

INFORME FINAL

Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica

Código E00788

Investigador principal
Rubén Darío Hurtado Vergara

Coinvestigadoras
Luz Adriana Restrepo Calderón
Oliva Herrera Cano

Estudiante en formación
Viviana Gómez

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y PEI
Abril 1 de 2005

Agradecimientos

Los autores de la presente investigación expresan sus más sinceros agradecimientos a:

Comité para el desarrollo de la investigación en la Universidad de Antioquia, CODI, por su apoyo financiero para la realización de la investigación.

Las profesoras y directivas de la Institución Educativa San Roberto Belarmino del municipio de Medellín, por su colaboración en todo el proceso de experimentación de la propuesta.

Los niños y niñas de quinto grado de la Institución Educativa San Roberto Belarmino, por su alegría y disponibilidad en el trabajo propuesto.

Las estudiantes Maritza Ruíz Ramírez del programa Comunicación Social y Alejandra Cardona González del programa Educación Especial de la Universidad de Antioquia por su apoyo en el programa de intervención pedagógica con los niños.

Profesor Rodrigo Jaramillo Roldán, Director del grupo de investigación: Calidad de la Educación y PEI, por su apoyo y motivación en el proyecto.

Profesora Dora Inés Chaverra, por su apoyo moral y académico en el proyecto.

Tabla de contenido

	Página
Agradecimientos	2
Tabla de contenido	3
Introducción	5
1. Planteamiento del problema	7
2. Objetivos	8
2.1. <i>General</i>	8
2.2. <i>Específicos</i>	9
3. Hipótesis	9
4. Marco teórico	10
4.1. A propósito de una didáctica de la escritura	10
4.2. El concepto de metacognición y su relación con la producción textual	12
4.3. Sugerencias pedagógicas para que los niños reconozcan la existencia de un proceso en la producción textual	20
4.4. La confrontación pautada como una posibilidad de intervención pedagógica para favorecer los procesos metacognitivos en la escritura	22
4.4.1. La superestructura textual	23
4.4.2. Legibilidad de las letras	24
4.4.3. Economía y variedad del lenguaje	29
4.4.4. La coherencia	31
4.4.5. La cohesión	34
4.4.6. Escritura correcta de palabras	39
4.4.7. La fluidez escritura	42

5. Revisión de estudios relacionados con escritura y metacognición.....	43
6. Propuesta de intervención pedagógica	62
7. Metodología	90
7.1. Tipo de investigación	90
7.2. Variables	90
7.3. Informantes	90
7.4. Instrumentos	91
7.5. Procedimiento	92
7.8. Análisis e interpretación de los datos	92
8. Conclusiones y recomendaciones	97
Bibliografía	99
Lista de anexos	106
Anexo 1. Anexo 1. Lectura “La época de la imagen	108
Anexo 2. Categorías e indicadores para evaluar y puntuar la prueba de composición escrita	109
Anexo 3. Escala de revisión de textos escritos, con aplicación inicial y final	111

Introducción

La presente investigación fue llevada a cabo en la Institución educativa San Roberto Belarmino del municipio de Medellín y financiada por el CODI (Comité para el desarrollo de la investigación en la Universidad de Antioquia). Consistió en la experimentación de un programa de estrategias pedagógicas con un grupo de niños y niñas de quinto grado de educación básica primaria, con el propósito de promover en ellos(as) procesos de regulación metacognitiva más cualificados que les permitieran un mayor control sobre su producción textual y, en consecuencia construyeran mejores textos. Hoy se sabe que a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje mejor es la calidad de los mismos.

La investigación está inspirada fundamentalmente en los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y la psicología cognitiva, de donde se tomaron reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad textual y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, entre otros.

El informe está dividido en ocho apartados, en los tres primeros se plantea el problema, los objetivos y las hipótesis que direccionaron el proyecto. El cuarto y quinto presentan la fundamentación teórica sobre el concepto de didáctica, metacognición y su relación con la producción de textos, en estos apartados se insiste en la necesidad de construir una didáctica de la escritura que no se reduzca a un cúmulo de fórmulas sino que ésta se conciba como un proceso de investigación y reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza. En esta perspectiva, en un primer momento se plantean algunas sugerencias didácticas encaminadas a dinamizar las diferentes fases del proceso de la producción textual, luego sin el ánimo de fragmentar la escritura como un todo indivisible, presentamos diferentes posibilidades de intervención pedagógica para mejorar en los niños(as) la coherencia, la cohesión, la legibilidad y la fluidez escritural, entre otros componentes. Se trata con este tipo de intervención pedagógica,

posibilitar en los niños(as) un mayor grado de conciencia sobre los diferentes componentes que caracterizan un texto “bien escrito” de manera que cada vez se vuelvan más autónomos y dependan menos de los otros para construir sus textos.

En el sexto apartado, se presenta la propuesta de intervención pedagógica, con sus correspondientes observaciones y reflexiones realizadas durante el desarrollo de las sesiones registradas en el diario pedagógico. El séptimo apartado, está dedicado a la metodología utilizada durante el proceso de la investigación, donde se caracteriza la muestra, los instrumentos, el procedimiento seguido en la experimentación y el análisis e interpretación de los datos obtenidos; en donde se analiza la incidencia que tuvo la intervención pedagógica en los procesos de regulación metacognitiva y, por tanto, en la cualificación de sus textos. Finalmente, en el último apartado, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Esperamos que los resultados de esta investigación se conviertan en un instrumento más para que nuestros colegas maestros(as) transformen sus prácticas de enseñanza de la escritura en una rica y placentera experiencia de aprendizaje donde prime la comprensión y la construcción de sentidos. Deseamos que las ideas desarrolladas en este trabajo sean recreadas y superadas por los lectores.

Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de 5 grado de educación básica

1. Planteamiento del problema.

Una de los principales objetivos de la enseñanza en la educación básica está relacionado con la escritura. Es por ello que, la escuela en su esfuerzo por desarrollar esta habilidad comunicativa en los alumnos ha venido implementando variados modelos didácticos, los cuales muchas veces están desprovistos de sustentos teóricos claros que permitan explicar todos los factores que intervienen en dicho proceso.

Así, muchas de las prácticas escolares que orientan el aprendizaje de la escritura hacen énfasis en aspectos formales como los trazos gráficos y la buena ortografía, de ahí que se relegue su significación y su función comunicativa.

Los diferentes estudios de la psicología cognitiva y de la lingüística textual que explican el aprendizaje de la escritura, señalan que es indispensable que esta actividad se desarrolle en auténticos contextos de comunicación y que, además el sujeto utilice una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos. Y es, precisamente, el concepto de metacognición uno de los más importantes aportes teóricos de la última década que ha permitido comprender los procesos cognitivos implicados en la escritura.

