fase de observación); utilizando para ello: pensamiento en voz alta, listado de auto-instrucciones y combinación de modelado incompleto y ejemplar de modo inmediato; además de diferentes materiales y ayudas procedimentales. Dicho modelado fue en primer lugar de los diferentes subprocesos de la escritura: planificación textual (sesión 3ª), edición textual (sesión 5ª), y revisión (sesión 7ª), y posteriormente de todo el proceso global (sesión 8ª).

En la tercera fase, tiene lugar la emulación del alumno del proceso que ha observado anteriormente, para lo que dispone de los diferentes materiales de apoyo y la guía del profesor, según las necesidades. Así, después del modelado de cada uno de los sub-

procesos el alumnado individualmente realizaba su emulación, no de forma presencial, por lo que el profesor realizaba el feedback a partir del resultado obtenido. Finalmente en la sesión 9ª y la 10ª el alumnado trabajando en primer lugar por pares, y posteriormente de forma individual realizaban en el grupo clase una emulación con pensamiento en voz alta de todo el proceso de escritura desarrollado previamente por la profesora, que realizaba un seguimiento, evaluación y retroalimentación del pensamiento y la ejecución según las necesidades. Durante la fase de observación y emulación se utilizan diferentes tipos de estrategias y técnicas, como por ejemplo: el desarrollo de estrategias cognitivas de la escritura, para la planificación o la revisión textual, como la estrategia de planificación de las vocales, o la estrategia lea para la revisión textual; el uso de cuadros nemotécnicos, la utilización de organizadores gráficos para la práctica guiada; la práctica colaborativa; y el uso de auto-instrucciones de diferentes tipos que ejemplifican los diferentes procesos o procedimientos de auto-regulación trabajados, y que se corresponden con las tres fases cíclicas del modelo de auto-regulación propuesto por Zimmerman (2000).

Procedimiento

El programa de intervención constó de 10 sesiones de una hora de duración aproximada. Éste se desarrolló de manera contextualizada en el grupo clase, dentro de la programación general del curso para el área de lengua española, utilizando una hora semanal para su implementación. Por lo tanto, el instructor del mismo fue la profesora de lengua que impartía dicha asignatura en las tres clases de 6º curso de Educación Primaria.

Antes del inicio del programa se desarrollaron varias sesiones de formación con la profesora responsable de la aplicación del programa instruccional. Además, dichas reuniones continuaron semanalmente durante todo el proceso de aplicación del programa de intervención, preparando y aclarando semanalmente las dudas o cuestiones, sobre los materiales, las estrategias, etc., de las sesiones a aplicar en la siguiente semana.

Además de los materiales derivados de las evaluaciones, semanalmente tanto la profesora como la investigadora revisaban conjuntamente todas las realizaciones del alumnado, recogidas en sus portafolios individuales de trabajo; asegurando de esta forma el seguimiento de las sesiones por todos los alumnos.

Las evaluaciones correspondientes al pretest, postest y seguimiento (a los 3 meses y a los 2 años) ocurrieron en las mismas semanas tanto para el grupo control como para los grupos experimentales, siendo desarrolladas todas ellas por personal especializado.

Resultados

Resultados en el producto textual

En los análisis estadísticos se siguió un diseño factorial mixto 2 x 2 de medidas repetidas, considerando como factor intrasujetos el momento de la evaluación (sea el pretest vs., el postest; o sea el pretest vs., el seguimiento) y como factor intersujetos el grupo (experimental vs. control), obteniéndose los siguientes resultados para el producto textual (ver Tabla 2).

En general los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en el postest de los grupos experimentales frente al control en todas las medidas basadas en el lector (calidad, coherencia y estructura) tal como queda recogida en la Tabla 2. Mejoría que se mantuvo en la evaluación de seguimiento primera. En cuanto a las medidas basadas en el texto los resultados mostraron un incremento estadísticamente significativo en la densidad de indicadores anafóricos, reformuladores, estructurales y metaestructurales en el grupo experimental frente al control. Resultados que también se mantuvieron en la evaluación de seguimiento (ver Tabla 2). Con relación a la estructura textual el grupo experimental mostró un incremento significativo en la inclusión de párrafos de introducción (67 alumnos 94%) y de conclusión (61 alumnos 86%) en el postest frente al grupo control (introducción 2 alumnos 8%; conclusión ningún alumno 0%). Manteniéndose y generalizándose de manera general este re-

Tabla 2. Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y Control en las Medidas Producto Textual para el pretest vs. postest y pretest vs. seguimiento (grupo comparación-contraste)

