



DOS ENFOQUES METACOGNITIVOS DE INTERVENCIÓN: AUTO-CONOCIMIENTO DEL PRODUCTO TEXTUAL FRENTE A AUTO-REGULACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Raquel Fidalgo*, Mark Torrance, Patricia Robledo* & Jesús-Nicasio García***

* Universidad de León, España ** Nottingham Trent University, Reino Unido

RESUMEN

Esta investigación analiza la eficacia de tres programas instruccionales metacognitivos en la mejora de la competencia escrita del alumnado: dos de ellos de carácter cognitivo estratégico y auto-regulado (CSRI), centrados en la planificación o en la revisión textual, y el tercero centrado en el desarrollo del conocimiento metacognitivo a nivel de producto textual. La muestra la formaron 73 alumnos/as de 6º curso de Educación Primaria; distribuidos aleatoriamente en tres grupos: dos recibieron la intervención centrada en la auto-regulación – CSRI (bien en Planificación N=24; o en Revisión N= 24), y un tercer grupo la intervención centrada en el auto-conocimiento del producto textual (N=25). Para la evaluación de la intervención se tomaron medidas pre y post test del producto textual del alumnado, analizado en términos de coherencia, calidad y estructura, y del proceso de escritura de manera on-line, a través del writing log. Los resultados obtenidos muestran una mejora estadísticamente significativa de los tres grupos en la competencia escrita del alumnado tras la intervención, para todas las medidas del producto textual. A nivel de proceso de escritura los cambios en los grupos experimentales se dieron en el incremento del tiempo dedicado a los procesos de edición textual (para los grupos de planificación y revisión), a los procesos de revisión textual (únicamente en el grupo de revisión) y en los procesos de planificación textual (para los tres grupos experimentales, si bien únicamente el grupo de planificación aumentó significativamente el número de alumnos que planificaron tras la intervención). Finalmente, se analiza la implicación práctica de este tipo de intervenciones para la enseñanza de la escritura en el grupo clase.

Palabras clave. Intervención estratégica y auto-regulada; proceso de escritura; metacognición; auto-regulación, auto-conocimiento

ABSTRACT

This research explores the efficacy of three instructional programs that aimed to improve students' writing competence by developing their metacognitive skills. Two of these were programs focused on developing self-regulated use of strategies for planning or for revising text. The third focused on developing knowledge of written products. Separate groups of 6th grade Primary Spanish students completed each of these interventions (N = 24, 24, and 25 students respectively). Pre and post tests eva-



DOS ENFOQUES METACOGNITIVOS DE INTERVENCIÓN: AUTO-CONOCIMIENTO...

luated students' written products in terms of coherence, quality and structure, and examined their writing processes through on-line (writing log) measures. Results showed a statistically significant improvement in all written product measures for the three experimental groups. In relation to writing process results, the experimental groups demonstrated a substantial increase in the time spent on drafting (translating) (for both the planning-focused and revising-focused interventions), revising (for just the revision-focused intervention) and planning (outlining) (for all of them, although, only in the planning-focused intervention showed a significant increment in the number of students who outlined in post-test). Finally, practical implications of this research for teaching writing in the classroom are discussed.

Key words. Cognitive and Self-regulated intervention, writing process, metacognition, self-regulation, self-knowledge