La utilización de estrategias metacognitivas permitirá mejorar el desempeño de los estudiantes durante la producción de textos en el aula y fuera de ella. Para ello es necesario orientar a los estudiantes hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas de escritura. Actividades como analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y

comprender su modo de producción, en el que la acción está guiada por la intención de imitar formas de escritura, favorece la producción cualificada de textos.

Pensamos que, de este modo, la actividad de escritura se convierte en un medio activo para desarrollar las habilidades metacognitivas en los niños y las niñas. El uso de la escritura en contextos comunicativos debe permitir a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el fin de resolver problemas de producción que, generalmente, son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.

Lo anterior, evidencia la importancia de investigar las estrategias pedagógicas más eficientes para aumentar la regulación metacognitiva de los estudiantes durante la escritura de textos en la escuela y por ende el desarrollo de las competencias básicas para se apropien, identifiquen y produzcan comprensivamente diferentes textos.

2. Objetivos.

2.1. General.

Implementar las estrategias pedagógicas más eficientes para desarrollar y cualificar el proceso de regulación metacognitiva durante la escritura de textos en el aula con niños y niñas de 5º de educación básica.

2.2. Específicos.

- Evidenciar las dificultades más frecuentes presentadas por los niños y las niñas de 5º grado de educación básica durante la producción de textos en el aula.

- Caracterizar los procesos de producción textual en sus diferentes fases.
- Analizar el nivel de influencia de la actividad metacognitiva en la calidad de la producción textual.
- Enriquecer la experiencia escritural de los niños y niñas con el uso de diferentes géneros textuales.
- Promover la lectura, la reescritura y la imitación de textos modelos en el aula como estrategias para aumentar la actividad metacognitiva de los niños y las niñas.

3. Hipótesis.

3.1. La confrontación pautada, como estrategia de intervención pedagógica, es eficiente para promover el desarrollo de la actividad metacognitiva de los niños(as) durante la producción textual.

3.2. La actividad metacognitiva influye en la calidad de la producción textual de los niños(as).

4. Marco teórico.

4.1. A propósito de una didáctica de la escritura.

Dada la naturaleza didáctica de este texto, nos interesa comenzar con una reflexión sobre esta temática aplicada a la escritura, pues, nuestro interés no es estudiar la escritura como objeto de conocimiento puro, sino en relación con su enseñanza y su aprendizaje. De ahí la necesidad de tomar posición frente a la manera como concebimos la didáctica. En esta perspectiva lo primero es reconocer que la didáctica no puede reducirse a lo meramente instrumental, a un simple conjunto de fórmulas y procedimientos orientados a hacer fácil lo complejo.

En la didáctica también se conceptualiza y se genera teoría relacionada con la enseñanza, el aprendizaje y la formación, al respecto el grupo de historia de las prácticas pedagógicas plantea lo siguiente:

La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes al enseñar y al aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los objetos de enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. Este último punto intenta acercar la didáctica a una enseñanza que ya no se orienta tanto por la forma de conocer del hombre sino por una estrategia derivada de los saberes específicos y en orden a la enseñanza; estas estrategias pueden llegar a insertarse o hacer parte de las estrategias elaboradas por una comunidad de saber. (...) siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un mero paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la

escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento.

Enseñar es tratar contenidos de la ciencia en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y en un momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura. (Zuluaga y otros, 2003:38-39-40).

Como se deriva de los planteamientos del grupo de historia de las prácticas pedagógicas: trabajar en la construcción de una didáctica de un saber específico, como la lengua materna, no se puede reducir a construir un cúmulo de estrategias para favorecer su aprendizaje. Esta labor exige pensar otros aspectos, como la relación de ese saber con la formación de los sujetos del aprendizaje. Reconocer por ejemplo, que aprender una lengua facilita los procesos de socialización y convivencia. Pues, es a través de la lengua que interactuamos con los otros, es gracias a ella que consolidamos nuestra formación en lo público, donde a partir de la argumentación oral y escrita participamos en los procesos sociales. En síntesis, no es posible pensar la formación integral de un ser humano sin la participación del lenguaje. Son estos aspectos y otros más los que hay que pensar cuando asumimos la tarea de construir una didáctica de la lengua.

Cuando una persona aprende una lengua, no sólo aprende cómo comunicarse con ella sino que se enriquece en todas las dimensiones de su ser, desde lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Para construir una didáctica de la lengua en cualquiera de sus componentes: lectura, escritura y oralidad, entre otros, no es suficiente el conocimiento de la lengua que se desea enseñar; también se requiere como mínimo, conocer del sujeto que aprende y de los contextos

socioculturales en los que residen los destinatarios de la didáctica en construcción.

No es lo mismo enseñarle a leer y escribir a los niños habitantes de la calle que a niños de un Colegio de estrato cinco y seis, o a niños con necesidades educativas especiales. Si bien la lengua es la misma la singularidad de los sujetos y los contextos hace que su enseñanza tenga que adecuarse a estas particularidades, eso sí, sin sacrificar, como se plantea en los lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998) la significación.

Si bien existen unos principios generales sobre cómo se enseña y se aprende una lengua, éstos deben contextualizarse a la particularidad de la población. En conclusión, la idea que queremos dejar clara, es que construir una didáctica de la lengua, no puede limitarse al diseño de un paquete de estrategias, sin pensar en ningún momento la formación integral de los destinatarios.

4.2. El concepto de metacognición y su relación con la producción textual.

Si bien es cierto que el concepto de metacognición se remonta a la década de los setenta con los estudios de Flavell, quien lo utilizó para referirse, en términos generales, al conocimiento que los individuos tienen acerca de las personas en cuanto sujetos cognoscentes, a las tareas cognitivas, a las estrategias utilizadas para alcanzar estas metas y a la manera cómo estos factores interactúan durante el proceso y desarrollo cognitivo de los individuos.

También es cierto que, el gran interés despertado por el tema en disciplinas como la psicología cognitiva, la psicología de la educación y la psicolingüística, entre otras, ha dado lugar a una gran variedad de interpretaciones y, por tanto, a amplios debates sobre su significado y sus interrelaciones con las diferentes áreas del conocimiento.

Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: *el saber acerca de la cognición* y la *regulación de la cognición*. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea.” La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad... (Baker, 1991:22)

De acuerdo con estas definiciones nos interesa resaltar inicialmente el *conocimiento acerca de la cognición* que según Flavell, citado por Schraw y Moshman (1995), incluye tres tipos de conocimientos: El conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

El conocimiento declarativo es aquel que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para comunicar su conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la legibilidad textual.

El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Así por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo.

El conocimiento condicional alude a la capacidad de saber cuándo utilizar, el conocimiento, según el contexto. Por ejemplo cuando nos enfrentamos a una

tarea de lectura de un texto expositivo, seleccionamos las estrategias más apropiadas para comprender este tipo de texto: resúmenes, mapas, notas etc.