	Pre-test		Post-test		Seguimiento 1º (3 meses)		Pre-test vs. Post-test		Pretest vs. Seguimiento	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	F (1, 93)	p	F (1,44)	p
Basadas en el lector										
Calidad	2.46 (.55)	2.4 (.60)	2.21 (.25)	5.29 (1.06)	2.17 (.50)	4.91 (1.11)	214.4	.001	94.8	.001
Coherencia	2.4 (.47)	2.25 (.5)	2.31 (.44)	3.82 (.53)	2.52 (.45)	3.89 (.31)	146.9	.001	94.4	.001
Estructura	1.94 (.76)	1.76 (.53)	1.71 (.66)	3.73 (.71)	1.94 (.61)	3.84 (.36)	158.7	.001	91.3	.001
Basadas en el texto										
Nº palabras	83.2 (29.4)	77.4 (22.5)	84.4 (42.0)	92.9 (26.4)	94.3 (31.2)	106 (23.5)	ns.	ns.	7.16	.01
Nº párrafos	1.4 (.6)	1.7 (1)	1.6 (.9)	3.6 (1.1)	1.8 (.5)	3.8 (.4)	26	.001	44.9	.001
Referenciales	1.51 (1.24)	1.61 (2.59)	1.44 (1.66)	3.9 (2.48)	2.39 (2.09)	3.98 (2.47)	12.2	.001	12	.01
Reformuladores	0	.09 (.62)	.10 (.34)	1.06 (.60)	.30 (.97)	1.29 (.51)	22.4	.001	4.3	.04
Estructuradores	.90 (2.02)	.37 (1.66)	.40 (1.97)	1.51 (1.23)	.32 (.52)	1.52 (.89)	9.1	.003	6.8	.012
Meta-estructurales	.05 (.27)	0	.0	1.1 (.55)	.20 (.58)	.94 (.33)	97.3	.001	26.8	.001
										η^2
										η^2

sultado en la evaluación de mantenimiento primera. Por otro lado, las medidas de productividad no fueron tan claras. Hubo sólo un incremento significativo en el número de párrafos en el postest y seguimiento en el grupo experimental frente al control. En cuanto al número de palabras el incremento significativo en el número se dio sólo en el grupo experimental en el seguimiento.

Por otra parte, con relación al seguimiento de la intervención dos años después de su realización, los resultados obtenidos de los análisis estadísticos en relación a las medidas del producto textual se muestran en la Tabla 3.

De manera general, los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas entre el grupo experimental y control con una calidad significativamente mayor en el primero en todas las medidas textuales basadas en el lector (coherencia, calidad y estructura) y en los indicadores de coherencia reformuladores y metaestructurales (ver Tabla 3). En cuanto a la estructura basada en el texto hubo diferencias significativas ($p = .02$) entre grupos en la inclusión de párrafos de introducción a favor del grupo experimental (21 alumnos, 38%) frente al control (2 alumnos, 10%).

Resultados en el proceso de escritura

Tal como se refleja en la Tabla 4, los análisis estadísticos mostraron un incremento significativo mayor en el tiempo total de-

dicado al proceso de escritura del grupo experimental frente al control tanto en el postest como en el seguimiento. Iguales resultados se obtuvieron en relación a los procesos de planificación de borrador y pensar el contenido y de edición textual (categoría escribir texto), tanto en el postest como en el seguimiento 3 meses después (ver Tabla 4).

Sin embargo, con relación a los procesos de revisión textual no hubo diferencias significativas entre los grupos en la categoría de cambiar texto, mientras que en la de leer texto hubo evidencia de un ligero incremento en el grupo experimental en el postest; al contrario que el grupo control que sufrió una disminución tanto en el postest como en el seguimiento. Por otra parte, en cuanto a la generalización a otros géneros estos resultados en relación al proceso de escritura se mantuvieron. Para ambas tipologías textuales el tiempo total invertido en el proceso de escritura, la edición textual y en la planificación textual fue significativamente mayor en el grupo experimental frente al control. Si bien en el texto de ensayo de opinión la tarea fue completada significativamente en menor tiempo que los otros textos (causa efecto y comparación contraste), y dedicando también un tiempo significativamente menor para la planificación textual.

