

Mejora de la redacción de textos argumentativos mediante estrategias autorreguladas

Improving argumentative text writing through the use of self-regulated strategies

Juan C. Ripoll Salceda*
Celia Chasco Goñi*
Javier Azcárate Ayarra*

Recibido: 27-2-2013

Aceptado: 21-6-2013

Resumen

El desarrollo de estrategias autorreguladas (DEAR) trata de mejorar la habilidad de los alumnos para una tarea compleja por medio del modelado, las autoinstrucciones, la práctica guiada y el uso de recursos que faciliten la tarea. Se valoró la eficacia de una intervención para la mejora de la escritura de textos argumentativos basada en el DEAR. La intervención fue aplicada por una profesora de Lengua a 51 alumnos de 4º de Primaria, que fueron comparados con un grupo de 26 alumnos que realizaba las actividades ordinarias de clase. Se valoraron dos textos escritos antes y después de la intervención, considerando la calificación de un profesor, su extensión, riqueza léxica y contenido. Los alumnos que recibieron el tratamiento mejoraron significativamente en todos los aspectos valorados, mientras que los del grupo de control solo lo hicieron en número de oraciones, de verbos y de palabras.

Palabras clave

Expresión escrita, autorregulación, Lengua, Primaria.

Abstract

Self-regulated strategy development (SRSD) is a method designed to improve abilities in copying with complex tasks. SRSD uses modelling, self-instruction, guided practice and other resources that facilitate the focused task. We tested the efficiency of a SRSD intervention constructed for improving argumentative text writing. A Spanish Language teacher conducted the intervention for fifty-one 4th grade elementary school students. Those students were compared to a group of 26 students who continued with their ordinary class activities. We evaluated both written texts which were done before and after the intervention. We assessed the teacher's score, length, lexical richness and text content. The students who were involved in the SRSD program improved significantly in all the assessed variables, however the students in the control group only improved in the number of written sentences, verbs and words.

Key words:

Writing, self-regulation, language, elementary school.

* Colegio Santa María la Real. Sarriguren (Navarra).
juancruzripoll@maristaspamplona.es
celiachasco@maristaspamplona.es
javierazcarate@maristaspamplona.es

1. Introducción

La expresión escrita es una de las partes más importantes de la competencia en comunicación lingüística, y es una destreza necesaria tanto en las áreas escolares como en la vida diaria. La experiencia que se narra aquí se puso en marcha a partir de un problema: dos clases de 4º curso de Primaria en las que, según la profesora de Lengua Española, los alumnos mostraban un nivel bajo en expresión escrita. Estas clases tenían 25 y 26 alumnos cada una. En la primera evaluación del curso 16 de los 51 alumnos (31%) no habían alcanzado los objetivos mínimos en expresión escrita. Además de eso, en estas clases había sido necesario incorporar programas generales para la mejora del comportamiento y programas individuales para algunos alumnos concretos. Había 8 alumnos con necesidades educativas especiales, siendo la más abundante el TDAH, que había sido detectado por el departamento de orientación del colegio y diagnosticado por equipos médicos externos en 5 alumnos.

La respuesta que se dio a estas dos clases estaba basada en el desarrollo de estrategias autorreguladas (DEAR), un método de enseñanza propuesto en 1985 por Karen Harris y Steve Graham (Harris y Graham, 1985). Entre las razones que nos llevaron a elegir ese método, la primera es la existencia de un conjunto de investigaciones acerca de su eficacia, que ha llevado a considerar que el uso del DEAR para la mejora de la expresión escrita de alumnos de Primaria a Bachillerato es una práctica basada en evidencias (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra y Doabler, 2009), es decir, que sus resultados están respaldados por investigaciones de calidad. La segunda razón es el éxito que el DEAR ha tenido en alumnado con dificultades de aprendizaje (De la Paz, 2001; Saddler, 2006), y con problemas emocionales (Ennis y Jolivet, 2012) y de comportamiento (Lane, Graham, Harris, Little, Sandmel y Brindle, 2010; Adkins y Gavins, 2012).