En síntesis, estos tres tipos de conocimientos permiten que los sujetos actúen en forma más consciente y reflexiva durante el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la regulación de la cognición como un componente de la metacognición es importante señalar que este no aparece como un factor aislado del componente cognitivo, sino por el contrario, están estrechamente relacionados, ya que precisamente la actividad reguladora permite mejorar la ejecución de diversas tareas y un mejor uso de recursos cognoscitivos. Al respecto Linda Baker (1994:23) plantea que:

A los fines prácticos, no importa si una estrategia está etiquetada como cognitiva o metacognitiva, en la medida que sea eficaz. Por ejemplo, la capacidad de identificar la idea principal de un pasaje es un aspecto crucial de la comprensión. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje que promueva la identificación de la idea principal puede ser considerada una estrategia cognitiva. Pero identificar la idea principal, es además una forma efectiva de poner a prueba la comprensión, y entonces también se puede considerar una estrategia metacognitiva.

El propósito fundamental, al enseñar a los estudiantes los mecanismos de la metacognición es hacer posibles que ellos asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión. Es decir, que aprendan a aprender, que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje.

Ahora bien, para analizar el concepto de metacognición y su influencia en la escritura, retomaremos los trabajos de Hayes y Flower (1980); Scardamalia y Bereiter (1987); y R. Hayes (1996), quienes influenciados por los aportes de la psicología cognitiva, elaboran modelos que describen y explican los procesos cognitivos involucrados en la producción textual.

En el primer trabajo, realizado por Hayes y Flower (1980) se describe un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas, dichas operaciones se refieren a *planificar, textualizar y revisar*.

En la planeación, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso), para esto debe hacer una generación, selección y organización previa de ideas. *La textualización*, es la operación donde se traducen en escritura las primeras representaciones mentales sobre el texto, en esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la riqueza léxica, la concordancia entre ideas, la estructuración de párrafos, los conectores y los aspectos ortográficos, entre otros. *La revisión*, es la operación que supone la comparación entre el texto logrado y el texto deseado, ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, porque aquí el autor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planeado, y finalmente hace modificaciones, especialmente al contenido del escrito.

Podría decirse, entonces, que como actividad metacognitiva la revisión es la operación de mayor exigencia durante el proceso de escritura, ya que es aquí donde el escritor desde su conocimiento del proceso de la producción textual debe leer, releer y reescribir su texto, analizando qué y cómo lo dijo. Para lograrlo, primero compara los desajustes o faltantes, luego trata de encontrar las causas de ese desajuste, apoyándose en sus conocimientos previos y sus competencias lingüísticas y, finalmente, cuando encuentra estas causas intenta cambiar lo escrito o modificarlo. Es en la revisión donde se revela con mayor claridad el nivel de consciencia que se posea sobre el proceso de escritura, el cual redundará en la cualificación de los textos.

Como puede observarse en este modelo se evidencia una compleja actividad cognitiva que demanda de los sujetos un alto grado de conciencia y control sobre el lenguaje escrito.

El segundo trabajo que referiremos y que ha hecho también valiosos aportes para comprender este carácter cognitivo de la escritura lo constituyen los modelos de composición, “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” desarrollados por Scardamalia y Bereiter (1992). Dichos modelos analizan la forma como los escritores novatos y los expertos utilizan distintas estrategias para producir un texto.

En el primer modelo el sujeto se enfrenta a la tarea de escribir sin un plan muy estructurado, sólo tiene en cuenta las primeras representaciones mentales sobre el tema y de acuerdo con la tarea adecua el género; este modelo caracteriza a un escritor más intuitivo y menos reflexivo, por eso planea menos, no es muy consciente de las características del destinatario, redacta en forma casi exacta y ligera las primeras representaciones mentales sobre el tema a comunicar sin realizarles ningún tipo de transformación, es decir existen muy pocas diferencias entre las primeras representaciones mentales y el texto redactado. El escritor de este modelo no le presta mucha atención a la revisión y cuando la realiza se centra más en la forma que en el contenido. Aquí prima, así sea en forma muy mecánica, la función comunicativa de la lengua, es decir todos los esfuerzos cognitivos están focalizados en la comunicación y no en aprender a medida que se comunica.

En el segundo modelo denominado: “transformar el conocimiento”, el escritor también parte de unas representaciones mentales previas que se construyen en el momento de asumir la tarea de escribir, éste analiza y establece objetivos claros de acuerdo con la tarea, invierte más tiempo en planear el texto, ya sea a partir de organizadores gráficos (como mapas conceptuales, cuadros sinópticos), listas de ideas, verbalización del contenido a comunicar, en síntesis reflexiona más sobre el contenido a comunicar, en este modelo la escritura es

asumida desde la perspectiva de la resolución de problemas, de ahí que en el momento de realizar la tarea de escribir éste se mueva en dos espacios problema: uno de contenido referido al qué y otro retórico referido al cómo.

Es la reflexión constante al interior de estos dos espacios la que permite transformar el conocimiento relacionado con el tópico y la forma discursiva, en este modelo no sólo es importante la función comunicativa de la lengua sino, especialmente su función epistémica. En otras palabras, no sólo se comunica con claridad sino que se aprende sobre el qué y el cómo comunicar. En este modelo todas las fases del proceso de composición escrita se asumen de manera más consciente y reflexiva, es decir en forma más metacognitiva, éste es el ideal a lograr con los alumnos después de una intervención pedagógica que privilegie la comprensión sobre la mecanización.

El tercer trabajo que citaremos corresponde al modelo cognitivo de la composición escrita descrito por Hayes (1996), en el cual se actualiza el modelo Hayes y Flower de 1980, con la presentación de dos componentes: *el entorno de la tarea y el individuo*. Según Hayes: “*El entorno de la tarea* consiste en un componente social que incluye la audiencia, el entorno social y otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe, y un componente físico que incluye el texto que el escritor ha producido hasta ese momento y un medio de escritura como puede ser un procesador de textos. *Lo individual* incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo” (pág 12). La motivación y la emoción aunque son aspectos que generalmente no son tenidos en cuenta a la hora de escribir son determinados por los objetivos específicos que se tienen al construir un texto. La memoria activa aparece como un recurso que se utiliza para guardar información y para desarrollar procesos cognitivos; y los procesos cognitivos, en este se proponen como funciones principales implicadas en la interpretación, reflexión y producción de textos.

