

ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS PROGRAMAS DE INSTRUCCIÓN CENTRADOS EN LA PLANIFICACIÓN O EN LA REVISIÓN TEXTUAL

Raquel Fidalgo*, Mark Torrance** & Patricia Robledo*

*Universidad de León, España; **Nottingham Trent University, Reino Unido
rfidr@unileon.es; mark.torrance@ntu.ac.uk ; probr@unileon.es

Resumen

Desde un enfoque cognitivo, diferentes modelos teóricos han señalado la planificación y la revisión textual como dos de los procesos cognitivos clave en el proceso de composición escrita y en el logro de un producto textual de calidad. En el presente estudio se analiza la eficacia diferencial para la mejora de la competencia escrita del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de una instrucción cognitiva-estratégica y auto-regulada focalizada de manera diferenciada o en el proceso de planificación o en el de revisión textual. 50 alumnos/as, distribuidos equitativamente en dos grupos experimentales participaron en el estudio. Para la evaluación de la eficacia de ambos programas instruccionales se tomaron medidas pre-post test del producto textual del alumnado, analizado en términos de coherencia, calidad y estructura, y a su vez, medidas on-line de evaluación directa del proceso o estrategia de escritura a través del writing log. Los resultados obtenidos sugieren la eficacia de ambos programas instruccionales para la mejora de la competencia escrita del alumnado a nivel textual, si bien, el análisis del proceso de escritura sugiere resultados diferenciales en torno a la estrategia de escritura del alumnado en función del tipo de intervención. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas.

Desde los años ochenta el estudio de la escritura desde un punto de vista cognitivo ha permitido la formulación de diferentes modelos teóricos explicativos del complejo proceso de composición escrita; los cuales han facilitado un acercamiento a nivel teórico de cuáles son los procesos, y las variables personales, sociales o contextuales subyacentes a la composición escrita y su logro (Alamargot & Chanquoy, 2001), o a cuál es el proceso de desarrollo o adquisición de las habilidades de escritura (Kellogg, 2008), o desde un punto de vista instruccional qué enfoques o modelos de instrucción son los más eficaces para la enseñanza de la composición escrita tanto en alumnos con como sin dificultades específicas de composición escrita (Fidalgo & García, 2007; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003).

Desde esta perspectiva teórica hay un cierto consenso en considerar tres tipos de procesos de alto nivel cognitivo implicados en el acto de escribir (Alamargot & Chanquoy, 2001; Fidalgo & García, 2008), si bien con diferentes nomenclaturas, pero correspondientes básicamente a los procesos de planificación textual, relacionados con la generación de la información, su organización, estructuración, etc., la transcripción textual o edición textual, relacionada básicamente con los procesos lingüísticos de traducción del mensaje a texto, y por último, la revisión textual, relacionada con los procesos de lectura y corrección textual de acuerdo con la audiencia, el objetivo textual, los aspectos mecánicos de la escritura, etc.

Por otra parte, también cabe afirmar que de forma explícita todos los modelos teóricos de la escritura consideran el plano de la auto-regulación, y de forma más implícita el plano metacognitivo del auto-conocimiento en el dominio y competencia de la composición escrita. Si bien en función del modelo teórico, varía la conceptualización realizada de los aspectos metacognitivos, sea como parte integrante del proceso general de composición escrita, en el caso del proceso de monitorización de Hayes y Flower (1980), o del sistema de solución de problemas de Bereiter y Scardamalia (1987), al igual que el componente de monitorización (procesos de revisión) de Kellogg (1996). O sea como pertenecientes a otros componentes o dimensiones implicadas en el proceso de composición escrita, como es el caso de los esquemas de tareas almacenados en la memoria a largo plazo del escritor, que son propuestos en el modelo de Hayes (1996), o incluso el papel del componente ejecutivo central de la memoria operativa del escritor que confiere el modelo de Kellogg (1996). No obstante, un análisis metacognitivo de los modelos teóricos de la escritura ha permitido poner de manifiesto que en todas las formulaciones teóricas se enfatiza, de forma explícita, principalmente la dimensión metacognitiva de auto-regulación, necesaria para el desarrollo y dominio de una competencia escrita. Hecho que responde a la necesidad manifestada en los diferentes modelos de una dirección, control y regulación en la aplicabilidad de los diferentes procesos de la escritura, debido al carácter interactivo y recursivo del proceso de escritura (Alamargot & Chanquoy, 2001).