La tercera razón para adoptar el DEAR como estrategia para mejorar la expresión escrita es que resulta un método sencillo de aplicar, que no precisa que una formación especial del profesorado que lo va a aplicar y está cerca de su práctica educativa habitual. En el DEAR se enseña a los alumnos a hacer un plan de lo que van a escribir, un borrador o esquema donde organicen sus ideas, y a revisar lo que han redactado. Se trata de una forma clásica de concebir la expresión escrita y su enseñanza. La novedad es que también se enseña a los alumnos a tomar el control de esas actividades mediante el establecimiento de objetivos, las auto-instrucciones, la auto-evaluación y el auto-refuerzo.

Una característica peculiar del DEAR es que se enseñan habilidades muy concretas. Por ejemplo, en el caso de la escritura no se pretende mejorar la expresión escrita en general, sino que se enseña a los alumnos a escribir un tipo de texto en concreto, aunque algunas de las estrategias que se aprenden se pueden aplicar a cualquier tipo de texto. En este caso se eligió trabajar los textos argumentativos ya que se consideró que los alumnos están muy familiarizados con los textos narrativos, y los textos descriptivos ya habían sido trabajados durante el primer trimestre.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta intervención era mejorar la expresión escrita de los dos grupos de alumnos, concretamente, aprender a redactar textos de opinión correctos y estructurados en los que se defiendan las razones para mantener una postura.

Un problema a la hora de hacer operativo el objetivo es que resulta sumamente difícil valorar la expresión escrita sin que la persona que la evalúa tenga la impresión de que hace un juicio subjetivo. La razón de esta dificultad es que en un texto escrito se valoran muchas variables como la corrección gramatical, la coherencia de las ideas, la organización, el contenido, el vocabulario empleado, el ajuste entre la forma y lo que se quiere comunicar, la extensión, la ortografía, o el interés que suscita en el lector.

3. Desarrollo de la experiencia

Para tener una referencia del grado de mejora del alumnado que participó en la experiencia, se evaluó a un grupo de control, que era otra clase del mismo curso y colegio, que realizó las actividades de expresión escrita establecidas en la programación del área de Lengua. No se trataba de un grupo equivalente a los anteriores en habilidades de expresión escrita, ya que el profesor de Lengua de esta clase estaba satisfecho con su rendimiento y solo 1 de los 26 alumnos (4%) no había alcanzado los objetivos mínimos de expresión escrita en la primera evaluación.

Para las dos clases con las que se iba a intervenir adaptamos la estrategia POW+TREE (National Center on Accelerated Student Learning, 2013), que ha sido utilizada con alumnado de Primaria para mejorar la redacción de textos argumentativos.

3.1 Preparación

Antes de comenzar el trabajo con los alumnos se localizaron y adaptaron algunos textos de opinión para hacerlos asequibles a los alumnos, y se redactaron otros siguiendo la estructura que se les iba a enseñar. Se preparó una lista de posibles temas que pudieran resultarles interesantes, por ejemplo, si debería haber más tiempo de recreo, o habría que pagar por ir al médico.

También se prepararon algunos materiales para entregar a los alumnos:

- Un póster con la estrategia POR+ÁREA y sus pasos (Figura 1).
- Un organizador gráfico para que los alumnos escribiesen el borrador de sus composiciones siguiendo los pasos de la estrategia POR+ÁREA.
- La hoja de expresiones de opinión, con una lista de locuciones para expresar opinión, duda y oposición.
- La hoja de expresiones de relación, con una lista de palabras y locuciones para introducir un tema, estructurar el texto, añadir ideas, explicar ideas y concluir el texto.
- La hoja de revisión: una lista en la que el alumno señala si se cumplen unos criterios sobre el contenido, la estructura y el estilo del texto y se autoevalúa.

