

EL MODELADO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA ESCRITA

Paula López¹ y Raquel Fidalgo

Universidad de León

RESUMEN. El modelado es una de las técnicas instruccionales más eficaces para la mejora de la escritura y fomento de habilidades de autorregulación. Partiendo de la perspectiva cognitivo-social de la adquisición de habilidades de autorregulación se ha determinado que para que el aprendizaje por observación sea significativo debe ir seguido de una fase de emulación. Por ello, el objetivo de este estudio se centra en analizar el papel del modelado así como explorar sus efectos incluso cuando la observación no va seguida de una fase de emulación directa. La muestra estuvo compuesta por 87 estudiantes de 5º y 6º de primaria distribuidos en un grupo experimental, que recibió una instrucción centrada en el aprendizaje por observación, y un grupo control cuya instrucción se centró en el producto textual. Ambos grupos trabajaron por parejas durante la intervención, manteniéndose el rol de escritor y ayudante. El estudio siguió un diseño pretest-posttest donde se tomaron medidas holísticas y analíticas del producto textual. Los resultados han evidenciado que el modelado es una técnica eficaz para la mejora de la competencia escrita de alumnos de últimos cursos de primaria incluso cuando la observación no va seguida de una fase de emulación directa.

Palabras clave: Composición Escrita, Instrucción, Modelado, Autorregulación.

ABSTRACT. Modeling is one of the most effective instructional techniques for improving writing skills and promoting self-regulation. According to a social cognitive model of sequential skill acquisition learners can acquire new writing skills optimally in a instructional sequence in which observational learning must be followed for an emulation phase. Therefore, the aim of this study is to analyze the role of modeling and explore its effects even when observation is not followed by a phase of direct emulation. The sample comprised 87 students in 5th and 6th grades of primary education divided into an experimental group, which received observational learning instruction, and a control group whose instruction focused on textual product. Both groups worked in pairs during the intervention, keeping the role of writer and helper throughout the instruction. The study followed a pretest-posttest design where holistic and text-analytic measures were taken from textual product. The results showed that modeling is an effective instructional technique for improving students writing skills in the last years of primary education, even when the observation is not followed by a direct emulation phase.

¹Correspondencia: Paula López. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana s/n, 24071, León. E-mail: plopg@unileon.es

Keywords: Written Composition, Instruction, Modelin, Self-Regulation.

Introducción

Existe un acuerdo en considerar la competencia escrita como una de las habilidades más complejas que deben adquirirse en la etapa escolar, encontrándose un porcentaje elevado de alumnos que no alcanzan el nivel necesario durante el periodo académico (ver Graham y Perin, 2007). Por ello, ha surgido un interés por conocer que prácticas o técnicas instruccionales son efectivas para la mejora de la competencia escrita (para revisión ver Graham y Harris, in press).

En este sentido, existe una gran evidencia científica que avala la efectividad del modelado para la mejora de diversas habilidades, incluyéndose la escritura (Braaksma et al., 2006). El modelado es una técnica instruccional basada en la teoría del aprendizaje por observación (Bandura, 1986), que se corresponde con la fase de observación del modelo socio-cognitivo del desarrollo de autorregulación (Zimmerman, 2000), el cual establece que para que la secuencia instruccional sea efectiva es necesario que vaya seguida de una fase de emulación.

Una de las mayores ventajas de ésta técnica, es que los escritores pueden destinar todos sus recursos atencionales a la observación, sin tener que compartirlas con la propia escritura (Braaksma et al., 2004), creando así una oportunidad única de aprendizaje. Al mismo tiempo, durante el modelado se incita a los alumnos a usar habilidades de observación, evaluación y reflexión a partir de lo cual puede obtener el input tras la observación.

Por todo ello, el objetivo del presente estudio se centra en examinar el papel del modelado en la mejora de la competencia escrita de alumnos de los últimos cursos de primaria, al mismo tiempo que explorar el efecto del modelado en una situación de escritura colaborativa.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 87 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria pertenecientes a cuatro clases de un mismo centro educativo. Las clases fueron asignadas de forma aleatoria a la condición experimental y grupo control (ver Tabla 1). El grupo experimental recibió una instrucción de carácter estratégico y autorregulada a través del componente de modelado de estrategias de escritura. Por su parte, el grupo control recibió una instrucción focalizada en el producto textual.

