

Esperanza Arciniegas Lagos
Gladys Stella López Jiménez

LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Estrategias para su regulación



Programa  editorial

LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Estrategias para su regulación

E&P

Colección Educación y Pedagogía

El libro *La escritura en el Aula Universitaria: Estrategias para su regulación*, es el resultado de la investigación realizada entre el 2005 y el 2007 en un curso de composición de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de ciencias del Lenguaje de la investigación “Estrategias metacognitivas para la escritura en la Universidad” surge la propuesta de un programa de estrategias para la escritura en el aula Universitaria, centrandolo el trabajo en el proceso de regulación y control de la producción escrita como un mecanismo efectivo de apropiación de los elementos básico que debe tener en cuenta un escrito: el problema retórico, el problema del contenido y la conciencia sobre el proceso de producción, de acuerdo con factores como la tarea, la audiencia, el tipo de texto y la construcción de conocimiento.

El texto comienza analizando la problemática de la escritura en la universidad como ejercicio epistémico, hace un recorrido por la teorías y los autores que se vienen ocupando del tema, analiza la problemática y propone soluciones. Luego, centra su contenido en la perspectiva metacognitiva que es la que han elegido las autoras para construir una propuesta en el aula. Posteriormente, en él se describe el proceso de investigación, las herramientas de análisis utilizadas para recoger la información y los resultados de esos análisis. Finalmente, propone un programa para desarrollar el proceso de escritura de un ensayo argumentativo en el aula, que hace énfasis en las estrategias metacognitivas y describe el proceso de control y regulación que se hace parte del docente para conseguir, que de manera consciente, los estudiantes asuman el control y la regulación de sus procesos de producción de textos escritos.

En síntesis, este libro es una propuesta para que los docentes de todas las áreas comprendan como pueden desarrollar procesos de escritura en el aula con objetivos epistémicos.



Esperanza Arciniegas Lagos
Gladys Stella López Jiménez

LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Estrategias para su regulación

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Arciniegas Lagos, Esperanza.

La escritura en el aula universitaria : estrategias para su regulación / Esperanza Arciniegas Lagos, Gladys Stella López. -- Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2012.

108 p. ; 24 cm. -- (Colección Artes y Humanidades)

Incluye bibliografía.

1. Promoción de la escritura 2. Práctica pedagógica 3. Arte de escribir 4. Evaluación de la enseñanza I. López, Gladys Stella II. Tít. III. Serie.

808 cd 21 ed.

A1338947

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*

Autoras: Esperanza Arciniegas Lagos y Gladys Stella López Jiménez

ISBN: 978-958-765-001-3

ISBN PDF: 978-958-765-625-1

DOI:

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa mayo 2012

Edición Digital febrero 2018

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz

Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle

© Esperanza Arciniegas Lagos y Gladys Stella López Jiménez

Diseño de carátula: Hugo H. Ordóñez Nievas

Diagramación: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores S.A.S.

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, febrero de 2018

CONTENIDO

Introducción	9
Capítulo 1.	
Referentes teóricos	11
La escritura como proceso fundamental en la construcción de conocimiento	11
Modelos de escritura	12
<i>La propuesta de Flower y Hayes</i>	<i>12</i>
<i>Los trabajos de Scardamalia y Bereiter</i>	<i>16</i>
<i>Los trabajos de Daniel Cassany</i>	<i>19</i>
La escritura en la universidad	22
Capítulo 2.	
La perspectiva metacognitiva	29
Los conocimientos previos y la escritura.....	29
El texto	31
Estrategias metacognitivas	33
Capítulo 3.	
La investigación	39
Encuesta sobre estrategias metacognitivas	40
<i>Descripción de la encuesta</i>	<i>40</i>
<i>Análisis de los resultados de la encuesta.....</i>	<i>41</i>

Prueba de escritura	51
<i>Descripción de la prueba</i>	51
<i>Análisis de los resultados</i>	53
<i>Prueba de entrada</i>	53
<i>Prueba de salida</i>	57

Capítulo 4.

Programa de intervención	61
---------------------------------------	----

Objetivos	62
Contenidos programáticos	62
Descripción de los procesos de control y de regulación durante la escritura de un ensayo argumentativo	65
<i>Introducción</i>	65
<i>Estrategias pedagógicas</i>	65
<i>El proyecto de aprendizaje</i>	65
<i>El trabajo cooperativo</i>	66
<i>El portafolio y las fichas metacognitivas</i>	69
El portafolio	69
Las fichas metacognitivas	70
<i>Análisis del uso del portafolio y de las fichas metacognitivas en los procesos de aprendizaje: algunas ventajas</i>	74
<i>Estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura académica</i>	77
<i>Procesos de control y de regulación en la elaboración del ensayo</i> ..	78
Planificación	78
Textualización	79
Reescritura	80
Cierre	80
Esquema del programa de intervención	81

Conclusiones	87
---------------------------	----

Bibliografía	93
---------------------------	----

ANEXOS

Anexo 1:	
Encuesta metacognitiva	99
Anexo 2:	
Prueba de escritura	102
Anexo 3:	
Rejilla de evaluación de textos escritos	103
Anexo 4:	
Ficha metacognitiva de lectura	105
Ficha metacognitiva: <i>lecturas para el proyecto trabajo del grupo</i>	106
Ficha metacognitiva: <i>temas y actividades de la clase, individual</i>	107

INTRODUCCIÓN

Es usual que el estudiante que ingresa a la universidad espere que se continúe con la tradición de la educación de los niveles anteriores y espera que el profesor le cuente, le enseñe, lo instruya, le diga qué y cómo leer y escribir y, aún más, lo motive a leer y a escribir. No en vano, por lo menos durante once años, el sujeto ha leído y ha escrito para otros, para hacer la tarea, para cumplir. A la universidad no llega un sujeto decidido a asumir su aprendizaje, a emprender la aventura del conocimiento, puesto que no tiene conciencia de lo que implica la formación universitaria. Sin embargo, en la universidad se espera un sujeto que sepa seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos. Para que esto suceda, se necesita que en algún momento de su formación este sujeto aprenda a formular hipótesis, a generar soluciones, a comparar, a analizar información y a asumir posturas críticas ante los conocimientos. Es decir, debe involucrarse en actividades académicas e intelectuales, propias de la educación superior, que lo lleven a desarrollar un pensamiento crítico, a la vez que debe reconocer los elementos y asumir los procesos que le permiten construir conocimientos. Como no es éste el estudiante que comúnmente encontramos los profesores en la vida universitaria, el reto del maestro es no solamente el de “instruir” en una disciplina sino el de desarrollar en sus estudiantes actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario y el contexto en el que se producen, a la vez que trata de hacer que se reconozcan como sujetos de conocimiento a través de la lectura y la escritura.

¿Qué debe hacer la universidad ante esta problemática? Consideramos que en los cursos de lengua materna en la universidad se debe ofrecer

a los estudiantes un espacio de familiarización y de apropiación de los procesos de lectura y de escritura académicas, en sus dimensiones cognitiva y metacognitiva. Es decir, un espacio para que se reconozcan como sujetos de conocimiento que leen y escriben textos de manera intencional y significativa y, de esta manera, se constituyen en sujetos activos en su formación profesional, asumiendo la supervisión, regulación y evaluación de sus procesos de aprendizaje, a través de la lectura y la escritura de textos académicos.

En este contexto, a partir del reconocimiento de la escritura de textos como un elemento fundamental en la actividad académica y en la construcción del conocimiento y de su producción como un proceso estratégico, esta investigación busca orientar a los estudiantes hacia la construcción de su conciencia sobre los procesos de escritura y su relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Su propósito es construir un programa de intervención en estrategias metacognitivas para la escritura de textos académicos que nos permitan lograr lo anterior. Para hacerlo, se diseñó y se aplicó una encuesta metacognitiva que indaga acerca de la conciencia de los estudiantes sobre cómo escriben, cuáles son sus experiencias de escritura, cómo realizan sus procesos y cuáles son sus fortalezas, temores y limitaciones frente a la escritura. Además de esto, se diseñó y aplicó una prueba para determinar sus competencias en el proceso de escritura de un texto. Tanto la encuesta como la prueba se aplicaron antes y después de la intervención. Con el propósito de llevar un registro de los procesos desarrollados a lo largo del curso, cada estudiante llevó un portafolio en el que recogió todos sus productos y el análisis de sus procesos; para ello se diseñaron unas fichas metacognitivas que los estudiantes fueron llenando a medida que iban avanzando en el programa.

La investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes matriculados en el curso de Composición II (escritura en español) del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. El grupo se tomó tal y como se conformó al inicio del semestre, debido a que se pretende proponer un programa en estrategias de escritura para los cursos que se desarrollan en condiciones normales en la universidad. La metodología de investigación fue una combinación entre un método cuantitativo, en relación con las pruebas y las encuestas que se aplicaron a los participantes, y un método cualitativo, con la observación y análisis de los procesos desarrollados durante la intervención. Este análisis se basó en los registros de la profesora investigadora a cargo y los registros metacognitivos que realizaron los alumnos durante el desarrollo del curso.

REFERENTES TEÓRICOS

LA ESCRITURA COMO PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En la vida académica pareciera como si la escritura no formara parte de los procesos de conocimiento, sino que fuera un instrumento más para hacer tareas impuestas por otros. Usualmente, cuando se escribe, se copia lo que otro dijo para cumplir con la presentación de un trabajo; poco o nada se escribe para reconocerse como sujeto que se piensa a sí mismo o piensa a los otros y que construye conocimiento en ese proceso. Para tratar de resolver este distanciamiento entre la escritura y el conocimiento en la universidad, se hace necesario cambiar la concepción de la escritura como una tarea más y asumirla como un proceso de construcción de conocimiento en distintos niveles.

Con el propósito de tener una comprensión amplia de un proceso tan complejo como el que nos ocupa, en este capítulo comenzamos con una revisión de lo que se ha planteado desde distintos modelos de la escritura como proceso sociocognitivo, destacando aquellos aspectos que consideramos más importantes para nuestra propuesta. Pasamos luego a plantear una perspectiva actual sobre el papel de la escritura en la educación superior, como proceso fundamental en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento y llamamos la atención sobre la necesidad de trabajar en los modos de escribir propios de cada disciplina. Finalmente, presentamos aquellos aspectos de la perspectiva metacognitiva que consideramos fundamentales para el desarrollo de nuestra propuesta.

MODELOS DE ESCRITURA

La indagación sobre la composición escrita entendida como un proceso con funciones epistémicas es relativamente reciente, su surgimiento y evolución se han dado en los últimos cincuenta años. Alrededor de los años sesenta, los estudiosos empiezan a cuestionarse acerca del acto de escribir y de cómo son elaborados los textos escritos conducentes a la adquisición y transformación del conocimiento. Tradicionalmente, se planteaba el análisis de segmentos de la lengua como la oración, el párrafo y se hacía énfasis en aspectos formales como la ortografía y la puntuación (Vásquez, 1998 citado por Molano y López, 2007); los estudios hacían énfasis en la escritura como producto. Más adelante y como reacción, durante mucho tiempo, la investigación sobre escritura se enfocó en la dicotomía proceso/producto, en un marco fundamentalmente cognitivo. A finales de los ochenta y principios de los noventa, se comienzan a cuestionar los juicios acerca de la calidad de la escritura realizada sin una adecuada consideración del proceso desarrollado en un contexto sociocultural particular, en el que se establecen complejas relaciones e interacciones entre escritor, lector, texto y contexto. La incorporación de estos factores condujo a estudiar la escritura como proceso sociocognitivo.

En el marco sociocognitivo, destacamos en particular los trabajos de: Flower y Hayes de 1981 –publicado en español en 1996– y las elaboraciones posteriores de Flower (entre 1989 y 1993) y de Hayes (1996); Bereiter y Scardamalia (1987) y Scardamalia y Bereiter (1992); Cassany (1995 y 1999) y los trabajos sobre el proceso de escritura desde una perspectiva metalingüística coordinados por Marta Miliam y Anna Camps (2000).

La propuesta de Flower y Hayes

Estos autores propusieron “una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición” (1981: 77), basada en su trabajo de análisis de protocolos de “escritores en acción”. En esta primera propuesta de la escritura como proceso cognitivo, aunque criticada por hacer demasiado énfasis en lo cognitivo y no considerar la relación del sujeto con el contexto de producción textual, sobresale ya una concepción de la composición escrita estrechamente articulada con los procesos de pensamiento, organizados y “orquestrados” por el escritor en el acto mismo de la construcción de su escrito, con el fin de lograr unos objetivos propios. Además de estas características, que siguen siendo fundamentales en la concepción actual de la escritura, los autores plantean que el proceso de composición está constituido por un conjunto de subprocesos organizados jerárquicamente en un sistema flexible en el que no se establece un orden rígido y fijo. De esta manera, durante el proceso de composición, el escritor puede recurrir,

en distintos momentos, según se lo exija el mismo proceso, a los distintos subprocesos que participan en la construcción del texto escrito. Consideramos, entonces, que estas características de la propuesta inicial de Flower y Hayes constituyen un aporte esencial a la noción de la escritura como proceso, ya que reflejan de un modo más cercano lo que los escritores hacen permanentemente en su acto de composición, en oposición a perspectivas anteriores en las que el énfasis seguía siendo el producto, al plantear la composición como un proceso lineal que se desarrolla en las etapas de pre-escritura, escritura y re-escritura, en un orden fijo, en el que cada etapa es terminal y solamente puede ocurrir cuando la anterior se ha completado.

En esta propuesta de Flower y Hayes, el acto de redactar depende de tres aspectos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo de quien escribe y los procesos de escritura propiamente dichos. Lo que los autores proponen como *el ambiente de trabajo* corresponde a lo que se conoce como el contexto o situación de comunicación particular que incluye consideraciones en cuanto al tópico sobre el que se escribe, la audiencia potencial y el objetivo o intención de quien escribe, es decir, *el problema retórico*, así como el texto que se va generando, el que también impone sus propias limitaciones al proceso de composición. La memoria a largo plazo tiene que ver con el conocimiento previo del sujeto, en sus distintas dimensiones (lingüístico, temático, sobre su interlocutor, sobre los modos de escribir), pero también, según los autores, incluye recursos externos como libros y otros textos a los que puede acudir el escritor para documentarse más y lograr un proceso más eficaz; estos asuntos tienen que ver con *el problema del contenido*. En cuanto a *la escritura* propiamente dicha, ésta está compuesta por tres procesos básicos: planificación, traducción y examen que, como decíamos previamente, son recurrentes y el escritor acude a cada uno de éstos según las exigencias que el mismo proceso le va imponiendo. De esta manera, en un proceso permanente de control, el escritor, a medida que escribe, verifica el progreso y decide en qué momento pasa de un proceso a otro y puede incluso modificar, según los logros que va obteniendo, decisiones previamente tomadas tanto en la traducción como en la misma planificación. De estos planteamientos, nos interesa destacar que en el proceso de revisión permanente el escritor intenta resolver tanto el problema de contenido como el retórico, asuntos que están estrechamente articulados, de tal manera que algunas decisiones de carácter retórico obligan al escritor a modificar decisiones previas de contenido y viceversa.

Nos detendremos en lo que los autores plantean en cuanto a los procesos básicos de la composición por considerarlos fundamentales en nuestra propuesta. *La planificación* corresponde a la representación inicial que el

escritor se hace del conocimiento necesario para su escritura, en términos tanto retóricos como de contenido, y está constituida por subprocesos como definición de objetivos, generación de ideas y organización preliminar de los elementos de información. En *la traducción o redacción* propiamente dicha, el escritor plasma sus ideas en lenguaje escrito, atendiendo a las exigencias tanto cognitivas como lingüísticas y retóricas propias de la composición escrita, para responder a una situación de comunicación específica. Esto hace que el proceso de redacción sea complejo y de gran exigencia cognitiva para el escritor, quien debe atender simultáneamente a distintos asuntos. *El examen* tiene que ver con la evaluación y la revisión de lo que se va escribiendo e implica una confrontación permanente con lo planificado para determinar el logro obtenido en términos retóricos y de contenido. Esta revisión se da conscientemente como resultado de una evaluación planificada en distintos momentos del proceso de composición, pero también puede ocurrir como resultado de lo que va ocurriendo durante el proceso mismo. Para asumir el proceso de composición de esta manera, se requiere *el control* permanente de su progreso, que le permite al escritor determinar en qué momento acude a un proceso o a otro y qué decisiones previas puede modificar o qué nuevas decisiones puede tomar. De esta propuesta resaltamos cómo los distintos procesos constitutivos del acto de componer pueden ocurrir en cualquier momento, según los resultados que se van obteniendo y cómo este proceso requiere de un escritor activo que se ocupa permanentemente de atender los asuntos retóricos y los de contenido, teniendo en cuenta siempre los elementos propios de la situación de comunicación particular: tópico, interlocutor, intención. Es importante destacar, además, la necesidad de que la revisión permanente sea considerada parte integral del proceso de composición y no simplemente como la etapa posterior a la redacción, como usualmente se ha asumido en los procesos de aula.

Entre 1989 y 1993, en respuesta a las críticas a su primer modelo, Flower propone una “teoría más interactiva de la escritura”, que se interesa no solamente por la cognición sino por condiciones externas a la tarea como lo contextual y lo social. Esta propuesta, que según la autora no pretende replantear la de 1981, sino ofrecer una visión más amplia, se sustenta en tres principios básicos: (1) el contexto guía la cognición ya que hace que se activen determinados conocimientos previos, expectativas y creencias y orienta la definición de objetivos, criterios y estrategias en el proceso de composición; (2) la cognición media el contexto: los procesos automatizados no son más que un reflejo de aprendizajes que emergen en situaciones específicas para responder a las exigencias del contexto; (3) una teoría interactiva debe reconocer tanto el poder mediador de la cognición como las claves directrices del contexto que guían la construcción del texto. De esta

manera, la autora intenta dirimir la polémica entre lo cognitivo y lo social y plantea que más que polemizar se trata de buscar teorías integradoras que permitan entender y describir el proceso de construcción del texto escrito, a partir de la articulación e interdependencia de lo cognitivo y el contexto social. La propuesta integradora de Flower hace énfasis en que escribir un texto es un proceso estratégico de resolución de un problema; por lo tanto, determinado el problema, se podrá saber qué hacer para resolverlo. En este proceso, *la conciencia* del sujeto escritor llega a ser fundamental para el proceso de producción textual, en el que el control permanente también es definitivo para la consecución de la tarea propuesta. Destacamos, entonces, la necesidad de que en las prácticas de aula se estimulen las estrategias metacognitivas de los sujetos, haciendo que se asuman como sujetos cognitivos, que desarrollen la conciencia de sus procesos y sientan que pueden controlarlos para la construcción del texto intentado. Los sujetos podrán, de esta manera, producir más y mejores textos, ser más reflexivos en el uso apropiado de los discursos y establecer una comunicación más efectiva con sus posibles lectores, que es uno de los objetivos fundamentales de nuestra propuesta.

Para el desarrollo del proceso de composición, la autora propone tres estrategias básicas: la primera es comprender la situación retórica, que requiere que el escritor sea consciente de a quién le escribe, por qué y para qué, así como lo que cree que pretenden encontrar sus lectores en el texto y, en este marco, define su posición como escritor. La segunda es adaptarse a las necesidades del lector, lo que implica la utilización de distintos recursos para el establecimiento de un diálogo con el lector que le permita lograr el fin propuesto. Por último, estrategias para el acto mismo de componer el texto: generación de ideas, monitoreo permanente y organización del pensamiento y la escritura como tal. Vemos cómo reaparecen aspectos importantes del proceso de composición que estaban presentes ya en su teoría de 1981: los problemas retórico y de contenido, la planificación y la revisión.

Posteriormente, Hayes (1996) agrega a las teorías anteriores otros elementos que considera claves para la escritura, entre los que se destacan el papel de la memoria de trabajo y sus subcomponentes, así como la motivación y los factores afectivos, como aspectos propios del individuo. Según el autor, la motivación, ligada a las metas, creencias y actitudes del sujeto, es fundamental para que éste pueda asumir eficazmente su proceso de producción textual, ya que ante la tarea de composición, él mismo evalúa el costo y beneficio de su trabajo, acorde con sus propósitos iniciales. De otra parte, aparecen también los factores sociales, propios de la situación de comunicación como la audiencia y el contexto de producción. Esta propuesta involucra tres funciones cognitivas esenciales, que en el proceso

de composición se articulan entre sí y se combinan estrechamente: la interpretación del texto, la reflexión y la producción. *La interpretación del texto* es un factor esencial en la escritura, ya que implica otros procesos cognitivos básicos para la composición escrita como la lectura, la escucha y la interpretación de gráficos. Se lee para comprender los textos, fuentes de información; se lee para comprender la tarea, ya que interpretar las consignas determina el éxito de la tarea; finalmente, se lee el mismo texto que se está construyendo para evaluarlo. *La reflexión*, actividad permanente de quien escribe, involucra procesos cognitivos como formulación de objetivos, generación y organización de ideas, solución de problemas, toma de decisiones e inferencias y le permite al escritor revisar y modificar sus representaciones previas. *La producción textual* consiste en poner las representaciones que surgen en el contexto de la tarea específica en un texto escrito de acuerdo con las restricciones que impone el discurso, como la conexión, la cohesión y la modalización. Como hemos querido mostrar, esta propuesta es más completa e inclusiva que la propuesta inicial de 1981, pero recoge algunos aspectos de la anterior, aunque presentados de otra forma. Según lo expresado por el mismo autor (1996: 11), los procesos cognitivos propios de la composición se han reorganizado, de forma que la interpretación del texto corresponde a la revisión en la primera propuesta, mientras que la reflexión integra la planificación y la producción del texto integra la traducción.

Vemos, entonces, que esta propuesta, aunque incluye los aspectos sociales, sigue siendo cognitiva, tal como el mismo autor lo expresa en respuesta a las críticas que insisten en aseverar que la perspectiva cognitiva de la escritura ya no es apropiada, como si todo se pudiese explicar, exclusivamente, desde lo social (1996: 22). Tenemos así una concepción de la escritura como un acto comunicativo que depende de una combinación apropiada de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos y que como actividad creativa requiere de la motivación, así como de los procesos cognitivos y de memoria propios de una actividad intelectual. Esta concepción del proceso de composición es pertinente para el trabajo que planteamos, ya que refleja, en todas sus dimensiones, la tarea compleja que el sujeto que escribe intenta resolver para lograr unos objetivos previstos.

Los trabajos de Scardamalia y Bereiter

En la misma línea de la escritura como proceso cognitivo, Bereiter y Scardamalia (1987) y posteriormente Scardamalia y Bereiter (1992) plantean dos modelos del proceso de escritura, *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, que reflejan la manera como el sujeto introduce y maneja el conocimiento en su proceso de composición y, fundamentalmente, lo que pasa con ese conocimiento durante el proceso mismo. Su

propuesta es el resultado de investigaciones de varios años con escritores novatos y expertos, con el propósito de comparar los modos de escribir de cada uno de estos grupos. Como resultado, el modelo *decir el conocimiento* explica los procesos de escritura inmadura, mientras que el de *transformar el conocimiento* corresponde a los de escritura madura. Nos parece importante destacar que, de acuerdo con lo planteado por los autores, es necesario desarrollar prácticas de aula que permitan que los estudiantes pasen del modelo de decir al de transformar, como “un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los estudiantes desarrollan el conocimiento” (1992: 45). En relación con este objetivo, es necesario aclarar que la transición del primer modelo al segundo no es un proceso simple de crecimiento, que se va dando con la sola práctica, sino de verdadera reconstrucción cognitiva, que va de la mano con la construcción de conocimiento y conduce a estructuras cualitativamente diferentes, aspectos centrales de nuestra propuesta.