En coherencia con esta línea de investigación de la psicología de la escritura, en los últimos años han surgido diferentes modelos de instrucción centrados en el desarrollo en el alumnado de un dominio cognitivo y auto-regulado de los diferentes procesos cognitivos de la escritura, tal como ejemplifican diferentes revisiones empíricas realizadas a nivel internacional que corroboran su eficacia en la mejora de la composición escrita (Fidalgo & García, 2007; Graham & Perin, 2007; Wong et al., 2003). Precisamente en este marco instruccional es donde se sitúa el presente estudio centrado en el análisis de la eficacia de un modelo cognitivo estratégico y auto-regulado para la mejora de la competencia escrita del alumnado de sexto curso de educación primaria; analizándose diferencialmente sus efectos en función del tipo de proceso cognitivo de la escritura entrenado. Así se comparan dos programas instruccionales de carácter estratégico y auto-regulado, uno de ellos focalizado explícitamente en el proceso de planificación textual como parte de la composición escrita, frente a otro focalizado en el proceso de revisión textual exclusivamente; analizándose sus efectos tanto en la competencia escritora del alumnado, como en el propio proceso o estrategia de composición escrita que sigue el alumnado tras la intervención.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 50 alumnos/as de 6º curso de Educación Primaria, todos ellos matriculados en el mismo centro escolar, centro privado-concertado de la provincia de León. El alumnado estaba distribuido de manera aleatoria y equitativamente en dos clases distintas con un total de 25 alumnos/as por clase, con una distribución por género equivalente tal como se muestra en la Tabla 1. Todo el alumnado participante en el estudio tenía un nivel educativo dentro de la normalidad, excluyéndose la presencia de algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo en la muestra participante.

Tabla 1. *Distribución de los Participantes en el Estudio*

	Grupo Experimental	Grupo Experimental	Total
	A	C	
Masculino	13	16	29
Femenino	12	9	21
Total	25	25	50

Ambos grupos clase recibieron un tipo de instrucción de carácter estratégico y auto-regulado dirigida al desarrollo de la competencia escritora del alumnado, si bien en cada uno de los grupos dicha instrucción se centró en un proceso de escritura específico, bien en la planificación textual (Grupo experimental A), o bien en la revisión textual (Grupo experimental B).

El programa de instrucción fue aplicado por la profesora que impartía la asignatura de Lengua en el colegio en ambos grupos, quién ya contaba con unos conocimientos y experiencia formativa previa en este tipo de instrucción en la composición escrita.

Medidas

Para la evaluación de la eficacia diferencial de los dos tipos de programas instruccionales se utilizaron dos tipos de medidas de los cambios en la competencia escrita del alumnado participante. Por una parte, medidas a nivel de producto textual, centradas en la generación de información, la organización de la información, y la estructuración de la información, determinantes de la productividad, coherencia, estructura, y en definitiva de la calidad textual. Y por otra parte, medidas a nivel de proceso de composición escrita que permite un análisis de los cambios en el propio proceso de escritura que sigue el alumnado, en los subprocesos que pone en marcha en su escritura, su recursividad y orquestación. Ambos tipos de medidas han sido validadas previamente en estudios precedentes.

La medida del producto textual relacionada con la generación de la información fue la productividad, operativizada a partir del recuento total del número de palabras del texto.

En relación a la organización de la información se tomaron dos tipos de medidas de coherencia de naturaleza objetiva, basadas en el recuento de ciertos indicadores de coherencia a nivel textual, y medidas de coherencia, de naturaleza más subjetiva, basadas en el juicio de un lector en relación a la presencia de dicho indicador en el texto (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Medidas de Coherencia Textual Basadas en el Lector o en el Texto*