Las diferencias más importantes con el modelo de 1980, tienen que ver con el papel central de la memoria activa en la escritura; la inclusión de representaciones espaciales-visuales y lingüísticas; elementos motivacionales y emocionales. Además de estos elementos es importante señalar una nueva organización del modelo donde la planeación se inscribe en el componente de reflexión que tan bien incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia; la redacción equivale a la producción del texto; y el más importante, al menos para la temática que nos ocupa, es el reemplazo de la revisión por la interpretación del texto:

(...) la característica crucial de este modelo es que muestra la comprensión lectora como el proceso de construcción de una representación del significado del texto mediante la integración de diversas fuentes de conocimiento (...) cuando leemos para comprender no prestamos demasiada atención al texto en sí (...) cuando leemos para revisar, sin embargo tratamos el texto de una manera bastante diferente. Nos interesa el mensaje del texto y, también, el mal dictado, las carencias expresivas y la pobre organización, rasgos del texto a las que no habíamos prestado atención mientras leíamos para comprender. En la tarea de revisión los escritores no sólo leen para construirse una adecuada representación del texto en estudio, sino para algo más importante, para identificar los problemas del texto... (Hayes, 1996:13)

Es evidente pues, la importancia de este componente acerca de *la revisión* para la reflexión que nos ocupa, ya que nos permite tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos para resolver problemas de producción que, generalmente, descuidamos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.

Como puede observarse, el análisis de la escritura como proceso cognitivo, evidencia un alto componente de regulación metacognitiva, en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza y de aprendizaje cognitivo que favorezca la producción de textos escritos en auténticos

contextos comunicativos y, particularmente, *la actividad metacognitiva* durante la producción textual.

Después de esta breve referencia conceptual nos interesa plantear algunas reflexiones e interrogantes que nos permitan avanzar en el análisis de la actividad metacognitiva durante los procesos de producción textual, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Primero, ¿cómo se enseña y cómo se aprende a escribir reflexivamente en la escuela? Desafortunadamente, los análisis no son muy positivos, en tanto los diferentes métodos empleados en nuestras escuelas para que los alumnos se apropien de la escritura enfatizan más en la mecanización de la lengua que en su comprensión, las prácticas de la copia y el dictado copan gran parte del tiempo dedicado a la escritura. Los diferentes textos producidos alrededor de las áreas de estudio tienen una connotación más reproductiva que reflexiva puesto que los alumnos se enfrentan más a “decir” de memoria el conocimiento. Actividades como copiar contenidos de cartillas y enciclopedias en un cuaderno, evaluar con cuestionarios respuestas precisas, no contribuyen a que los alumnos desarrollen los procesos metacognitivos relacionados con la escritura.

Segunda, ¿Por qué los alumnos demuestran poca familiarización y poca motivación cuando se les propone revisar sus propios textos o los de otros compañeros? ¿Por qué la actividad de revisar textos es una práctica exclusiva del maestro, y los alumnos se limitan a recibir de manera pasiva las observaciones que hace su profesor sobre sus textos? ¿Será posible la ruptura de ésta, por así decirlo “cultura escolar” para avanzar en el desarrollo de la regulación metacognitiva a través de la revisión textual?

4.3. Sugerencias pedagógicas para que los niños reconozcan la existencia de un proceso en la producción textual.

La producción textual posee diferentes fases según Cassany (1995), Scardamalia y Bereiter (1992), Flower y Hayes (1980), que se repiten y recrean en el acto de escribir. Veamos por ejemplo, en qué consiste cada una de ellas.

4.3.1. *La planeación*: es la fase previa al acto de escribir y facilita la creación y organización del texto. Es el momento en que el niño, a partir de una situación particular de comunicación, puede elaborar cuadros sinópticos, mapas conceptuales, notas y discutir con sus compañeros sobre lo que se desea escribir o decidir la lectura de diferentes tipos de textos que faciliten su producción.

Esta fase se puede estimular invitando a los niños a pensar sobre aquello que desean escribir para que, posteriormente, lo discutan con sus compañeros de clase; también se les puede enseñar a elaborar mapas conceptuales sobre las ideas que desean expresar en forma escrita. Lo importante es crear la costumbre en los niños de planear el texto que van a producir, de forma que esto los lleve a pensar no sólo en qué van a escribir, sino también en el cómo, es decir, en la forma discursiva, en el tipo de palabras y el tratamiento que le van a dar a los temas según la audiencia o tipo de público a quien va dirigido el texto.

4.3. 2. *Redacción*: esta fase se refiere a la organización en palabras de lo que se desea comunicar, para que el texto exprese en forma clara el mensaje. En esta fase es importante ofrecerle al niño fuentes de consulta, formularle preguntas sobre las temáticas y sus formas discursivas.

4.3.3. *Revisión*: este es uno de los momentos más importantes en el proceso de la producción textual. En él el niño, a partir de la relectura y la reescritura de

su propio texto, toma conciencia de aquellos aspectos lingüísticos y cognoscitivos que debe considerar para mejorar su comunicación escrita.

El profesor puede promover diferentes estrategias pedagógicas que faciliten en el niño la revisión y la autocorrección; para esto es importante precisar qué aspectos se deben tener en cuenta para lograr un texto “bien escrito”, es decir, que comunique con claridad las ideas del autor. Dentro de estos aspectos podemos mencionar: la superestructura textual, la legibilidad, la precisión, la concisión, la coherencia, la cohesión, la escritura correcta de palabras y la fluidez escritural, entre otros.

En síntesis, lo importante en esta fase de la revisión es que los niños comprendan que antes de editar un texto, deben elaborar los borradores que requieran, para así garantizar la legibilidad conceptual del texto que escribirán de manera que comunique con claridad la intención del autor.

Los niños se apropian de la costumbre de revisar sus textos cuando los socializan con sus compañeros o con el profesor. Esta revisión muestra cómo se evoluciona de la forma a lo conceptual, pues cuando se vuelve sobre el texto no es tanto para cambiar palabras o colocar tildes, sino principalmente para transformar las ideas. Es importante resaltar que en este proceso se trata de comprender cómo las primeras representaciones mentales sobre el texto a escribir se van transformando a medida que las revisamos y las repensamos y que no se trata de representarlas en el papel tal cual nos las representamos en un primer momento. La función de la confrontación es precisamente esa: dinamizar las transformaciones mentales sobre la producción textual.

4.3.4. Edición: con esta fase terminaría el proceso de producción textual.

Como se formuló al comienzo, este proceso se repite y recrea cuantas veces el escritor lo considere necesario hasta lograr construir el texto que comunique con claridad su mensaje.

En esta perspectiva, consideramos que no se trata simplemente de convocar a los niños a producir textos escritos, sino que es necesario acompañarlos en esta compleja pero posible tarea de escribir. Además de permitirles tomar conciencia de que la escritura es un proceso compuesto por unas fases que se repiten tantas veces como sea necesario, hasta lograr un buen texto. Es necesario, igualmente, permitirles tomar conciencia sobre los diferentes componentes inherentes a los textos como es el caso de la superestructura textual, la legibilidad, la coherencia, la cohesión, entre otros elementos.

La idea en este punto es señalar que si bien el texto es un todo indivisible, si podemos a partir de la confrontación pautada permitirles a los niños tomar conciencia sobre las características de los textos. No se trata de confrontar todas sus características en una sesión de clase, sino aquellas que se considere sean las menos estructuradas en los textos producidos por los niños.