Finalmente, con relación a los resultados obtenidos en la evaluación de seguimiento del proceso dos años después, los análisis estadísticos comparativos del grupo

Tabla 3. *Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en la Evaluación de Seguimiento 2 años después*

	Control	Experimental	Diferencias significativas (Experimental vs. control)		
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i> ²
Medidas basadas en el lector					
Calidad	2.1 (.77)	2.8 (.94)	2.64	.010	.10
Coherencia	2.52 (.93)	3.18 (.79)	3.09	.003	.13
Estructura	2.95 (1.20)	3.73 (1.14)	3.08	.003	.13
Medidas basadas en el texto					
Reformuladores	.13 (.23)	.30 (.48)	2.10	.04	.03
Metaestructurales	.04 (.11)	.16 (.27)	2.67	.009	.04

Tabla 4. *Diferencias Estadísticamente Significativas entre el Grupo Experimental y Control en las Medidas del Proceso de Escritura para el pretest vs. posttest y pretest vs. seguimiento (grupo comparación-contraste)*

	Pretest		Posttest		Seguimiento		Pretest Posttest		vs. Pretest Seguimiento		vs. Seguimiento	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental						
Tiempo (minutos)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	$t_{(93)}$	p	d	$t_{(44)}$	p	d
Pensar la redacción	0.81 (0.76)	1.39 (1.44)	0.75 (1.33)	4.25 (4.14)	1.06 (1.43)	3.07 (3.57)	3.37	.001	2.04	2.09	.043	1.21
Esquema o plan	0.25 (0.57)	0.38 (1.36)	0.5 (0.96)	8.98 (6.85)	0.69 (0.99)	6.34 (6.99)	5.2	<.001	2.57	3.26	.002	4.26
Escribir la redacción	4.00 (2.79)	4.86 (2.78)	8.94 (3.92)	14.5 (6.16)	7.63 (3.67)	21.4 (5.07)	3.76	<.001	.78	10	<.001	3.34
Leer la redacción	1.13 (1.01)	1.46 (1.39)	0.81 (1.08)	2.28 (2.52)	0.56 (0.97)	1.43 (2.15)	2.74	.009	1.4	2.64	.008	1.4
Tiempo total del proceso	8.42 (3.15)	11.4 (3.85)	14.7 (5.31)	37.7 (9.09)	13.8 (4.92)	37.0 (5.35)	11.17	<.001	4.07	13.17	<.001	4.33

experimental frente al control en relación al proceso de escritura (Mann-Whitney U) mostraron solamente diferencias significativas entre los grupos en el tiempo invertido en la planificación textual a favor del grupo experimental frente al control ($U = 284$, $p < .001$, $r^2 = .03$). Concretamente para la actividad de borrador el grupo experimental mostró un tiempo significativamente mayor que el control ($M = 4.1$, $DT = 10.3$; $M = 7.3$, $DT = 8.2$; para el control y el grupo experimental respectivamente).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos sugieren la efectividad del enfoque de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado para la mejora y el desarrollo de la competencia escrita del alumnado, incluso a largo plazo (2 años después). En primer lugar, se confirma una mejoría significativa global de los textos escritos tras la instrucción específica significativamente mayor en el grupo experimental que en el control. Mejoría apoyada por dos tipos de medidas del producto textual basadas en el lector más claramente, para todas sus medidas, y basadas en el texto,

en relación a indicadores de coherencia relevantes y de estructura textual. Y mejoría que a su vez se generaliza a otras tipologías textuales diferentes de la trabajada específicamente.

No obstante, la aportación más relevante del estudio es sin duda que por primera vez, al menos desde nuestro conocimiento, se ofrecen datos empíricos que muestran cómo la eficacia de este tipo de instrucción para el desarrollo de la competencia escrita del alumnado se mantiene incluso transcurridos dos años desde la intervención específica. Es decir, aquellos alumnos que recibieron este tipo de instrucción continúan mostrando un nivel de competencia significativamente mayor en la escritura que los iguales que no recibieron este tipo de instrucción, los cuales no alcanzan ese mismo nivel de competencia escrita como fruto o resultado del propio desarrollo o de la intervención ordinaria en el grupo clase transcurridos dos años.

En cuanto al proceso de escritura los datos revelan un incremento muy significativo en el tiempo dedicado a la escritura del texto como fruto de la intervención. Incremento que se explica principal y más claramente en base al aumento del tiempo dedicado a

las actividades de planificación del texto como la de esquema o borrador, que en sí misma ya supone también un enfoque más auto-regulado de los alumnos, reflejado en las estrategias de planificación a nivel textual. Este enfoque estratégico a su vez se generaliza y mantiene a lo largo del tiempo como resultado de la intervención, y nuevamente, no se alcanza evolutivamente sin instrucción específica, al menos dos años después de la intervención, con una edad de 14 años.