Tipo de medida	Puntuación	Criterios
Basada en el texto	El número total de indicadores de cada tipología fue ponderado por la longitud del texto (número de palabras) y multiplicado por cien.	<p>Referenciales: Referencia con cualquier tipo de partícula o elemento a un referente anterior o posterior, exceptuando la identidad lexical.</p> <p>Lexicales: Repetición lexical exacta o coincidencia semántica entre palabras de oraciones adyacentes.</p> <p>Meta-estructurales: Referidos a frases marcadoras de oraciones o contenidos anteriores o posteriores.</p> <p>Estructuradores: Son marcadores especializados en la estructuración de la información. Según la estructura informativa de los miembros que enlazan, se divide en tres tipos: comentadores (pues, bien...), disgresores (por cierto...) y ordenadores (en primer lugar otro...).</p> <p>Conectores: Marcadores que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior. En función de su significado se diferencian tres tipos: aditivos (además, y...), consecutivos (por tanto, entonces...) y contraargumentativos (por el contrario, sin embargo, pero...).</p> <p>Reformuladores: Marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen con una nueva formulación de un miembro anterior. Según su significado se diferencian cuatro grupos: explicativos (es decir, o sea...), rectificativos (mejor dicho, mas bien...), de distanciamiento (en todo caso, aunque también...) y recapitulativos (en conclusión, en definitiva...).</p> <p>Argumentativos: Marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo con otro anterior. Pueden ser de dos tipos según su significado: de refuerzo (en realidad, de hecho...) o de concreción (por ejemplo...).</p>
Basada en el lector	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incoherente. 2. Próximo a la incoherencia. 3. Algo coherente. 4. Muy coherente. 	<p>El lector considerará la presencia y desarrollo de estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del tema. - La exposición del tema sin digresiones (vueltas hacia atrás, embrollos) - Un contexto que oriente al lector. - Los detalles se organizan en un plan distinguible que es sustentado a lo largo de todo el texto. - Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos. - El discurso fluye sin problemas. - La existencia de una conclusión que de sentido de final al texto.

De igual forma, con relación a la estructuración de la información se tomaron dos tipos de medidas basadas en el texto y basadas en el lector, recogidas ambas en la Tabla 3.

Tabla 3. *Medidas de Estructura Textual Basadas en el Lector o en el Texto*

Tipo de medida	Puntuación	Criterios
Basada en el texto	Un punto por cada parte de la estructura que posea el texto (1 a 3 puntos)	Se evalúa a partir de la existencia o no de las tres partes principales en las que se estructura un texto expositivo, introducción, desarrollo y conclusión.
Basada en el lector	<ol style="list-style-type: none"> 1. No estructurada. 2. Pobremente estructurada. 3. Parcialmente estructurada. 4. Bien estructurada. 	El lector considerará la presencia y desarrollo de estas características: <ul style="list-style-type: none"> - Información sobre un marco o introducción que presenta el texto - Señales o marcas de estructura - Una introducción que presenta el objetivo y tema del texto, la comparación y contraste entre los temas; o el análisis de los problemas ambientales y sus soluciones; o expresar la opinión del escritor sobre un tema específico. - Un desarrollo organizado y estructurado del texto, por ejemplo: agrupando en un bloque las semejanzas y en otro bloque las diferencias; o proporcionando detalles, ilustraciones y ejemplos que apoyen la opinión del escritor; o agrupando en un bloque los problemas y en otro las soluciones; respectivamente - Unidad entre los párrafos. - Una conclusión final al texto que reitere su objetivo y finalidad; una conclusión final lógica para el texto de causa-efecto; o una conclusión final al texto que reitere su objetivo en el texto de opinión.

Finalmente, de modo complementario a las anteriores se utilizó una medida global de calidad textual, puntuada de 1 a 6 puntos, de acuerdo con los siguientes criterios a tener en cuenta por el lector: a) Una clara secuencia de ideas; b) Buena organización; c) Vocabulario adecuado; d) Variedad de detalles; e) Correcta estructura de las oraciones; f) Correcta puntuación y ortografía.