4.4. La confrontación pautada como una posibilidad de intervención pedagógica para favorecer los procesos metacognitivos en la escritura.

Antes de construir estrategias pedagógicas que mejoren la producción textual de los niños, es necesario diseñar programas de intervención que garanticen la producción de los mismos. Es decir, que los niños a partir de situaciones reales de comunicación experimenten el gusto y la necesidad de escribir y en consecuencia descubran la funcionalidad social y comunicativa de la lengua escrita. Es importante recordar que un texto está determinado por su intención comunicativa y no por su tamaño.

El texto además, es concebido como un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos. En esta perspectiva es necesario convocar a los niños a producir textos con sentido que no sacrifiquen la comunicación. Hay que recordar que la producción textual es ante todo un proceso cognitivo y lingüístico y no perceptivo y motriz.

El texto se construye primero en la mente y es ésta la que hay que estimular con los niños para que escriban; por eso, un énfasis en el tipo de letra, o en los aspectos gramaticales de la lengua terminan por convencer a los niños que ahí está lo esencial de la escritura, cuando lo fundamental reside en el pensamiento que se produce, obviamente sin abandonar aspectos lingüísticos que faciliten la comunicación.

En esta perspectiva presentaremos a continuación algunas sugerencias para mejorar la producción textual en los niños de la educación básica primaria a partir de los componentes del “buen escribir”. Dentro de estos componentes básicos están: La superestructura textual, la legibilidad de los trazos, la economía y variedad en el lenguaje, la coherencia, la cohesión, la escritura correcta de palabras y la fluidez escritural entre otros componentes, los cuales se dinamizarán a través de la confrontación pautada, entendiendo por esta un tipo de intervención intencionada que responde a unas directrices claras y preestablecidas sobre los componentes de la escritura en los cuales se hará énfasis.

4.4.1. *La superestructura textual:* Este componente hace referencia a la estructura organizativa de los textos, es decir, al formato propio de cada tipo de texto, o sea lo que caracteriza una carta, un cuento, una noticia etcétera. Por tanto, cuando revisamos la producción escrita de un niño debemos analizar el conocimiento que tiene de la estructura del tipo de texto que escribe. Para facilitar el conocimiento de la superestructura textual en los niños se recomiendan las siguientes estrategias: (Hurtado: 1998).

- Fase de indagación: cuando se va a trabajar cualquier tipo de texto, es importante, en primer lugar, indagar por el conocimiento previo que los niños poseen del mismo.
- Fase información: en ella se busca proporcionar a los niños la información necesaria sobre el texto en estudio.

- Lectura del tipo de texto en estudio: aquí, a partir de la lectura de un texto modelo, se analiza su estructura.
- Escritura del tipo de texto en estudio: es precisamente usando la escritura de determinados tipos de textos en contextos comunicativos como progresivamente se va interiorizando su estructura.
- Confrontación del texto producido.

4.4.2. Legibilidad de las letras: la legibilidad consiste en que las letras usadas se entiendan. No importa que los grafemas estén en script o cursiva, que sean bonitos o feos, lo que importa es su claridad. Este componente externo de la escritura cautivó casi toda la atención de las metodologías tradicionales durante varias décadas, a tal punto que escribir equivalía a dibujar bien las letras; este énfasis en las formas de los grafemas hizo que los niños interactuaran con una escritura mecánica y, por tanto, sin sentido. Si bien es cierto que lo externo, lo perceptible de la escritura, nada tiene que ver con la producción textual como proceso de generación de pensamiento y que este aspecto figural de la escritura se resuelve con una máquina de escribir o con un computador, cuando es la mano de un ser humano la que escribe, el resultado debe ser legible, en el sentido de que los trazos de las letras sean claros, de lo contrario, es afectada la comunicación, razón de ser de la escritura. Si por ejemplo, nos encontramos con un niño que cursa cuarto grado de educación básica primaria y su letra no se entiende. No podemos conformarnos con decir que eso es normal y que el “proceso lo saca”, tenemos que hacer algo pedagógicamente para que el niño supere esta situación, pues esto dificulta la comunicación. ¿Qué hacer para resolver este problema? Tradicionalmente se resolvía de tres formas diferentes:

Las planas: Las cuales son el resultado de creer que, a partir de la repetición de un modelo, por ejemplo “El día es lindo”, se resolvía el problema. Sin embargo, es importante recordar que la copia no es escritura, sino dibujo de letras. Además, este tipo de ejercicios despoja a la escritura de su función

comunicativa, pues las planas refuerzan la automatización y no la comprensión del sistema de escritura.

Las guirnaldas: se usan en el caso de la escritura cursiva, para resolver el problema del ligado y legibilidad de las letras. Veamos por ejemplo las recomendaciones de Chadwick y Condamarín al respecto (1986: 102-103).

- Cada letra en estudio se integra a una guirnalda para facilitar la unión, soldadura y progresión izquierda-derecha.
- La letra se une primero a las vocales e y u; pues por la facilidad de su trazado son formas de ligado simple.

Formas de ligado Simple

- A continuación, la letra en estudio se une con la a y o, cuyos movimientos antihorario son más difíciles de ejecutar.

Así, sucesivamente, se iban diseñando paso a paso los procedimientos del uso de las guirnaldas tanto para enseñar el alfabeto como para resolver las deficiencias de legibilidad. Esto con la idea de que primero se aprende a escribir mecánicamente y luego significativamente; concepción mecanicista de la escritura que, similar a las planas, despoja la escritura de su función comunicativa, pues esta habilidad en vez de vivirse como un acto lingüístico y cognitivo, se reduce a un simple proceso motriz.

El desarrollo de las funciones básicas: en este caso el énfasis para el caso de la escritura, se ponía en la motricidad fina, la cual se trabajaba con niños de tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria con las mismas actividades que se utilizaban en preescolar en el área de preescritura, tales como doblado, punzado, rasgado, arrugado, recortado y trabajo con plastilina, entre otras actividades. El reducir la escritura a una función esencialmente

motriz, como lo formula Ferreiro (1979), reducía el aprestamiento para la escritura a preparar una mano para coger un lápiz, olvidando que entre la mano y el lápiz existe un sujeto que piensa y que es sobre éste que hay que trabajar. Veamos algunos de los ejercicios utilizados no sólo para preparar hacia la escritura sino también para resolver problemas como los de legibilidad, reducidos a deficiencias esencialmente motrices.

Realizar ejercicios que impliquen desarrollo de la motricidad fina a nivel de los movimientos de muñeca, mano y dedos. Estos ejercicios están destinados a desarrollar la precisión, coordinación, rapidez, distensión y control de los gestos finos. Estas actividades también pueden ser consideradas como técnicas no gráficas preparatorias a la escritura.