Mientras en el modelo de *decir el conocimiento* el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe sobre un tópico, sin necesidad de una planificación, puesto que no asume la escritura como un problema que hay que resolver, en el de *transformar el conocimiento* el proceso de escritura se realiza a partir del análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos para su resolución, lo que implica atender simultáneamente al espacio del contenido y al espacio retórico. La solución del problema que plantea la composición de un texto implica la ejecución de una serie de operaciones que permiten pasar de un estado de conocimiento a otro. Así, en *el espacio del contenido*, alrededor del tópico de la composición, el escritor determina su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decide, entonces, lo que aún necesita investigar sobre el asunto para cumplir los propósitos establecidos. En *el espacio retórico*, se dispone a lograr sus objetivos discursivos: expresar lo que pretende en un determinado tipo de texto, de acuerdo con su intención y la audiencia a la cual se dirige. Los procesos anteriores implican no solamente planear, sino reflexionar y autorregular la producción del texto durante su desarrollo. Vemos, entonces, cómo en el proceso de “decir-pensar”, no hace falta el control permanente, que sí es fundamental en el proceso de transformar, ya que se trata de poner en marcha cierta información activada por las pistas de la tarea que, gracias a una actividad propagadora, continúa hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria, en una “prosa basada en el escritor” (Flower, 1979 citado por Bereiter y Scardamalia, 1992), ya que no hay conciencia de un interlocutor.

En el modelo de *transformar el conocimiento*, los autores mantienen la intervención de los tres procesos básicos en la composición: planifica-

ción, elaboración de borradores y revisión, con características similares a las planteadas en el modelo de Flower y Hayes. En cuanto a la revisión, los autores han encontrado que puede aparecer en el modelo de decir, aunque la tendencia es que los estudiantes la evitan por considerarla algo adicional, diferente del proceso de escritura y cuando está presente no es realmente significativa, sino más bien de carácter “cosmético” o simples “añadiduras”, más que verdaderas transformaciones. Un aspecto importante que hay que destacar, en el paso de decir a transformar, es que no basta con la exposición a experiencias ricas y variadas de composición, sino que es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos diferentes a la sola generación de datos, para lo que los autores plantean los “ciclos reflexivos” permanentes con funciones evaluativas. Vemos cómo, de esta manera, la reflexión sistemática induce al escritor a generar espacios de problemas retóricos y de contenido, en la medida en que el desarrollo de su composición le va mostrando la necesidad de evaluar sus objetivos, reelaborar sus ideas, generar otras o establecer nuevas relaciones para lograr los objetivos previstos. Se trata, entonces, siguiendo a los autores (1987: 363), de orientar a los estudiantes a desarrollar las competencias de alto nivel, usualmente reservadas para los profesores: qué vale la pena aprender y cómo se relaciona con lo previamente aprendido; articular las actividades propuestas con las necesidades e intereses de los estudiantes; reconocer los visos de originalidad en el trabajo de los estudiantes y convertirlos en producciones exitosas; hacer las preguntas claves y revelar las premisas ocultas.

Nos interesa resaltar de esta propuesta la función epistémica de la escritura, al ligarla estrechamente con la construcción/transformación de conocimiento, que se logra en el proceso mismo de composición de un texto escrito y que implica un escritor activo que requiere de un repertorio lingüístico, cognitivo y discursivo que le permita moverse tanto en el espacio del contenido como en el retórico. Aún más, como en el modelo de Flower y Hayes, las transformaciones en el espacio del contenido exigen, usualmente, transformaciones en el espacio retórico y viceversa, en un proceso en espiral que lleva a que el sujeto que escribe pase de un estado de conocimiento a otro más avanzado. Finalmente, destacamos la necesidad de la reflexión permanente durante el proceso de composición, sobre el proceso como tal y sus distintos componentes, así como sobre el producto que se va logrando, puesto que la práctica por sí sola no garantiza que el estudiante–escritor se apropie del proceso y lo internalice. Estos aspectos nos remiten a lo que se plantea desde las teorías metacognitivas, en términos de la necesidad de desarrollar la conciencia sobre el proceso de composición para, entonces, lograr asumir el control y la regulación de dichos procesos durante su ejecución. Así que, dentro de esta concepción

de la escritura estrechamente articulada con el pensamiento y la construcción de conocimiento, en las distintas dimensiones –lingüística, cognitiva, discursiva– desarrollamos nuestra propuesta de trabajo en el aula, con un objetivo didáctico múltiple: aprender unos modos específicos de escribir al tiempo que se aprende sobre una temática particular y sobre la lengua.

Los trabajos de Daniel Cassany

Dentro de los estudios e investigaciones recientes sobre los procesos de escritura tenemos en cuenta, también, a Daniel Cassany, particularmente los textos *La cocina de la escritura* (1995) y *Construir la escritura* (1999). El primero desarrolla de manera detallada lo que podemos considerar un conocimiento claro y profundo sobre los elementos de la lengua y sobre algunas estrategias de composición con el objetivo de acercar a los escritores al conocimiento formal de la lengua escrita y de encontrar solución a algunos de los problemas generales que enfrenta el escritor: organizar las partes del texto de acuerdo con los objetivos de la tarea, el reto de la página en blanco y cómo elaborar algunos tipos de textos. Para nuestro estudio nos interesa, además de los aspectos anteriores, lo que el autor plantea sobre la planeación del texto escrito y su proceso de composición, aspectos que están en la misma línea de lo planteado por los autores previamente reseñados. Además de esto, su propuesta sirve de complemento a las teorías de Flower y Hayes y de Bereiter y Scardamalia, ya que Cassany propone estrategias para trabajar específicamente aspectos lingüísticos y discursivos que dichos autores no abordan puntualmente.

Desde una perspectiva más psicosociolingüística, en su libro *Construir la escritura*, Cassany plantea la escritura, “instrumento de aprendizaje”, como “una manifestación de la actividad lingüística humana” (1999: 24), que comparte rasgos fundamentales de la comunicación verbal, entre los que queremos destacar: una intención comunicativa que orienta la definición de objetivos y las actividades para su consecución; un contexto con unas circunstancias e interlocutores específicos que comparten unos intereses y un código común; el hecho de ser un proceso dinámico y abierto de construcción de significados, a partir de la interacción de los interlocutores y de sus conocimientos previos con el texto en construcción; es un discurso organizado, constituido por unidades de distinto nivel, estructuradas e identificables; no es un producto homogéneo ni singular, sino polifónico e intertextual, puesto que responde a distintos contextos sociales, cada uno de éstos con una tradición discursiva propia, que refleja una acumulación cultural de usos discursivos. Además de la habilidad de redactar, el proceso de escritura necesita de la lectura, de la comprensión y de la expresión oral, constituyéndose así en la “habilidad lingüística más compleja, porque requiere el uso instrumental del resto de destrezas” (1999: 39).

A partir de estos planteamientos pragmáticos y discursivos de la escritura, con los que intenta mostrar la escritura como una “técnica” diversa, útil y moderna, presente en todas las disciplinas del saber y con componentes tanto cognitivos como lingüísticos que van más allá de lo puramente formal y normativo, Cassany propone unos fundamentos metodológicos para enseñar y para evaluar la escritura y unas actividades orientadas a escribir para aprender. Nos interesa resaltar de esta propuesta el papel que se le otorga al aprendizaje de la escritura en contextos significativos para el estudiante, en los que se hace énfasis en la interacción de los distintos factores propios de un contexto particular de comunicación y que hacen del acto de escribir un aprendizaje. Así mismo, destacamos la posibilidad de que la revisión, como parte importante del proceso de escritura, sea asumida entre iguales, puesto que permite desarrollar mejores procesos de aprendizaje de la escritura y exige la revisión de las habilidades pragmáticas y discursivas requeridas para una comunicación escrita adecuada. Además de lo anterior, la articulación de la escritura con espacios de aprendizaje de las distintas disciplinas ofrece una visión más auténtica de la escritura y de su función epistémica, lo que implica, citando a Cassany, la necesidad de “enseñar a escribir como verbo transitivo” (1999: 35), puesto que en la vida real se escriben textos concretos en situaciones particulares para lograr propósitos específicos.

Aunque Cassany no habla de metacognición, al hacer énfasis en una evaluación reflexiva, promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo de los textos sino de sus procesos de composición, asociamos su trabajo con el trabajo metacognitivo que busca que el sujeto controle, regule y valore los aspectos del proceso de construcción de los textos de una manera autónoma y consciente. Como lo habíamos expresado, en el proceso de composición del texto escrito, el sujeto está aprendiendo sobre la escritura (planificación, control y regulación del proceso y su evaluación continua), sobre el tema sobre el que escribe y sobre la lengua; es decir, hay aprendizaje tanto de los aspectos retóricos como de los aspectos de contenido y, sobre todo, del proceso mismo de escritura.

Como se puede ver, las teorías y los modelos descritos con anterioridad tienen entre sí algunos elementos similares y otros complementarios. A partir de ellos se puede definir la escritura como lo hace Parodi:

Los modelos cognitivos e interactivos propugnan una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista textual e interactiva del proceso de escritura conlleva a un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de

producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe al llevar a cabo una tarea autoasignada o impuesta por el medio, un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles (1999: 105).

Lo desarrollado hasta aquí nos permite considerar el texto escrito como un producto comunicativo y sociocultural, que implica un proceso de construcción cognitivo complejo que obliga al sujeto a reelaborar y a reorganizar su pensamiento –en un ejercicio metacognitivo– para convertirlo en lenguaje escrito. Para hacer esta conversión, el sujeto debe conocer y manejar con propiedad los elementos lingüísticos y extralingüísticos propios de la situación de comunicación en particular, para construir con ellos un producto creativo y original.

De esta manera, planteamos la escritura como una actividad epistémica, ya que obliga a conocer sobre el tópico, sobre la lengua, sobre el proceso de composición y sobre los textos para organizar las ideas, profundizar en el conocimiento, crear relaciones entre los distintos aspectos de la información y construir formas de expresarla con propiedad. Es por eso que a lo largo de este trabajo insistimos en la *función reestructuradora del pensamiento*, tal como la plantea Ong (1987), llevada a cabo por el escritor en el proceso de composición escrita. Consideramos, además, que el escritor para asumir la producción del texto debe recrear las condiciones extralingüísticas del proceso de comunicación que incluye al contexto y al interlocutor, ya que carece de sus respuestas inmediatas. Para llevar a cabo la tarea propuesta, el escritor debe seguir un proceso consciente de producción y usar unas estrategias que le permitan la regulación de dicho proceso. En este sentido, los procesos metacognitivos en los que se involucra le permiten al escritor el dominio de la situación de comunicación –*conciencia y control*– y, por lo tanto, le ayudan a resolver tanto el problema retórico como el de contenido que le plantea la composición del texto.

La escritura desde una perspectiva metalingüística

Nos referiremos, finalmente, a los estudios sobre el proceso de composición escrita desde una perspectiva metalingüística recopilados por Marta Miliam y Anna Camps (2000), puesto que hacen énfasis en la necesidad de investigar sobre las interrelaciones entre la escritura, el conocimiento sobre ella y la conciencia de uso por parte de los escritores, con el fin de abordar desde este marco los procesos de escritura en el aula. En estos trabajos se destaca la manera como, a partir de un proceso de escritura orientada al aprendizaje, son los estudiantes los encargados del control y de la regulación del mismo.

Según las autoras, en el aprendizaje efectivo, cuando se inicia un proceso estratégico para escribir, lo primero que se hace es definir con claridad

el propósito de la tarea y después se supervisa y se ejerce control sobre las actividades de ejecución; estas actividades de regulación son los elementos fundamentales para el desarrollo estratégico del proceso. Todas estas actividades –orientación, ejecución y control– se dirigen a la regulación del proceso, así que quienes conceptualizan y evalúan la ejecución de su tarea mientras escriben, fomentan su aprendizaje en distintos niveles: la lengua, la temática y el modo de escribir. Estos planteamientos sirven también como fundamento de nuestro trabajo, puesto que una teoría metalingüística de la escritura centra su interés en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, de lo que dicen, reflexionan y aprenden sobre la escritura, la lengua, los textos y todo aquello que influye de manera particular en la composición de un texto.

La escritura en la universidad

En un mundo globalizado como el de hoy, en el que los avances tecnológicos han permitido que la información llegue a todos los rincones, fluya de manera acelerada y se mantenga en constante cambio, se hace acuciante que la educación se ocupe verdaderamente de la formación de sujetos que asuman una posición analítica y crítica frente a ese cúmulo de información disponible. En este sentido, la universidad, que busca formar profesionales idóneos, analíticos y críticos, debe responder de manera apropiada a los retos de esta sociedad del conocimiento, que exige el manejo de una diversidad de textos con un alto grado de abstracción y de complejidad creciente. La posibilidad de construir conocimiento a partir de estos textos exige, claramente, unos procesos de lectura y de escritura intencionales, orientados a la construcción de sentido y de conocimiento. Para ello, la universidad debe involucrarse en una reflexión crítica alrededor de lo que especialistas como Carlino, Lillis, Lea y Street, entre otros, denominan *alfabetización académica o literacia*¹, que corresponde a los modos de leer y de escribir propios de las distintas áreas del conocimiento y que, por lo tanto, exhiben características particulares.

Respecto a esto, Lillis (2001) considera que la escritura académica, al igual que cualquier otra escritura, no es una posesión personal, sino un fenómeno social que tiene lugar dentro de una institución particular, con una historia y unos valores y prácticas particulares, que inciden en el manejo de la lengua de quien escribe. Para esta autora, la escritura académica o literacia es una acción socialmente situada y responde a formas particulares de significar; por lo tanto, está moldeada tanto por lo que el autor trae al acto de escribir, como por su comprensión del contexto socio-discursivo en el que está escribiendo. Según Lillis, la escritura está inscrita, ideoló-

¹ Término acuñado por los estudiosos del asunto, a partir del concepto de “literacy”, usado comúnmente en el inglés.

gicamente, en varios niveles: en la noción de lenguaje, en la importancia de construir sentido y en la naturaleza de las prácticas socioculturales. En este último nivel –el de las *prácticas sociodiscursivas de la literacia*– la escritura académica está ligada a lo que la gente hace con el lenguaje en el mundo material y social, a lo que tiende a repetirse o a convertirse en una rutina individual o de las instituciones sociales y, en un nivel más abstracto, a lo que vincula la literacia con las estructuras sociales en las que está inmersa y que ayuda a mantener. En este marco, Lillis plantea la noción de “contexto de situación” a partir de la visión de Fairclough (citado por Lillis, 2001), quien sostiene que para entender la construcción e interpretación de un texto se necesita reconocer la forma como el texto se inscribe en un contexto de situación particular. Esto requiere, según Fairclough, explorar tanto *el contexto inmediato* en que sucede un acto de habla (el lugar, los participantes y el momento en que se da) como *el contexto cultural* (la institución, la estructura social, la ideología, la tecnología), así como *las relaciones de poder* que tienen impacto en la naturaleza de la lengua en uso. Aspectos que nos remiten al concepto de cultura escrita y que, como lo plantea Lillis, están conectados a través del concepto de discurso.

A diferencia de lo que se piensa tradicionalmente, consideramos que la lectura y la escritura de textos en el ámbito universitario presentan sus propias exigencias, que no son las mismas de los niveles educativos anteriores, ya que los textos académicos abordan temáticas nuevas y de una complejidad y densidad mayor. Además de lo anterior, en la universidad se hace aún más evidente que los modos de leer y de escribir no son iguales en todos los ámbitos del saber (Carlino, 2002). En el caso particular de la escritura académica, como práctica inherente a toda comunidad alfabetizada, los últimos avances investigativos la muestran como una actividad cognitiva altamente compleja que exige un sujeto activo que se involucre conscientemente en una serie de procesos que tienen que ver no solamente con el manejo lingüístico y el tratamiento adecuado de unos contenidos, sino también con unos modos específicos de interpretarlos y de expresarlos con propiedad. Algunos investigadores (Lea y Stierer, 2000; Lillis, 2001; Carlino, 2005) aseguran que, puesto que la universidad exige adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento, hay que poner más atención a las prácticas discursivas a través de las cuales se constituyen las disciplinas y comunidades científicas.

Por otra parte, aunque la enseñanza y el aprendizaje formal de la lectura y la escritura se inician con las más tempranas actividades en la escuela, no podemos considerar que la comprensión y la producción del discurso escrito sean un asunto concluido, que se logra de una vez y para siempre, pues la alfabetización académica no es un estado sino un proceso (Carlino, 2002). A este respecto, debido a que la sociedad letrada demanda que

sus integrantes estén en permanente actualización, hay quienes consideran que la alfabetización se prolonga a lo largo de la vida y para ello necesitan conocer y manejar con propiedad diversos tipos de textos cuya principal característica es su complejidad creciente. De esta manera, la *literacia académica* se convierte en una de las competencias más importantes en la formación de profesionales idóneos. Sin embargo, no es ésta la manera como la universidad la asume y lo que se espera es que quien ingrese a la universidad con el ánimo de adquirir nuevos saberes responda por su cuenta a los complejos procesos de aprendizaje que allí se imparten, para cumplir las expectativas tanto de los directivos como de los docentes universitarios. Situación que se da quizás porque, como dice Cassany (2003), no existe una conciencia generalizada de que la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hacen a través del lenguaje verbal.

En cuanto a los estudiantes universitarios, pareciera ser que aún asumen la lectura y la escritura como mero “asunto escolar”: leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales; usualmente, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota, obtener un diploma, etc., pero sin una conciencia clara de por qué, para qué leen y escriben. Como lo expresa Carlino, no tienen un objetivo propio y tampoco tienen muy claro qué esperan sus profesores de sus lecturas y escrituras, simplemente “se les da para leer” (2005: 69). Esta situación es muchas veces propiciada por los profesores, quienes no solo la aceptan sino que parece no preocuparles y exigen a sus estudiantes que lean y escriban, esperando que colmen sus expectativas, pero no se ocupan de enseñarles cómo hacerlo. La experiencia en el medio universitario nos muestra que, tradicionalmente, ha existido la creencia de que entender y producir textos se consigue con la sola exposición a ellos y a través del tiempo, en el entendido de que, como otras “habilidades”, la lectura y la escritura se desarrollan con la sola práctica. Es común, entonces, que los docentes asuman que los estudiantes ingresan a la universidad con las competencias necesarias para comprender y producir textos académicos y que si aún no las han desarrollado, lo podrán hacer paralelamente con el aprendizaje de las diferentes disciplinas académicas, lo que refleja el desconocimiento del esfuerzo cognitivo mayor que exige la comprensión de contenidos nuevos y más complejos y la organización particular de los textos científicos y académicos.

En cuanto a la función de la escritura en la educación superior, ésta ocupa un lugar central y cumple y responde a diversos propósitos, de acuerdo con los contextos en que ocurre. Uno de ellos, aparentemente el más común, es facilitar los procesos de *memorización*, o *registro instrumental*, con propósitos de evaluación, como lo expresan Rincón, Narváez y Rol-dán (2004), citando a Castelló (1997). Lo que sucede comúnmente en los

distintos niveles de escolaridad es que los alumnos toman notas en clase para luego reconstruir lo que escucharon, usualmente en situaciones de examen; de esta manera, este modo de escritura se ha constituido en el referente principal en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2002:79): "...la escritura se instaure como modo de producción y de reconstrucción del conocimiento..." y "...el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción". De igual manera, Coffin, Curry, Goodman, Hewings y Swann (2003) y Björk y Räsänen (1997) sostienen que, tanto en la escuela como en la universidad, la escritura se ha usado básicamente como una herramienta para la evaluación y que, por este motivo, los estudiantes de todos los niveles muestran poco entusiasmo cuando tienen que realizar tareas de escritura, puesto que no les son significativas.

En contraposición a esta función evaluadora, que es reflejo de una concepción particular que la educación ha tenido durante mucho tiempo sobre la lectura y la escritura, basada en teorías particulares del lenguaje y de la forma como éste se desarrolla, autores como Björk y Räsänen (1997) proponen un modelo que denominan *orientación del proceso*. Explican que, sin abandonar del todo la función evaluadora, la escritura debe orientarse a los procesos de pensamiento, lo que promueve el desarrollo del lenguaje, que, a su vez, es el que da forma y crea el conocimiento. Como dicen estos autores, los estudiantes deben involucrarse en la escritura académica desde los inicios de su vida universitaria, puesto que ésta les ayuda a construir conocimiento, a renovar sus esquemas mentales, a reflexionar sobre lo aprendido y también a profundizar en las materias de estudio y a desarrollar un pensamiento crítico; aspectos todos éstos que consideramos cruciales para el desarrollo tanto cognitivo y metacognitivo como personal y social.

Uno de los avances más significativos de los últimos años en el terreno del aprendizaje, ha sido el consenso acerca de la influencia de las estructuras cognoscitivas de los sujetos en cuanto a cómo se aprende. Ser consciente de lo que ya se sabe y utilizar ordenadamente este conocimiento previo es el mejor punto de partida para aprender más. En efecto, como sujetos cognitivos, actuamos en función de un conjunto de conocimientos que constituye la base de nuestra actividad cognitiva, a lo que Marrero (1993:245) denomina las teorías implícitas: "[...] teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica". En este sentido, la lectura y la escritura no son sólo canales de comunicación del conocimiento sino herramientas para la elaboración

cognitiva y, por lo tanto, las actividades de comprensión y de producción de textos implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

En esta misma línea, es urgente que la escritura en el contexto de la educación superior, además de evaluar, cumpla otros propósitos propios de la alfabetización académica. Como lo plantean Lea y Stierer (2000), aprender en la universidad implica adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento. Así, la lectura y la escritura se constituyen en procesos centrales en cada disciplina, ya que median en el aprendizaje de nuevas temáticas y en el desarrollo de los conocimientos propios de las nuevas áreas de estudio. De igual manera, Coffin y otros (2003) aseveran que la escritura juega un papel importante en cualquier disciplina académica cuando se trata de adquirir nuevos conocimientos, puesto que ayuda a desarrollar la habilidad para pensar en la disciplina y a desarrollar habilidades metacognitivas de reflexión, propias del proceso de aprendizaje. Así mismo, recalcan que la escritura permite a los individuos integrarse en una comunidad disciplinaria particular, en la que se utilizan modos de comunicación especializados para construir, transmitir y evaluar ideas.

Para cumplir con las exigencias propias de la universidad, el estudiante debe predisponerse a la construcción de nuevos saberes, proceso que requiere el manejo adecuado no solamente de ciertos conceptos fundamentales en la disciplina, sino de unas formas particulares de articularlos, de organizarlos y de comunicarlos. Los estudios universitarios exigen un cambio cognitivo complejo de parte de los estudiantes para que lleguen a convertirse en pensadores y analizadores de textos académicos que usualmente se derivan de textos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio, situación que es similar en el caso de la escritura. El estudiante tiene que involucrarse, entonces, con textos que, por estar contruidos para una audiencia diferente, dan por supuesto y omiten lo que él aún no sabe, lo que dificulta su proceso de aprendizaje. Como lo plantea Carlino (2005), el predominio de estos implícitos, tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas de lectura y de escritura requeridas, imponen obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

En el marco delineado arriba, queremos destacar el supuesto falso de que a los estudiantes que llegan a la universidad no hay que enseñarles a leer y a escribir, puesto que éstas son habilidades que deben haber adquirido en los niveles anteriores o que lo que hay que ofrecerles en la universidad son “cursos remediales”; esto constituye un desconocimiento de las exigencias que la educación superior demanda de sus estudiantes: modos de leer y de escribir diferentes propios de una cultura académica con características particulares y contenidos nuevos. No podemos seguir

asumiendo la lectura como “una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos”, como lo cuestiona Carlino (2005: 85), y lo mismo se aplica a la escritura académica. En el ámbito universitario, tanto la lectura como la escritura están ubicadas en una disciplina particular y estrechamente ligadas con unas temáticas, una estructura conceptual particular, unos modos específicos de problematizar y de categorizar el conocimiento y unas metodologías propias de la disciplina. Se olvida que los estudiantes no están listos para responder a estas exigencias por sus escasos conocimientos previos sobre las temáticas y sobre los modos de organizar, de producir y de expresar ese conocimiento. Podemos hablar, entonces, de un “desencuentro” entre el repertorio exigido al estudiante y el que éste trae (Carlino 2005), lo que hace difícil que realmente se pueda involucrar en la construcción de sentido a través de la lectura y la escritura de los textos a los que se enfrenta.