Las actividades a realizar por la profesora se distribuyeron en un programa con un mínimo de 15 sesiones, y se preparó un pequeño manual de 30 páginas con la descripción de estas sesiones y los materiales necesarios para desarrollarlas. El objetivo de este manual es que la intervención pudiera ser aplicada más adelante por otros profesores.

Escribo textos en los que defiendo una postura, doy razones para algo o trato de convencer a alguien con el sistema

POR + ÁREA



P ensar	• ¿Qué cosas se me ocurren sobre el tema?
	• Escribo una lista.
	• ¿Qué podría pensar otra persona?
O rganizar mis ideas	• Sigo el método ÁREA para organizar mis ideas.
R edactar	• Escribo mis ideas organizadas.
	• Uno las ideas utilizando palabras para relacionar.
	• Si se me ocurre algo más lo incluyo.

ÁREA

	A sunto	• Expongo cuál es el tema y qué opino de él.
	R azones	• Doy tres o más razones de por qué opino eso.
	E xplicación	• Doy detalles de cada una de las razones: explicaciones, ejemplos.
	A cabar	• Escribo una conclusión.

Figura 1: Póster de la estrategia POR + ÁREA.

3.2 Desarrollo

La primera y la última sesión de trabajo se dedicaron a la evaluación. Tanto en las clases donde se aplicaba el programa como en la de control se pidió a los alumnos que escribieran su opinión sobre un tema que en la prueba inicial era «¿es mejor salir a jugar al parque o quedarse en casa jugando a videojuegos?» y en la prueba final era «¿qué es mejor, ir de vacaciones a la playa o a la montaña?»

Después se siguieron los pasos de un programa DEAR (Lienemann y Reid, 2006), que son:

1. Se enseñan los conocimientos necesarios para aplicar una estrategia con éxito.
2. Se describe y se comenta la estrategia y su propósito.
3. Los estudiantes aprenden de memoria los pasos de la estrategia, normalmente con la ayuda de recursos mnemotécnicos.
4. El profesor hace de modelo de cómo se utiliza la estrategia.
5. Los estudiantes utilizan la estrategia con la ayuda del profesor.
6. Los estudiantes utilizan la estrategia sin ayuda.

Las actividades iniciales del programa ponían a los alumnos en contacto con los textos de opinión y les dotaban de los conocimientos necesarios para comprender y aplicar las estrategias. En esta fase se realizaban ejercicios como compartir ideas sobre el significado de las palabras `opinión` y `razón`, buscar textos de opinión, y encontrar las partes en que los autores expresan lo que piensan sobre un tema.

En la segunda fase se presentó a los alumnos la estrategia POR+ÁREA, explicándoles el significado de cada paso y relacionándolos con las características de un texto de opinión bien escrito. Se utilizaron dos recursos para que los alumnos memorizaran los pasos de la estrategia. El primer recurso era el propio nombre POR+ÁREA, en el que cada letra es la inicial de uno de los pasos, y el segundo recurso eran gestos asociados con cada paso:

EXPRESIONES DE OPINIÓN

Opinión

Creo que...	Mi opinión es que...
Considero que...	Según mi opinión...
Me parece que...	Para mí...
Pienso que...	Soy partidario de...
Opino que...	A mi entender...
Siempre he pensado que...	Defiendo...
Mi postura es que...	Sólo encuentro motivos para decir...
Estoy de acuerdo con que...	Estoy convencido de que...

Duda

Tengo dudas sobre...	No veo claro que...
Es posible que...	Dudo de que...

Oposición

No me convence...	No puedo creer que...
Me opongo a...	Estoy en contra de...

Figura 2: Hoja de expresiones de opinión.

- Pienso: tocarse la sien.
- Organizo: gesto de ordenar.
- Redacto: gesto de escribir.
- Asunto: trazar una línea horizontal (representa el título).
- Razones: mover el dedo como gesticulando en un discurso.
- Explicación: mover en círculos las palmas de las manos como si estuviera argumentando.
- Acabar: gesto tajante de fin.