El auge experimentado por el interés científico en el estudio de la escritura desde perspectivas psicológicas ha sido enorme en los últimos años. Su estudio desde un punto de vista cognitivo ha permitido conocer mejor el complejo entramado de procesos cognitivos y de variables cognitivas, afectivas o contextuales que subyacen o moldean la realización de dicha habilidad instrumental (ver Alamargot & Chanquoy, 2001; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; Torrance & Jeffery, 1999). Ello ha permitido establecer cuáles son los procesos cognitivos y estrategias subyacentes en la escritura vinculados a un mayor o menor dominio o competencia escrita, analizar las diferencias existentes entre escritores noveles frente a expertos (Bryson, et al., 1991), o incluso comprender cuáles son las dificultades o problemas en la composición escrita que presentan los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) en la adquisición de la composición escrita (Fletcher, et al., 2007), y sus diferencias frente a alumnos sin DA (García & Fidalgo, 2008). Fruto de este conocimiento hoy en día se asume teórica y empíricamente, cómo el desarrollo de una verdadera competencia escritora en el alumno va unido al logro de un dominio metacognitivo de la misma (Fidalgo & García, 2008), a un conocimiento sustantivo sobre los procesos de alto nivel cognitivo de la escritura, y del producto textual, y a un dominio auto-regulado y estratégico de dichos procesos cognitivos. Por ello, conscientes de la importancia y necesidad de este tipo de enfoques instruccionales en la enseñanza de la escritura por parte del profesorado, en el presente artículo se analiza la eficacia de tres programas de intervención de naturaleza metacognitiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado: dos de ellos centrados en un modelo de instrucción cognitivo y auto-regulado focalizado en la planificación (CSRI -P) o en la revisión textual (CSRI -R), y un tercer programa instruccional centrado, por el contrario, en la dimensión de conocimiento metacognitivo del producto textual (Auto-conocimiento).

MÉTODO

Participantes

La muestra del presente estudio la formaron un total de 73 alumnos/as pertenecientes a 6º curso de Educación Primaria, todos ellos escolarizados en el mismo centro educativo; centro concertado de la ciudad de León.

Todos los participantes estaban distribuidos de forma aleatoria en tres grupos clase diferentes (6ºA = 24; 6ºB = 25, 6ºC = 24), con una distribución por género equitativa, y con una media de edad de en torno a once años y medio (11.48). Los diferentes grupos clase recibían el mismo tipo de enseñanza y por el mismo profesorado en todas las materias.

Por otra parte, los diferentes programas instruccionales fueron implementados por la profesora que impartía la asignatura de Lengua en los tres grupos clase. Dicha profesora había recibido una formación previa en el ámbito de la psicología de la escritura y, a su vez, durante la impartición de los programas instruccionales se realizaron sesiones semanales de seguimiento de las intervenciones, y de formación de las siguientes sesiones a impartir.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Instrumentos y Medidas

Las medidas de la competencia escritora del alumnado fueron tomadas a partir de la escritura de sendos textos expositivos de comparación-contraste; en dos momentos diferenciados, previamente a la intervención, y una vez finalizada ésta como post-test. En ambos momentos las temáticas de los textos expositivos pertenecían al curriculum del área de Conocimiento del Medio, de quinto curso de Educación Primaria. Con ello se pretendía asegurar que todo el alumnado tuviera un conocimiento previo de las temáticas y similar en todos los casos. No obstante, la escritura de ambos textos fue apoyada por diferentes hojas de información, sobre la temática correspondiente en cada caso; hojas de información que fueron libremente utilizadas o no por el alumnado, según juzgaran su necesidad.

Medidas del producto textual

Para la evaluación de la calidad en los diferentes textos escritos se utilizaron dos tipos de medidas, bien centradas en la interpretación global que hace el lector para determinar si el constructo bajo evaluación (coherencia, calidad y estructura) está presente o no en el texto, y en qué grado; y por otro lado, medidas formales basadas en el texto que se fundamentan en la localización y recopilación de determinadas características de un constructo en el texto, que apoye la verificación textual del constructo, como fueron los indicadores de coherencia del texto. Medidas todas ellas que han sido validadas en estudios previos (ver como ejemplo Fidalgo, Torrance, & García, 2008; Torrance, Fidalgo, & García, 2007).

El primer tipo de medidas se basó en las medidas de estructura, coherencia y calidad general descritas por Spencer y Fitzgerald en sus investigaciones previas (1993). Si bien, los criterios de evaluación se adaptaron a las características propias de los textos expositivos de comparación-contraste utilizados. De manera específica los criterios observados por el lector para la estimación de las puntuaciones de estructura (1 a 4 puntos), coherencia (1 a 4 puntos) y calidad textual (1 a 6 puntos).