Actividades:

1. Destacar la importancia de la participación del niño en las actividades cotidianas para el desarrollo de la motricidad fina. Por ejemplo, abrochar y desabrochar, anudar y desanudar, clavar y desclavar, atornillar y desatornillar, pelar frutas y hortalizas, rallar, tapar y destapar, tejer, bordar.
2. Jugar con naipes: repartirlos y mezclarlos con cierta regularidad y ritmo y luego aumentar la velocidad.
3. Proporcionar suficiente pasta de moldear para que formen un uslero con un movimiento de vaivén de las manos. Este movimiento debe ser flexible y rítmico, siguiendo en lo posible la melodía de una canción. Debe evitarse el movimiento de balanceo del tronco. (Chadwick y Condemarín 1986: 39-40).

Como se puede observar, son ejercicios que no sólo rehusan pensar la escritura como sistema de representación y comunicación, sino que para niños de ocho o nueve años como es el caso de los niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria, carecen de sentido, pues los hacen sentir como niños de preescolar. Este tipo de ejercicios nada tienen que ver con la escritura como producción de pensamiento.

Ahora bien, la pregunta es cómo diseñar estrategias de intervención pedagógica que ayuden a los niños con dificultades de legibilidad sin que se fragmente la lengua y se sacrifique su función comunicativa. A continuación

presentaremos algunas estrategias modelo que sirven de guía para ayudar a los niños con esta dificultad.

4.4.2.1. Facilitar la toma de conciencia de la función comunicativa de la escritura:

Lo primero en estos casos es lograr que los niños comprendan la función comunicativa de la escritura, es decir, que se escribe para comunicarnos con los otros y por tanto, nuestra letra debe ser legible, pues de lo contrario, se pierde la comunicación; en consecuencia, con aquellos niños con dificultades de legibilidad lo primero que se hace es permitirles tomar conciencia de que su texto no se entiende, para esto, existen varias estrategias, de las cuales mencionaremos algunas:

4.4.2.2. El correo interno en el aula:

Se invita a los niños para que se comuniquen por escrito, indicándoles que soliciten explicación de todo aquello que no sea claro; esto, con el propósito de que tomen conciencia de que su escritura no se entiende. En esta actividad muchos niños pueden persistir en la idea de que sus escritos son legibles, con comentarios como los siguientes:

“Usted es el único que no me entiende, a mí todos me entienden lo que escribo”. Ante este tipo de respuesta se recomienda que otros niños lean el texto, de manera que el autor se de cuenta que realmente no se comprende lo que escribe y que, por lo tanto, debe procurar escribir de manera legible.

Con este juego se busca que los niños se comuniquen por escrito y solamente cuando no entiendan el texto que a producido uno de sus compañeros, solicitarle oralmente una explicación. Igual que con la estrategia anterior se busca que los niños se den cuenta de sus dificultades de legibilidad. Para llevar a cabo esta actividad puede utilizarse el tablero para que los niños escriban y

así poder realizar confrontaciones colectivas, es de tener en cuenta que muchos niños al ser confrontados se defienden, utilizando argumentos como los siguientes :

“Usted no me entiende pero yo si”. El hecho de que en este momento la escritura del niño sea alfabética, la confrontación puede hacerse en forma más directa. Por ejemplo, ante este tipo de argumento el profesor podría responder: “El problema no es que tú te entiendas sino que los otros te entiendan, pues uno escribe para los otros”. Otro argumento que normalmente aparece por parte de los niños es: “Es que esta es la P mía”, a lo que podría responderse: “No existe una P tuya, existe una P de todos”.

Como puede observarse, en este nivel del desarrollo de los niños, la confrontación es más directa, muy diferente a la que se realiza con aquellos niños ubicados en un nivel inferior a la hipótesis alfabética, donde se acepta como normal, que escriba manzana así: aips. Pero, después de la hipótesis alfabética, no se puede aceptar este tipo de escritura como algo normal

Es frecuente que estas estrategias y otras más, utilizadas para que los niños tomen conciencia de la función comunicativa de la escritura, sean suficientes para que éstos se esfuercen en escribir legible, pues, comprenden que se escribe para comunicar. Muchos niños no poseen escritura legible porque no tuvieron necesidad de ser claros, pues, sus maestros y padres de familia no los confrontaban y, además, adivinaban el significado de sus producciones textuales. Situación que reforzaba ese tipo de escritura. Este proceso de confrontación a través de las actividades mencionadas debe acompañarse de la reflexión sobre la función social y comunicativa de la escritura, de manera que para los niños sea claro que no se trata en ningún momento de que ellos escriban bonito ni en letra script o cursiva, sino que se les entienda para que de esta manera la escritura cumpla su función comunicativa.

Ahora bien, a pesar de que muchos niños tomen conciencia de la función comunicativa de la escritura, es decir, comprendan que deben escribir para otros y que por tanto es necesario que su letra sea legible, no saben como hacerlo, pues ya tienen un hábito para escribir las letras, y a pesar de querer hacerlas diferentes no saben cómo. ¿Qué hacer en estos casos? la alternativa empleada es brindarles la información necesaria sobre la configuración correcta de las letras que no saben hacer. Es decirle al niño “observa, la letra P se realiza así...o la S, así...”, sin con esto, caer en las tradicionales planas, ni secuencias para construir una letra. Cada vez que sea necesario debe recordársele, como se escriben las letras pero evitando que en los niños se forme la imagen de que escribir equivale a realizar planas, guirnaldas o puntear.

La experiencia ha mostrado que después de que los niños comprenden la función comunicativa de la escritura, y la utilizan con fines comunicativos progresivamente van resolviendo las dificultades de legibilidad.

Pero no debe olvidarse que los aspectos de legibilidad relacionados con lo figural de la escritura son componentes secundarios en la producción textual, pues lo realmente importante es la creación de pensamientos. Como se planteó en párrafos anteriores, la legibilidad no existe como problema cuando es un computador el que sirve como herramienta de producción. Pero mientras sea la mano de los seres humanos el instrumento que produce el texto hay que insistir en este aspecto sin que se sacrifique el carácter simbólico y comunicativo de la escritura.

4.4.3. Economía y variedad del lenguaje. La economía en el lenguaje se define como la capacidad de un sujeto para comunicar el máximo de ideas con el menor número de palabras, de manera que evite los rodeos innecesarios en el discurso, y pueda ser directo y conciso. La variedad en el lenguaje se entiende como la riqueza lexical que permite a los niños llamar los objetos por su

nombre, tener varias alternativas lexicales para nombrarlas y no incurrir en la repetición de palabras o ideas en el texto escrito.

Para facilitar que los niños tomen conciencia de la importancia en el texto escrito de los componentes de economía y variedad y, además, posibilitar su construcción se sugieren las siguientes actividades:

4.4.3.1. *Parafraseo.*

El profesor lee oralmente un cuento a los niños y luego los convoca a que escriban con sus propias palabras lo que comprendieron del mismo.

