

## ADQUISICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN A TRAVÉS DEL MODELADO Y LA EMULACIÓN

**\*Patricia Robledo-Ramón, \*Begoña López-Campelo, \*\*M<sup>a</sup> Lourdes Álvarez, Ruth Sánchez-Rivero\*, y Raquel Fidalgo\***

*\*Universidad de León; \*\*Universidad Internacional de La Rioja*

**RESUMEN.** La autorregulación es fundamental para lograr una verdadera competencia escrita, por lo que desde las aulas se debe trabajar, sabiendo que desde una perspectiva socio-cognitiva la secuencia instructiva para su desarrollo pasa por una fase de observación de modelos seguida de su emulación. El objetivo del presente estudio es conocer los efectos del modelado y emulación individual frente a la emulación por pares en la adquisición de un dominio estratégico y autorregulado de la competencia escrita. La muestra la formaron 71 alumnos de 6º de Primaria distribuidos en grupo experimental, instruidos mediante modelado y emulación en planificación y transcripción textual, y grupo control, instruidos en conocimiento sobre las estructuras textuales, ambos grupos divididos a su vez en emulación individual o por parejas. Se evaluó la calidad del producto textual y la activación del proceso de planificación de la escritura. Los resultados evidencian que el modelado más la emulación por pares son los procedimientos instruccionales más efectivos para promover mejoras en la calidad textual, aunque no muestran un efecto significativo en la planificación.

**Palabras clave:** autorregulación, composición escrita, emulación por pares, modelado

**ABSTRACT.** Self-regulation is key in the acquisition of writing competence, so, schooling should promote its development. An instructive sequence according to a socio-cognitive approach to increase students' self-regulation begins for observation and emulation instructional components. In this sense, the aim of this study is to analyze the effectiveness of modeling and emulation individual vs. modeling emulation in pairs to promote students' self-regulation and writing competence. Sample comprised 71 6th grade students of Primary education, distributed in two experimental groups, that received a self-regulated and strategy instruction of planning and drafting processes through two conditions, modeling and emulation in pairs or alone, and one control group that received an ordinary instruction focused on written products, and writing practice in pairs or alone. We took pretest and posttest measures of written products and writing planning process. Results show that the modeling, followed by emulation in pairs, is the most effective instructional method to improve texts quality, but its effectiveness is not demonstrated to improve planning writing processes.

<sup>1</sup>Correspondencia: Patricia Robledo. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana, S/N, 24071, León. E-mail: [probr@unileon.es](mailto:probr@unileon.es)

**Key words:** self-regulation, writing composition, emulation in pairs, modelling.

### Introducción

Los modelos explicativos de la composición escrita sostienen su complejidad, al tratarse de una habilidad en la que intervienen procesos metacognitivos y cognitivos específicos de la escritura, que es necesario dominar para alcanzar una verdadera competencia escrita (Hayes, 1996; Kellogg, 1996). Así, desde una perspectiva instruccional han surgido diferentes programas orientados a favorecer en el alumnado un dominio metacognitivo del proceso de escritura (Robledo & García, en prensa). Entre estos modelos se encuentra el Social Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000), el cual, establece cuatro niveles en la secuencia instructiva óptima para el aumento de la autorregulación: observación de modelos, emulación, autocontrol y autorregulación.

Dicho modelo ha sido validado en el ámbito de la composición escrita, obteniéndose resultados que apoyan la efectividad del modelado para favorecer el proceso de revisión textual y evidencian cómo esta eficacia se incrementa gracias a la emulación, sosteniéndose con ello que ambos niveles instructivos son necesarios para adquirir niveles óptimos de autorregulación en composición escrita (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002).

Por lo tanto, parece ser que la secuencia instructiva más adecuada para el aumento de la autorregulación comienza por una fase de observación de modelos, seguida por la emulación de éstos; si bien, el problema que se plantea y guía el desarrollo del presente estudio es identificar qué tipo de emulación puede ser más efectiva, ¿la emulación individual o la emulación por pares? Así pues, el objetivo de la presente investigación es conocer los efectos del modelado y la emulación, por pares frente a individual, en el desarrollo de la competencia escrita del alumnado, a nivel de producto textual y de activación del proceso de planificación.

### Método

#### *Participantes*

La muestra la formaron 71 alumnos de 6º de Primaria pertenecientes a tres clases de un mismo centro, distribuidos de manera aleatoria en dos condiciones, experimental y control, y divididos en dos modalidades de trabajo: individual o por pares (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de la muestra*

	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	<i>Total modalidad trabajo</i>
<i>Individual</i>	23	12	35
<i>Pares</i>	24	12	36
<i>Total condición</i>	47	24	71*

\*Se llevará a cabo una réplica del estudio para equilibrar las muestras.

#### *Instrumentos*

Se valoró el producto textual, tomando medidas basadas en el texto y el lector (Tabla 2), y el proceso de planificación a partir del análisis del borrador en torno a: 1) productividad: número de palabras presentes y eliminadas y de oraciones 2) tipo de planificación: estructura global, introducción, desarrollo, conclusión, audiencia, objetivo y estrategia.