Por otra parte, la evaluación textual fue completada mediante la utilización de otro tipo de medidas de evaluación de la coherencia textual que 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 pueden ser agrupados en los siguientes tipos: 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 relacionamente, inter o intra párrafo, el texto y ponderado por la longitud del texto (número de palabras).

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. Cada alumno recibió en los diferentes momentos de evaluación un diario de escritura (o writing log) dividido en siete tipos posibles de actividades de escritura. Mientras realizaban la escritura del texto, los alumnos estaban expuestos a un tono auditivo, con una media 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, entre las siguientes: i) leer información sobre el tema; ii) pensar la redacción; iii) esquema o plan; iv) escribir redacción; v) leer redacción; vi) corregir redacción; vii) sin relación con la escritura del texto.



DOS ENFOQUES METACOGNITIVOS DE INTERVENCIÓN: AUTO-CONOCIMIENTO...

Antes de aplicar por primera vez el diario de escritura, los alumnos fueron entrenados en sesiones previas sobre su uso y las diferentes categorías y su significado. Posteriormente y antes de la evaluación, se evaluó la fiabilidad en la codificación de los procesos del alumnado obteniéndose un índice kappa adecuado.

Programas Instruccionales en Composición Escrita

Los tres grupos clase recibieron un programa instruccional específico de cinco sesiones de intervención, con una duración de aproximadamente una hora; desarrolladas semanalmente por la profesora de lengua en el horario establecido para dicha asignatura en cada grupo clase.

Programas Instruccionales de Auto-regulación del Proceso de Escritura (CSRI)

Los programas instruccionales centrados en la auto-regulación en la escritura fueron dos: bien centrados en la planificación textual (desarrollado en una de las clases), o bien en la revisión textual (desarrollado en otra de las clases). Ambos se basaron para su desarrollo en el modelo de instrucción cognitivo y auto-regulado (*Cognitive and Self-Regulated Instructional Model* – CSRI) diseñado y validado previamente por los investigadores en estudios anteriores (ver Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007). Dicho modelo de instrucción se basa en la propuesta de Zimmerman (2000) del modelo de aprendizaje secuencial de las habilidades de auto-regulación en la composición escrita, 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 principalmente en este modelo cognitivo y auto-regulado las dos primeras etapas instructivas del modelo, que por sí mismas, han resultado ser un medio eficaz para el desarrollo de habilidades de auto-regulación en la escritura según demuestran estudios previos (Zimmerman & Kitsantas, 2002). De manera general la secuencia de instrucción la forman cuatro etapas. En la primera etapa se desarrollan los conocimientos previos necesarios para desarrollar de manera correcta las subsecuentes etapas de instrucción. En esta etapa se trabaja el desarrollo del conocimiento metacognitivo, declarativo, procedimental y condicional sobre el proceso de escritura y sus consiguientes subprocesos y variables relacionadas. Para ello se utilizan diferentes materiales de apoyo o andamiaje, como matrices de conocimiento, reglas nemotécnicas, etc. En concreto dos de las sesiones del programa se dedicaron a esta fase de instrucción, en la primera de ellas se trabajó el proceso de escritura en base al modelo de Hayes y Flower (ver una revisión en Alamargot & Chanquoy, 2001), concretamente, en una clase se trabajó principalmente el proceso de planificación textual, mientras que en la segunda clase se trabajó el proceso de revisión textual. A su vez, en la siguiente sesión, dichos conocimientos previos se trabajaron en base a dos estrategias específicas de planificación o de revisión textual; centrados por lo tanto en el conocimiento procedimental sobre cómo realizar los diferentes procesos textuales. Concretamente en una de las clases se trabajó la estrategia de planificación POD + Las vocales, en la primera parte se insta al alumno a Pensar ideas, y a Organizar su pensamiento, para lo cual se sigue la estrategia cognitiva de “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 unirlos y qué esquema seguir en el desarrollo). Finalmente, realizados todos estos pasos previos, va la tercera y última letra, Desarrolla tu texto. Por el contrario, en el otro grupo clase se siguió para la revisión textual 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. Todas las estrategias cognitivas se sirven para su aplicación de diferentes ayudas procedimentales como reglas nemotécnicas, organizadores gráficos, listas de control, etc.; ayudas que por otra parte, van desapareciendo paulatinamente a lo largo del programa.