El profesor de español difícilmente puede inducir claramente al estudiante en el aprendizaje de las diversas disciplinas. Solo puede brindarle elementos para hacer conciencia sobre la importancia de la lectura y de la escritura para el aprendizaje; brindarle herramientas y un manejo adecuado de la lengua en relación con los textos escritos y hacerlo reflexionar sobre sus propios procesos y sobre la necesidad de tener estrategias para sacarlo adelante. En este marco, consideramos que si la universidad quiere que su función misional de formación de profesionales idóneos sea realmente eficaz, debe ocuparse de que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académico-discursiva particular, enseñándoles los modos específicos de leer y de escribir propios de la disciplina, con la asignación del espacio requerido en los programas y en las clases. Por su parte, los profesores de las distintas asignaturas disciplinarias necesitan mostrar en el aula esos modos de leer y de escribir particulares y dedicar espacio en sus asignaturas para el análisis conjunto de las lecturas y escrituras de sus estudiantes, en un proceso de realimentación permanente. Teniendo en cuenta la exigencia cognitiva que el aprendizaje de contenidos nuevos demanda de los estudiantes universitarios, los profesores de las distintas áreas de conocimiento —y no solo los de lengua— son los llamados a asumir un verdadero compromiso en la formación profesional de sus estudiantes: ¿quién puede orientar mejores procesos de lectura y de escritura en un área de conocimiento en particular, que el profesor de esa área de conocimiento, que no sólo posee el conocimiento pertinente, sino que ha adquirido las categorías de pensamiento propias de la disciplina y maneja con propiedad los modos de leer y de escribir de su comunidad académica y discursiva? Como lo plantea Carlino:

Los docentes, que disponemos de “repertorios” bibliográficos, contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y a enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos (2005: 71).

En cuanto a la tan mencionada “autonomía” en el aprendizaje, consideramos que ésta no es una capacidad espontánea y natural que se da autónomamente, sino que es un proceso de construcción que requiere de una orientación adecuada de parte de quienes la han logrado en sus años de formación y de experiencia profesional y hacen parte de una comunidad académica. Siguiendo a Pozo y Monereo, “No se trata de regalar la autonomía a los alumnos, de dejarles solos ante el problema, sino de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía” (2009: 66). De eso se trata, de guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, mientras el docente va cediendo el control tanto de los procesos mismos como de sus resultados.

En este sentido, los profesores universitarios debemos orientar los procesos de lectura y de escritura propios de nuestras asignaturas, a partir de nuestro conocimiento y del manejo apropiado de los textos que seleccionamos para el desarrollo de nuestros cursos. En esos procesos de lectura y de escritura modelados inicialmente por el profesor y de acompañamiento permanente de los procesos de nuestros estudiantes, éstos van a ir apropiándose de las estrategias pertinentes para integrarlas a su propio repertorio y, en este proceso, van asumiendo el control y la autorregulación de su lectura y escritura, como procesos intencionales para su aprendizaje y para la construcción de conocimiento. Una manera en que los docentes podemos asumir el andamiaje de las prácticas de lectura y de escritura de nuestros estudiantes, como lo señala Carlino (2005), es “apuntalar desde fuera el proceso de lectura de los estudiantes, de forma sostenida en el tiempo” y lo mismo se aplica para la escritura. En ambos casos es importante orientar procesos intencionales de construcción de conocimientos, propiciando situaciones significativas y ofreciéndoles modelos pertinentes.

LA PERSPECTIVA METACOGNITIVA

El trabajo con estrategias cognitivas y metacognitivas se ha desarrollado ampliamente en relación con la lectura. Para la escritura, este proceso apenas se está desarrollando y algunos autores y textos conocidos como los de Cassany (1995 y 1999) y Díaz Barriga y Hernández (1998), toman las teorías de Flower y Hayes, Scardamalia y Bereiter en algunos de sus momentos. Nuestro propósito es proponer un programa que, basado en los elementos fundamentales de estas teorías, integre un trabajo consciente y sistemático, orientado al desarrollo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para la producción textual. Buscamos, de esta manera, que en sus prácticas de lectura y de escritura académicas, los estudiantes asuman *un comportamiento estratégico*, mediante el que no solamente van a aprender sobre unas temáticas específicas, sino sobre la lengua, sobre los modos específicos de escritura y sobre la regulación del proceso para llegar así a la construcción de conocimiento.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA ESCRITURA

En la escritura, al igual que en la lectura, el sentido que se intenta crear también depende de la activación de los conocimientos previos apropiados en relación con el tópico del texto. Los esquemas cognitivos, según Rumelhart (1980), citado por López (1997), son paquetes estructurados de conocimiento y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos, almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo. Es decir, son los conocimientos organizados que posee cada sujeto sobre los objetos, los procesos y los eventos que en los procesos de escritura son activados de manera continua durante su desarrollo. Los esquemas se di-

viden en conceptuales y formales. Los esquemas conceptuales, que tienen que ver con los contenidos del texto, son de tipo general o específico. Los primeros se refieren al conocimiento que tenemos del mundo, de la lengua, de la cultura e incluyen los valores aceptados por el grupo social y las actitudes y creencias del individuo. Los específicos son los conocimientos del área disciplinaria y del tópico particular del que trata el texto. Por su parte, los esquemas formales tienen que ver con los modos de organización del discurso, así como con el uso de claves retóricas y elementos lingüísticos apropiados para construir el texto, con el fin de responder a una intención comunicativa y a una audiencia particular.

En este marco, lectura y escritura comparten ciertos rasgos que nos permiten asumir la escritura como la primera de todas las lecturas de un texto. Por una parte, como lo plantean distintos autores, Cassany (1999), entre otros, toda escritura es lectura e interpretación de lo que se va escribiendo; en el proceso de construcción del texto, el escritor va leyéndolo, interrogándolo para evaluar si está consiguiendo sus propósitos. Por otra parte, de la misma manera que en la lectura, en la producción de un texto es evidente que el sujeto depende de su conocimiento previo del mundo, del tema, de la lengua y de los tipos de textos para lograr el objetivo fundamental de comunicar lo que se pretende. Queremos resaltar que, a medida que se va desarrollando el proceso de composición del texto, estos conocimientos se van transformando a partir de la documentación, el análisis, la discusión y la reflexión de los saberes propios de cada disciplina. Por esto es que la escritura depende de un buen manejo de la lectura, que se constituye en un elemento fundamental para la construcción de contenidos temáticos que vayan más allá de los conocimientos previos de quien escribe y, de esta manera, como lo plantean Bereiter y Scardamalia (1982), pasar de “decir el conocimiento” a transformarlo.

Ahora bien, en el proceso de escritura, el escritor se ve obligado a crear una situación de comunicación, mientras que el lector, en cambio, la recrea. Dicha situación está determinada por el propósito de la tarea, la audiencia prevista y el contexto de la situación comunicativa; de estos aspectos depende el tipo de texto que utiliza el escritor. Estos aspectos, a su vez, determinan la profundidad de tratamiento del contenido y hacen que en el proceso mismo de escritura el autor amplíe su conocimiento.

Desde esta perspectiva, además de todo ese *conocimiento declarativo*, el escritor necesita tener unas estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y de escritura que le permitan planificar, supervisar y evaluar sus procesos y los resultados que va obteniendo, procesos en los que interviene su *conocimiento procedimental*. De esta manera, tanto la lectura como la escritura se constituyen en verdaderos procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Nuestra experiencia nos muestra, sin embargo,

que los estudiantes difícilmente hablan de planificación; no tienen conciencia de lo que implica la elaboración de un texto, no elaboran un plan, no reconocen la necesidad de supervisar permanente el proceso; en cuanto a la evaluación, consideran que lo revisable del texto es la ortografía y la puntuación y no identifican en sus textos problemas que vayan más allá. En términos generales, no tienen un propósito claro en la composición de un texto y asumen como su único lector al profesor con quien tienen conocimientos compartidos y por ello omiten la construcción autónoma del texto. Además de lo anterior, manejan el concepto único de texto escrito como la recopilación de información de los textos consultados y lo escriben, por lo general, en forma narrativa.

Esta situación nos lleva a plantear un trabajo de estrategias de escritura que le permita a los estudiantes: ampliar sus esquemas de conocimiento declarativo y procedimental no solamente sobre la temática que va a abordar, sino sobre la lengua y sobre los modos de leer y de escribir y, además, hacer conciencia de que la reflexión durante el proceso, la redacción de borradores, la revisión y la reelaboración continua del texto y de sus partes, así como la lectura y la evaluación de su texto por otros, los pueden ayudar a ser verdaderos escritores, proceso que les posibilita, a su vez, una verdadera apropiación del conocimiento.

EL TEXTO

Como se ha venido planteando, el proceso de producción textual se fundamenta en la interacción permanente del sujeto con el texto que va produciendo, por lo tanto, éste último y sus características harán más o menos difíciles los procesos que se deban seguir para su composición. Como decíamos, el tipo de texto y sus características responde a una situación de comunicación particular: un tema previsto, una intención de quien escribe, una audiencia a quien se dirige.

El texto se puede definir como un modo de expresión que cumple una función comunicativa (de Beaugrande y Dressler, 1983) y para que esta función se cumpla debe reunir ciertos factores de textualidad. Unos son directamente dependientes e internos al texto: *la cohesión*, que tiene que ver con la manera en que los componentes de la estructura superficial están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente; *la coherencia*, que tiene que ver ya con el texto como un todo y alude al modo en que los conceptos e ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita. Los otros rasgos están relacionados con la *interacción comunicativa*: los participantes y el contexto. En relación con *los participantes* están: la intencionalidad, que depende del autor, de su actitud e intención comunicativa; la *aceptabili-*

dad, que permite determinar la relevancia que el texto tiene para el lector, y la *informatividad*, la manera como el texto contribuye a la interacción con el lector. En cuanto al *contexto*, tenemos la *situacionalidad*, que determina la relevancia del texto en relación con la situación de comunicación, y la *intertextualidad*, que establece la dependencia y comunicación del texto con otros textos.

Dependiendo de la manera como se organizan los textos, de las estructuras de la información, de las formas lingüísticas seleccionadas para expresar esa información y de las marcas o señales lingüísticas, retóricas o discursivas que se usen, los autores que han trabajado sobre el tema plantean que hay varios tipos de textos, siendo los más comunes: *narrativos*, *expositivos*, *descriptivos*, *instruccionales* y *argumentativos*. Esto no quiere decir, sin embargo, que haya textos “puros”, de una tipología única, sino más bien “prototipos” (Adam, 1992) o sea textos que son predominantemente narrativos, expositivos, etc., pero en los que el autor, como recurso retórico, introduce instancias de otros tipos, lo que hace aún más complejo para el autor la organización discursiva del texto.

El conocimiento sobre los distintos tipos de textos, sobre la manera como se organizan, sobre sus marcas discursivas constituye, como decíamos, los *esquemas estructurales, formales o textuales* y son esenciales para su construcción. Aunque una parte de esos esquemas formales se adquieren por la experiencia con una diversidad de textos que circulan en el entorno, es importante desarrollar un trabajo sistemático de estrategias de escritura de distintos tipos de textos, ya que el conocimiento que los estudiantes poseen de los textos es demasiado general y no permite que a la hora de enfrentarse a la escritura resuelvan de manera adecuada qué y cómo debe realizar la tarea de escritura y cómo manejar y organizar la información obtenida para construir un buen texto.

En el ámbito escolar, se cree que los estudiantes saben escribir textos narrativos, pero el esquema que ellos traen del texto narrativo es simple: presentación, nudo y desenlace o estado inicial, complicación y estado de cambio. Los estudiantes no saben construir episodios, manejar narradores, complicaciones, descripciones, etc. y difícilmente pueden estructurar una narración compleja. En cuanto al ensayo, tipo de texto propio del ámbito académico, los estudiantes saben que tiene introducción, desarrollo y conclusiones, pero no pueden manejar las unidades discursivas necesarias para componer cada una de sus partes y, sobre todo, les cuesta mucho trabajo construir argumentos. Es por todo esto que consideramos necesario un trabajo de aula en el que se haga evidente cada uno de los pasos para componer el texto y se revisen y discutan las posibles dificultades en ese proceso de construcción, es decir, que se desarrolle en el aula un trabajo de control y de regulación del proceso que incluye tanto la selección, el uso

y la organización adecuados de la información; el manejo de los aspectos pragmáticos y retóricos relacionados con la intención y la audiencia; la citación adecuada de las fuentes como el uso apropiado de los elementos gramaticales de la lengua, de los conectores y de los signos de puntuación.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las *estrategias cognitivas* para la escritura corresponden a las actividades mentales que realiza el escritor, los procedimientos y las actividades que debe emprender para traducir al texto escrito sus conocimientos, pensamientos, sentimientos y la manera como organiza la información para producir un texto coherente, de acuerdo con una audiencia y una intención, en un contexto comunicativo social particular. Para ello debe tener en cuenta aspectos fundamentales para la comunicación escrita: el uso sociocultural de la lengua, los aspectos ortográficos, léxicos, sintácticos, el estilo adecuado y la organización textual pertinente para la comunicación apropiada de sentido. Escribir exige, además, que el autor tenga un conocimiento amplio del tópico que ha elegido, por eso nuestra propuesta concuerda con Ong (1987) en cuanto a *la función reestructurada del pensamiento* que tiene el lenguaje escrito, ya que el problema de escribir un texto también pasa por el qué, en relación con el grado de profundidad que posee el autor sobre el tema elegido. En cuanto a la organización del texto, consideramos, como lo plantean diversos autores, que la escritura pasa por tres procesos recurrentes que son fundamentales: *la planificación, la textualización y la revisión*.

En el marco anterior, puesto que el escritor debe tomar decisiones continuas sobre las exigencias que le plantea la tarea para que el proceso sea eficaz, reflexivo y crítico, es necesario que el autor asuma el control del proceso, su supervisión y evaluación permanentes. Es decir, el escritor debe hacer uso de unas *estrategias metacognitivas*. Para Flavell, la metacognición “se refiere a los conocimientos de uno mismo sobre sus procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... la metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de un fin u objetivo concreto” (Flavell, 1976 citado por Rinaudo M. C, 1993).

Las estrategias metacognitivas son fundamentales para el proceso de la escritura porque permiten al escritor hacer conciencia de las operaciones necesarias para la selección, transformación, producción y evaluación de la información necesaria para construir un texto, a la vez que le permiten planificar, controlar y autorregular su producción. Esto implica tener conciencia de lo que está pasando a nivel cognitivo mientras está produciendo

el texto. La mayoría de los estudiantes cuando escriben no son conscientes de posibles dificultades en su desarrollo, ni en qué parte del proceso radica la dificultad de la composición del texto. Hay dificultades de diverso orden, pero la más común se debe a la falta de dominio conceptual para construir el texto, seguida de la falta de conocimiento y de conciencia sobre el tipo de texto que corresponde a la tarea propuesta; luego siguen los problemas de textualización, acompañados de los de ortografía y del uso adecuado del léxico. El uso de estrategias metacognitivas, que exige conciencia permanente sobre el proceso durante su ejecución, le posibilita al sujeto regular sus procesos, por lo tanto, puede darse cuenta de las dificultades, precisarlas y elegir alternativas para solucionarlas.

Otra característica fundamental del comportamiento metacognitivo es que hace que el sujeto asuma *conciencia* sobre sí mismo, sus limitaciones y fortalezas, así como sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste; que sea consciente de lo que sabe y lo que no sabe, de lo que conoce o no, así como de lo que le permite conocer y de lo que necesita para llegar a conocer. Por lo tanto, las estrategias de metacognición facilitan la producción textual, ya que permiten al sujeto *controlar* los diversos frentes que tiene que cubrir al producir un texto: definir cómo lo puede hacer mejor para lograr los propósitos previstos; identificar, dentro de la complejidad del conocimiento, qué debe manejar para producir un texto y, sobre todo, darse cuenta de las dificultades en el proceso, dónde radican y asumir así la búsqueda de soluciones.

Desde esta perspectiva, consideramos que existen diversas razones que muestran la necesidad de trabajar en la universidad procesos de escritura académica, a partir del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. A la educación se le reclama desde diferentes sectores la necesidad de formar individuos analíticos y críticos, capaces de asumir posición ante el conocimiento y ante los problemas que se le presenten, que indaguen y recreen para la evolución de la ciencia y de la tecnología. Considerando que la escritura es un componente fundamental del conocimiento, desde ella se pueden asumir, permitir e incentivar procesos de crítica y de reflexión alrededor de dicho componente. Siempre ha existido la disculpa de que la formación en lectura y en escritura se debe lograr en la educación básica y los estudiantes que llegan a la universidad deben enfrentar su formación profesional más allá de sus dificultades, sin que la universidad se ocupe de equiparlos para las exigencias académicas de la educación superior. Si la universidad está comprometida con una verdadera formación profesional, debe asumir la responsabilidad de emprender procesos de investigación que le permitan, por una parte, construir estrategias para solucionar los problemas que tienen que ver con los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción del conocimiento. Por otra parte, es

claro que asumir la formación profesional de esta manera significa buscar que los estudiantes lleguen a ser miembros de unas comunidades académicas específicas, que se caracterizan por unas prácticas discursivas propias de las distintas disciplinas, asunto que necesariamente pasa por unos modos particulares de leer y de escribir, que no son los mismos de los niveles anteriores.

Este proceso exige, entonces, devolver a la escritura y a la lectura el carácter de procesos fundamentales para solucionar problemas y para abrir caminos hacia lo desconocido. Así mismo, en cuanto a la escritura académica en particular, ésta le permite al individuo establecer relaciones interdisciplinarias, al aprender que en la construcción de un texto es necesario realizar procesos de lectura y formular hipótesis que conducen a otras áreas del saber, a otros textos, a otras escrituras y lecturas. Destacamos, de esta manera, que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura, como la lectura, es una parte integral y fundamental en la construcción de conocimiento y, por lo tanto, de los procesos de aprendizaje y de formación profesional. Finalmente, la escritura es digna de ser investigada desde una perspectiva metacognitiva, en relación con la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo, y, por lo tanto, desarrollar su autonomía frente a sus procesos académicos y socioculturales en general.

Así como se plantea para la lectura, para la construcción del conocimiento en la escritura se hace necesario que los sujetos asuman el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión de la información y de los aspectos que están implicados en la producción del texto. También aquí podemos hablar de escritores con:

1. Poca o ninguna conciencia de la complejidad que implica la tarea de escritura. Por lo general, se emprende esta tarea con lo que se tiene, hay un afán de escribir para cumplir la tarea y se trata de construir el texto acudiendo sólo a los conocimientos previos, situación que corresponde al modelo de *decir el conocimiento*.
2. Poca o ninguna conciencia de las dificultades que se tienen a la hora de construir un texto; los estudiantes difícilmente pueden ubicar el nivel en el que se les presenta la dificultad: en el conocimiento de la lengua, en el manejo de la información obtenida, en la falta de profundidad en el conocimiento del tema y en la falta de claridad sobre el tipo de texto y sobre su construcción.
3. Poca o ninguna conciencia de la necesidad de usar estrategias compensatorias para solucionar las dificultades o fallas en la producción del texto.

En general, cuanto se trata de escribir un texto los estudiantes “saben” que antes de escribirlo se necesita elaborar un plan de escritura como guía; de la misma manera “saben” que deben buscar información para elaborarlo, pero una vez emprenden el trabajo de la escritura abandonan el plan – “si lo hicieron” – e inician una actividad que desborda su capacidad de control sobre dicho trabajo. Además, no tienen conocimiento ni conciencia sobre el manejo de la información según el tipo de texto y tratan de utilizar fragmentos de otros documentos para organizar los propios, sin tener claridad sobre los diversos usos de las fuentes y el espacio que debe ocupar en el texto la construcción personal sobre el tema. Como ya se dijo, se emprende una escritura en la que predomina el afán de decir lo que se sabe y de copiar la información recopilada para cumplir con la tarea, lo que desborda el control del sujeto; de allí la dificultad para hacer una evaluación clara del texto que se está produciendo y es, entonces, cuando la evaluación queda únicamente en manos del profesor.

Para resolver esta situación proponemos un trabajo de *estrategias metacognitivas* que se centran en tres aspectos básicos:

1. Adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso de escritura como la posibilidad de construir conocimiento y de sus implicaciones.
2. Toma de conciencia sobre la necesidad de controlar y de regular el propio proceso en su desarrollo.
3. Mayor motivación y responsabilidad como escritor, lo que implica: tener conciencia sobre la construcción del conocimiento, del manejo de la información, de la lengua y del tipo de texto que está escribiendo y para quién en realidad lo está haciendo.

En relación con la escritura las estrategias metacognitivas se pueden definir así:

Planificación. La conciencia sobre el funcionamiento del pensamiento y el reconocimiento de los factores que permiten asumir la escritura del texto como un proceso que implica una tarea compleja de solución de problemas, orientados a la construcción de conocimiento, hace necesario tomar decisiones sobre cómo obtener los resultados esperados en la solución del problema que implica la escritura, qué le es favorable y qué no para el proceso de composición; qué conoce en realidad sobre el tema, sobre la lengua escrita y sobre el tipo de texto; por dónde debe iniciar el proceso de indagación y de elaboración del texto.

Para la planificación del texto, el escritor debe tener conciencia sobre:

- Objetivos, propósitos y metas de la tarea particular.
- Perfil del lector que va a construir: a quién va a dirigir su discurso.
- Las condiciones en que el texto se va a producir y se va a recibir.
- El tipo de texto que se debe seguir para su elaboración.
- Las estrategias que va a emplear tanto para la documentación como para la elaboración del texto.

Control y regulación del proceso durante y después. Comprobar si se está llevando a cabo lo planificado o si se necesita modificar el plan inicial:

1. Tener claro y no perder de vista durante la documentación, el plan global para la composición del texto, así como el propósito de la tarea y la audiencia para responder a las demandas. Planificar qué estrategias va a utilizar y qué procedimientos va a seguir en el desarrollo de la tarea de documentación, de redacción y de revisión del texto.
2. Enfocar selectivamente la atención, según sea necesario, en la producción de las unidades discursivas del texto, sin perder de vista la unidad global.
3. Verificar si las estrategias y el procedimiento son adecuados para conseguir los objetivos propuestos. Si hay dificultades, identificarlas y saber de qué tipo son, a qué se deben y tratar de resolverlas. En cuanto al origen de las dificultades, el escritor debe tener claro que los problemas pueden estar en varios niveles de la composición del texto: de tipo conceptual, manejo apropiado de la información necesaria para construir el texto, organización de las ideas, fallas formales. En síntesis, el escritor debe tener control permanente sobre los dos aspectos fundamentales de la composición del texto: el retórico y el contenido.