Los alumnos repasaban los pasos de la estrategia en todas las sesiones hasta que estaban correctamente aprendidos.

Una parte clave del programa fueron las sesiones en las que la profesora mostraba cómo escribía ella los textos. Haciendo eso servía de modelo de hacer cada uno de los pasos

HOJA DE REVISIÓN

POR + ÁREA

¿Cumple mi texto las características de un buen texto de opinión

Alumno		Puntuación	
Fecha		Valorado por	
Título del texto			

Contenido		
Sí	No	Plantea un tema
Sí	No	Explica mi opinión o postura sobre ese tema
Sí	No	Contiene tres razones para defender mi opinión
Sí	No	La primera razón está explicada
Sí	No	La segunda razón está explicada
Sí	No	La tercera razón está explicada
Sí	No	Se utilizan expresiones que indican opinión
Sí	No	Se llega a una conclusión general sobre el tema
Estructura		
Sí	No	Hay un título
Sí	No	Hay un primer párrafo de introducción
Sí	No	Hay tres párrafos que presentan y desarrollan una razón cada uno
Sí	No	Hay un párrafo de conclusión
Sí	No	Se utilizan expresiones que relacionan las ideas
Estilo		
Sí	No	El primer párrafo es interesante
Sí	No	Incluye algún ejemplo en la explicación de las razones
Sí	No	Las frases están bien construidas
Sí	No	La ortografía es correcta
Sí	No	La puntuación es correcta
Sí	No	Buena presentación
Autoevaluación		
Sí	No	Creo que he hecho un buen trabajo

Figura 3: Hoja de expresiones de revisión.

de la estrategia, pero también daba ejemplo de cómo ponerse objetivos, motivarse para alcanzarlos y hacer frente a las dificultades. En las siguientes fases la profesora iba dejando poco a poco la responsabilidad de redactar los textos a los alumnos: primero ella escribía en la pizarra haciéndoles preguntas sobre qué incluir, después los alumnos proponían las ideas y ella las iba organizando. Al comenzar a trabajar de forma individual, la profesora introducía el organizador gráfico, que es una plantilla preparada según los pasos de la estrategia POR+ÁREA donde los alumnos escribían el borrador del texto.

Durante la fase de trabajo con ayuda de la profesora se introducían la hoja de expresiones de opinión (Figura 2) y una hoja de expresiones de relación, explicando y poniendo ejemplos de las expresiones poco familiares para los alumnos, y pidiéndoles que tomaran alguna de las que se les ofrecían para incluirlas en los textos que iban preparando.

Al comenzar la fase de trabajo independiente, la profesora introdujo la hoja de revisión (Figura 3) y se valoraron algunos textos entre toda la clase antes de pasar a que cada alumno la utilizase para evaluar sus escritos. En ese momento se les empezó a solicitar que antes de comenzar a preparar un texto se pusiesen un objetivo de extensión o de calidad.

Desde que comenzó la escritura con ayuda de la profesora, se introdujeron variaciones en la actividad que se encargaba a los alumnos, para evitar que fuera monótona. Así, unas veces el texto se escribía en asamblea, otras veces se trabajaba de forma individual, por grupos o por parejas, y en ocasiones se les pedía que acudieran a clase habiendo buscado previamente datos o información sobre el tema que se iba a tratar.

4. Evaluación y conclusiones

No resultaba conveniente evaluar los resultados de la intervención mediante la evolución en las calificaciones de expresión escrita, ya que la misma persona que aplicó el programa era quien pondría las calificaciones, lo que podía dar lugar a un sesgo. En lugar de eso, se realizaron dos pruebas, una antes de comenzar el programa, y otra al concluirlo, en las que se pedía a los alumnos que opinaran sobre una situación y dieran razones para defender su postura.