La segunda fase del programa instruccional consiste en el modelado cognitivo por parte de la profesora, siguiendo un modelado incompleto y posteriormente ejemplar, de la estrategia de composición escrita específica según cada clase. Al mismo tiempo, durante todo el proceso de modelado de la com-



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

posición escrita, gracias a la utilización del pensamiento en voz alta de modo concurrente a la realización de la tarea, se incluyen de manera explícita a través de auto-instrucciones el uso intencional de diferentes procesos de auto-regulación a lo largo de la tarea. Los procesos de auto-regulación trabajados a lo largo de todo el programa instruccional corresponden a las tres fases cíclicas de regulación según Zimmerman (2000), fase previa, de realización y de reflexión. Una de las sesiones del programa de intervención fue dedicada a esta fase de modelado del proceso de escritura correspondiente, y de aplicación de la estrategia específica.

Posteriormente, en la tercera fase instructiva son los alumnos, en primer lugar por pares y posteriormente en una cuarta fase individualmente, quienes emulan el modelado cognitivo realizado previamente por la profesora, en la tercera fase contando con ayudas procedimentales y andamiaje en la ejecución, y posteriormente, en la práctica individual sin ningún tipo de ayuda. A la emulación por pares de la estrategia correspondiente se utilizó una sesión de intervención. En la misma, uno de los alumnos tomaba el rol de pensador y escritor realizando la emulación del proceso de escritura y la estrategia correspondiente. Mientras que el otro alumno del par realizaba un rol de oyente siguiendo, analizando, y moldeando según necesidad el proceso de su compañero en la realización de la emulación.

Finalmente, en la cuarta fase y quinta sesión de instrucción cada alumno ya individualmente aplicaba y desarrollaba el proceso de escritura correspondiente y su estrategia, también realizando pensamiento en voz alta, y con la ayuda y moldeamiento de la profesora según la necesidad.

Programa Instruccional de Auto-Conocimiento del Producto Textual

Este programa al contrario que los anteriores se centraba en el desarrollo de un conocimiento metacognitivo del alumnado focalizado en el producto textual, frente al proceso de escritura y su auto-regulación. Para el desarrollo del auto-conocimiento metacognitivo de la escritura además de la propia instrucción directa y explícita sobre los diferentes tipos de conocimiento metacognitivo de la composición escrita, en relación a las tipologías textuales, la estructuración y organización textual, etc.; también se utilizó el uso de los grupos de discusión o análisis de casos en la instrucción, no sólo de ejemplos modelo de textos, sino también de análisis de errores y límites a nivel textual. Con todos estos análisis de casos se pretendía favorecer en el alumnado la conciencia o el auto-conocimiento sobre sus propios conocimientos, sus límites y dificultades; favoreciendo su capacidad metacognitiva de reflexión y análisis. En la primera sesión se trabajó de manera general las diferentes tipologías textuales, sus objetivos, organización, estructuración, partes, características generales, etc. A partir de diferentes matrices de conocimiento. Mientras que en las cuatro sesiones siguientes se trabajó específicamente el texto expositivo de comparación contraste, en la primera sesión mediante instrucción directa su conocimiento general en cuanto a estructura, organización, enlaces, características, etc. Y en las tres sesiones siguientes se partió siempre del análisis de ejemplos modelo de textos ejemplares o incompletos o erróneos. Además durante este programa de instrucción también se realizaron el mismo número de prácticas de escritura a nivel textual.

Procedimiento

Los programas instruccionales se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase por la profesora a lo largo de cinco semanas, durante la clase de la asignatura de lengua. Se realizó un seguimiento y control semanal de la formación previa en la correspondiente sesión y de la aplicación en el grupo clase a través del análisis de portfolios. Las sesiones de evaluación pre-test y post-test se realizaron por el mismo personal especializado en los tres grupos clase, y durante la misma semana. Tras las evaluaciones dobles y ciegas de las diferentes pruebas por personal especializado debidamente entrenado se procedió a los consiguientes análisis estadísticos.