Evaluación. Tiene que ver con el proceso constante de reflexión y de análisis sobre las actividades desarrolladas durante la escritura y sobre los resultados obtenidos. Para esto, es importante hacerse preguntas sobre lo que dice el texto y lo que quiere decir, saber si el proceso desarrollado fue adecuado y reflexionar sobre cómo lo puede hacer mejor. En nuestra propuesta, integramos las estrategias metacognitivas orientadas a la conciencia y el control del proceso de comprensión del texto, con los aspectos de planificación, textualización y revisión, y con la atención permanente a los problemas de contenido y retóricos, tal como se describe más adelante en la metodología del programa de intervención.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LA INVESTIGACIÓN

El programa que se propone se elaboró a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de un programa piloto en agosto-septiembre de 2005 con un grupo del curso de Composición II de segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. El proceso de diseño de la propuesta incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que indagamos acerca del conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de escritura y una prueba de escritura que busca determinar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre los niveles y procesos de composición de textos académicos y el manejo que hacen de éstos en una situación de comunicación particular. Estos instrumentos fueron aplicados tanto al inicio como al final del curso. La información recogida al inicio nos ayudó a definir el programa que se desarrolló en los cursos. A partir de la experiencia del curso, de la aplicación del programa, de la reflexión permanente sobre su desarrollo –avances y dificultades– y de la revisión constante de literatura sobre la temática, elaboramos la propuesta que recogemos en este libro.

En consecuencia con el marco teórico, el programa se pensó como un espacio de lectura y escritura para el aprendizaje en el que se construye un texto escrito, en este caso un ensayo, de manera consciente, reflexiva y crítica.

El modelo de análisis de la investigación es un modelo mixto que consiste en analizar los instrumentos que nos brindan información cuantitativa, encuestas y pruebas de escritura, análisis que contrastamos y complementamos con la información cualitativa que nos ofrece la observación de la experiencia del curso por parte de la profesora y el análisis de los

resultados del proceso registrado por los estudiantes en sus portafolios y en las fichas metacognitivas.

ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Como uno de los propósitos del proyecto de investigación es diseñar un programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura para estudiantes universitarios, iniciamos el trabajo diseñando una encuesta que nos permitiera medir el grado de conciencia que tienen los estudiantes sobre sus procesos de escritura de textos académicos (Ver Anexo 1).

Descripción de la encuesta

El objetivo fundamental de la encuesta es medir la conciencia que los estudiantes tienen sobre las actividades que llevan a cabo antes, durante y después de la composición de un texto académico escrito, para identificar el procedimiento que siguen y las estrategias que utilizan. Esta encuesta, además de servir de diagnóstico de la conciencia de los estudiantes sobre sus procesos de escritura, nos brinda pautas para diseñar un programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas que posibilite a los estudiantes adquirir *conciencia* sobre el problema que representa la construcción de un texto escrito, para así poder ejercer el *control* y la evaluación permanentes del proceso.

En el marco de esta propuesta metacognitiva, para indagar sobre *la conciencia*, incluimos preguntas relacionadas con el conocimiento del sujeto sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias.

- 1) Conocimiento sobre el sujeto: sus actitudes, sus motivaciones, sus fortalezas, sus debilidades y sus conocimientos previos.
- 2) Conocimientos sobre la tarea: los propósitos y demandas que exige una tarea de escritura para el aprendizaje, en relación con los aspectos retóricos y de contenido.
- 3) Las estrategias: el procedimiento que debe seguir para conseguir el propósito, en términos de operaciones o acciones adecuadas a él.

En relación con *el control*, incluimos preguntas sobre los siguientes aspectos:

- 1) Lo que es importante que el sujeto haga *antes de iniciar* la escritura de un texto académico.
- 2) Los pasos que se deben llevar a cabo *durante* el proceso de escritura.

- 3) La relación que se establece o se puede establecer entre los conocimientos previos y el proceso de redacción del texto que se está escribiendo: lo que se sabe sobre el tema y sobre los tipos de textos.
- 4) La identificación de dificultades en el proceso de escritura y las estrategias que se utilizan para solucionarlas.
- 5) Los intereses del lector durante el proceso de escritura.

Análisis de los resultados de la encuesta

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la encuesta de entrada (EE) y en la encuesta de salida (ES) y el análisis correspondiente.

APARTADO 1. ANTES DE COMENZAR A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO

Tabla No. 1 Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado I.

Antes de comenzar a escribir un texto académico.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1. Tienes claridad sobre los propósitos con que vas a escribir el texto	75%	25%	88%	12%
2. Reflexionas sobre el tema que vas a escribir	100%	0%	94%	6%
3. Reflexionas sobre la forma como vas a organizar el texto	50%	50%	75%	25%
4. Reflexionas sobre las características del lector de tu texto	31%	69%	56%	44%
5. Te documentas sobre el tema	81%	19%	100%	0%
6. Haces un plan de escritura	19%	81%	69%	31%
7. Simplemente, te pones a escribir	50%	50%	12%	88%

En este grupo de preguntas se observa, en general, un aumento favorable en los ítems al comparar los resultados de la encuesta de salida (ES) con los resultados de la encuesta de entrada (EE). Aunque en la ES hay cierta disminución del porcentaje en la pregunta 2, éste sigue siendo alto. Una posible explicación para esta reducción es que después de la intervención tienen mayor conciencia de otros aspectos que también inciden en el

proceso de escritura, como la organización textual y el posible lector y su atención no debe dirigirse solamente a un aspecto del proceso, como el tema del texto, por ejemplo. De la misma manera, dependiendo de lo que va logrando en el proceso de escritura, no necesita dedicarles la misma atención a todos los aspectos del proceso.

En este sentido, nos interesa destacar en el análisis general de las encuestas que las disminuciones de porcentajes entre la encuesta de entrada (EE) y la de salida (ES) no se pueden considerar, necesariamente, como resultados negativos, ya que uno de los objetivos del programa de intervención es que el estudiante se haga más consciente de sus procesos y reflexione sobre los distintos aspectos involucrados según sus necesidades. Precisamente esto hace que en la encuesta de salida contesten con mayor conciencia y, por lo tanto, podemos considerar que en la ES las respuestas pueden ser más objetivas que en la EE.

La pregunta que mayor aumento en porcentaje tuvo en la ES es la No. 6, en la que, además, se observa el porcentaje negativo más alto en la entrada, lo que es muy positivo ya que es un indicio de que la intervención los ha llevado a tomar conciencia de la importancia de elaborar un plan que les permita orientar y controlar su proceso de escritura en el desarrollo y evaluar los logros. Un efecto similar se observa en la pregunta 7 con el aumento en el porcentaje de los estudiantes que no se ponen a escribir simplemente por escribir, representado por el 88% del total de los estudiantes encuestados. Este resultado nos permite afirmar que el trabajo desarrollado a lo largo de la intervención, orientado a que los estudiantes asuman la conciencia y el control de sus propios procesos de construcción de un texto, con todas sus implicaciones, ha tenido efectos positivos en los estudiantes

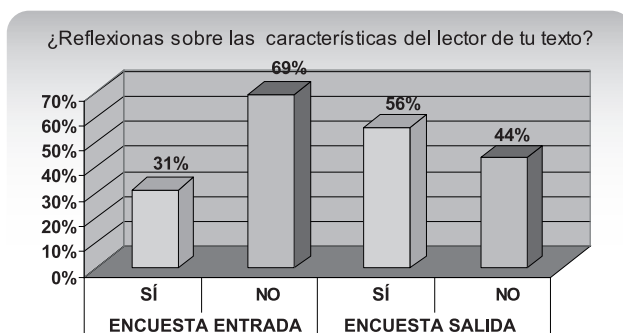


Gráfico No. 1. Pregunta número 4.

Es importante observar que aunque después de la intervención hubo un aumento positivo (25%) en el porcentaje de los estudiantes que reflexiona sobre su posible lector, pregunta No. 4, el 44% de los estudiantes no lo hace, pues esta es la pregunta que mayor porcentaje de respuestas negativas arrojó en la encuesta de salida. Éste es, tal vez, uno de los aspectos en el que es más difícil lograr mejores resultados en un programa de escritura en el marco planteado en esta intervención, ya que, tradicionalmente, en los distintos niveles de escolaridad, la escritura se asume como una tarea más que se hace para mostrar algo al profesor y obtener una calificación. Nuestra experiencia nos muestra que se hace muy difícil lograr que los estudiantes piensen en y construyan un interlocutor diferente al profesor a la hora de escribir su texto.

Con los resultados de este apartado, se observa que después de la intervención un grupo más grande de estudiantes parece tener mayor conciencia ya que dice que se prepara, planifica, reflexiona sobre aspectos importantes del proceso y se documenta, antes de comenzar a escribir un texto académico.

APARTADO II. MIENTRAS ESTÁS ESCRIBIENDO

Tabla No. 2 Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado II.
Mientras estás escribiendo.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
8. Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos	62%	38%	94%	6%
9. Revisas el plan que escribiste inicialmente	38%	62%	69%	31%
10. Tienes en cuenta a tu posible lector	44%	56%	81%	19%
11. Escribes de forma diferente según el propósito con que estás escribiendo	69%	31%	75%	25%
12. La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea	25%	75%	38%	62%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
13. Lees el texto para revisar cómo te está quedando	94%	6%	100%	0%
14. Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora	81%	19%	94%	6%
15. Estableces relaciones entre las ideas del texto	88%	12%	100%	0%
16. Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente	81%	19%	81%	19%
17. Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar (partes del texto)	75%	25%	100%	0%
18. Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, un ensayo, etc.)	69%	31%	94%	6%
19. Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura	100%	0%	88%	12%
20. Crees que las dificultades se deben a:				

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	NR	SÍ
a. Conocimiento del tema	69%	25%	6%	50%
b. Conocimiento del tipo de texto	69%	19%	13%	56%
c. Conocimiento de la lengua	44%	31%	25%	25%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	NR	SÍ
21. Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales	69%	31%	88%	12%
22. Haces un borrador y luego lo pasas en limpio	69%	31%	81%	19%
23. Haces varios borradores	38%	62%	44%	56%
24. Revisas y corriges los borradores tú mismo	75%	25%	69%	31%
25. Haces revisar y corregir los borradores de otra persona	38%	62%	69%	31%
26. Simplemente te pones a escribir	38%	62%	6%	94%

En el apartado II. *Mientras estás escribiendo*, al igual que en el anterior, se observa un cambio favorable en todas las respuestas lo que indica que los estudiantes como resultado de la intervención son más conscientes del proceso durante su desarrollo. Destacamos en especial el resultado de la pregunta 26 en la que el 94% de los estudiantes manifiesta *que ya no se pone a escribir simplemente*, de lo que podemos deducir que para ellos escribir se ha convertido en un proceso de construcción complejo que involucra la conciencia, la reflexión y el control permanentes del sujeto. En este mismo sentido, queremos resaltar algunos otros aspectos de este apartado de la encuesta.

En la pregunta No. 20. *Creas que las dificultades se deben a*, todas las respuestas positivas disminuyen en la ES, y mientras que en la EE la dificultad radica tanto en el tema como en el tipo texto, en la ES el mayor porcentaje corresponde a la dificultad relacionada con el tipo de texto. En cuanto al conocimiento de la lengua como posible dificultad, en ninguna de las dos encuestas parece ser el problema fundamental a la hora de redactar un texto e incluso en la ES el porcentaje negativo más alto corresponde a este ítem. Esto es un indicio de que los estudiantes tienen mayor conciencia de que el asunto de la escritura no es solamente formal, sino que los otros aspectos retóricos y de contenido tienen peso en la construcción del texto.

En la pregunta 25, se observa un aumento del 31% en la ES de quienes hacen revisar y corregir los borradores de otra persona, lo que permite deducir que después de la intervención para la mayoría de los estudiantes la

noción de evaluación del texto trasciende al docente como único evaluador del texto final.

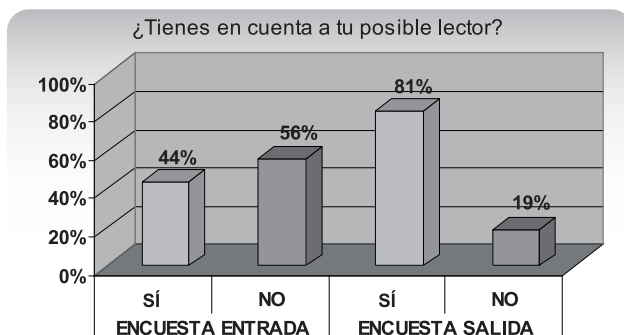


Gráfico No. 2. Pregunta número 10.

En relación con la pregunta 10, *Tienes en cuenta a tu posible lector*, se observa en la ES un resultado de casi el doble de estudiantes que tienen en cuenta a su posible lector, esto permite percibir un cambio en la conciencia del escritor sobre su posible audiencia, como resultado de la intervención.

Este resultado permite corroborar lo obtenido en la pregunta 4 del apartado anterior, sin desconocer que el asunto de la audiencia sigue siendo un aspecto que requiere mayor desarrollo.

APARTADO III. CUANDO ESTÁS ESCRIBIENDO

A. Lo que sabes sobre el tema

Tabla No. 3. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado III. Cuando estás escribiendo, parte A. Lo que sabes sobre el tema

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
27. Te facilita la escritura del texto	94%	6%	88%	12%
28. Te permite reflexionar sobre lo que escribes	100%	0%	100%	0%
29. Dificulta tu proceso de escritura	6%	94%	6%	94%

B. Lo que sabes sobre los tipos de textos

Tabla No. 4. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado III. Cuando estás escribiendo, parte B. Lo que sabes sobre los tipos de texto.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
30. Te facilita la escritura	75%	25%	75%	25%
31. Te permite reflexionar sobre la manera como estás escribiendo	75%	25%	88%	12%
32. Dificulta tu proceso de escritura	44%	56%	31%	69%

En este apartado se puede resaltar que, en general, lo que los estudiantes saben sobre el tipo de texto y sobre el tema no les dificulta el proceso de escritura; por el contrario, les permite reflexionar sobre lo que escriben y sobre el proceso. Estas respuestas son, en general, coherentes con lo que sucede en el proceso de la clase, ya que hay un porcentaje pequeño de estudiantes, 12% en la ES, que considera que lo que saben del tema le presenta dificultades en la escritura del texto, lo que nos permite pensar que consideran que escribir un texto es poner todo lo que saben y su dificultad radica, entonces, en que no tienen criterios para seleccionar la información pertinente para responder al problema retórico que les exige la tarea de escritura. Se presenta, así, discusión y resistencia en algunos miembros del grupo a seguir un patrón o guion formal del texto, en el que no se puede usar todo lo que saben por atender al problema retórico, mientras otros consideran que la atención a lo retórico ayuda y orienta la expresión de lo que se quiere decir en relación con el problema de conocimiento que impone la tarea de escritura.

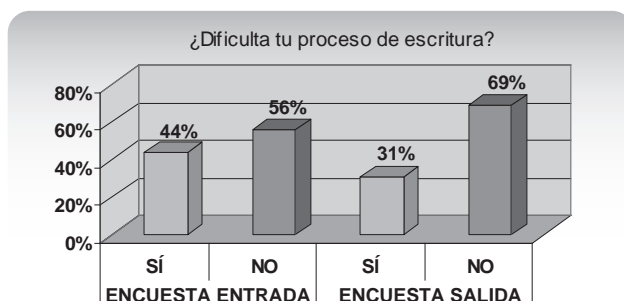


Gráfico 3. Pregunta número 32.

En cuanto al problema retórico en la escritura, observamos, según la ES, que hay un aumento en los estudiantes que reconocen que el conocimiento sobre el tipo de texto les permite reflexionar sobre su proceso de escritura. Sin embargo, esta reflexión no necesariamente “facilita” la escritura, pues todavía hay un 31% que cree que la hace más difícil.

APARTADO IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES CON LA ESCRITURA

Tabla No. 5. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado IV.
Cuando tienes dificultades con la escritura.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
33. Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más adelante	44%	56%	12%	88%
34. Consultas a un experto	44%	56%	69%	31%
35. Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento	69%	31%	81%	19%
36. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema	69%	31%	50%	50%
37. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita	50%	50%	31%	69%
38. Piensas que escribir es muy complicado	44%	56%	50%	50%
39. Te parece natural y no haces nada en particular	12%	88%	0%	100%

En este apartado, también se observan cambios favorables en las respuestas de los estudiantes después de la intervención. El aumento más favorable, 32%, se observa en la pregunta 33. Al comparar los resultados de esta pregunta con los de la No. 35 se observa coherencia entre las respuestas. Lo que permite deducir que los estudiantes una vez que han participado en el programa consideran que se debe intervenir constantemente

en la solución de los problemas en el momento en que aparecen durante el proceso de escritura.

Las preguntas No. 36 y 37 reafirman lo que habíamos anotado en los apartados anteriores en cuanto al conocimiento previo sobre el tema, y sobre la lengua y su papel en el proceso de escritura. Como lo refleja la encuesta de salida, el estudiante tiene mayor conciencia de que el problema de escritura no es solamente un problema formal.

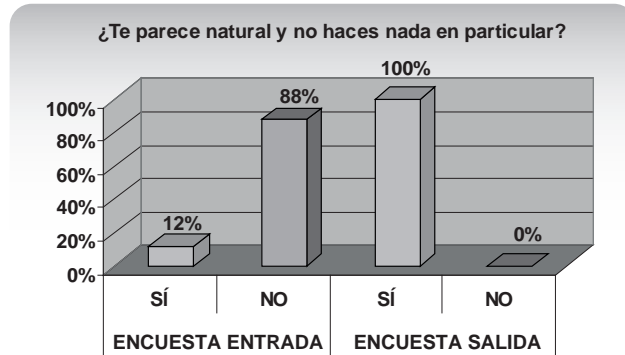


Gráfico No. 4. Pregunta número 39

Los resultados de la pregunta 39 en la ES cierran el apartado con un acuerdo de la totalidad de los encuestados de que cuando se presentan dificultades en el proceso de escritura hay que hacer algo para solucionarlas de inmediato, lo que nos lleva a confirmar que, después de la intervención, los estudiantes adquieren mayor conciencia y control sobre sus procesos de escritura.

APARTADO V. ESCRIBES PARA...

Tabla No. 6. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado V.
Escribes para

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
40. Saber más sobre lo que escribes	25%	75%	62%	38%
41. Que tu lector entienda lo que escribes	50%	50%	69%	31%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
42. Mejorar tu composición escrita	81%	19%	94%	6%
43. Asumir una posición frente a lo que escribes	69%	31%	94%	6%
44. Decir lo que sabes	81%	19%	88%	12%
45. Solamente cumplir con la tarea	56%	44%	6%	94%

Este apartado también presentó cambios favorables en la ES. Es importante resaltar que después de la intervención hay transformación en la conciencia de los estudiantes en aspectos como que se escribe para aprender, pregunta 40, ya que se aumenta en un 37% la consideración de que sí se escribe con ese objetivo. También hay mayor interés en asumir una posición frente a lo que se escribe, que el lector lo entienda y mejorar la composición escrita. Esto se refleja con el aumento más alto, 50%, en la pregunta 45, en la que se muestra que se escribe no solamente para cumplir con una tarea.

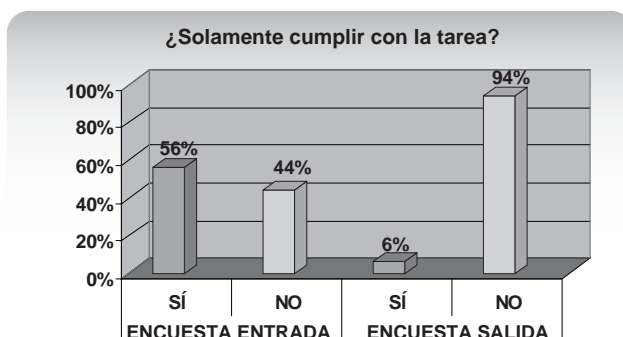


Gráfico No. 5. Pregunta número 45

En general, de acuerdo con los resultados de la encuesta de entrada, parece que los estudiantes llegan con cierta conciencia sobre la importancia de los aspectos que inciden en la escritura de un texto. Sin embargo, después de la intervención –ES– se observa un incremento positivo en aspectos importantes como la atención a la organización del contenido del

texto, a la elaboración de un plan, al posible lector y al tipo de texto y, sobre todo, en la concepción de la escritura como un ejercicio epistémico.

PRUEBA DE ESCRITURA

Descripción de la prueba

Como complemento a la información recogida por medio de la encuesta, diseñamos una prueba de escritura que se aplicó tanto al inicio como al final del curso. Evaluar la escritura, asumida como un proceso, es un asunto bastante complejo, máxime si se consideran todos los aspectos que están involucrados en una situación de escritura. En el marco en el que desarrollamos esta investigación, llegar al texto escrito como posibilidad de transformar el conocimiento requiere diversas acciones previas para resolver tanto el problema de contenido como el retórico.

En el diseño de la prueba que nos permitiera determinar tanto el desempeño de los estudiantes como escritores como su conocimiento sobre el texto escrito, antes y después de tomar el curso de Composición II, tuvimos en cuenta los elementos del espacio retórico y los del espacio del contenido (Véase la Prueba en el Anexo 3). A continuación describimos los apartados de la prueba con los principios subyacentes y más adelante presentamos el análisis de los resultados obtenidos.

En cuanto al ejercicio del escritor

A partir del marco conceptual en el que se basa este estudio, consideramos como estrategias fundamentales de un buen escritor no solamente su competencia para producir textos adecuados a una situación particular de comunicación, sino también la capacidad para evaluar un texto escrito, por él mismo o por otros, en todas sus dimensiones y, además, sobre la base de esa evaluación, ser capaz de reescribirlo. Por esta razón, la prueba de escritura la organizamos en tres componentes:

- 1) Evaluación de un texto escrito: para ello se tomó un texto escrito por un estudiante de tercer grado de primaria y se pidió a los estudiantes que lo revisaran, que describieran la situación de comunicación y explicaran los problemas, de distinto tipo, que presenta el texto. En un pie de página se ubican los pocos datos que tenemos sobre las condiciones de producción del texto: “Texto escrito por un niño de tercero de primaria, en respuesta a la pregunta de su profesora ¿Cómo se hace un semillero?, como parte del proyecto de aula *La construcción de un semillero*, lo que implicó estudio y práctica sobre el cultivo del maíz.

- 2) Reescritura del mismo texto: se pide que reescriban el texto y se espera que lo hagan a partir de su evaluación.
- 3) Escritura de un texto original: teniendo en cuenta el contexto particular de los estudiantes con los que se realizó este estudio, se les planteó una situación específica de comunicación, a partir de la cual ellos debían producir su texto. La consigna fue: *en un mínimo de 30 renglones y un máximo de 40, escriba un texto dirigido a los estudiantes de Composición I, segundo semestre de Lenguas Extranjeras, en el que usted analice por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.*

El centrarlos en una situación de escritura como ésta nos permitió el manejo de varios aspectos: (a) la escritura de un tipo de texto particular como respuesta a un propósito claro y preciso y a una audiencia determinada; (b) manejo adecuado de los contenidos, ya que ellos han cursado Composición I en el semestre inmediatamente anterior y esa temática es el objeto de estudio de ese curso y (c) definición de una audiencia que les es familiar.

En cuanto a su conocimiento del texto escrito

Espacio retórico:

Los tres niveles textuales: (1) el nivel intratextual; (2) el nivel intertextual y (3) el nivel extratextual.

- 1) El nivel intratextual: incluye (a) la microestructura –manejo de los elementos relacionados con la coherencia local, lineal y cohesión y el manejo de otros elementos lingüísticos como: léxico adecuado al tema y uso de las formas verbales adecuadas al tipo de texto–; (b) la macroestructura –aspectos de la coherencia global, desarrollo del eje temático– y (c) la superestructura –esquemas lógicos de la organización del texto, según el propósito del mismo–.
- 2) El nivel intertextual: incluye la relación del texto que se está escribiendo con otros textos, citación adecuada de otras voces.
- 3) El nivel extratextual: incluye el manejo de la coherencia pragmática –todos aquellos elementos del contexto de comunicación: intención del texto, reconocimiento del interlocutor, componente ideológico, título del texto y registro lingüístico–.