Tabla 1
Distribución de la muestra

	Experimental	Control	Total curso
5º E.P.	25	24	49
6º E.P.	20	18	38
Total condición	45	42	87

Diseño

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño pretest-posttest donde se tomaron medidas relacionadas con el producto textual. Para garantizar unas condiciones instruccionales semejantes, ambos grupos recibieron el mismo número de sesiones, con el mismo tipo de práctica de escritura.

Instrumentos

Se valoró el producto textual, tomando medidas holísticas basadas en el juicio del lector y analíticas, a través del recuento de elementos de coherencia en el texto (ver Tabla 2). Complementariamente se consideró la productividad a partir del recuento de palabras y párrafos de los textos.

Tabla 2

Medidas para el Análisis del Producto Textual

Medida	Descripción
<i>Medidas Holísticas basadas en el Lector</i>	
Estructura	<p><i>Valoración 1-4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción que presenta el texto, objetivo y tema ▪ Marcas o señales de estructura ▪ Desarrollo organizado y estructurado ▪ Unidad entre párrafos ▪ Conclusión final texto
Coherencia	<p><i>Valoración 1-4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación tema ^[L]_[SEP] ▪ Exposición tema sin digresiones ^[L]_[SEP] ▪ Contexto el cual oriente al lector ^[L]_[SEP] ▪ Detalles organizados en un plan distinguible, sustentado en todo ^[L]_[SEP] el texto ^[L]_[SEP] ▪ Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos ^[L]_[SEP] ▪ Discurso fluye sin problemas ^[L]_[SEP] ▪ Conclusión que dé sentido de final al texto ^[L]_[SEP]
Calidad	<p><i>Valoración 1-6</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clara secuencia de ideas ^[L]_[SEP] ▪ Buena organización ^[L]_[SEP] ▪ Vocabulario adecuado ^[L]_[SEP] ▪ Variedad de detalles ^[L]_[SEP] ▪ Correcta estructura de las oraciones, puntuación y ortografía
<i>Medidas analíticas basadas en el Texto</i>	
Coherencias complejas	<p><i>Recuento de indicadores de enlaces:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuradores (En primer lugar, a continuación...) ▪ Argumentativos (Por una parte, sin embargo...) ▪ Metaestructurales (A continuación expondré...)

Procedimiento

Los programas instruccionales se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase, siendo implementados por la instructora, con experiencia educativa previa, durante las clases de Lengua. La intervención se desarrollo en dos sesiones llevadas a cabo en dos semanas consecutivas con una duración de 50 minutos cada una. Tanto en

la condición experimental como en el grupo control el patrón instruccional seguido fue el mismo, dividiéndose cada sesión en dos partes. La primera parte de la sesión se dedicó a trabajar con el alumnado de acuerdo a la intervención desarrollada en cada uno (ver Tabla 3). Durante la segunda parte de la sesión (últimos 20 minutos) los alumnos practicaron por parejas intentando emular lo que habían trabajado en la primera parte. Las parejas estuvieron formadas por alumnos de aptitudes académicas similares en el aula de Lengua. Complementariamente, se asignó a cada alumno el rol de escritor o ayudante. Ambos grupos trabajaron sobre la tipología textual argumentativa.

Tabla 3
Síntesis de los Programas de Instrucción

<i>SESIONES</i>	<i>CONDICIONES</i>	
	<i>EXPERIMENTAL</i>	<i>CONTROL</i>
1	Modelado Planificación (30') Práctica de la planificación por parejas (20')	Trabajo sobre la tipología textual argumentativa (30') Práctica por parejas (20')
2	Modelado Redacción (30') Práctica de la redacción por parejas (20')	Trabajo sobre la tipología textual argumentativa (30') Práctica por parejas (20')

El estudio contó con dos momentos de evaluación, pretest-postest, en el que los alumnos escribieron de manera individual un texto argumentativo sobre diversas temáticas contrabalanceadas durante los momentos de evaluación. La corrección de los textos se llevó a cabo por dos correctores, los cuales contaban con formación psicopedagógica y experiencia previa en este tipo de corrección, de manera ciega.