**DOS ENFOQUES METACOGNITIVOS DE INTERVENCIÓN: AUTO-CONOCIMIENTO...****RESULTADOS**

Para el análisis de las diferencias pre-post por grupo se utilizaron análisis de la varianza tomando como variables dependientes todas las medidas del producto textual. Obteniéndose en los análisis estadísticos una mejora significativa tras la intervención en los tres grupos experimentales para todas las medidas basadas en el lector, coherencia, calidad y estructura, tal como queda recogido en la Tabla siguiente.

Tabla 1. Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales (CSRI planificación, revisión y auto-conocimiento del producto textual) en las medidas basadas en el lector

	Grupo CSRI-P				Grupo CSRI-R				Grupo Autoconocimiento				<i>F</i> (1,71)	<i>p</i>	CSRI -P	CSRI -R	Auto-conocim.
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest						
	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>					
Calidad	1.6	.6	2.6	.3	1.6	.6	2.6	.9	1.5	.4	2.3	.9	184	<.001	1.0	1.0	0.9
Estructura	1.1	.3	2.3	.9	1.3	.6	2.7	1.0	1.0	.0	2.3	.7	153	<.001	1.8	1.7	2.0
Coherencia	1.2	.4	2.2	.7	1.2	.5	2.4	.8	1.2	.4	2.1	.8	86	<.001	1.6	1.6	1.3

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 tres 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 2.

Tabla 2. Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales (CSRI planificación, revisión y auto-conocimiento del producto textual) en las medidas de coherencia basadas en el texto

	Grupo CSRI-P				Grupo CSRI-R				Grupo Autoconocimiento				<i>F</i> (1,71)	<i>p</i>	CSRI -P	CSRI -R	Auto-conocim.
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest						
	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>	<i>M</i>	<i>–</i>					
Referenciales	4.2	3.5	7.4	2.5	3.3	2.4	6.1	4.0	5.3	3.8	5.5	3.1	18.3	<.001	.9	1.2	.1
Metaestrut.	.0	.2	.9	.4	.1	.3	1.0	.2	.0	.0	1.1	.5	317.1	<.001	4.2	2.5	2.2
Estructurado.	.1	.2	1.2	1.2	.0	.0	1.4	1.4	.1	.2	1.1	1.1	64.4	<.001	5.0	1.0	4.4
Conectores	9.1	4.3	7.8	2.5	8.4	3.0	6.6	2.5	7.8	2.8	5.7	2.4	17.6	<.001	-.3	-.6	-.7
Reformulad.	.0	.2	.8	.4	.3	.5	.8	.6	.1	.3	.7	.6	88.6	<.001	3.6	1.1	2.2

En cuanto 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. posttest por grupo experimental, obteniéndose un incremento estadísticamente significativo en el tiempo dedicado en el posttest por los diferentes grupos experimentales en los sub-procesos recogidos en cada caso en la Tabla 3.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Tabla 3. Resultados estadísticamente significativos en las diferencias pre vs. post-test para los grupos experimentales (CSRI planificación, revisión y auto-conocimiento del producto textual) en las medidas del proceso de escritura

Grupo CSRI-P						
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 CSRI-R						
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

Grupo Auto-Conocimiento						
Proceso	Pretest		Posttest		Z	P
	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)	Mediana	Rango _(Q 25, Q75)		
Leer referencias	2,3	1,5, 3,8	4,5	3,0, 5,3	3,3	<.001
Borrador	0	.0, 3,0	2,3	.0, 6,0	3,7	<.001