La valoración de las pruebas realizadas antes y después de la intervención se realizó del siguiente modo: el profesor del grupo de control calificó todos los textos. El orientador del colegio también hizo una valoración de todos los textos. En la primera parte de la valo-

ración se estableció el número de párrafos, número de oraciones, número de verbos en forma personal, número de palabras, y diversidad léxica (número de palabras distintas entre el número total de palabras). Para calcular la diversidad léxica se empleó el programa *Simple Concordance Program* (Reed, 2011). En la segunda parte se realizó una valoración del contenido del texto según los criterios expresados en la Tabla 1

Elemento a valorar	Puntuación
Cuestión: plantea cuál es o su importancia.	Plantea la cuestión (1) o no lo hace (0).
Opinión: expresa su postura ante la cuestión.	Muestra su opinión (1) o no lo hace (0).
Razones: ideas distintas que apoyan su opinión.	Un punto por cada idea relevante distinta.
Desarrollo de las razones: ideas que desarrollan una razón.	Un punto por cada idea relevante y distinta.
Contrargumentos: ideas distintas en contra de la opinión que no defiende.	Un punto por cada idea relevante y distinta.
Desarrollo de los contrargumentos: ideas que desarrollan un contrargumento.	Un punto por cada idea relevante y distinta.
Conclusión: resumen o recapitulación del tema.	Realiza una conclusión (1) o no lo hace (0).

Tabla 1: Elementos y criterios para la valoración del contenido de los textos.

4.1 Resultados antes de la intervención

El análisis de la prueba realizada antes de comenzar la intervención confirmó la idea que tenían los profesores de que el grupo de control tenía un nivel inicial mejor que el grupo formado por las dos clases con las que se intervino. En una serie de pruebas T para muestras independientes se encontró que en esta prueba inicial el grupo de control obtenía resultados significativamente mejores que el grupo de tratamiento en los siguientes apartados: calificación del profesor, número de párrafos escritos, diversidad léxica y valoración global del texto. En cambio no se apreciaron diferencias significativas en cuanto al número de verbos en forma personal y al número de palabras escritas. Sólo hubo un resultado previo en el que el grupo que iba a recibir la intervención aventajó al grupo de control, que fue el número de oraciones escritas. En la primera columna de la tabla 2 se puede encontrar el resumen de estos resultados, utilizando el signo “>” si la diferencia entre grupos era significativa, y el signo “=” si no lo era.

4.2 Resultados después de la intervención

Los resultados del grupo de intervención y del grupo de control tras la experiencia también se compararon con una serie de pruebas T para muestras independientes. Según

muestra la segunda columna de la Tabla 2, el grupo de control sólo obtenía en resultados significativamente superiores a los del grupo que había realizado el programa POR+ÁREA en la calificación del profesor. En esta ocasión el grupo de intervención aventajó significativamente al grupo de control en número de párrafos, número de oraciones, y valoración global del texto.

Variable	Pretest	Posttest	Ganancia significativa
Calificación del profesor	Control > POR+ÁREA	Control > POR+ÁREA	Solo POR+ÁREA
Número de párrafos	Control > POR+ÁREA	POR+ÁREA > Control	Solo POR+ÁREA
Número de oraciones	POR+ÁREA > Control	POR+ÁREA > Control	POR+ÁREA y Control
Verbos en forma personal	Control = POR+ÁREA	Control = POR+ÁREA	POR+ÁREA y Control
Total de palabras	Control = POR+ÁREA	Control = POR+ÁREA	POR+ÁREA y Control
Diversidad léxica	Control > POR+ÁREA	POR+ÁREA > Control	Solo POR+ÁREA
Valoración del contenido	Control > POR+ÁREA	POR+ÁREA > Control	Solo POR+ÁREA

Tabla 2: Resumen de los resultados.

Al igual que en el pretest, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto al número de verbos en forma personal y al número total de palabras escritas. Además, en esta ocasión tampoco se apreciaron diferencias en diversidad léxica. Dicho de otra manera, el grupo que realizó el programa POR+ÁREA alcanzó el nivel del grupo que realizó las actividades normales del área de Lengua en cuanto a la diversidad léxica de sus redacciones, y lo superó en cuanto a número de párrafos y valoración global del texto, a pesar de que al principio el grupo de control obtenía resultados significativamente superiores en todas esas medidas.