Resultados

Los datos se analizaron mediante análisis de la varianza (ANOVA), de medidas repetidas, siguiendo un diseño cruzado de dos factores: tiempo (pretest-postest) y condición (experimental-control) para el primer objetivo centrado en conocer la efectividad del modelado frente al trabajo sobre el producto textual.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las variables holísticas (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados del análisis del producto textual según la condición y el momento de evaluación

Variables	Experimental		Control		F	p
	Pre M (SD)	Post M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)		
HOLÍSTICAS						
Estructura	.98 (.40)	2.29 (1.30)	.98 (.27)	1.69 (1.16)	5.6	.02
Coherencia	1.07 (.45)	2.22 (1.24)	1.02 (.35)	1.55 (.97)	8.1	.005
Calidad	1.29 (.70)	3 (1.48)	1.17 (.54)	1.90 (1.20)	12.03	.001
ANALÍTICAS						
Enlaces complejos	.36 (.53)	1.98 (2.31)	.38 (.58)	1.21 (1.57)	3.4	.067

Igualmente, para el segundo objetivo centrado en conocer las diferencias respecto a los alumnos que ejercieron el rol de escritor y ayudante, se repitieron los mismos análisis siguiendo un diseño cruzado de dos factores: tiempo (pretest-postest) y rol del estudiante (escritor-ayudante).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de ningún grupo en ninguna de las variables estudiadas (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados del análisis del producto textual en función del rol del alumno

Variables	Escritor		Ayudante		F	p
	Pre M (SD)	Post M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)		
HOLÍSTICAS						
Estructura	1 (.52)	2.48 (1.31)	.95 (.21)	2.09 (1.30)	.88	.35
Coherencia	1 (.43)	2.39 (1.27)	1.14 (.47)	2.05 (1.21)	2.03	.16
Calidad	1.39 (.84)	3.17 (1.67)	1.18 (.50)	2.82 (1.40)	.12	.73

Discusión/Conclusiones

Tras los resultados obtenidos es posible sugerir las siguientes conclusiones. En primer lugar, se ha evidenciado que la técnica de modelado resulta eficaz para la mejora de la competencia escrita en alumnado de los últimos cursos de educación primaria, en línea con estudios previos (Braaksma et al., 2004; 2006; Zimmerman y Kitsantas, 2002). La única variable en la que no se han encontrado diferencias significativas es en el uso de enlaces complejos, los cuales, por su complejidad, parecen una instrucción más explícita (ver Crossley y McNamara, 2016).

En cuanto al segundo objetivo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas según el rol del alumno. Estos resultados permiten sugerir que a pesar de

que los alumnos que trabajaron bajo el rol de ayudante no llegaron a emular el proceso de escritura de forma directa, el modelado fue igualmente eficaz. Desde nuestro conocimiento, ningún estudio ha tratado de comprobar esta cuestión anteriormente, resultando fundamental para conocer cómo funciona esta técnica instruccional y emplearla de forma eficaz en los programas instruccionales para la mejora de la competencia escrita.

Por último, se deben considerar los resultados dentro de las limitaciones del propio trabajo en relación a la edad de la muestra de estudio o el hecho de no haber considerado otro tipo de medidas de evaluación del proceso, por lo que es importante desarrollar nuevos estudios superen dichas limitaciones.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado bajo la concesión de una beca FPU-MECD concedida a la autora Paula López (Resolución 22 de Agosto de 2014). Igualmente este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España a través de un proyecto concedido a la autora Raquel Fidalgo (EDU2015-67484-P).

Referencias

- Braaksma, M. A., Rijlaarsdam, G. E. R. T., Bergh, H., y Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). What observational learning in writing courses entails: A multiple case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 6(1), 31-62.
- Braaksma, M. A., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., y Van Hout-Wolters, B. H. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.