4.4.3.2. *Confrontación Colectiva.*

El profesor selecciona al azar uno de los textos producidos por los niños y lo reescribe tal cual en el tablero o en un papel periódico, de manera que pueda ser visto por todos. Seguidamente, el profesor lee oralmente el texto y los invita a centrar la atención en el sentido y la sonoridad del mismo, esto, con el propósito de que observen lo mal que suena un texto cargado de repeticiones y rodeos en el discurso. No se trata simplemente que suene bien, sino que comunique con claridad la intención del autor. Posterior a la lectura oral se invita a los niños a ubicar las palabras que aparecen repetidas en el texto, el profesor complementa señalando aquellas palabras que éstos pasaron por alto.

Luego de ubicadas las palabras que se repiten en el texto, se convoca a los niños a pensar cuales de las que se repiten se pueden cambiar o quitar sin que se altere el significado. A partir de este momento se realiza una actividad de relectura y reescritura; todo cambio sugerido implica reescribir y releer para verificar si se altera o no el significado. Cada alternativa formulada por los ellos es discutida colectivamente y se analiza su pertinencia en texto. Después de que han agotado las alternativas de solución, le corresponde al profesor presentar otras. De ahí la necesidad que los maestros nos preocupemos por desarrollar en nosotros mismos la competencia para escribir, es decir, nos corresponde completar nuestro proceso de alfabetización alfabetizando.

4.4.3.3. *Confrontación en pequeños grupos.*

El anterior proceso se puede realizar en pequeños grupos, y luego de que en éstos se agoten las alternativas se realiza la confrontación entre grupos, hasta que al final se elabore una confrontación con la participación de todo el grupo.

Ahora bien, la confrontación no debe centrarse únicamente en cambiar o quitar palabras, sino oraciones o, incluso párrafos, la idea es convocar a los niños a ser lo más directos y concisos en su comunicación escrita. Es de tener en cuenta que si bien este tipo de estrategias ayudan a cualificar la producción textual, no pueden considerarse suficientes. Se debe tener presente el papel de la lectura en el enriquecimiento lingüístico de los niños, pues éstos pueden poseer la conciencia de no repetir palabras en sus escritos pero no tener alternativas por su pobreza lexical; por eso, hay que reconocer que el mejor cultivo para la escritura es la lectura.

4.4.4. *La coherencia.* La coherencia tiene que ver con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir se relaciona con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una temática, de ahí que

analizar la coherencia en un discurso es ver qué clase de acto comunicativo es realizado en la expresión de proposiciones y cómo los diferentes actos se relacionan en forma lineal y global para finalmente formar piezas de lenguaje que se pueden determinar como una explicación, o una descripción, o una generalización, o una hipótesis. Como sabemos, el escritor parte de un conocimiento dado, de una conceptualización que desea plasmar en un escrito; su problema principal es cómo organizar dicha información de base, de manera que impacte y establezca una comunicación con el lector. Es por ello que selecciona de un grupo de posibles alternativas las palabras o frases que sirven para plasmar su intención, decide sobre la mejor manera de organizar los elementos en una oración; sobre el mejor orden para presentar la información en oraciones o párrafos; decide además en qué parte hacer énfasis o que información no presentar en forma exhaustiva y decide además sobre el uso de gran variedad de términos que relacionan una parte

del discurso con otra. Todo este proceso de establecimiento de comunicación, dará como resultado un discurso coherente en el que las ideas se relacionan acerca del conocimiento del lector y a la vez en sus propias intenciones como escritor, persuadir, entretener informar, invitar a hacer, explicar, etc. (Martínez, M. 1994: 75-76)

En síntesis la coherencia tiene que ver con el orden del discurso.

Es importante anotar que a mayor conocimiento y claridad temática mayor coherencia, pues, ésta es esencialmente un proceso cognitivo. De ahí que los niños que poseen limitaciones cognitivas presenten dificultades en este aspecto. Algunas estrategias para facilitar la construcción de la coherencia en la producción textual infantil:

4.4.4.1. Organizar el grupo en subgrupos de tres niños.

4.4.4.2. El profesor lee oralmente un cuento y, terminada la lectura, invita a los niños a que escriban con sus propias palabras lo que entendieron, pero antes de redactar el texto por escrito, le cuenten oralmente a sus compañeros de equipo lo que van a escribir, esto porque la verbalización permite aclarar las ideas y, además, facilita la confrontación, en la medida que, nos permite comprobar si el texto dice lo que realmente el autor quería decir.

4.4.4.3. Confrontación: a partir de la relectura y reescritura, los niños corrigen sus textos. Con la relectura se busca que ubiquen las incoherencias y con la reescritura que las corrijan, tanto la ubicación de las incoherencias como las alternativas de solución serán ampliamente discutidas entre los miembros del equipo.

4.4.4.4. Después de que al interior de cada subgrupo se considere que su texto está bien, se promueve el intercambio entre subgrupos, de manera que éstos se corrijan los textos. Aquí se repite parte del proceso vivido en los subgrupos: se verbaliza lo que se deseaba escribir, se lee lo que escribieron para

confrontar si el resultado corresponde a lo que se deseaba; se revisan y corrigen las incoherencias del texto.

Otro tipo de actividad es la confrontación colectiva. Esta se realiza de la siguiente manera:

- El profesor convoca a todos los niños a escribir un "ensayo" sobre un determinado tema.

- Luego los niños escriben individualmente el "ensayo".

Para la confrontación: se selecciona al azar uno de los "ensayos" producidos por los niños, y se transcribe en el tablero de manera que todos lo puedan ver fácilmente. Luego se le solicita al autor del texto que verbalice lo que quería escribir, seguidamente se lee oralmente el texto para verificar si lo escrito corresponde con la intención comunicativa, lo cual se realiza invitando a los niños a ubicar las partes del texto donde se pierde la coherencia, así como a pensar en las alternativas para resolver estas rupturas en el discurso y garantizar, por tanto, la unidad textual.

Otra actividad importante para lograr que los niños desarrollen la coherencia en sus escritos es la *construcción colectiva de los textos*, para lo cual el profesor sugiere escribir entre todos los niños del grupo un texto, bien sea una carta, una noticia, una receta, etc. Además les informa sobre su contenido para que con estos elementos colectivamente construyan el texto. El profesor, por tanto, además de coordinar la discusión con los niños sobre el cómo escribir lo que desean, escribe en el tablero lo que ellos construyen. La discusión se convierte en este caso en un elemento que facilita la coherencia.

Para terminar este aspecto es necesario insistir que entre los factores más influyentes en la construcción de la coherencia textual está el conocimiento profundo del tema; pues las actividades anteriores, más que técnicas mágicas

para resolver las incoherencias en el texto, facilitan la toma de conciencia sobre la importancia de mantener la lógica en el discurso, el orden para desarrollar las ideas.