Espacio del contenido: incluye la utilización de los conceptos pertinentes con claridad, fluidez, precisión y profundidad en el tratamiento del tema.

Tanto los tres componentes de la prueba como sus distintos niveles de análisis buscan indagar sobre el desempeño de los estudiantes como escritores, desde una concepción de la escritura como proceso, en términos tanto de los aspectos retóricos como de los de contenido. (Ver Anexo 3)

Análisis de los resultados

Presentaremos inicialmente los resultados de la prueba de entrada y, seguidamente, los de la de salida a partir de los que hacemos un contraste entre los resultados de las dos pruebas.

Prueba de entrada

Primer componente: revisión de textos

1. *Aspectos retóricos*: En general, en la prueba de entrada, los estudiantes hacen mucho énfasis en los errores de forma; marcan en detalle los errores de ortografía, puntuación y segmentación de palabras. Sobre los otros aspectos notan fallas pero no especifican cuáles; hablan de falta de coherencia y de cohesión de manera general, pero no precisan los problemas concretos en relación con conectores, frases conectivas, oraciones y párrafos.

A pesar de que dos de los estudiantes tratan de reconocer el tipo de texto escrito, solo uno (6.25%) identifica la superestructura, un texto con tres partes y el 25% identifica una intención que se cumple. De los 16 estudiantes de la muestra, cinco (31%) tratan de ubicar el contexto del texto: tres identifican el texto como dirigido a sus compañeros, los otros dos lo identifican como respuesta a la tarea del profesor, en la que le tiene que mostrar qué ha aprendido sobre el tema. Los demás no tienen en cuenta estos aspectos. Ninguno hace comentarios relacionados con aspectos como intertextualidad, componentes ideológicos y registro lingüístico.

2. *Elementos del contenido*: siete estudiantes (43.7%) dicen que el texto se entiende a pesar de las fallas. Cuatro anotan fallas de contenido sin precisar en qué consisten y uno justifica los errores por el grado escolar de quien escribió el texto. En general, los estudiantes resuelven la evaluación del texto calificándolo como un texto con ideas revueltas.

Segundo componente: reescritura del texto

En esta parte del ejercicio se espera que, una vez identificados y analizados los errores del texto inicial, quien lo reescribe se disponga a reconstruir el texto bajo dos premisas: respetar el contenido fundamental del original y mejorar el texto, corrigiendo las dificultades encontradas.

1. *Aspectos retóricos*: el análisis de los textos reescritos nos muestra que, en general, en la reestructuración del texto lo que prima es más bien un “calco” del original, sin cambiar muchas de las cosas que en el primer componente de la prueba –revisión del texto– habían identificado como errores. Por ejemplo, no reorganizan de manera más adecuada las ideas y conservan casi todos los elementos de información del original, aunque antes los hayan identificado como no pertinentes.

Más específicamente, en lo macroestructural, solo tres (18,7%) reorganizan de manera adecuada el texto como respuesta a lo solicitado en la tarea original, ya que lo que hace el corrector del texto es mejorar el texto producido por el niño, no escribir uno propio. Otro estudiante divide el texto en dos, debido a que en el texto original se desarrollan dos temas: uno sobre el proceso de la semilla y otro sobre el crecimiento de las plantas. Los demás no tienen en cuenta las partes del texto e insisten en mantener el orden del original.

En el nivel microestructural, los errores más comunes son de puntuación y de acentuación, algunos omiten la referencia, pero se nota que es por calco del original; es decir, aunque todos tratan de corregir el texto cometen faltas similares a las que presenta el texto original. En general, los nuevos textos tienen errores de coherencia local con fallas de cohesión y no reflejan una noción clara de párrafo. En relación con el *léxico adecuado al tema*, tres estudiantes mantienen el término “mediares”, usado en el original aunque el resto de los estudiantes lo eliminan en la escritura; ninguno ofrece una explicación de por qué dejarlo o quitarlo y el término en realidad no es muy claro en el contexto en el que se usa. De la misma manera, un estudiante relaciona animales con el “decrecimiento” de la planta; otro quita información importante y deja el texto incompleto porque en lo que omite hay una explicación.

En relación con lo superestructural, pocos estudiantes definen con claridad la estructura del texto; si observamos la consigna de la tarea, se espera que el niño escriba un texto explicativo de proceso ¿Cómo se hace un semillero? Como ya dijimos, lo que los estudiantes tratan de hacer es un calco del texto original y por ello se mantienen los rasgos de la construcción del original sin que analicen su pertinencia en relación con la tarea. En este mismo nivel, a la hora de reescribir el texto, solo cinco estudiantes muestran tener idea de organizar un plan de escritura (31,25%).

En cuanto a lo extratextual, en general, no se tiene en cuenta en ningún texto, con excepción de un estudiante que cambia el registro del texto sin haber identificado en la revisión del texto qué proble-

mas tiene a este respecto que justifican su cambio; por ejemplo, que hubiera identificado un interlocutor que requiere un registro más elaborado.

2. *Aspectos del contenido:* aunque, en general, hay buen desarrollo del asunto –elaboración de un semillero– se nota que no saben qué hacer con parte de la información, específicamente con la que tiene que ver con el crecimiento de las plantas. Quien reescribe no sabe cómo acomodarla; la mayoría no pone introducción ni cierre. En lo relacionado con el nivel macroestructural mantienen la organización original del texto repitiendo los errores del original. Falta precisión con los términos que se usan en la construcción del texto, uno lo reelabora pero no como instrucción; otro no escribe un texto fluido; otro resume el texto original al mínimo, semillero y crecimiento, sin explicación; otro omite el 70% de la información, se limita a reescribir solo lo que tiene que ver con el semillero, ya que considera que esa parte del texto es la que responde a la tarea; otro alarga el texto para hacerlo más explicativo y le cambia el registro lingüístico, lo que nos hace pensar que no tiene en cuenta para nada al interlocutor; un último estudiante se confunde con las afirmaciones del niño y construye un texto aún más confuso.

Tercer componente: composición de un texto

Como ya dijimos, partiendo de la concepción de escritura como proceso, tratamos de que los estudiantes asuman el problema del contenido proponiéndoles que escriban para una audiencia específica y sobre un tema que se estudió en el semestre anterior: la lectura en la universidad. Para ello, en la consigna se pide escribir un texto para “*estudiantes de Composición I, segundo semestre de Lenguas Extranjeras, en el que usted analice por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.*”

1. *Aspectos retóricos:* Solo un estudiante no tiene problemas en la construcción microestructural del texto. A los demás les hacen falta tildes, puntuación y referentes adecuados. En general, construyen oraciones demasiado largas, hacen mal uso de conectores y de léxico y presentan dificultades para concluir el texto de manera adecuada. Un 5% no tiene noción de párrafo y 4% intenta desarrollar un cierre. Por el uso de conceptos se sabe que manejan lecturas previas pero no hacen uso de la intertextualidad: todos se refieren implícitamente a lecturas previas, sin citas. En cuanto a los aspectos de la extratextualidad: en relación con la intención del texto, ninguno cumple la consigna, la mayoría presenta

una lista de estrategias, sin mayor elaboración, como solución; sólo uno sustenta su propuesta; dos plantean una lista de dificultades y de soluciones; una lista de problemas. En general, el propósito que se puede reconocer en los textos es el de exponer ya sean las dificultades o la solución. Todos asumen una posición sobre el asunto y para todos es la misma. Por el registro especializado, el interlocutor propuesto en la consigna; uno solo pone su autoría. En términos de contenido, hay, en general, claridad, precisión, fluidez y pertinencia; seis estudiantes tienen idea de plan de escritura, ya que en su escrito incluyen unos elementos básicos de escritura que luego tratan de desarrollar en la construcción del texto. Solo dos no elaboran un texto cuyas ideas sean organizadas y fluidas, en estos casos el desarrollo del texto es caótico, por momentos plantean listas de estrategias y las revuelven con opiniones que retoman más de una vez desorganizadamente.

2. *En cuanto a los aspectos del contenido:* en términos generales, el análisis de los textos escritos muestra que a los estudiantes no les quedó clara la consigna inicial, pues no la siguieron o, simplemente, el proceso de escritura sigue siendo asumido como “decir el conocimiento”. En su mayoría, exponen una lista de dificultades sin análisis de las causas. Todos están de acuerdo en que el estudiante que llega a la universidad tiene dificultades de lectura y coinciden en que la causa es la falla del nivel educativo anterior; dos señalan a la sociedad en general como causante. La solución, para todos, es otra lista de estrategias de lectura, sin sustentación. La mayoría, 10 (62,5%), pone un título no siempre adecuado a lo que se pide, lo que nos hace pensar que va dirigido a alguien en especial, pero a medida que se avanza en el desarrollo de las ideas, el lenguaje que se usa y la falta de organización textual dejan ver, como ya se dijo, que los estudiantes mantienen la concepción de escritura dirigida a dar respuesta a una tarea pedida por el profesor y, por lo tanto, él será el interlocutor, ya que con él se comparte el conocimiento del tema, los términos usados; en fin, se trata de mostrar al profesor lo que aprendió sobre el asunto en el curso anterior. En síntesis, los estudiantes producen textos expositivos de tipo situación/problema-solución y, por el registro especializado, el interlocutor es la profesora, haciendo caso omiso de la audiencia propuesta.

Prueba de salida***Primer componente: revisión de textos***

1. *Aspectos retóricos*: la mayoría de los estudiantes corrigen el texto según la rejilla que se trabajó durante el semestre (véase Anexo 4), en la que se consignan los elementos constitutivos del texto escrito. Todos los estudiantes tienen en cuenta todos los aspectos de micro y macroestructura del texto. En relación con la superestructura, solo el 50% tiene en cuenta que el texto desarrolla un proceso de instrucción sobre cómo elaborar un semillero, que tiene partes, y analizan cómo es su elaboración. El otro 50% omite este aspecto. En cuanto a la intertextualidad, no la tienen en cuenta; en relación con el contexto, el 80% reconoce al profesor como el interlocutor, analizan que el registro lingüístico usado corresponde al de un niño de tercer grado de primaria: aquí sí tienen en cuenta el contexto, pero no identifican un componente ideológico en los textos, ya que ignoran el hecho de que el niño reconozca que la cosecha no solo es para volverla a sembrar sino que se vende, se negocia, lo que muestra que hay una conciencia ideológica del uso transaccional del producto.
2. *Aspectos del contenido*: el 62,5% señala en el texto fallas de contenido, pero el 12,5% justifica que las fallas son normales ya que quien escribe es un niño de tercero de primaria. Aunque el 25% identifica una intención que se cumple, ninguno reconoce que el texto se entiende a pesar de las fallas formales.

En conclusión, en esta parte de la prueba de salida los estudiantes muestran un manejo de los diferentes aspectos del texto escrito y hacen un mayor y mejor análisis de sus distintos niveles, pero infortunadamente no todos por igual analizan todos los aspectos del texto, que es el deber ser del escritor y por supuesto del profesor.

Segundo componente: reescritura del texto

1. *Aspectos retóricos*: en comparación con la prueba de entrada, en la de salida los estudiantes mejoran mucho en la ortografía y en la puntuación; podemos decir que son más cuidadosos con su escritura, aunque sólo uno (6,25%) no tiene errores en este nivel, dos (12,5%) mantienen las fallas de cohesión; cinco (31%) no tienen noción de párrafo. Sólo tres (18,5%) ponen título, elemento que permite ubicar a quién va dirigido el texto, así como la intención de este mismo y 10 (62,5%) intentan desarrollar un cierre. En cuanto a la organización del texto: ocho (50%) tienen una noción de plan de escritura –dos lo escriben, uno de éstos pone dos alternativas en cuanto al orden de los párrafos–; uno relaciona animales

con el “decrecimiento” de la planta. manteniendo la incongruencia del texto original en el uso del término; seis quitan información que consideran “irrelevante” ya que para ellos la tarea es explicar cómo hacer un semillero y nada más; uno añade información queriendo mejorar aún más el texto; tres (18,7%) usan “mediares”, que es un término que en el texto no es claro, solo lo repiten porque está allí. En cuanto a la intertextualidad y a la extratextualidad, mantienen los aspectos del texto original.

2. *Aspectos del contenido:* en general, hay buen desarrollo del asunto fundamental, elaboración de un semillero, e intentan acomodar el resto de la información. La mayoría pone introducción, desarrollo y trata de hacer un cierre.

De la manera como se realiza el ejercicio, en el análisis de los textos reescritos nos queda claro que es muy difícil operar sobre un texto que es tomado de una situación de comunicación ajena a la situación de evaluación y reescritura, consideramos que por ello los estudiantes no saben qué decisiones tomar a la hora de reescribir el texto, cómo reorganizar la información del texto original, qué se puede eliminar y qué no. Todos los escritos hacen énfasis en la construcción del semillero pues éste era el propósito del texto pedido y les cuesta mucho tomar decisiones sobre cómo referirse al crecimiento de las plantas. En realidad, si analizamos detenidamente el texto y tenemos en cuenta su situación original de escritura, el texto tiene dos temas: cómo hacer un semillero y como además en el proyecto de aula se trabajó sobre las plantas; el niño que escribió el texto trata de cerrarlo hablando sobre su crecimiento. Por ello, a los estudiantes no les queda fácil decidir qué hacer con el tema dos, ya que es muy largo para hacer un cierre del texto.

Tercer componente: composición de un texto

1. *Aspectos retóricos:* en la prueba de salida se mejoran mucho los niveles micro y macroestructurales, pero hay que aclarar que los estudiantes carecen de conciencia del uso de la lengua tanto en la parte formal como en el manejo del discurso en general; a pesar del trabajo en el semestre, se puede analizar que en los escritos de los estudiantes hacen falta tildes, puntuación y buen uso de referentes. Algunos siguen construyendo mal las oraciones e incluso tres siguen escribiendo sin noción clara de párrafo. Aunque la mayoría, un 80% de los estudiantes, pone título a su texto y tratan de ubicar a un lector diferente del profesor, no mantienen este propósito durante todo el texto, porque al analizar el lenguaje especializado que usan sobre el tema, nos damos cuenta de que el

verdadero interlocutor sigue siendo la profesora. Esto se manifiesta, además, en el afán de “decir” lo que aprendieron sobre la lectura en el semestre anterior, conocimiento compartido con el docente, quien no necesita, por lo que escriben en sus textos, ninguna explicación, que es en realidad lo que se pide. Algunos se refieren explícitamente a la audiencia prevista, estudiantes del semestre anterior como supuestos interlocutores; sin embargo, por la manera en la que escriben, el interlocutor para el que escriben sigue siendo el profesor. Tampoco se preocupan por establecer de manera explícita la intertextualidad, ya que aunque en todos los textos se notan las lecturas previas, los textos carecen de citas y referencias, con excepción de uno que menciona “estudios”. En definitiva, ninguno cumple la consigna de explicar lo solicitado a estudiantes de segundo semestre.

2. *Aspectos de contenido*: en general, hay claridad, precisión, fluidez y pertinencia, excepto en dos textos. Aunque solo cinco estudiantes (31%) escriben un plan de escritura, el 70% muestra idea de trabajar su texto a partir de un plan. Además, en los resultados de la prueba de salida se nota que al terminar el curso no sólo manejan con propiedad el tema (contenidos) sino que mejoran la construcción retórica del texto.

En síntesis, hay que resaltar que en los resultados de la prueba de salida, en comparación con los de entrada, tanto los aspectos de contenido como los retóricos del texto escrito mejoran; en la parte de evaluación y de reescritura los estudiantes manejan con mayor claridad la lengua y la composición del texto. Sin embargo, es pertinente aclarar que evaluar la escritura de esta manera es un ejercicio que no corresponde exactamente a la concepción de escritura como proceso. Lo que se percibe es que aunque este tipo de ejercicios sí arroja algunos resultados del proceso seguido por los estudiantes, éstos se limitan a *decir lo que saben*, puesto que no tienen la posibilidad de documentarse más sobre la temática ni el tiempo suficiente para revisar el texto, ni los aspectos de lengua como es debido, asuntos en los que se ha insistido durante el semestre para asumir la escritura como un proceso de construcción de conocimiento. De esta manera, como las pruebas de escritura en estas condiciones arrojan resultados parciales sobre el desempeño del estudiante como escritor, el verdadero ejercicio valorativo de su avance se observa en el desarrollo del curso durante el cual el estudiante consigue, en un proceso gradual de revisiones y de ajustes, estructurar un ensayo y en ese proceso da cuenta de su desempeño tanto en los aspectos retóricos y lingüísticos como en los de contenido.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Como se ha venido planteando, la producción de textos es un proceso cognitivo complejo que se inicia en el mismo momento en el que el sujeto se fija una tarea de escritura. Una vez se emprende dicha tarea, el sujeto se debe involucrar de manera activa en la solución del problema que implica la escritura en relación con sus dos aspectos fundamentales, de *contenido* y *retórico*.

Al igual que en la lectura, para llevar a cabo este proceso es necesario que el autor desarrolle ciertas *estrategias cognitivas* que le permitan la producción del sentido del texto y, de la misma manera, debe desarrollar unas *estrategias metacognitivas* adecuadas que le permitan el control, la regulación y la evaluación permanentes de su proceso de escritura. Desde esta perspectiva, se ha diseñado e implementado este programa con el fin de proponer unas estrategias de escritura tanto cognitivas como metacognitivas que contribuyan a que el estudiante, al tomar mayor conciencia sobre su propio proceso, pueda supervisarlo y autorregularlo, lo que facilita que éste asuma de manera crítica, reflexiva y más autónoma su proceso de aprendizaje.

Las estrategias que se trabajan se organizan de manera secuencial en este documento por razones metodológicas, pero su implementación en un programa de construcción de estrategias de escritura para el aprendizaje es recurrente y se hace en forma de espiral, ya que en el proceso se hace necesario volver, una y otra vez, sobre ellas y sobre partes del proceso, en una revisión y construcción permanentes para decidir sobre la necesidad o no de reformular distintos aspectos, de acuerdo con el estado de la tarea de escritura que se esté realizando.

OBJETIVOS

Objetivo general:

El objetivo fundamental de este programa es que el estudiante asuma la escritura como un proceso consciente e intencional, conducente a la construcción de conocimiento.

Objetivos específicos:

Para lograr lo anterior el estudiante debe:

- Desarrollar capacidades discursivas que le permitan expresarse con fluidez y profundidad, a través del texto escrito.
- Asumir la escritura no como una simple actividad de transcripción, sino como un proceso de producción de sentido, en sus dimensiones crítica y creativa, para involucrarse en procesos de aprendizaje desde la producción escrita.
- Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan tomar conciencia de la escritura como un proceso cognitivo complejo y, de esta manera, asumir el control y la regulación de las operaciones necesarias para que su escritura sea un proceso eficaz.
- Tomar conciencia de la necesidad de involucrar la lectura y la escritura con sentido crítico, como esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su rama disciplinaria.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Los contenidos del programa se organizan en las siguientes secuencias didácticas (véase una descripción detallada al final de este capítulo):

Introducción

Activación de conocimientos previos

Estrategias pedagógicas

- El proyecto de aprendizaje
- El trabajo cooperativo
- El portafolio y las fichas metacognitivas

Estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura académica. Construcción de conocimientos sobre:

- La lengua
- Los niveles de análisis del texto
- El tema del ensayo

El control y la regulación en la escritura del ensayo

- Planificación
- Textualización
- Reescritura

Cierre

- Evaluación del proceso desarrollado y de sus resultados

Para lograr los objetivos planteados, el programa que se propone se centra en la escritura de *un ensayo argumentativo*, en una situación real de comunicación, como respuesta a las inquietudes de conocimiento planteadas por los estudiantes. Para ello, desde el inicio del programa se propone a los estudiantes la conformación de grupos de trabajo alrededor de un *proyecto de aprendizaje* sobre una problemática de interés para la elaboración del ensayo; este proyecto se va desarrollando y revisando a lo largo del curso.

Metodología del curso

La propuesta se enmarca en un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que busca que el estudiante, de manera gradual, asuma y controle sus propios procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje. Para ello, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia que se va a trabajar, para qué sirve, cómo utilizarla, en qué condiciones y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de textos y distintas metas de lectura y de escritura). Este procedimiento se lleva a cabo antes, durante y después de los procesos, buscando siempre la participación activa del estudiante, involucrándolo en una continua reflexión sobre lo que va a hacer, sobre lo que va logrando y sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente. En el desarrollo de los procesos, la regulación inicial de éstos es externa, en manos del profesor, con el propósito de lograr que el estudiante vaya internalizando gradualmente y apropiándose de las estrategias pertinentes para asumir, entonces, el control de sus propios procesos (López, 2002).

Desde la perspectiva metacognitiva, se parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos no solo cognitivos, sino afectivos y sociales y desde allí se desarrollan proyectos de aprendizaje alrededor de temáticas que permiten a los estudiantes apropiarse de estrategias cognitivas y metacognitivas para que las tareas de lectura y de escritura sean auténticas y significativas, las asuman conscientemente y redunden en sus procesos de aprendizaje. De esta manera, el curso de lengua se aborda desde varios

objetivos didácticos y de aprendizaje que se desarrollan simultáneamente: sobre la lengua, sobre modos de leer y de escribir académicos, sobre unas temáticas pertinentes en su área de formación disciplinaria y sobre el proceso de regulación de la escritura de un ensayo.

La perspectiva metacognitiva que adoptamos en esta propuesta, más que un modelo teórico de escritura y de aprendizaje, es una forma de trabajo cuyo propósito es que los sujetos asuman su aprendizaje de manera consciente, por eso lo fundamental del curso está en la forma como los contenidos se trabajan a lo largo del semestre y que implica una transformación de las características particulares de la relación social y del diálogo en el aula, es decir, del *contrato didáctico* que se establece entre los estudiantes y el docente en cuanto a sus responsabilidades en relación con el saber que se enseña y que se aprende en el aula (Rincón, 2006) y, en consecuencia, cómo se asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El programa del curso se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, el docente diseña distintas actividades orientadas a privilegiar la comprensión de los estudiantes para que éstos asuman gradualmente la conciencia, la regulación y el control de sus propios procesos. De esta forma, los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje, sin tener que suspender su propia comprensión de los propósitos de las actividades en un intento de aproximarse a lo que el profesor quiere que se haga, lo que correspondería al “oficio del alumno” en una situación tradicional. El docente, por su parte, se aleja de la tradicional “costumbre didáctica”, en la que primaba la transmisión de unos contenidos, para pensar y diseñar actividades que propicien el aprendizaje de sus estudiantes y lo lleven a desarrollar cierta autonomía y las competencias necesarias para aprender a aprender.

El curso se desarrolla como un trabajo continuo del estudiante en compañía tanto del profesor como de sus pares, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, tanto individualmente como en grupos pequeños y en colectivo. Por razones metodológicas, el curso contempla varias etapas que se van desarrollando en determinado orden, pero una vez en el proceso, éstas pueden aparecer recurrentemente, en diversos momentos, según el mismo proceso lo requiera. Para ser consecuentes con el marco que se propone, es fundamental que cada una de esas etapas se inicie con la activación de lo que los estudiantes saben sobre cada asunto que se va a trabajar, para que a partir de ese conocimiento se determine qué es lo que necesitan revisar o reforzar para desarrollar el proceso de manera eficaz y, de esta manera, pasar de *decir el conocimiento* a *transformarlo* (Scardamalia y Bereiter, 1987/1992).