Tabla 2. *Medidas de producto textual*

<b>Medida</b>	<b>Descripción</b>
<i>Medidas del texto</i>	
Productividad	Número párrafos
Coherencia	Indicadores referenciales, lexicales y relacionales
Estructura	Introducción, desarrollo y conclusión
<i>Medidas del lector</i>	
Estructura	Valorar de 1-4: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Introducción que presenta el texto, objetivo y tema</li> <li>– Marcas o señales de estructura</li> <li>– Desarrollo organizado y estructurado</li> <li>– Unidad entre párrafos</li> <li>– Conclusión final texto</li> </ul>
Coherencia	Valorar de 1-4: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificación tema</li> <li>– Exposición tema sin digresiones</li> <li>– Contexto el cual oriente al lector</li> <li>– Detalles organizados en un plan distinguible, sustentado en todo el texto</li> <li>– Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos</li> <li>– Discurso fluye sin problemas</li> <li>– Conclusión que dé sentido de final al texto</li> </ul>
Calidad	Valorar de 1- 6: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Clara secuencia de ideas</li> <li>– Buena organización</li> <li>– Vocabulario adecuado</li> <li>– Variedad de detalles</li> <li>– Correcta estructura de las oraciones, puntuación y ortografía</li> </ul>

### *Diseño*

El estudio se ajusta a un diseño experimental de medidas repetidas en el que se comparan tres grupos de alumnos (control, experimental parejas, experimental individual) en dos momentos diferentes (pre-postest), en las medidas de producto textual y planificación.

### *Procedimiento*

Los programas instruccionales se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase, en la asignatura de Lengua y por parte de la misma profesora, la cual recibió formación específica para ello. En las sesiones impares la profesora transmitía los conocimientos que los alumnos debían asimilar; en el grupo experimental realizaba un modelado ejemplar y autorregulado de la planificación y la transcripción, con pensamiento en voz alta; en el grupo control se trabajaban diferentes tipologías textuales. En las sesiones pares los alumnos ponían en práctica los aprendizajes adquiridos, trabajando de manera individual o por pares (ver Tabla 3). Ambos grupos

llevaron a cabo el mismo número de prácticas de escritura, con la misma tipología textual (comparación-contraste) y bajo el mismo tipo de agrupamiento (individual o parejas).

Tabla 3. *Procedimientos instruccionales*

SESIONES	CONDICIONES	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
1	Modelado planificación	Tipología textual
2	Emulación planificación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>	Práctica aprendizajes adquiridos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>
3	Modelado transcripción textual	Tipología textual
4	Emulación transcripción textual <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>	Práctica aprendizajes adquiridos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>

Personal universitario especializado llevó a cabo las sesiones de evaluación (pretest y postest). En ellas los alumnos escribieron de manera individual textos de comparación-contraste sobre diferentes temáticas contrabalanceadas en los momentos de evaluación. Las correcciones de las pruebas de evaluación se han llevado a cabo de manera doble y ciega. Finalmente, se han realizado los análisis estadísticos oportunos para conocer los resultados del trabajo y extraer sus conclusiones e implicaciones.

### Resultados

Se han realizado análisis multivariados de la varianza de medidas repetidas en relación al producto escrito y al proceso de planificación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en ninguna medida de planificación. En relación a las medidas de producto, se obtienen resultados estadísticamente significativos en las medidas recogidas en la Tabla 4.

Tabla 4. *Resultados significativos de medidas de producto textual*

Variables	Control				Experimental individual				Experimental parejas				Tiempo x Grupo			Intersujetos
	M Pre	DT pre	M post	DT Post	M Pre	DT pre	M post	DT post	M Pre	DT pre	M Post	DT post	F (2, 57)	p	$\eta^2$	
Estructuradores	,133	,3519	1,000	1,3628	,227	,6119	1,682	1,5240	,435	,7878	3,087	2,0870	4,691	.013	,141	.001
Estructura	1,200	,4140	2,133	1,0601	1,318	,4767	2,318	1,0414	1,304	,4705	3,174	,9367	5,298	.008	,157	.009
Total lector	4,667	1,2910	7,600	2,323	4,682	1,210	7,409	2,198	4,870	1,455	9,435	2,905	3,294	.044	,104	.040

Los análisis *post hoc* han evidenciado una mejora significativa del grupo experimental parejas en estructuradores, con respecto al control ( $p = .001$ ) y al experimental individual ( $p = .014$ ); en estructura, con respecto al control ( $p = .014$ ) y al experimental individual, con una  $p$  próxima a la significatividad estadística ( $p = .057$ ), al igual que ocurre con el total de medidas del lector ( $p = .059$ ).

### Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos es posible sugerir que el modelado, seguido de la emulación por pares, es el procedimiento instruccional más efectivo para promover mejoras en algunos aspectos de la calidad textual, en la línea de estudios previos en este campo (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002); si bien no se pueden establecer conclusiones que apoyen la mayor eficacia de este tipo de emulación,

ni de la instrucción estratégica, en relación a la activación de los procesos cognitivos de planificación, contradiciendo así algunas evidencias empíricas que sí apoyan el potencial de la instrucción estratégica para favorecer los procesos de escritura (Robledo & García, en prensa). Posiblemente, las limitaciones del estudio en relación con el reducido número de la muestra o el hecho de no haber considerado otro tipo de medidas de los procesos, como pueden ser las medidas on-line, evaluando además su orquestación y recursividad, ayude a entender estos resultados.

Pese a todo, desde una perspectiva aplicada, la principal implicación de este estudio es que ha permitido identificar el potencial de la emulación por pares para trabajar la escritura, lo que posibilita simplificar los modelos instruccionales, facilitando su aplicación en las aulas por parte del profesorado. Igualmente, ha ayudado a definir qué tipo de agrupamientos de alumnos resultan más funcionales para abordar diferentes tareas de aprendizaje en el ámbito de la composición escrita, lo cual ayudará a aprovechar de manera más adecuada el potencial del trabajo entre iguales.

### Referencias

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Robledo, P., y García, J. (en prensa). Description and analysis of strategy-focused instructional models for writing. En R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- 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. y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.