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio avalan la eficacia de los dos tipos de enfoques metacognitivos de enseñanza de la escritura, centrado en el enfoque cognitivo estratégico y auto-regulado del proceso de escritura, o en el conocimiento metacognitivo del producto textual, para la mejora de la competencia escrita del alumnado; confirmando las conclusiones obtenidas en estudios previos de meta-análisis sobre la eficacia de diferentes tipos de instrucción en la escritura (Graham & Perin, 2007). Sin embargo, no es posible afirmar la eficacia mayor o menor de un enfoque de instrucción frente a otro. Su comparación en relación a la mejora del producto textual, únicamente mostró un incremento significativamente mayor en los grupos experimentales que recibieron la instrucción cognitiva y auto-regulada en el uso de indicadores meta-estructurales; lo que quizá por la naturaleza de dichos indicadores esté demostrando una mayor conciencia de la futura audiencia en la escritura. No obstante, quizá la ausencia de diferencias entre los grupos haya estado mediada por el tipo de evaluación realizada, quizá la evaluación de la generalización de los resultados a otras tipologías textuales diferentes a la entrenada habría mostrado una diferenciación inter-grupal, al ser más dependiente del género textual la intervención focalizada en el auto-conocimiento del producto textual, frente a la auto-regulación del proceso de escritura, que ya ha demostrado la generabilidad de sus efectos en estudios previos, además de su largo mantenimiento (Fidalgo et al., 2008).

Por otro lado, los resultados con relación a las medidas del proceso de escritura sí mostraron una mayor diferenciación entre los programas de intervención. En este sentido, todos los alumnos tras la intervención dedicaron significativamente mayor tiempo a leer información, y a la realización de un borrador textual. Aunque en relación a este último proceso, sólo el grupo de planificación mostró un incremento estadísticamente significativo en el número de estudiantes que realizaron borrador tras la



DOS ENFOQUES METACOGNITIVOS DE INTERVENCIÓN: AUTO-CONOCIMIENTO...

intervención. A su vez, los grupos que recibieron la intervención estratégica y auto-regulada dedicaron significativamente también un mayor tiempo en el proceso de edición textual. También como fruto de la especificidad de la intervención para el grupo de planificación y de revisión respectivamente, también se incrementó la planificación referida por la actividad pensar redacción, y de revisión textual, respectivamente. Posteriores análisis estadísticos comparativos del proceso de escritura entre los grupos mostraron un tiempo significativamente mayor que en el grupo centrado en el producto textual, dedicado a procesos de planificación textual (borrador y pensar redacción), y de edición textual (escribir texto), para los grupos de intervención estratégica y auto-regulada, en la planificación textual y en la revisión textual, respectivamente. Si se asume la relación positiva entre el tiempo dedicado a la planificación y edición textual y el incremento de la calidad a nivel de producto textual (Hayes & Nash, 1996); dichos resultados pueden sugerir el desarrollo tras la intervención de una estrategia de composición escrita más eficaz por parte del alumnado participante en la instrucción cognitivo-estratégica y auto-regulada.

En definitiva, el presente estudio demuestra la eficacia de este tipo de enfoques instruccionales para la mejora de la competencia escrita del alumnado de 6º curso de Educación Primaria, y la viabilidad de este tipo de intervención de carácter metacognitivo para la enseñanza de la composición escrita por parte del profesorado de manera contextualizada en el grupo clase.

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

REFERENCIAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Bryson, M., Bereiter, C., Scardamalia, M., & Joram, E. (1991) Going beyond the problem as given. Problem solving in experts and novice writers. In R. J. Sternberg, & P. A. Frenchs (Eds.) *Complex problem solving. Principles and Mechanisms* (pp. 61-84). Philadelphia, USA: Lawrence Erlbaum Associates
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento (metacognición) 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
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Written expression disabilities. In J. M. Fletcher et al. (Eds.) *Learning disabilities. From identification to intervention* (pp. 236-259). New York: The Guilford Press.
- García, J. N., & Fidalgo, R., (2008). The Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Learning Disabled and Non-Disabled 6th Grade Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6, 2, 77-98.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-analysis of writing instruction for adolescents students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Hayes, J., & Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Spencer, S. L., & Fitzgerald, J. (1993). Validity and Structure, Coherence, and Quality Measures in Writing. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 209-231.
- Torrance, M., & Jeffery, G. (Eds.) (1999). *The cognitive demands of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- 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.
- 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 (2) 660-668.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009