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS DE CONTROL Y DE REGULACIÓN DURANTE LA ESCRITURA DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO

Puesto que el objetivo didáctico central del curso es la escritura de un ensayo argumentativo, a continuación se presentan los distintos momentos que se siguen en este proceso.

Introducción

Activación de conocimientos previos. Con el propósito de identificar el grado de conocimiento y de conciencia de los estudiantes sobre los procesos de escritura, así como de su desempeño, aplicamos una encuesta metacognitiva y una prueba de escritura. Los resultados de estas actividades dieron cuenta, por una parte, de las representaciones que traen los estudiantes sobre la escritura en general y sobre sus propios procesos de escritura; y por otra parte, la prueba nos muestra las competencias de escritura con las que llegan. De esta manera, iniciamos con los estudiantes los procesos de revisión y de construcción de conocimientos desde lo que ellos traen, lo que facilita el proceso puesto que es más fácil construir desde lo que se conoce que desde lo desconocido.

Estrategias pedagógicas

Para el desarrollo del curso proponemos a los estudiantes que definan un proyecto de aprendizaje alrededor de un tema de su interés sobre el que van a construir el ensayo argumentativo en pequeños grupos. Con el propósito de hacer un seguimiento de los procesos y de orientar la reflexión de los estudiantes sobre ellos, así como el desarrollo de su conciencia y control, les pedimos que lleven un portafolio y unas fichas metacognitivas—que se describen más adelante— que presentamos en este momento del curso, explicando el procedimiento que se seguirá y los compromisos que se deben asumir.

El proyecto de aprendizaje

Iniciamos con la *definición de la temática* para el proyecto de aprendizaje a partir del que se construirá el ensayo con las propuestas de los estudiantes para seleccionar un tema común para todos. Este es un proceso de indagación de los intereses de aprendizaje de quienes integran el curso, seguido de una exploración inicial de las posibilidades del tema, del acceso a la información y de la negociación de intereses de los miembros del curso. En esta etapa inicial se aborda fundamentalmente *el problema del contenido* (Flower y Hayes, 1996) y se aproxima a lo que en los modelos de escritura se conoce como *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1987/1992).

El trabajo cooperativo

En un segundo momento viene la conformación de grupos para el proyecto de aprendizaje, puesto que el proceso de construcción y escritura del ensayo se hace de manera cooperativa. En el contexto de la escritura desde una perspectiva metacognitiva, *el trabajo cooperativo* es muy importante porque permite que los estudiantes: (1) Redefinan las formas de trabajo en grupo, que usualmente se asume como la repartición de un tema y una tarea, lo que da lugar a la fragmentación del conocimiento. (2) Reconozcan la complejidad del proceso de escritura, ya que para llegar a la construcción de un texto entre todos los miembros del grupo, es necesario que cada uno esté muy seguro de lo que sabe sobre el asunto y sobre cómo expresarlo de la mejor forma, en un texto apropiado que cumpla la intención y llegue a la audiencia prevista. (3) Se involucren en modos de trabajo que implican la reflexión permanente sobre el proceso de escritura y sobre los logros que se van obteniendo, lo que promueve, por lo tanto, los procesos metacognitivos como herramienta eficaz en los procesos de aprendizaje. (4) El reconocimiento de sí mismo y de los otros pares como sujetos de conocimiento y de lo que cada uno puede aportar como válido en la construcción del texto escrito.

En nuestra propuesta, el objetivo del trabajo cooperativo al iniciar el proyecto de escritura era el de hacer que los estudiantes encontraran en la clase pares académicos para desarrollar un proceso de escritura, lo que les brindaría la posibilidad de discutir no sólo el contenido de su trabajo, sino también los aspectos formales del texto y de la lengua. A través de la experiencia y la documentación sobre las implicaciones del trabajo cooperativo, estos objetivos se afianzaron y ampliaron. Durán (2009) plantea varios aspectos sobre el trabajo cooperativo que pudimos constatar en esta experiencia:

El primero tiene que ver con poner en juego destrezas interpersonales y cognitivas en situaciones reales, útiles para la argumentación de las propias ideas y con la escucha atenta de los puntos de vista de los otros, aspecto fundamental para el ejercicio de la argumentación, puesto que la concepción que tienen los estudiantes al iniciar el trabajo es que como el ensayo es un texto que expone un punto de vista personal, es casi indiscutible. Con la escritura cooperativa se aprende que el proceso de argumentación para llegar a ser sólido en todos sus aspectos necesita un sujeto escritor conocedor del tema, del texto y de la lengua, capaz de reflexionar sobre todos estos aspectos y de producir mensajes sólidos, que resistan la discusión.

El segundo aspecto planteado por Durán tiene que ver con el aprendizaje significativo. En este sentido, la construcción del ensayo en el curso implica conocer un tema en una situación de aprendizaje concreta, en la que dicho aprendizaje implica la sustentación y construcción de ideas y

argumentos para el grupo de trabajo y para la clase; como todos están discutiendo el mismo tema desde enfoques distintos, necesariamente el conocimiento pasa por “aprender de los otros y con los otros” (Op. Cit., 183).

Otro aspecto fundamental del trabajo cooperativo es que el método favorece el desarrollo metacognitivo, ya que al centrar las actividades del aula en el trabajo del estudiante y no del profesor, los estudiantes están obligados a reflexionar sobre sus conocimientos y procesos. En este espacio pedagógico el papel del profesor es el de asesor, supervisor del proceso y su trabajo consiste en analizar junto con los estudiantes sus tareas de escritura para ayudarles a avanzar en lo aprendido y para revisar aspectos que no son muy claros o intervenir en los momentos en los que hay mucha dificultad para la concertación.

Para llevar a cabo la producción de un texto en equipo, en el aula se hacen acuerdos como los siguientes: todo el grupo depende del trabajo de sus miembros; cada uno de los estudiantes debe leer y reseñar artículos relacionados con el tema y sus lecturas y reseñas las aporta al grupo en las jornadas de trabajo; cada uno es lector y crítico del texto que se escribe y es evaluador de las reseñas y de la información aportada por los demás miembros del equipo.

En el desarrollo del semestre predomina el ejercicio de trabajo de los estudiantes en grupos pequeños, lo que favorece las interacciones personales. Esta interacción se da en la realización de talleres sobre textos escritos que son revisados, analizados y corregidos en los grupos; en la producción de escritos que se leen y se evalúan en la clase; en la elaboración de fichas y de producciones escritas como las reseñas y en la elaboración parte por parte del ensayo, en un proceso que obliga a los estudiantes a producir el texto reflexivamente, analizando todos sus aspectos. Para que este trabajo tenga éxito, cada estudiante debe asumir una posición responsable, asistir puntualmente al aula para no entorpecer el trabajo de grupo, llevar a la clase puntualmente las tareas dejadas tanto por el docente como por el grupo y ocuparse de la producción, la revisión y la reflexión durante el proceso.

En relación con las habilidades sociales que permite el trabajo en equipo, en este proyecto se destaca como fundamental la capacidad de negociar argumentos sobre la base del estudio y el aprendizaje tanto de los aspectos de contenido como de los retóricos en la producción de textos. A este respecto, destacamos la capacidad que desarrollan los estudiantes para la autocrítica y la crítica constructivas académicas, sobre todo, teniendo en cuenta que estos estudiantes se están formando como docentes.

El programa propuesto hace un gran énfasis en la autorreflexión en equipo. En la escritura cooperativa, la negociación argumentada y el análisis de razones es fundamental y a esto nosotras agregamos la escritura de las fichas metacognitivas de grupo en la que los estudiantes reflexionan

sobre el trabajo que realiza el equipo en cada reunión. Se destacan en estas fichas las discusiones y adelantos del trabajo y los aspectos sobre los que se ha generado mayor discusión; en la siguiente reunión del grupo se leen y comentan las fichas escritas y se analiza el contenido para reasumir el proceso de construcción del texto. Este trabajo metacognitivo permite que cada uno de los miembros del equipo analice cómo se puede mejorar el trabajo y cómo puede cooperar mejor con el grupo.

Finalmente, podemos constatar que el método de aprendizaje cooperativo seguido para el trabajo en el aula es el del grupo de investigación, los estudiantes organizados en grupos trabajan sobre un subtema de un tema general que investigan durante todo el semestre. El tema surge de una propuesta de aprendizaje que acuerda el curso y los subtemas están determinados por la orientación que cada grupo le da de manera autónoma al tema. El plan de trabajo y su desarrollo se acuerda con el profesor quien organiza y monitorea la actividad del aula, determina las tareas generales, los plazos y las actividades de los grupos tanto en el aula como fuera de ella. De acuerdo con el avance de cada grupo de investigación, el docente define los espacios de presentación de avances sobre lo investigado y escrito y asume el rol de mediador en las discusiones tanto de los grupos como del curso en general. Además, la función del profesor en el aula durante el período de investigación y de escritura es el de asesor del trabajo de cada grupo y debe estar atento a que los estudiantes trabajen equilibradamente sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso.

Definida la temática y constituidos los grupos de trabajo, aparece la necesidad de revisar lo que es un *trabajo de documentación* para la construcción de un texto académico como el ensayo. Se trabajan con los estudiantes aspectos como búsqueda, selección y manejo adecuado de la información, uso de estrategias de lectura, reelaboración crítica de la información, manejo del tema, establecimiento de relaciones intertextuales, manejo de las citas textuales, etc. Este proceso se concreta en la escritura de resúmenes y reseñas y aquí se inicia un primer *trabajo metalingüístico y metadiscursivo*, a partir de una serie de talleres que se trabajan en la clase con este propósito. En el proceso cooperativo de escritura, cada uno de los miembros del grupo aporta textos que son leídos por todos, resumidos y reseñados para utilizarlos como contenido en la construcción del ensayo que se va a escribir. Este proceso exige, además, la reflexión y la discusión sobre los distintos aspectos lingüísticos, estructurales y retóricos del texto, lo que resulta en la toma de conciencia sobre todo el proceso de construcción del texto en términos no solo del contenido sino retóricos (Flower y Hayes, 1996) y permite, entonces, ir asumiendo su supervisión y control. Es decir, aquí se genera, desde una *perspectiva metacognitiva*, el aprendizaje no sólo de la lengua, sino de unos modos específicos de escritura, al tiempo

que se aprende sobre el tema trabajado y se desarrolla una conciencia clara sobre dichos procesos.

EL PORTAFOLIO Y LAS FICHAS METACOGNITIVAS

Para el desarrollo de esta propuesta utilizamos dos estrategias didácticas que resultan supremamente útiles como herramientas de desarrollo metacognitivo: el portafolio y las fichas metacognitivas.

El portafolio

El *portafolio* ha sido considerado algunas veces como la carpeta en la que el estudiante archiva lo mejor de sus producciones; otras, como la carpeta que recoge el proceso de escritura que ha llevado a cabo el estudiante y, por lo tanto, refleja sus avances y dificultades. Estas dos modalidades tienen en común el objetivo de evaluar al estudiante, ya que el trabajo es preparado para el profesor o para un evaluador externo al texto producido, quien se encargará de la valoración de dicho portafolio y del sujeto que lo ha organizado. Sin embargo, cuando se plantea el portafolio como parte integral del proceso de aprendizaje desde un enfoque metacognitivo, éste es más que un archivo o carpeta en la que se recogen los trabajos de los estudiantes, ya que la manera como se organice, los contenidos que debe contemplar y la metodología de trabajo con la que se realizó, están pensados para hacer del portafolio un medio para evidenciar las reflexiones de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos. Es decir, el portafolio es una revisión de los procesos desarrollados por cada estudiante a lo largo del curso y, más importante aún, su objetivo fundamental no es la evaluación por parte del profesor, sino la evaluación y autorreflexión del estudiante, su autor y organizador. El portafolio debe completarse cada día como una forma de repensarse como sujeto-agente de aprendizaje y de conocimiento.

Para lograr estos propósitos, planteamos a los estudiantes algunas pautas para su organización, como consignar cada vez la fecha de elaboración; incluir documentación completa y legible; archivar los textos que se leen durante el curso con las huellas de su lectura y los correspondientes resúmenes y reseñas; los talleres con sus revisiones; los textos que van elaborando y sus reescrituras; todo el material adicional recopilado por los estudiantes como complemento de los temas trabajados en clase, con sus anotaciones; los resultados tanto del trabajo individual como de grupo.

Buena parte de este trabajo se va registrando en tres *fichas metacognitivas* que cada uno de los estudiantes llevan y que se describen más adelante.

Con el portafolio se busca que el estudiante resuma y comente, en las distintas fichas, los textos trabajados dentro y fuera de clase; refleje el

trabajo sistemático sobre los contenidos del curso; anexe los ejercicios realizados y las correcciones permanentes de ellos, así como los materiales trabajados tanto individualmente como al interior de cada grupo; consigne sus autoevaluaciones, y las discusiones, aprendizajes, ventajas y dificultades de la escritura cooperativa. Se pretende así que el estudiante, a partir del análisis y la reflexión permanentes, asuma conciencia de los procesos que se van desarrollando en el curso, no solo desde lo conceptual, sino desde lo procedimental y lo actitudinal, para que se reconozca como sujeto de aprendizaje y llegue a controlar sus procesos.

En relación con nuestra investigación, el portafolio nos permite, además de ir supervisando el desarrollo de los contenidos previstos para el curso, recoger, analizar y reflexionar sobre el proceso de los estudiantes a lo largo del semestre y replantear, en caso necesario, las actividades y los procesos planeados, según los logros que se van obteniendo. Así mismo, podemos darnos cuenta de cómo ha funcionado el programa de estrategias planteadas, qué hay que mantener, cambiar o reelaborar en el proceso. De esta manera, el portafolio se constituye en una herramienta para que el docente sea consciente de su misma práctica pedagógica y la revise permanentemente.

Como se puede ver, la composición del texto escrito desde una perspectiva metacognitiva es un proceso complejo que implica, a su vez, un proceso permanente de construcción y de aprendizaje consciente. En este sentido, este ejercicio del portafolio nos ayuda a objetivar el trabajo de los estudiantes tanto a nivel individual como de grupo y para ello el análisis de los contenidos de las fichas metacognitivas es un aporte fundamental.

Las fichas metacognitivas

En las *fichas metacognitivas* (Anexo 4) cada estudiante va consignando distintos aspectos de sus procesos de lectura, de escritura y de aprendizaje. Puesto que el propósito del ejercicio metacognitivo es reconocer los propios procesos de construcción de conocimiento, más que la mera descripción o síntesis de las actividades realizadas, se tienen en cuenta aspectos como los siguientes: los propósitos de las tareas; los conocimientos previos requeridos; el proceso seguido y cómo se ha desarrollado; la atención selectiva en lo esencial del contenido (de las lecturas personales y de las exposiciones y las discusiones de clase); la elaboración y comprobación de inferencias (sobre los contenidos de la clase y de los textos), y la detección de dificultades y sus causas, posibles soluciones y su evaluación. Así mismo, se atiende también al control permanente del proceso y a la verificación de la comprensión en relación con las metas; a la posición crítica sobre los contenidos; a la evaluación de todo el proceso y sus resultados, y a la confrontación de la reflexión propia con la de los demás sujetos de

la clase. Para esto, los estudiantes llevan tres tipos de fichas: la de *clase*, la de *lectura* y la de *grupo* en la que registran el proceso de escritura cooperativa.

Las fichas de clase: estas fichas hacen que los estudiantes mantengan su atención sobre el objetivo de aprendizaje de las clases y tienen como objetivo que cada estudiante reelabore los contenidos desarrollados en cada clase, desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, y autoevalúe y documente su desempeño como aprendiz. La ficha consta de cuatro apartados. En el apartado uno el estudiante organiza sistemáticamente los temas vistos. El apartado dos se centra en el desarrollo de esos contenidos y se divide en tres partes: (a) explicación y análisis de los conceptos trabajados en clase, demostrando su comprensión –*conocimiento declarativo*– (b) identificación de las actividades (los talleres, las exposiciones del profesor, las lecturas hechas en clase o fuera de ella, las preguntas de los compañeros, las ayudas educativas, etc.) que le permiten aprender mejor –énfasis en el *conocimiento procedimental*– (c) autoevaluación del desempeño como aprendiz y análisis de su actitud frente al conocimiento, al tema y la relación que todo esto tiene con su aprendizaje. El apartado tres abre un espacio de reflexión para que el estudiante plantee sus propias preguntas, organice diagramas, síntesis o esquemas que reflejen su grado de comprensión y posición sobre el tema y las inquietudes que estos conocimientos le generan. Finalmente, el apartado cuatro busca que el estudiante presente en la clase sus indagaciones externas, otra bibliografía y lecturas que se articulan con lo visto en clase y que le ayudan a ampliar el conocimiento.

Debido a que en esta ficha cada uno va analizando lo que se ve en la clase, en el marco de lo que sabía previamente de cada tema, esta reflexión le permite ser consciente de lo que le aporta esta confrontación tanto en la construcción de conocimientos como en el proceso seguido para ello. Así que para el estudiante este ejercicio de escritura representa no sólo la sistematización de lo visto en clase y de la utilidad en su proceso de aprendizaje, sino, además, la posibilidad de una reflexión constante sobre los logros y sobre sus procesos de lectura y de escritura, lo que le permite asumir todos estos procesos de manera consciente y controlada. Para el profesor, estas fichas representan la posibilidad de hacer tanto un seguimiento cercano del programa y su desarrollo, como una revisión constante de la aprehensión de los conceptos vistos en clase y de la manera como los estudiantes están construyendo conocimiento sobre los contenidos, lo que le posibilita la revisión de la metodología.

La ficha de lectura: esta ficha, constituida por siete apartados, tiene como objetivo que el estudiante registre y reseñe su proceso de documentación y de lecturas para el ensayo; se elabora una ficha por cada texto trabajado, ya sea los que el estudiante selecciona como importantes para

la documentación de su ensayo como los textos que el profesor lleva a la clase. En el apartado uno se registran los conocimientos previos acerca del tema que se va a leer. En el apartado dos se registran los propósitos de lectura. En el tres se hace la nota bibliográfica correspondiente. En el cuatro se describen las características del texto: el tipo de texto, las pistas que ofrece al lector, la manera como está organizado, etc. En el cinco, el estudiante escribe las preguntas que tiene sobre el tema y que considera que el texto le puede ayudar a resolver. En el seis organiza la macroestructura del documento leído. En el siete escribe su valoración del texto, destacando la importancia que éste tiene para su trabajo de escritura. Estas fichas ayudan a los estudiantes a hacerse cargo de la evolución de su conocimiento del tema y a reflexionar sobre su proceso de lectura y de aprendizaje. Por una parte, les permiten ver no sólo cómo avanzan en su proceso de construcción de conocimiento (control y regulación del proceso), sino cómo evoluciona su posición sobre dicho proceso, a medida que van teniendo más claridad sobre el tema y sobre la tarea. Por otra parte, muestran el manejo de la bibliografía y cómo se va reorientando el uso de la información en la medida en que se combina el conocimiento que se va construyendo del tema, asunto de contenidos, con el conocimiento sobre cómo se escribe un ensayo, asunto retórico, y se evidencia así el paso de la información al conocimiento. El análisis de esta ficha le permite al mismo estudiante observar cómo, en su proceso, va tomando conciencia sobre la necesidad de leer cuidadosamente, de seleccionar y analizar la documentación bajo las exigencias del tema, de su propósito, del interlocutor que está construyendo y del tipo de texto que va a componer.

Al profesor esta ficha le permite hacer un seguimiento sobre el proceso que van llevando los estudiantes en el desarrollo del curso, en relación con la construcción del contenido del texto que van a escribir. No siempre lo que los estudiantes leen les permite, en un primer momento, lograr la claridad conceptual que necesitan para desarrollar su tarea de escritura. La lectura de las fichas le permite al profesor darse cuenta de qué y cómo están leyendo los estudiantes, el tipo de material que consiguieron, los logros y dificultades en su proceso de construcción; de este modo podrá reorientarlos, con mayor precisión, ya sea hacia el tema central, hacia nuevas lecturas o, como sucede en la mayoría de los casos, al uso apropiado de la bibliografía en relación con las demandas de la tarea.

La ficha de grupo: en ésta, los estudiantes registran las dificultades y los logros que se presentan en las distintas etapas del proceso cooperativo de escritura de resúmenes, de reseñas y del ensayo final. Esta ficha, constituida por cinco apartados, se llena cuando los talleres y las actividades se hacen en grupo y durante todo el proceso de elaboración del ensayo. El apartado uno tiene que ver con el trabajo sistemático de los contenidos

o temas; aquí los estudiantes describen las actividades que hicieron para realizar la tarea asignada al grupo. En el dos se describen las fortalezas y dificultades que tuvo cada uno de los miembros del grupo para realizar la tarea. En el tres se registran los principales aspectos y argumentos sobre los que giran las discusiones del grupo en relación con la escritura cooperativa. En el cuatro se evalúa el trabajo en grupo: cada estudiante evalúa el desempeño del grupo y reflexiona sobre la manera en que el trabajo cooperativo afecta los procesos de escritura y de aprendizaje de cada uno. En el último se adjunta y comenta toda la documentación utilizada por el grupo en cada una de las etapas de la realización de la tarea.

El análisis de estas fichas permite al profesor enterarse de las discusiones de los grupos y de esta manera saber qué está pasando con cada estudiante y con el grupo en la tarea de escritura cooperativa. Inicialmente se observa que el énfasis del trabajo en grupo se centra en la definición del tema y, a medida que avanza, la discusión se amplía a los diferentes aspectos de la escritura y del tipo de texto. Es decir, la discusión va cambiando, ya que aparecen no sólo las dificultades para abordar el tema –asunto de contenidos–, sino que se inicia una discusión sobre los modos apropiados de expresar lo que se quiere para cumplir el propósito y llegar a la audiencia prevista: la precisión de las ideas, la validez de los argumentos, la pertinencia de los textos investigados, la manera más adecuada de presentar y de organizar la información y, sobre todo, la capacidad de sustentación de los argumentos personales y la aceptación de los argumentos del otro –asunto retórico–. Con estas fichas, además, nos damos cuenta de que en un verdadero trabajo de escritura cooperativa, cada estudiante, además de reconocer sus fortalezas y debilidades, aporta al grupo desde donde se siente más capaz, aprende a discutir y a analizar los distintos aspectos del texto escrito y entre todos reelabora sus estrategias de trabajo escrito e incluso aprende a poner límite a la discusión. De esta manera, estudiantes y profesores podemos identificar no sólo las dificultades de la escritura cooperativa y las posibles soluciones, sino también las grandes posibilidades y ventajas que tiene el trabajo de escritura y de aprendizaje en grupo para un mejor desarrollo metacognitivo y una mejor preparación para asumir, posteriormente, otros procesos de escritura y de construcción de conocimiento de manera cada vez más reflexiva y autónoma.

Los estudiantes llenan las fichas pertinentes por cada clase; al final de la clase se destinan los últimos diez minutos para organizar las ideas básicas para su elaboración.

ANÁLISIS DEL USO DEL PORTAFOLIO Y DE LAS FICHAS METACOGNITIVAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE²

El *portafolio* se constituye en un elemento fundamental para el proceso que los estudiantes llevan a lo largo de estos cursos. Su elaboración, como se ha expresado, tiene diferentes propósitos para el estudiante: reconocer diversas estrategias de lectura y de escritura y su utilidad; asumir la lectura y la escritura como procesos integrales de su aprendizaje; resumir los textos trabajados dentro y fuera de clase; reflejar el trabajo sistemático de los contenidos del curso y los logros individuales y colectivos; registrar los talleres y ejercicios realizados y la corrección permanente de ellos como parte de su proceso de aprendizaje. En general, el portafolio se constituye en un medio mediante el cual los estudiantes se asumen como sujetos cognitivos, evidencian el proceso llevado a cabo durante el curso y, en particular, su evolución como lectores y escritores, y el desarrollo de su conciencia como aprendices.