No obstante, no cabe hacer la misma conclusión en relación a la revisión textual. Este hecho resulta llamativo, puesto que ambos procesos planificación y revisión fueron trabajados de igual forma (observación-emulación) y durante el mismo tiempo (dos sesiones específicas). Quizá una explicación al mismo descansa en aspectos del desarrollo, puesto que la revisión tiende a aparecer más tarde que la planificación en el desarrollo de los escritores (Berninger y Swanson, 1994), al suponer un mayor coste cognitivo. No obstante, este será un aspecto a trabajar e investigar en futuros estudios.

En definitiva, de todo lo dicho, cabe concluir que se corrobora la eficacia de este enfoque cognitivo-estratégico y auto-regulado para la enseñanza de la composición escrita también de manera contextualizada en el grupo clase y por el profesorado, ampliando los resultados obtenidos en investigaciones previas para el ámbito de las DA principalmente (Fidalgo y García, 2007). Por ello, parece pertinente afirmar la necesidad de integrar modelos de instrucción de este tipo en el tratamiento curricular de la composición escrita, dentro en la práctica educativa ordinaria del profesorado en el grupo clase. Enfoque que debe completar anteriores propuestas de instrucción en la escritura centradas exclusivamente en el

dominio y automatización de los procesos cognitivos de bajo nivel o mecánicos de la escritura, que ha sido el enfoque dominante generalmente en el tipo de instrucción desarrollada por el profesorado en el grupo clase (Ramos, Cuadrado, y Iglesias, 2005). No hay que negar la necesidad de que el niño desarrolle un dominio y automatización de estos componentes conductuales y lingüísticos de la escritura (Borzone y Diuk, 2003; Gaspar y Otañi, 2003), con el fin de disminuir la carga cognitiva de la escritura en la memoria operativa y su capacidad de procesamiento. Sin embargo, estudios como el presentado ponen de manifiesto que este tipo de instrucción no es suficiente si se busca desarrollar una verdadera competencia escrita del alumnado. La instrucción debe facilitar a su vez el desarrollo de un dominio metacognitivo, estratégico y auto-regulado de la escritura; necesario para afrontar con garantías el proceso de composición escrita, y alcanzar así una verdadera competencia escrita en todo el alumnado.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento y reconocimiento al Colegio Nuestra Madre del Buen Consejo – Padres Agustinos de León, y especialmente a la profesora Doña María Ángeles Domínguez.

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido a J N García, y director del Grupo de Excelencia de la Junta de Castilla y León GR259.

Una parte de esta investigación fue presentada en el simposium: Dificultades del desarrollo y del aprendizaje, enfoques psicológicos e instruccionales y composición escrita, del *V Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Oviedo* el 23, 24 y 25 de abril de 2008. A su vez, en éste se presenta una parte de los trabajos de Torrance, Fidalgo y García (2007), y de Fidalgo, Torrance y García (2008).

Referencias

- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Berninger, V. W., y Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E.C. Butterfield y J.S. Carlson (Eds.), *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development*

- of skilled writing.* (pp. 57-81). Greenwich: JAI Press.
- Borzzone, A. M., y Diuk, B. (2003). La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación, 15*, 17-27.
- Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol 3: Entre la oración y el discurso.* Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., y van Hout-Wolters, B. H. A. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction, 22*(1), 1-36.
- Braaksma, M. A. H., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., y Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education, 1*, 33-48.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2008) (Coords.), *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita.* Barcelona: Davinci Continental.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). Intervención metacognitiva en la composición escrita: Modelos e Investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada, 60*(4), 347-375.
- Fidalgo, R., Torrance, M., y García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 672-693.
- García, J. N., y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la composición escrita en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 56*, 239-253.
- García, J. N., y Marbán, J. (2001). Instrumento de evaluación individual de los procesos cognitivos de la escritura (IEPCE). En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp 141-149).* Barcelona: Ariel.
- Gaspar, M. P., y Otañi, I. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación, 15*, 47-57.
- Graham, S., y Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.
- Graham, S., y Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 102-114.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*, 13-23.
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., y Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación, 17*, 239-251.
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. P. M., y Noordman, L. G. M. (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes, 15*(1), 1-35.
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.
- Sorenson, S. (1997). *Student writing handbook: the only complete guide to writing across the curriculum* (3rd ed.). New York: MacMillan
- Spencer, S.L., y Fitzgerald, J. (1993). Validity and Structure, Coherence, and Quality Measures in Writing. *Journal of Reading Behavior, 25*(2), 209-231.
- Torrance, M., Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*, 265-285.
- Torrance, M., Thomas, G. V., y Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(2) 660-668.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation.* (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Becoming a proficient writer: A self-regulatory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.