En cuanto a las medidas de evaluación de los cambios en el proceso de composición escrita, se utilizó un diario de escritura o writing log, adaptado de estudios previos de Torrance y colaboradores (Torrance, Thomas, & Robinson, 1999) para el alumnado de Educación Primaria. El diseño de esta prueba es el siguiente. Durante la realización de la escritura del texto, los alumnos estaban expuestos a un tono auditivo, con un intervalo medio de 90 segundos. En cada aparición del estímulo auditivo el alumno debía responder indicando cuál era la actividad de escritura que estaba realizando en el momento de la señal, indicándolo con una cruz en el registro del diario de escritura, o writing log, entre las siguientes actividades: i) leer información; estoy leyendo información y datos sobre el tema del texto; ii) pensar la redacción, estoy pensando en qué voy a escribir en mi texto; iii) esquema o plan, estoy haciendo un esquema o plan o tomando unas notas sobre la redacción que voy a escribir; iv) escribir redacción, estoy escribiendo mi redacción; v) leer redacción, estoy leyendo una parte o toda mi

redacción; vi) corregir redacción, estoy corrigiendo algún error en el texto, como corregir faltas, añadir o cambiar palabras, etc.; vii) sin relación, es decir, 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. Dicha información en su conjunto nos da una indicación del tipo de actividades o procesos que pone en marcha el alumnado a lo largo de su escritura, el tiempo que dedica a cada uno de ellos, organizados en planificación (leer información, pensar redacción, borrador o plan), revisión (leer y cambiar el texto) y edición o transcripción textual (escribir texto), así como su organización u orquestación a lo largo de todo el proceso de escritura del texto. El alumnado previamente a la aplicación del writing log era entrenado en dicha técnica, garantizando de esta forma la fiabilidad en su codificación de respuesta.

Programas Instruccionales

Los dos programas de mejora de la composición escrita seguían el mismo patrón o modelo instruccional basado en el modelo de instrucción cognitivo y auto-regulado diseñado y validado por los autores en estudios instruccionales previos (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007). En este patrón instruccional se trabaja en un primer momento el dominio metacognitiva de auto-conocimiento de la composición escrita, en su naturaleza declarativa, procedimental y condicional; para posteriormente trabajar la dimensión de auto-regulación en la composición escrita, a partir del modelo de aprendizaje secuencial de las habilidades de auto-regulación en la composición escrita (Shunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Kitsantas, 2002), según el cual, el aprendizaje de nuevas habilidades y destrezas en composición escrita se desarrolla a partir de cuatro niveles secuenciales: observación, emulación, auto-control y auto-regulación; trabajándose de modo específico las dos primeras etapas instructivas del modelo, observación y emulación. Concretamente, la secuencia instructiva comienza con una activación o desarrollo de los conocimientos previos necesarios para afrontar con garantías el programa instruccional, focalizándose específicamente en uno de los subprocesos (planificación o revisión textual). En segundo lugar, tiene 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. Posteriormente, 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 y moldeamiento del profesor, según las necesidades, emulación que en la tercera etapa realizará por pares, y que posteriormente, en la cuarta etapa realizará de modo individual; también retirando progresivamente las diferentes ayudas materiales y procedimentales al alumno, con el

fin de que vaya desarrollando una mayor autonomía y una mayor generalización de lo aprendido.

En la siguiente tabla resumen se recoge de modo esquemático del patrón instruccional, así como el desarrollo individualizado de cada una de las sesiones de los dos programas instruccionales implementados.

Tabla 4. *Cuadro Síntesis de los dos Programas Instruccionales Desarrollados en base al Modelo de Instrucción Cognitivo y Auto-Regulado*

Patrón Instruccional: Modelo de Instrucción Cognitivo y Auto-Regulado	Grupo Experimental A	Grupo Experimental C
1ª Etapa Instruccional: Desarrollo del conocimiento Metacognitivo: Proceso y producto textual	1ª sesión Focalizado en la Planificación Textual <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la planificación • Funcionalidad • Tipologías textuales 	1ª sesión Focalizado en la Revisión Textual <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la revisión • Funcionalidad • Tipologías textuales
1ª Etapa Instruccional: Desarrollo del conocimiento Metacognitivo: Estrategia de escritura	2ª sesión Focalizado en la Planificación Textual <ul style="list-style-type: none"> • Cómo planificar • Estrategia POD+Las Vocales 	2ª sesión Focalizado en la Revisión Textual <ul style="list-style-type: none"> • Cómo revisar • Estrategia FIN + LEAs
2ª Etapa Instruccional: Observación	3ª sesión Modelado de la planificación textual de la profesora	3ª sesión Modelado de la revisión textual de la profesora
3ª Etapa Instruccional: Emulación por pares	4ª sesión Emulación de la planificación textual por pares	4ª sesión Emulación de la revisión textual por pares
4ª Etapa Instruccional: Emulación individual	5ª sesión Emulación de la planificación textual individualizadamente	5ª sesión Emulación de la revisión textual individualizadamente