Las *fichas metacognitivas*, por su parte, permiten a los estudiantes sintetizar, analizar y sistematizar los conceptos vistos en clase y los revisados a partir de las lecturas, al tiempo que les brindan la posibilidad de reflexionar sistemáticamente sobre cómo aprenden, ya que los sujetos aprenden de manera distinta dependiendo de sus intereses, sus conocimientos previos y de los procesos que se llevan en el aula. Por ello, en estos cursos utilizamos diversas estrategias didácticas para los mismos temas; algunos estudiantes aprenden mejor si tienen lecturas previas, otros se concentran más en la exposición del profesor, otros en la realización de talleres y plenarias en clase, otros en el trabajo en grupo y otros se apoyan en las diversas combinaciones que se hacen de éstas y de otras modalidades con las que se pueden desarrollar las actividades de la clase. Con las fichas y el portafolio se consigue que los estudiantes sean más conscientes de sus procesos y asuman el control y la autoevaluación de sus aprendizajes y de su desempeño.

El profesor, por su parte, con las fichas metacognitivas puede asumir una evaluación constante del trabajo del curso; la lectura que se hace de algunas de estas fichas antes de iniciar cada clase permite que siga de cerca el aprendizaje de los estudiantes en cuanto al manejo de los contenidos desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En la puesta en común, después de la lectura de las fichas, se sabe de qué manera el estudiante está conceptualizando y a partir de esto se puede orientar el proceso de sistematización del aprendizaje, estableciendo la interrelación entre las unidades y las actividades dentro y fuera de clase. Además, el profesor puede revisar constantemente la metodología y seleccionar las actividades que dan mejor resultado para el aprendizaje. En relación con la escritura, el docente puede

² A partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto de investigación.

identificar de cerca las fortalezas y dificultades de los estudiantes ya que la misma escritura de la ficha le permite mantener una revisión constante del trabajo de lectura, de escritura y de aprendizaje que éstos llevan a cabo.

Puesto que una de las estrategias didácticas orientadas a un mejor desarrollo metacognitivo fue la realización cooperativa del proyecto de aprendizaje y la *escritura cooperativa del ensayo*, nos interesa destacar las fichas de grupo como una estrategia metacognitiva, metalingüística y metadiscursiva de gran valor tanto para los estudiantes como para los profesores. Entre los logros obtenidos podemos mencionar cómo la *ficha de grupo* muestra que el estudiante tiene que ser consciente de la problemática tanto propia como de sus compañeros en el proceso de escritura. Por ejemplo, en las discusiones en grupo es una constante observar las dificultades para configurar la macroestructura de un texto tanto en la lectura como en la escritura. En la corrección de los talleres de escritura persiste la dificultad en la redacción grupal, porque se empiezan a descubrir y considerar los diferentes estilos o formas como escribe cada miembro del grupo. Los estudiantes, entonces, aprenden que en el trabajo académico, especialmente en la escritura, se debe pasar de la opinión a la argumentación y a las posiciones críticas, para lo que se necesita ser conscientes permanentemente de todos los aspectos del contenido y retóricos del texto que tienen que escribir.

Los estudiantes concluyen en sus fichas que el éxito de la escritura cooperativa depende de la buena disponibilidad, puntualidad, energía y responsabilidad con los trabajos asignados para realizar dentro y fuera de clase. El conocimiento y la comprensión que cada uno tiene de los temas son elementos vistos como fortalezas fundamentales para el trabajo en grupo, ya que permiten a sus miembros construir argumentos sólidos y aportar ideas claras sobre lo visto en clase, para así proceder de una manera más eficaz y fluida a la corrección y reescritura de los textos, ocupándose simultáneamente de los asuntos del contenido y de los retóricos. Es decir, los estudiantes aprenden del trabajo en grupo la importancia que tiene la responsabilidad que debe adquirir cada sujeto para sacar el trabajo adelante. Otros aspectos del trabajo en grupo muestran cómo inicialmente algunos estudiantes no saben conjugar el trabajo individual con el grupal, no saben escoger qué partes del trabajo deben ser desarrolladas individualmente y cuáles en el grupo y cuando asumen la división de tareas, les cuesta conectar o enlazar el trabajo individual en un trabajo colectivo. Por ejemplo, si deciden escribir cada uno un argumento con el que se piensa defender la hipótesis, luego no saben cómo articular el texto redactado por cada uno en un solo texto coherente. A medida que avanzan en la construcción cooperativa, sin embargo, van desarrollando estrategias adecuadas para ir asumiendo, gradualmente, el trabajo grupal.

Otro aspecto que se evidencia es que en el momento de escribir el borrador del ensayo los grupos reconocen como una fortaleza haber hecho un

buen trabajo de documentación, contar con textos explicativos que incluyan buenos ejemplos y se reconoce como fortaleza el hecho de que todos los miembros del grupo se hayan interesado por los documentos que han encontrado y reseñado sus compañeros de grupo, lo que hace más fácil construir una posición ideológica común para el ensayo. En el momento de la escritura final del ensayo, después de haber abordado los distintos componentes del curso y haber realizado talleres de escritura y de reescritura, también se resalta en las fichas de grupo que los estudiantes sienten mayor claridad sobre el manejo de aspectos formales como la puntuación, por ejemplo. Este aspecto, que inicialmente les planteaba muchas dificultades y era fuertemente debatido en las sesiones de trabajo, a la hora de redactar el texto final pasa a un segundo plano, puesto que a partir de las actividades realizadas a lo largo del curso se van sintiendo más seguros y pueden ocuparse de los otros aspectos de la composición de textos.

Además de los logros en la escritura, es muy interesante anotar cómo el trabajo cooperativo obliga a los estudiantes a pensarse en su parte humana; las relaciones que sostienen con sus compañeros en este proceso les exigen ser tolerantes e incluso los lleva a encontrar la manera de comprender y de aceptar mejor las ideas de los otros. En un comienzo se percibe una angustia implícita en los estudiantes porque están descubriendo el ambiente de disertación académica y necesitan disponerse a aceptar que los argumentos se refieren a las ideas y no a las personas en particular. Inicialmente son reacios a aceptar los argumentos de los otros y, por otra parte, también manifiestan el temor de que sus compañeros se sientan afectados con la discusión, a la hora de no llegar a un acuerdo pero, poco a poco, el trabajo cooperativo los lleva a asumir una posición más objetiva. El proceso en el grupo los lleva, precisamente, a reconocer que para un buen trabajo lo importante es estar bien documentado, porque únicamente los argumentos sólidos son útiles en el trabajo de escritura y así, gradualmente, los estudiantes se van haciendo conscientes de las altas exigencias del trabajo cooperativo, algo que parecía que tenían muy claro al inicio del semestre cuando lo asumían como trabajo “repartido” más que compartido. Finalmente, la construcción grupal de un texto escrito, permite a los estudiantes adquirir conciencia sobre la importancia de revisar no sólo sus dominios conceptuales en relación con los contenidos sino los aspectos retóricos propios en la construcción del texto escrito.

A manera de síntesis, el uso del portafolio y el trabajo con las fichas metacognitivas se constituye en una estrategia didáctica muy útil para los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, ya que en el proceso de redacción del ensayo los estudiantes se apoyan en las distintas fichas que han ido elaborando. Así, acuden a las *fichas de clase* tanto para revisar los conceptos discutidos y sistematizar su aprendizaje, como para revisar los acuerdos que se han hecho en relación con la tarea; a las

fichas de lectura para saber a qué textos pueden recurrir para complementar su proyecto de aprendizaje e ir transformando su conocimiento; la *ficha de grupo* les permite reconocer no sólo los distintos aspectos y dimensiones que hacen de la producción de un texto escrito un proceso complejo que pasa por una documentación adecuada y una lectura comprensiva de los textos que leen y que es necesario revisar y corregir constantemente el texto que están produciendo sino que, además, les permite desarrollar conciencia sobre sus procesos de lectura y de escritura y, sobre todo, de su estrecha articulación con el aprendizaje. Es decir, las fichas metacognitivas son fundamentales cuando se asumen la lectura, la escritura y el aprendizaje como procesos de gestión metacognitiva orientados a la construcción de conocimiento a partir de la reflexión constante y sistemática tanto del estudiante como del docente.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Puesto que el propósito del programa es que los estudiantes se apropien de estrategias cognitivas y metacognitivas para asumir la escritura como una posibilidad de transformar su conocimiento, a partir de los conocimientos previos ya activados se construyen en el grupo unas concepciones básicas que se van a ir enriqueciendo a lo largo del curso con las lecturas y las prácticas que van resultando, así como con las reflexiones permanentes de los estudiantes sobre lo que van desarrollando y adquiriendo. En este marco, nos ocupamos, más específicamente, de los procesos de construcción de conocimientos sobre:

- La lengua
- Los niveles de análisis del texto
- El tema del ensayo

A partir de talleres de escritura y de revisión de textos, de aquí en adelante se trabajan simultáneamente los dos problemas de la escritura, el del contenido y el retórico, y se analizan los diferentes niveles de composición textual –*superestructura*, *macroestructura* y *microestructura*– con el propósito de que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y dificultades en el manejo de distintos tipos de textos académicos y de los diferentes aspectos que implica su escritura. Se usa la rejilla de evaluación de textos escritos (Anexo 3) para analizar los aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos, de coherencia y de cohesión, así como los constituyentes morfológicos de textos escritos, tanto de los estudiantes de la clase como de otros estudiantes de niveles diferentes, y se identifican sus dificultades y los niveles en que éstas se presentan para proponer soluciones y evaluarlas. Estos ejercicios de revisión y de reescritura de textos

son actividades que hacen parte de la práctica regular durante el resto del semestre sobre los textos que se van escribiendo en los diferentes grupos, con el objetivo de aprender a *autoevaluar* y a *coevaluar* los textos escritos en todas sus dimensiones. De esta manera, *la revisión* se presenta como una actividad propia del escritor durante su proceso de escritura y no como algo adicional y “de cosmética” que sólo se hace al final y queda en manos del profesor. Se inicia, entonces, un trabajo de *textualización*, que en esta etapa del proceso consiste en la reescritura de los textos evaluados, para lo que cada estudiante ha identificado con claridad los problemas que tanto en lo retórico como en el contenido presenta su texto y partiendo de esta claridad lo reestructura.

PROCESO DE CONTROL Y DE REGULACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL ENSAYO

Este proceso se inicia con la revisión de los conocimientos y conceptos que traen los estudiantes sobre el ensayo, conocimiento que se confronta con la lectura, el análisis y la discusión de textos-modelo de ensayo y a partir de los elementos que surgen de esta actividad se introduce el análisis sobre la estructura y las características de este tipo de texto. Después de esto, comienza, paso a paso, el trabajo de escritura del ensayo –que corresponde al *proyecto de aprendizaje* planeado para el semestre– haciendo conciencia de cada una de sus partes, a medida que se van escribiendo en el aula. En el momento en que se inicia la escritura del ensayo, el profesor asesora a los grupos en el trabajo que cada grupo llevará a cabo, durante la clase y por fuera de ella, desde la composición del borrador inicial y la revisión de cada una de sus partes, la reescritura del texto hasta la producción del texto final. En determinados momentos de la clase, algunas partes del ensayo son leídas a todos los compañeros, discutidas y revisadas en colectivo. Al finalizar el semestre, antes de la entrega del texto final, cada grupo lee y sustenta su ensayo ante el grupo. En esta parte del trabajo se hace énfasis en los aspectos fundamentales del proceso de composición del texto escrito: *planificación*, *textualización* y *reescritura*, para lo que seguimos los lineamientos planteados previamente en el marco teórico.

PLANIFICACIÓN

Aquí retomamos el trabajo realizado en la primera parte del curso, documentación, selección del tema, elaboración de reseñas y el estudio del tipo de texto que vamos a escribir y los elementos que lo componen.

Con ello se procede a hacer una planificación del texto en términos formales y de contenido. Se comienza por definir la hipótesis, enumerar los argumentos que se van a construir y se proyectan algunas conclusiones.

Se seleccionan los textos de autoridad que se van a utilizar y los elementos presentes en las reseñas hechas que apoyarán el desarrollo de los argumentos del ensayo. Con estos elementos se inicia la redacción del texto objeto de la tarea.

TEXTUALIZACIÓN

En esta etapa, el plan inicial se va transformando, ya que una vez se inicia el proceso de escritura no todo lo planeado resulta pertinente ni suficiente y aún más, dependiendo del tipo de texto, el lector y las exigencias de la tarea, en el proceso de revisión de los borradores, el plan inicial y el texto mismo sufren transformaciones. Estas transformaciones son producto de un proceso de construcción que se ha venido desarrollando y reflejan ya conocimiento y conciencia sobre los aspectos tanto retóricos como de contenido respecto de la tarea y del tema propuesto. Es precisamente en esta parte del proceso, cuando los estudiantes comienzan la escritura del ensayo, cuando se hace evidente tanto para los estudiantes como para el profesor lo que han aprendido hasta el momento; de manera objetiva se ve cómo se ha transformado su conocimiento en términos tanto del manejo de los contenidos como de los aspectos retóricos de la construcción del texto.

En el proceso de escritura del texto de manera consciente, regulada y controlada, se aprende que la información recogida en el proceso de documentación se depura y se usa dependiendo de la tarea, seleccionando lo que se necesita para el ensayo. Esto les permite hacer conciencia, entonces, de que en la escritura de un ensayo como proceso de aprendizaje, la costumbre de copiar y pegar no funciona, porque lo que se requiere es un saber y un saber hacer particulares que nos permitan construir el tipo de texto adecuado para cumplir la tarea propuesta y pasar así de la información a la construcción de conocimiento.

El proceso de textualización del ensayo se va desarrollando progresivamente; a medida que se van escribiendo las diversas partes del ensayo, se van discutiendo en los grupos, con el profesor y en plenarias, lo que hace que textualización y revisión vayan de la mano, ya que como lo dijimos en relación con el plan inicial, a medida que avanza la escritura y se tiene mayor claridad sobre la realización de la tarea, los aspectos de planeación, textualización y revisión se influyen y transforman mutuamente, según sea necesario.

Ésta es la parte del curso que más tiempo necesita, se trata de hacer una escritura regulada y controlada por los escritores con el apoyo permanente del profesor. El profesor orienta la regulación de la construcción de cada una de las partes del texto y los estudiantes en los grupos regulan y controlan la escritura de cada una de las partes del texto. Todo esto con

el objetivo de que los estudiantes sean conscientes de cómo se escribe y cómo se regula el proceso en su ejecución. De esta manera, la regulación, inicialmente asumida por el profesor, se va cediendo gradualmente a los estudiantes hasta que ellos puedan asumir la autorregulación de sus propios procesos.

REESCRITURA

La reescritura del texto es un proceso continuo como la textualización, se hace por partes, dentro de cada clase los miembros del grupo y el docente van revisando y corrigiendo el texto hasta que se plantee con claridad cada parte del mismo.

La parte que lleva mayor cantidad de tiempo en su elaboración es la hipótesis porque de la claridad con que ésta se plantee depende la fuerza argumentativa del texto, el tipo de argumentos que se utilizarán, los autores que se deban citar y las conclusiones a que se llega. Al final del curso, se hace una lectura general del texto y se reescribe en su totalidad.

CIERRE

La evaluación del proceso de escritura se hace en dos momentos definitivos, lecturas y discusión de las hipótesis ante la clase y al final del curso con todos los ensayos terminados. Esta última reunión se constituye en una defensa del texto escrito.

Durante el proceso de reescritura el profesor evalúa los avances, el trabajo del grupo, antes de iniciar cada clase se leen y discuten las fichas para analizar qué está pasando, se analizan y corrigen errores y dificultades. Pero la evaluación de los textos del curso se va haciendo progresivamente y se analiza en su totalidad en las clases finales, en las que se leen y discuten los productos de clase.

Esquema del programa de intervención				
Progra- ma	Secuencias didácticas	Temas	Objetivo	Actividades y Procedimiento
I N T R O D U C C I Ó N	Activación de conocimientos previos	Encuesta metacognitiva	Evaluar el grado de conciencia y de control que tienen los estudiantes sobre su proceso de escritura.	Se entrega a los estudiantes la encuesta para que ellos identifiquen las estrategias que emplean antes, durante y después del proceso de escritura.
		Prueba de escritura.	Evaluar las competencias de escritura que traen los estudiantes al iniciar el curso.	Los estudiantes desarrollan un ejercicio de escritura que consta de tres partes: evaluación de un texto escrito por un estudiante, reescritura del mismo texto y escritura de un texto siguiendo la temática y la situación de comunicación que se les plantea.

D E S A R R O L L O D E L O S C O N T E N I D O S P R O G R A M Á T I C O S	Proyecto de aprendizaje.	Seleccionar un tema y planificar un proyecto de escritura con el fin de escribir un ensayo.	Organización del proyecto temático para la escritura de un ensayo. Después de indagar sobre los intereses de los estudiantes y basados en una primera exploración de bibliografía, los estudiantes hacen propuestas sobre los posible temas; se hace en la clase una selección y del tema y se planifica el desarrollo del proyecto por realizar durante las sesiones de clase.
	El trabajo cooperativo.	Definir los requisitos para desarrollar un trabajo de escritura cooperativa, como estrategia metacognitiva.	A partir de la experiencia se discute y se conceptualiza sobre el trabajo cooperativo; se definen los parámetros generales de la escritura cooperativa.
	El portafolio	Definir los parámetros para la organización del portafolio y la escritura de las fichas metacognitivas.	El portafolio como herramienta metacognitiva: fichas metacognitivas. Aclaraciones y acuerdos para llevar el portafolio de escritura.
	Estrategias metacognitivas	Conocer las estrategias metacognitivas para la escritura.	Lectura y análisis de un documento sobre las estrategias metacognitivas de escritura. A partir de este momento todas las actividades relacionadas con la escritura ponen en práctica las estrategias pertinentes de acuerdo con el proceso de escritura.

<p>D E S A R R O L L O</p> <p>D E L O S C O N T E N I D O S</p> <p>P R O G R A M A T I C O S</p>	<p>Estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura</p>	<p>Construcción de conocimientos:</p>	<p>Analizar y revisar la concepción que tienen los estudiantes sobre la corrección y el manejo de la lengua escrita en sus distintos niveles.</p>	<p>Taller de análisis de textos y corrección de textos escritos.</p>
		<p>a) Sobre la lengua</p>	<p>Analizar sus fortalezas y deficiencias en relación con la producción textual.</p>	<p>Se leen y analizan textos escritos por estudiantes de diferentes niveles de escolaridad, para identificar las fortalezas y dificultades que presentan y proponer los cambios que se consideran necesarios. A partir de esta actividad se discute y se revisa la concepción de corrección y manejo de la lengua escrita que tienen los estudiantes</p>
		<p>b) Sobre los niveles del análisis del texto escrito.</p>	<p>Definir la importancia de factores como: el tema, el propósito, la audiencia y el contexto en la composición escrita y el tipo de texto.</p>	<p>Lecturas sobre la historia y teoría del ensayo. Lectura y análisis de ensayos “modelo”. Problema retórico en el proceso de escritura del ensayo. Conceptualización sobre el ensayo y su relación con la construcción de conocimiento. Definición del tipo de ensayo que se realizará. Análisis e identificación de las partes del ensayo.</p>
		<p>c) Sobre el tema.</p>	<p>Construir el conocimiento necesario sobre el tema elegido para la escritura del ensayo.</p>	<p>Proceso de documentación: a partir de la lectura y la reseña de algunos textos de referencia sobre la temática relacionada se define el tema que abordará cada grupo y la orientación que se le dará al desarrollo de cada texto.</p>

El proceso de escritura del ensayo.	Actividades de regulación del proceso de escritura:		Sistematizar el conocimiento que se ha ido construyendo sobre los dos problemas del proceso de escritura: el retórico y el de contenido para redefinir y revisar el plan del texto que se va a escribir.	Cada grupo, con base en el tema escogido para la escritura del ensayo, redefinirá los acuerdos sobre la audiencia, el propósito, la tesis que va a trabajar y redefine la propuesta de desarrollo del tema, en términos de plan de escritura.
	II. Textualización: a) La tesis		Escribir la introducción y la tesis del ensayo.	Cada grupo escribe un primer borrador de la introducción y la tesis de su ensayo. Después de escribir varios borradores y se haya concretado la tesis, se realizan plenarios de lectura y análisis sobre la tesis propuesta por cada grupo.
	b) Argumentos y conclusiones.		Realizar un proceso de construcción de los argumentos del ensayo y sus conclusiones.	Una vez definida la tesis, cada grupo inicia la construcción de los argumentos y las conclusiones, siguiendo y revisando, cuando sea necesario, el plan del texto y ajustándolo a las necesidades que surjan en el proceso de escritura.

		c) Evaluación del texto.	Reconocer que la evaluación es parte integral y recurrente del proceso de escritura. Definir los parámetros para evaluar la totalidad del texto, tanto los aspectos del contenido como los retóricos.	En el desarrollo del proceso mismo se va evaluando la escritura en relación con los objetivos propuestos. Presentación del primer borrador y análisis de éste, tanto en plenarias como cada grupo con el profesor.
		III. Reescritura	Revisar y reescribir el texto teniendo en cuenta los elementos que surgen de las evaluaciones de los diferentes aspectos que lo componen.	Cada grupo trabaja en la reescritura de su texto y en la revisión del proceso de escritura. Plenaria para la revisión y discusión de todos estos aspectos. Sistematización de conocimientos.
CIERRE	Evaluación del proceso desarrollado y de sus resultados	Mesa redonda: lectura de ensayos.	Analizar y sistematizar el resultado de los procesos desarrollados.	Análisis final del contenido de los textos y reflexión sobre los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del programa sobre: la escritura como proceso, las estrategias metacognitivas, la regulación y el control del proceso, la escritura de un ensayo, la temática escogida y la lengua escrita.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

CONCLUSIONES

La importancia de un programa de estrategias metacognitivas no tiene que ver exclusivamente con el desarrollo de los contenidos del curso, ya que el problema que tienen los estudiantes con la escritura no radica sólo en los aspectos cognitivos de la escritura, sino en la dificultad de asumirla conscientemente como un proceso, de manera que pueda llevar a la práctica y controlar aspectos como los de tener conciencia de la tarea y lo que su desarrollo implica, hacer un plan de trabajo, investigar sobre el tema, textualizar, evaluar y reescribir su texto; es decir, es un programa que se centra en la *regulación* de los procesos durante el desarrollo de la tarea.

De la misma manera, se hace necesario tener claridad sobre qué es y cómo se desarrolla el proceso de investigación y documentación para emprender una determinada tarea de escritura, ya que la selección, el uso y la organización adecuados de la información para la producción de un texto escrito depende de la intención del escritor, del tipo de texto y del interlocutor.

En relación con lo anterior, el valor de un programa de estrategias metacognitivas para la escritura radica en la manera como se desarrolla, de modo que le permita al estudiante conocer, controlar y evaluar todas las fases del proceso de escritura, ya que el cambio de decir el conocimiento a construir el conocimiento se da cuando se trabaja en la redacción del texto. Es decir, a medida que se va construyendo cada una de las partes del texto, el estudiante va haciendo conciencia de cómo se elabora cada parte, qué se dice y por qué, para qué se dice y por qué utilizar esta información y no otra. Así, un programa de escritura asumido de esta manera permite la construcción de diversos tipos de conocimiento, no sólo sobre el tema objeto del escrito, sino sobre el tipo de texto, sobre los modos de escribir,

sobre cómo se evalúan los textos, sobre el valor de los argumentos y sobre los aspectos lingüísticos pertinentes.