4.3 Ganancias

Según los resultados de una serie de pruebas T para muestras dependientes, el grupo de intervención mejoró en todas las variables evaluadas, mientras que el grupo de control, solo mejoró en el número de oraciones, número de verbos en forma personal y número de palabras, lo que indica que el segundo texto era más largo que el primero, pero no se diferenciaba en cuanto a contenido y estructura. A pesar de que la ganancia del grupo de intervención en la calificación del profesor fue claramente mayor que la del grupo de control, no consiguió aventajarlo en la puntuación del posttest. Tal como indica la tercera columna de la Tabla 2, en ningún caso las mejoras obtenidas por el grupo de control fueron significativamente superiores a las obtenidas por el grupo con el que se realizó el programa POR+ÁREA.

4.4 Valoración de la profesora

La profesora que aplicó la intervención consideró, al finalizar la misma y antes de conocer los resultados de la prueba final, que se trataba de una forma de trabajo mejor estructurada y más activa que los métodos utilizados hasta el momento en el aula (ejercicios del libro de texto, cuadernos para la mejora de la expresión escrita y redacciones encargadas y corregidas por ella). También manifestó su intención de continuar aplicando este programa en cursos sucesivos y su interés por extenderlo a la redacción de otros tipos de textos.

4.5. Conclusiones

Durante el tiempo en que se desarrolló el programa, el grupo de control, que siguió con las actividades para mejorar la expresión escrita habituales en el curso, mejoró en cuanto a la extensión de los textos argumentativos realizados por los alumnos, pero no se observó que estos textos hubiesen mejorado en cuanto a su contenido y estructura. En cambio, el grupo que recibió la intervención, mejoró en todos los aspectos, llegando a aventajar a sus compañeros del grupo de control en resultados como número de párrafos y valoración global del texto, a pesar de que su situación inicial en esas variables era claramente inferior a la del grupo de control.

Estos resultados concuerdan con los de un importante cuerpo de investigaciones que han mostrado la eficacia del DEAR para mejorar la expresión escrita de alumnos de distintas edades, con y sin necesidades educativas especiales. Hay que tener en cuenta que son resultados obtenidos con un diseño de investigación poco riguroso en el que los alumnos no se distribuyeron aleatoriamente, los evaluadores conocían qué alumnos realizaban la intervención y cuáles no, y no se determinó su nivel de fiabilidad. A pesar de esas debilidades, la evidencia obtenida es superior a la que respalda a otros métodos de intervención para la mejora de la expresión escrita como los ejercicios de los libros de texto o colecciones de cuadernos cuya eficacia nunca ha sido contrastada.

Referencias bibliográficas

- Adkins, M. H., & Gavins, M. V. (2012). Self-regulated strategy development and generalization instruction: effects on story writing and personal narratives among students with severe emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 20/4, 235-249.
- Baker, S., Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Apichatabutra, C., & Doabler, C. (2009). Teaching writing to at-risk students. The quality of evidence for self-regulated strategy development. *Exceptional Children*, 75/3, 303-318.

- De La Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *The Journal of Educational Research*, 95/1, 37-47.
- Ennis, R.P., & Jolivette, K. (2012). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*. doi: 10.1177/0022466912454682.
- Harris, K., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8/1, 27-36.
- Lane, K.L., Graham, S., Harris, K.R., Little, M.A., Sandmel, K., & Brindle, M. (2010). Story writing: The effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *Journal of Special Education*, 44, 107-128.
- Lienemann, T.O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29/1, 3-11.
- National Center on Accelerated Student Learning (2013). *POW +TREE with transfer lessons*. Recuperado de <http://kc.vanderbilt.edu/casl/powtree.html>
- Reed, A. (2011). *Simple Concordance Program*. Recuperado de <http://www.textworld.com/>
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29/4, 291-305.