No obstante, si bien el patrón o modelo instruccional en ambos programas era el mismo, su contenido o eje básico de instrucción variaba de uno a otro. Así, el grupo experimental A recibió un programa instruccional estratégico y auto-regulado focalizado específicamente en la planificación textual, mientras que en el grupo experimental C la instrucción se centraba en el proceso de revisión textual exclusivamente. Con ambos programas se pretendía que el alumnado lograra el desarrollo de un dominio estratégico y auto-regulado del proceso de escritura de la planificación o de la revisión textual, para ello, además de las estrategias generales de auto-regulación de su acción relacionadas con la fase previa, de realización o de evaluación de la

acción (Zimmerman, 2000), se trabajaron dos estrategias cognitivas específicas de composición escrita independientemente para cada grupo; la estrategia de planificación LEA más las vocales (grupo A); y la estrategia de revisión textual LEA (grupo B).

En la estrategia de planificación textual se recogen los siguientes pasos que ejemplifican el proceso de planificación en la escritura. Lo primero al escribir un texto es recordar la estrategia POD, porque dará el poder para hacer un buen texto: lo primero con la P, es pensar; pero hacerlo de un modo Organizado con la O, y para ello hay que seguir “las vocales O, A, I, U, E”, que recoge los diferentes pasos que hay que tener en cuenta en la planificación de un texto (cuál es el Objetivo del texto, la Audiencia, qué Ideas incluir, cómo Unirlas y qué Esquema voy a seguir en el texto). Y una vez desarrollados esos pasos se afronta el tercero, con la D, desarrolla tu texto. De igual forma, para la revisión textual se trabaja la estrategia “LEA: Lee el texto, Evalúa el texto, Actúa en consecuencia”, que da un ejemplo de qué pasos seguir para afrontar la revisión textual, pasos que se siguen tanto para la revisión de un listado de aspectos mecánicos como sustantivos del texto.

Procedimiento

Tras la elaboración y diseño de los programas instruccionales se realizó la evaluación pretest en ambos grupos participantes, por personal especializado. Posteriormente, ambos programas instruccionales se impartieron por la profesora de Lengua en ambas clases durante el segundo cuatrimestre del curso escolar, dentro del horario asignado a la materia de Lengua, con una sesión de intervención por semana, de aproximadamente una hora de duración. La profesora contaba con un bagaje y unos conocimientos y dominio previo sobre este tipo de intervención, no obstante, semanalmente recibía previamente una sesión formativa de preparación, y de seguimiento y control de la intervención por parte de uno de los investigadores. Finalizada la intervención se procedió a la evaluación posttest, realizada por el mismo personal. Los datos recogidos se sometieron a una doble evaluación ciega por personal previamente formado en la corrección de dichos instrumentos, tras lo cual se realizaron los correspondientes análisis estadísticos.

Resultados

Los resultados de los análisis estadísticos implementados se presentan de manera separada para las medidas del producto textual, y posteriormente para las medidas del proceso de escritura.

Para el análisis de las diferencias pre-post por grupo a nivel textual se utilizaron análisis de la varianza puesto que cumplían los criterios de una distribución normal, tomando como variables dependientes todas las medidas del producto textual; obteniéndose en los análisis estadísticos

una mejora significativa en los dos grupos experimentales para las medidas recogidas en las siguientes Tablas, número 5 y 6.

Tabla 5. *Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales en las medidas basadas en el lector*

	Grupo A				Grupo C				F	p	Grupo A d	Grupo C d
	Pretest		Postest		Pretest		Postest					
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ				
Calidad	1.6	.6	2.6	.3	1.6	.6	2.6	.9	184	<.001	1.0	1.0
Estructura	1.1	.3	2.3	.9	1.3	.6	2.7	1.0	153	<.001	1.8	1.7
Coherencia	1,2	.4	2.2	.7	1.2	.5	2.4	.8	86	<.001	1.6	1.6

Por su parte, en las medidas de coherencia basadas en el texto, los análisis Anova también mostraron un incremento significativo en el post-test de los grupos experimentales en el uso de todos los indicadores de coherencia con excepción de los lexicales y argumentativos, tal como se recoge en la Tabla 6.