En un proceso de investigación como el que nos ocupa, que se desarrolló por medio de una intervención en el aula, usualmente se debería esperar un aumento significativo de los porcentajes finales en una prueba evaluativa respecto de los iniciales, situación que no se refleja claramente en el análisis puramente estadístico de los resultados de las pruebas y de las encuestas. Sin embargo, el análisis sí nos muestra que hubo un avance favorable en los aspectos que consideramos fundamentales en el desempeño de un escritor ante una tarea específica. Queremos resaltar que, como investigadoras, lo que en realidad nos interesa es ahondar en la relación del sujeto-escritor con una tarea de escritura académica, en una situación específica, asumida como un proceso intencional y consciente que conduzca a la construcción de conocimiento; en este sentido, destacamos los siguientes aspectos:

- Una situación de escritura como la que utilizamos para evaluar el desempeño de los estudiantes es un ejercicio difícil y complejo tanto para quien lo diseña como para quien lo responde. De esta manera, una primera conclusión de nuestro estudio es que cuando el estudiante elabora un texto escrito en una situación como la planteada, sigue asumiendo la escritura como una tarea para ser evaluada por el profesor, en la que lo importante es mostrarle que puede responder a lo que le pide. Es así que, aunque con el proceso del curso se mejoran mucho los diferentes componentes y niveles de la producción escrita, lo que se refleja en la escritura en la situación de examen no es proporcional a los logros obtenidos con el trabajo realizado a lo largo del curso. Lo que los registros de las fichas metacognitivas revelan es el reconocimiento que los estudiantes van haciendo de los diferentes aspectos del curso, de cómo aprenden sobre la escritura y sobre el tema a medida que avanza el proceso. De la misma forma, el ensayo escrito que cada grupo entrega al final del curso y sustenta ante el grupo es una prueba fehaciente no sólo del aprendizaje que se buscaba sino del desarrollo de la conciencia, la regulación y el control de los propios procesos.
- En el análisis cuantitativo vemos, a grandes rasgos, que los estudiantes adquieren cierto grado de conciencia en los aspectos intratextuales, según los resultados de los niveles micro y macroestructurales como el manejo de la lengua, la coherencia lineal y algunos aspectos de la coherencia global. Sin embargo, en cuanto a los aspectos inter y extratextuales —el reflejo de una determinada intención del texto, la construcción de un interlocutor previsto, la planeación del texto,

la escogencia de un registro lingüístico apropiado, el manejo y uso adecuado de los contenidos, aspectos que responden al tipo de tarea y de texto que se solicita– necesitan un proceso más largo de estudio y sobre todo de práctica, para que sean realmente asimilados con propiedad por los estudiantes.

- Lograr que los estudiantes asuman la escritura como un proceso de construcción de sentido y de conocimiento es un ejercicio largo y complejo, que requiere mantener una conciencia permanente de sus distintos componentes y niveles, puesto que, usualmente, la escritura se ha asumido como un ejercicio escolar más, tal como se adquiere en la escuela, donde se exigen tareas puntuales para mostrar al profesor lo que sabe y para obtener una nota.
- Las prácticas de escritura a lo largo de un solo curso, durante un semestre académico, sirven para que los estudiantes conozcan los elementos del texto escrito, se familiaricen con ellos, los aprendan a usar conscientemente y los integren a sus labores de escritura como forma de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Lo anterior implica la escritura y la evaluación permanente de textos construidos como parte de un proyecto de aprendizaje, que como problema real exige escritura real, en la que se integran aspectos como: una intención, construcción de un interlocutor, planeación del texto, registro lingüístico apropiado, manejo y uso adecuados del contenido, de acuerdo con el tipo de tarea y de texto que se solicita.

Aunque con una intervención como ésta se logra que los estudiantes asuman cierta conciencia sobre el complejo proceso implicado en la escritura de un texto, es necesario continuar creando condiciones en las que se asuma realmente la escritura como una forma de aprendizaje en las demás etapas de su formación, lo que hará que se afiancen estas prácticas como elementos fundamentales del aprendizaje. Sólo así los estudiantes cambiarán el esquema de que “se escribe por cumplir una tarea” y no para construir conocimiento, expresarlo de manera apropiada y compartirlo con cierto interlocutor. Por ello, se hace necesario que en la universidad, tanto el profesor como los estudiantes entre sí, trabajen más con los textos producidos en el aula en las distintas asignaturas como un punto de partida para los estudiantes que abordan en un primer momento un tema. Este conocimiento compartido entre pares facilita reorientar los procesos de escritura en el aula para que ésta vaya más allá de ser una simple tarea para el profesor, que concluye cuando el trabajo se entrega y se le asigna una nota.

Un elemento muy importante para el trabajo metacognitivo es el portafolio del estudiante, ya que su escritura y su lectura aportan al curso en la medida que hacen evidente todo el proceso de construcción del estu-

diente y cómo evoluciona durante el semestre su trabajo. Es muy importante reconocer que, en este proceso, las *fichas metacognitivas* son las que posibilitan la reflexión constante de cada estudiante sobre su proceso de conocimiento, sobre sí mismo como lector y escritor, como miembro de un grupo y sobre la clase. Además, en el análisis de su participación en el grupo, de sus aportes personales y los aportes de los demás, podemos ver las ventajas y dificultades del trabajo de escritura cooperativo: por una parte, le aporta al estudiante una reflexión constante sobre los textos y sobre la lengua, ya que cada uno tiene un imaginario diferente sobre cómo se escriben los textos y, por otra, les exige profundizar sus conocimientos, mejorar y sustentar sus argumentos.

Esta estrategia didáctica nos permite, además, analizar las dificultades que se tienen en este tipo de trabajo: la consolidación de grupos por parte de los estudiantes, ya que el trabajo en grupo se ha considerado no como verdaderamente compartido, sino más bien “repartido”, con la fragmentación de la tarea y del conocimiento en partes, de acuerdo con la cantidad de participantes en el grupo. El análisis del portafolio y de las fichas nos muestra también la dificultad para mantener un proceso de escritura constante: a medida que avanza el curso se empieza a notar diferencia entre lo que se escribe para el ensayo y para las fichas metacognitivas, ya que en éstas se observa una escritura descuidada, que es lo contrario que empieza a suceder con los ejercicios de escritura del ensayo de la clase. Inicialmente es difícil mantener la reflexión constante de los estudiantes sobre sus procesos y la organización de los portafolios, puesto que ellos están acostumbrados a hacer tareas y botarlas, rara vez vuelven sobre ellas y por esto el proceso que se propone con este programa se les hace dispendioso. De ahí la importancia de que el profesor y los estudiantes lean permanentemente el portafolio, ya que su lectura y revisión constantes hacen que los estudiantes valoren su elaboración y reconozcan el aporte que éste hace a su aprendizaje.

En general, observamos que después de la intervención, los estudiantes mejoraron su percepción sobre los procesos de la escritura, con respuestas más favorables no sólo en la encuesta de salida sino también en los resultados de los trabajos escritos a lo largo del curso y en el ensayo que construyen, así como en la revisión de sus procesos, lo que nos permite concluir que los estudiantes sí ganan conciencia y control tras la realización de un programa de estrategias de escritura que se ocupa de abordar de manera explícita y razonada tanto los aspectos del contenido como los retóricos de la escritura de un texto. Queremos anotar, sin embargo, que aunque aumenta el porcentaje de los estudiantes que piensan en un posible lector de su texto, sigue siendo necesario mayor espacio y nuevas estrategias de

trabajo que les permitan lograr concretar con mayor claridad su audiencia y que ésta no se reduzca a su profesor.

Finalmente, la propuesta de programa que presentamos a continuación es el resultado de un trabajo de estudio y de reflexión conceptual, confrontado y validado en una práctica pedagógica acompañada de una gestión metacognitiva de las docentes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica. Esperamos que este estudio y la propuesta contribuyan a orientar la labor de docentes que buscan hacer de la escritura un ejercicio epistémico en el que se aprende sobre modos de escritura académica, al tiempo que se aprende sobre la lengua, sobre los tipos de textos y sobre una temática particular.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

BILIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan.
- ALLAL, L. (2000). "Regulación metacognitiva en la escritura en el aula". En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- ARCINIEGAS, E. y LÓPEZ, G.S. (2005). Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. Ponencia presentada en el *Primer encuentro de investigación – acción en el aula en L1 Y L2*. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- ARCINIEGAS, L., E. y MORA, C. L. E. (Eds.) (2004). *Pedacitos de vida. Serie: Los estudiantes investigan y escriben en el aula*, Vol. 1. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- . (2004). "La escritura para el reconocimiento del sujeto. Primer paso para el aprendizaje". En *Memorias del XXIII Congreso Nacional de Lingüística Literaria y semiótica*. Montería: Universidad de Córdoba.
- . (2002). "Tengo que escribir una redacción para el Cole: a propósito de dos tiras cómicas de Calvin y Hobbes". En *Memorias del XXII Congreso nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- . (2001). "Los cursos de español y el proyecto de aula". En *Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Lectura y escritura para aprender a pensar. Cartagena de Indias.
- BALMAYOR, E. y SILVESTRI, A. (1999). "Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección". En M.C. Martínez (Comp.) *Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BJÖRK, L. y RAISANEN, Ch. (1997). *Academic Writing. A University Writing Course*. Stockholm, Sweden: Studentlitteratur.

- CALSAMIGLIA, H., y TUSÓN, V., A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª. Reimpresión. Barcelona: Ariel S. A.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (2000). “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”. En Milian M. y Camps A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CAMPS A. y otros (2000). “Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura”. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2003). “Taller de escritura: propuesta y reflexiones”. En *Lenguaje* No. 31. pp. 59-77.
- CARLINO, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?” En *Lectura y Vida*. 23 (1), pp. 6–14.
- _____. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires.
- _____. (2004). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. En *Textos en Contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. (1999). “El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura”. En Pozo J y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- _____. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Ediciones Graó.
- COFFIN, C.; CURRRY M.; GOODMAN S. y SWAN J. (2003). *Teaching Academic Writing. A toolkit for Higher Education*. London and New York: Routledge.
- de BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1983). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- DÍAZ, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DÍAZ, B.F.y HERNÁNDEZ, R.G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc GrawHill.
- DOLZ, J. Y ERARD, S. (2000). “Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales”. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- DURÁN, D. (2009). “Aprender a cooperar. Del grupo al equipo”. En J.I. Pozo y M.P. Pérez. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- FERREIRO, E. (1985). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FLOWER, L y HAYES, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- GARNER, R. (1987a). “Strategies for Reading and studying expository texts”. En *Educational Psychologist*, vol. 22 (3-4), pp. 299-312.

- _____. (1987b). *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GASKINS, I. y ELLIOT, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HARDY, L.T y JACKSON, H.R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. España: Prentice-Hall.
- HAYES, J. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En Indrisano y Squire 2000 *Perspectives on Writing*. USA: International Reading Association.
- IRWIN, J. y DOYLE, M.A. (Comp.) (1992). *Conexiones entre lectura y escritura: aprendiendo de la investigación*. Argentina: Aique.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A. (Ed.) (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- LEA, M. R. y STIERER, B. (Comp.) (2000). *Student Writing in Higher Education*. Great Britain: Society for Research into Higher Education & Open University Press
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- LILLIS, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London and New York: Routledge.
- LÓPEZ, G.S. (1997). "Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos". En *Revista Lenguaje*, No. 25, pp. 40-55
- _____. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. En *Lenguaje* 27. 40-45
- LÓPEZ, G.S. y Arciniegas, E. (2001). "Leer para aprender". En *Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Lectura y escritura para aprender a pensar. Cartagena de Indias.
- _____. (2001). Lectura, aprendizaje y construcción de conocimiento. Curso ofrecido en el Primer Coloquio Internacional y Tercero regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Lectura y escritura para aprender a pensar. Cartagena de Indias.
- _____. (2002). "El uso de estrategias metacognitivas en la Universidad". En *Memorias del XXII Congreso nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- LÓPEZ, G.S. (2002). "La metacompreensión y la lectura". En M.C. Martínez (Comp.) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Santiago de Cali: Cátedra UNESCO, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- LÓPEZ, G.S. y ARCINIEGAS, E. (2002). *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____. (2002). Seminario - Taller *El docente universitario y su papel en la enseñanza y el aprendizaje a partir de la lectura*. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____. (2003). "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". En *Lenguaje* No. 31, pp. 118-141.

- _____. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel del sujeto en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____. (2004). Estrategias metacognitivas, comprensión de textos escritos y aprendizaje. Conferencia invitada en el I Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua, Cátedra UNESCO, Universidad de Sonora. Hermosillo: México.
- LÓPEZ, G.S. y RAMÍREZ, R. (2007). “Una experiencia de lectura y escritura en el curso de resistencia de materiales para ingenieros”. En *Experiencias pedagógicas de la Universidad del Valle*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica, Universidad del Valle.
- LÓPEZ, G.S. y ARCINIEGAS, E. (2007). “La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva”. Ponencia presentada en el Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: ASCUN - Universidad Sergio Arboleda.
- MATEOS, M. M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.
- MARTÍ, E. (1995). “Metacognición, desarrollo y aprendizaje”. En *Infancia y Aprendizaje* No. 72 , pp. 115-116.
- MARRERO, J. (1993). “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Ed.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MAYOR, J. SUENGAS, S. GONZÁLEZ, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MILIAN, M. y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- MOLANO, L. y LÓPEZ, G.S. (2007). “Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad ICESI”. En *Lenguaje* No. 35 (1), pp. 119-146.
- MONEREO, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- _____. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- PARODI, G. (1999a). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- _____. (1999b). *Discurso, cognición y educación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- _____. (Ed) (2002). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Ensayos en honor de Marianne Peronard. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- POZO, J. I. y MATEOS, M. (2009). “Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje”. En J. I. Pozo y M.P. Pérez. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. y PÉREZ, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- RIJLAARSDAM, G. y COUZIIN, M. (2000). “La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura”. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- RINAUDO, M.C. (1993). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". En *Lectura y Vida* 3. páginas
- RINCÓN, G., NARVÁEZ, E., y ROLDÁN, C. (2004). "Enseñar a comprender textos universitarios en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo?". En *Lenguaje* No. 32, pp. 183-2011
- RUMELHART, D.E. (1997). "La comprensión de la comprensión". En E. Rodríguez y E. Lager (Comp.). *La Lectura*, Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1987). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje* No. 58, pp. 43-64.
- TOLCHINSKY, L. (2000). "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica". En M. Milian y A. Camps *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Van DIJK, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Edit. Cátedra.
- _____. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VÁSQUEZ, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- WESTON, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ANEXOS

ANEXO 1

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Proyecto: Desarrollo de estrategias metacognitivas en la escritura de textos académicos en la universidad

ENCUESTA METACOGNITIVA

Esta encuesta intenta determinar la frecuencia con la que realizas ciertas actividades relacionadas con la escritura de textos académicos.

Las distintas preguntas planteadas están numeradas de la 1 a la 45 tanto en la encuesta como en la hoja de respuestas.

Para cada una, indica la respuesta marcando la alternativa escogida A o B en la hoja de respuesta según las siguientes equivalencias:

A	B
Si	No

Por favor lee con cuidado y contesta todas las preguntas con atención. Hazlo de la manera más honesta posible, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. *Nos interesa lo que realmente haces, no lo que crees que se debería hacer.*

ENCUESTA METACOGNITIVA

I. Antes de comenzar a escribir un texto académico

1. Tienes claridad sobre los propósitos con que vas a escribir el texto
2. Reflexionas sobre el tema que vas a escribir
3. Reflexionas sobre la forma como vas a organizar el texto
4. Reflexionas sobre las características del lector de tu texto
5. Te documentas sobre el tema
6. Haces un plan de escritura
7. Simplemente, te pones a escribir.

II. Mientras estás escribiendo:

1. Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos
 2. Revisas el plan que escribiste inicialmente
 3. Tienes en cuenta a tu posible lector
 4. Escribes de forma diferente según el propósito con que estás escribiendo
 5. La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea
 6. Lees el texto para revisar cómo te está quedando
 7. Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora
 8. Estableces relaciones entre las ideas del texto
 9. Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente
 10. Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar (partes del texto)
 11. Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, un ensayo, etc.)
 12. Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura
 13. Crees que las dificultades se deben a:
 - a. Conocimiento del tema
 - b. Conocimiento del tipo de texto
 - c. Conocimiento de la lengua
-
1. Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales
 2. Haces un borrador y luego lo pasas en limpio
 3. Haces varios borradores
 4. Revisas y corriges los borradores tú mismo
 5. Haces revisar y corregir los borradores de otra persona
 6. Simplemente te pones a escribir

III. Cuando estás escribiendo

A. Lo que sabes sobre el tema:

1. Te facilita la escritura del texto
2. Te permite reflexionar sobre lo que escribes
3. Dificulta tu proceso de escritura

B. Lo que sabes sobre los tipos de textos

1. Te facilita la escritura
2. Te permite reflexionar sobre la manera como estás escribiendo
3. Dificulta tu proceso de escritura

IV. Cuando tienes dificultades con la escritura:

1. Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más adelante
2. Consultas a un experto
3. Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento
4. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema
5. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita
6. Piensas que escribir es muy complicado
7. Te parece natural y no haces nada en particular

V. Escribes para:

40. Saber más sobre lo que escribes
41. Que tu lector entienda lo que escribes
42. Mejorar tu composición escrita
43. Asumir una posición frente a lo que escribes
44. Decir lo que sabes
45. Solamente cumplir con la tarea

ANEXO 2

PRUEBA DE ESCRITURA

1. Analice el siguiente texto, describa la situación de comunicación, los problemas que tiene en su composición y, por último, rescríballo correctamente.

Texto³.

El semillero exige un suelo fértil bien picado para obtener este suelo preparar una mezcla de tierra negra y abono y una parte de arena remojar el semillero tapar el semillero con hojas de platano durante ocho dias luego hay que destaparlo remover el suelo y esperar tres dias para sembrar las semillas la semilla del maíz se demora para nacer quince dias y para estar reproduciendo se demora cuatro meses el pajarito sobre el maíz le quita los insectos dañinos que hacen que la planta se balla dañando tiene que tener un suelo con tierra fértil despues que la mezcla se ba acumulando hay que desyerbarla. Etc La semilla la sembramos y nase y echa el fruto para volverlo a sembrar y da una cosecha para venderla y haser mucha cosas con el y darle alas gallinas alos pajaros para que se alimente todos los animales y para venderla y sacarle todo el trabajo. La rais de esta planta esta bien fija en el suelo y adsorbe el agua y sales minerales . mientras que las hojas cabtan la energia del sol el tallo sos tienen las plantas y trans portan las sustancias asi como e le resi miento los animales son limitados de la de tiene hasta llegar a las mediares tanto en la rrais como en el tallo e siste una sana de crosimiento la cual la planta se desarrolla y sede sarrolla los tejidos bejetales tallo las plantas que biben unas exis te una gran variedad de tallos y rraises diferentes de toda planta.

2. En un mínimo de treinta renglones y un máximo de cuarenta, escriba un texto dirigido a los estudiantes de Composición I, segundo semestre del programa de Lenguas extranjeras, en el que usted analice **por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.**

³ Texto escrito por un niño de tercero de primaria, respondiendo a la pregunta ¿Cómo se hace un semillero? Dentro del proyecto de aula de construcción del semillero, lo que implicó estudio y práctica sobre el cultivo del maíz.

ANEXO 3
REJILLA DE EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

ASPECTOS RETÓRICOS DEL TEXTO					Nivel	Componente			Elementos
					INTRATEXTUAL	SINTÁCTICO	MICROESTRUCTURA	Coherencia local coherencia lineal y cohesión	Manejo de tiempos y modos verbales
									Concordancia de género
									Concordancia de número
									Ortografía
									Puntuación
									Segmentación de palabras y oraciones
									Manejo de la referencia
									Repeticiones
									Conectores y frases conectivas
									Oraciones
									Párrafos
								Otros elementos lingüísticos	Léxico adecuado al tema
									Uso de formas verbales adecuadas al tipo de texto

ASPECTOS RETÓRICOS DEL TEXTO				
Nivel	Componente			Elementos
INTRATEXTUAL	SEMÁNTICO	MACROESTRUCTURA	Coherencia global Seguimiento del eje temático	Temas
		SUPERESTRUCTURA	Esquemas lógicos de la organización del texto	Subtemas
				Depende del tipo de texto: narrativo, informativo, argumentativo, literario, etc.
INTERTEXTUALIDAD	RELACIONAL		Relación con otros textos	Relaciona su texto con otros
				Cita adecuadamente otros textos
EXTRATEXTUAL	PRAGMÁTICO	COHERENCIA PRAGMÁTICA	Contexto	Intención del texto
				Componentes ideológicos
				Reconocimiento del interlocutor
				Título del texto
				Registro lingüístico
ELEMENTOS DEL CONTENIDO				Utilización de conceptos: claridad, fluidez, precisión, profundidad en el tratamiento del tema

ANEXO 4

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje

ALUMNO: _____

FECHA: _____ CÓDIGO: _____

FICHA METACOGNITIVA DE LECTURA

Para los textos que se lean sobre la temática del proyecto del grupo

INDICADORES	
1. Escriba lo que sabe sobre el tema del que trata el texto.	
2. Formule su propósito para la lectura.	
3 Título y referencias bibliográficas del texto que va a leer.	
4. Describa el texto e identifique las marcas textuales que considera que le ayudan a comprenderlo.	
5. Escriba las preguntas o inquietudes en relación con el trabajo que va a realizar y que cree que le pueden ayudar a resolver este texto.	
6. Organice la macroestructura del texto.	
7. Después de leer el texto valore la importancia que tiene para su trabajo.	

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje

ALUMNO: _____

FECHA: _____ CÓDIGO: _____

FICHA METACOGNITIVA: TRABAJO DEL GRUPO

INDICADORES	
1. Trabajo sistemático de los contenidos o temas (describa las actividades que realizaron para llevar a cabo esta tarea)	
2. Fortalezas y dificultades (describa las fortalezas y dificultades que tuvo el grupo para realizar la tarea)	
3. Discusiones en el grupo: escriba cuáles fueron los elementos y los argumentos sobre los que giraron las discusiones del grupo.	
4. Complemente la autoevaluación A) Agregue procedimientos para evaluar el desempeño del grupo como: preguntas, comentarios, síntesis, esquemas, etc. B) Diga de qué manera el trabajo de escritura colectiva afecta la escritura de cada uno de sus miembros.	
5. Documente su desempeño como aprendiz (adjunte y comente los materiales utilizados por el grupo en la realización de esta tarea).	

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje

ALUMNO: _____

FECHA: _____ CÓDIGO: _____

FICHA METACOGNITIVA

TEMAS Y ACTIVIDADES DE LA CLASE INDIVIDUALES

INDICADORES	
1. Trabajo sistemático de los contenidos o temas (identificación de las ideas principales. Talleres, actividades y correcciones permanentes de ellos).	
2. Manejo de contenidos: a) En lo conceptual (analice y explique los conceptos demostrando su comprensión de ellos). b) En lo procedimental (identifique y describa las estrategias de aprendizaje adecuadas al tipo de conocimiento y al objetivo propuesto; revise su uso). c) En lo actitudinal (reflexione críticamente sobre su desempeño, diseñando alternativas de acción para mejorar su trabajo).	
4. Complemente su autoevaluación (Agregue procedimientos para evaluar su desempeño, como: preguntas, comentarios, síntesis, esquemas, etc.).	
5. Documente su desempeño como aprendiz (adjunte y comente los materiales utilizados con las huellas de su trabajo en ellos, además de otros que obtenga por su cuenta).	



Programa & Editorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: 57(2) 321 2227 - 57(2) 339 2470
<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co