Tal como queda reflejado en los resultados obtenidos en relación a los cambios a nivel de producto textual en ambos grupos se logró una mejora significativa de su competencia escrita, en base a los mismos indicadores del producto textual. A su vez, los análisis estadísticos no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del tipo de intervención recibida, centrada en la planificación o en la revisión textual.

Tabla 6. *Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales en las medidas de coherencia basadas en el texto*

	Grupo A				Grupo C				Diferencias Pre vs. Post		Grupo A d	Grupo C d
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		F	p		
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ				
Referenciales	4.2	3.5	7.4	2.5	3.3	2.4	6.1	4.0	18.3	<.001	.9	1.2
Metaestructuradores	.0	.2	.9	.4	.1	.3	1.0	.2	317.1	<.001	4.2	2.5
Estructuradores	.1	.2	1.2	1.2	.0	.0	1.4	1.4	64.4	<.001	5.0	1.0
Conectores	9.1	4.3	7.8	2.5	8.4	3.0	6.6	2.5	17.6	<.001	-.3	-.6
Reformuladores	.0	.2	.8	.4	.3	.5	.8	.6	88.6	<.001	3.6	1.1

Por otra parte, con relación a las medidas de evaluación del proceso, se realizaron debido a la distribución no normal de la muestra análisis no paramétricos de Wilcoxon para las diferencias pre vs. postest por grupo experimental, obteniéndose un incremento estadísticamente

significativo en el tiempo dedicado en el posttest por los grupos experimentales en los subprocesos recogidos en cada caso en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales en las medidas del proceso de escritura

Grupo Experimental A						
Proceso	Pretest		Posttest		Z	p
	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)		
Leer referencias	1,5	1.5, 3.0	3,0	1.5, 6.0	3.3	<.001
Pensar	1,5	1.5, 3.0	3,0	1.5, 4.5	3.3	.003
Borrador	1,5	.0, 3.0	6,0	1.5, 7.5	3.7	<.001
Escribir	4,5	3.0, 7.5	7,5	6.0, 10.5	3.1	.002
Grupo Experimental C						
Proceso	Pretest		Posttest		Z	p
	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)		
Leer referencias	1,5	0, 3.0	3,0	1.5, 6.0	3.7	<.001
Borrador	0	.0, 1.5	0	.0, 4.5	2.3	.024
Escribir	7,5	6.0, 9.0	12,0	9.0, 16.5	3.3	.001
Cambiar texto	0	.0, 1.5	1,5	.0, 1.5	2.0	.046

De igual forma, se realizaron análisis estadísticos para ver las diferencias significativas entre los grupos en el proceso de escritura tras la intervención, mediante la *U* de Mann-Whitney, obteniéndose sí en este caso una interacción de los efectos en el proceso de escritura por el tipo de intervención realizada. Así, los alumnos que recibieron la intervención centrada en la planificación textual dedicaron un tiempo significativamente mayor que los alumnos que recibieron la intervención centrada en la revisión textual dedicado a la planificación textual, en el borrador ($U = 175.5$; $Z = -2.7$; $p = .007$), tal como cabía esperar. Sin embargo, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a favor del grupo que recibió la instrucción en revisión textual en el tiempo dedicado al proceso de edición o transcripción textual, no así en la propia revisión tal y como cabría esperar ($U = 189$; $Z = -2.4$; $p = .016$).

Conclusiones

El objeto del presente estudio era analizar la eficacia de un modelo instruccional de carácter estratégico y auto-regulado para la mejora de la competencia escrita del alumnado de 6º curso de Educación Primaria, estudiando la eficacia diferencial de este tipo de intervención en función del proceso específico de escritura en el que se focalizaba ésta, bien en la planificación textual,

o bien en la revisión textual. En este sentido, a partir de los resultados obtenidos a nivel empírico cabe sugerir la eficacia de este tipo de enfoques instruccionales para la mejora de la competencia escrita del alumnado, en línea con lo comprobado anteriormente en estudios empíricos previos (Fidalgo & García, 2007; Graham & Perin, 2007). Se ha comprobado cómo el entrenamiento específico en estrategias cognitivas tanto de planificación, como de revisión textual mejora significativamente la competencia escrita del alumnado de 6º curso de Educación Primaria; lo que se ha corroborado a nivel textual tanto en medidas subjetivas de calidad, coherencia y estructura, como en medidas de carácter más objetivo relacionadas con el recuento e identificación de diferentes componentes a nivel lingüístico en el texto. Pese a que desde un punto de vista evolutivo el desarrollo de la planificación textual antecede al dominio de la revisión textual, debido a la mayor demanda cognitiva de ésta, como consecuencia de la necesidad de manejar al mismo tiempo la representación mental actual del texto, con aquella pretendida por el autor lo que puede llevar a una sobrecarga cognitiva en los escritores novatos (McCutchen, 2006), esta investigación ha corroborado cómo el entrenamiento en ambos tipos de procesos resulta óptimo para el dominio de la composición escrita del alumnado en sexto curso de Primaria. Sin embargo, lo que no resulta nada claro es el explicar el porqué de su eficacia, si ésta se debe al entrenamiento específico en el proceso de escritura, lo que estaría apoyado por un enfoque estratégico diferente del alumnado al enfrentarse a la escritura del texto en función de si hubieran recibido una instrucción centrada en la planificación frente a una centrada en la revisión; o por el contrario, su eficacia va unida a características compartidas por ambos tipos de instrucción como puede ser el desarrollo de un enfoque más auto-regulado en la composición escrita, o a un mayor dominio de conocimiento metacognitivo del proceso y producto de escribir.

Por ello, en esta investigación, además de analizar los efectos de la instrucción a nivel textual se analizó también su incidencia en el propio proceso de escritura, es decir, en el cómo escriben los alumnos tras la intervención; obteniéndose datos relevantes en este sentido, si bien no concluyentes. Así, efectivamente si bien ambos programas de instrucción influyeron en una mayor presencia en el proceso de escritura del tiempo dedicado a aspectos como: leer información, borrar, editar texto, y cambiar texto, en el programa centrado en la revisión textual; los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas en la estrategia de escritura seguida por los grupos en el proceso de planificación- borrador, a favor del grupo entrenado en este proceso, y en el de edición, a favor del grupo entrenado en la revisión textual, no obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el tiempo dedicado a la revisión textual por este grupo, tal y como cabría esperar. Luego, aunque el entrenamiento en revisión textual es efectivo para la mejora de la composición escrita,

dicha efectividad no es el resultado de un incremento significativo de una estrategia de escritura de revisión textual en el alumnado de sexto curso, sino que su explicación debe ir unida a otro tipo de variables explicativas de su eficacia tal como sugieren los resultados obtenidos en esta investigación, y en coherencia con los resultados obtenidos en estudios previos también en relación al proceso de revisión textual (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007). Si bien, es necesario considerar también los posibles límites y efectos del instrumento de evaluación empleado para el análisis del proceso, sugiriéndose la posibilidad para futuros estudios de utilizar otro tipo de instrumentos on-line para la evaluación del proceso de escritura más precisos y controlados, como puede ejemplificar el pensamiento en voz alta u otros (Olive & Levy, 2002). No obstante, el establecer ciertas conclusiones en este sentido, demanda la realización de nuevos análisis que estudien la relación entre el tipo de estrategia de escritura implementada por el alumno y su incidencia en la calidad textual; al hilo de estudios previos como los de Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, & van Hout-Walters (2004), línea sugerida para futuras investigaciones.

Referencias

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academia Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & van Hout-Walters, B. H. A. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Intervención metacognitiva en la composición escrita: Revisión de Modelos e Investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 347-375.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008) (Coords.), *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci Continental.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 672-693
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A Meta-analysis of writing instruction for adolescents students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.; Erlbaum.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1(1)*, 1-26.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.
- Olive, T. & Levy, C. M. (Eds.) (2002). *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht, A.A.: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist, 32*(195-208).
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction, 17*, 265-285.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 189-199.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson; K. R. Harris; S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, The Guildford Press
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 660-668.