4.4.5. La cohesión: Si la coherencia nos exige presentar ordenadamente las ideas, una después de la otra para facilitar la unidad de sentido, la cohesión nos dice como conectar, enlazar una idea con otra para que no se pierda la coherencia y se garantice el significado del texto. “La cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia.” (Díaz, A 1995: 38). Ahora, como el mismo Alvaro Díaz lo plantea, existen en la lengua diferentes tipos de cohesión: correferencial, por sustitución léxica, por elipsis o relaciones conjuntivas como formas de cohesión, algunas de estas últimas relaciones se expresan en elementos conjuntivos como:

Adición ----- y, también, además, más, aún, agregando
a lo anterior, por otra parte.

Contraste ----- pero, inversamente, a pesar de, sin
embargo, por el contrario, aunque;
no obstante.

Causa/ efecto -----porque, por consiguiente, por esta
razón, de ahí que, puesto que, por
tanto, de modo que, por eso, en
consecuencia, etc.

También existen elementos conjuntivos como formas de cohesión de tiempo, ampliación, comparación o igualdad de apreciación, etc. (P:43).

Dentro de esta gama de recursos que utiliza la lengua para garantizar la cohesión de un texto nos detendremos en los signos de puntuación como elementos cohesivos. Focalizaremos la atención en el diseño de estrategias de intervención pedagógica que faciliten su aprendizaje significativo. En esta línea, lo primero que hay que reconocer es que este es un aprendizaje tardío, por lo tanto no se trata de reducir su enseñanza a la memorización de las reglas de uso, ni mucho menos a un tema más dentro del área de español, se trata de que a través del uso de la escritura con fines comunicativos los niños vayan interiorizando su uso discriminado; el cual sólo puede construirse a partir de una confrontación permanente por parte del profesor y los compañeros.

Tradicionalmente, los signos de puntuación se han enseñado a partir de su simple memorización, esto al margen de sus condiciones de uso; se supone que esto es suficiente para garantizar su utilización correcta en lectura y en escritura. Igualmente es importante resaltar que la enseñanza es fragmentada, pues los signos de puntuación se dividen por grados escolares, olvidando que en los textos aparecen simultáneamente.

Los efectos de esta enseñanza mecanicista en el aprendizaje infantil y juvenil de los signos de puntuación ha sido bastante negativo. Pues normalmente nos encontramos con lo siguiente: niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica que no saben para que se utilizan los signos de puntuación en la lectura y en la escritura o, en el mejor de los casos, nos podemos encontrar con niños que saben de memoria para qué se utilizan, pero en la práctica escritural no los usan, ni tampoco en la lectura. También nos encontramos con aquellos niños que, si bien utilizan los signos de puntuación, lo hacen de manera indiscriminada. La pregunta por tanto es ¿Cómo enseñar los signos de puntuación en la infancia de manera que se pueda garantizar un aprendizaje significativo de los mismos? A continuación presentaremos algunas estrategias que faciliten su aprendizaje significativo.

4.4.5.1. Facilitar la toma de conciencia de los niños de la función comunicativa de los signos de puntuación.

Se trata, inicialmente, de que los niños comprendan la funcionalidad comunicativa de los signos de puntuación, es decir, que comprendan que éstos facilitan la comunicación precisa y clara; de manera que se pueda, de un lado, establecer una estrecha relación entre el lenguaje oral y el escrito, y del otro lado, separar en la escritura las ideas con precisión. En síntesis, se busca que los niños se apropien del significado de los signos de puntuación y de esta forma puedan reconocer su sentido y funcionalidad comunicativa.

La toma de conciencia acerca de la funcionalidad comunicativa de los signos de puntuación se facilita con la indagación y la información. La indagación se puede orientar de la siguiente forma:

- A los niños se les muestran los diferentes signos de puntuación y se plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué son estas marcas?, ¿Para qué sirven? ¿Será que no son necesarias para leer y escribir bien y las podremos abolir en la escritura? Después de este tipo de cuestionamientos generales, indagamos por cada uno de los signos de puntuación con el fin de saber qué conocen de cada uno de ellos. Esta fase de indagación del saber previo relacionado con la generalidad y especificidad de los signos de puntuación finaliza con las actividades de lectura y escritura, donde los niños muestran el nivel de interiorización que de estas habilidades poseen.

En lectura, se trata de que lean oralmente cualquier tipo de texto, literario o informativo, para observar si usan adecuadamente los signos de puntuación al leer. Lo mismo en escritura: se invita a los niños a producir un texto, y en éste se observa el uso de los signos de puntuación, o se les puede entregar un texto para que los niños le coloquen los signos de puntuación. En este punto es importante observar que muchos niños, pueden saber de memoria qué son y para qué sirven los signos de puntuación pero no los utilizan adecuadamente

4.4.5.2. Información cultural.

En esta fase se brinda a los niños la información sobre el uso adecuado de los signos de puntuación. Si bien se tiene claro que la mera información es insuficiente para garantizar su aprendizaje, es importante que los niños la conozcan y comprendan significativamente. El profesor para ayudarse en esta labor puede llevar al aula textos que contengan esta información, leerlos con los niños y después de la lectura realizar una actividad de comprensión que facilite la construcción del significado de los mismos.

Como producto de este trabajo de comprensión lectora sobre el uso de los signos de puntuación, el profesor puede coordinar con los niños la construcción de síntesis sobre el uso de los mismos, de manera que éstos puedan consultar cuando lo consideren necesario, pues la práctica pedagógica ha demostrado que el aprendizaje del uso adecuado de los mismos no se garantiza por el hecho de sabérselos de memoria; sino que los niños deben, a partir del uso de la escritura con fines comunicativos y la lectura permanente adquirir la sensibilidad lingüística que les permita su uso discriminado.

En síntesis, el conocimiento y comprensión de las reglas del uso de los signos de puntuación es apenas una fase en la estrategia pedagógica que busca su aprendizaje significativo.

4.4.5.3. Confrontación de las producciones textuales de los niños.

Después de que los niños se han familiarizado con el sentido de los signos de puntuación, los cuales se estructuran poco a poco y sólo es posible a partir de una práctica de escritura y de lectura que permita una verdadera interiorización.

Por ejemplo, a partir de una situación de escritura cualquiera, en la que los niños producen un texto, pueden confrontar su uso. Se puede hacer lo siguiente, después de invitarlos a escribir una carta o una noticia, se selecciona

al azar, uno de los textos producidos, se transcribe en el tablero de manera que todos puedan verlo claramente y, después de leerlo lenta y oralmente, se les invita a que piensen en el sentido y la sonoridad del mismo, luego observan los signos de puntuación en el escrito, de manera que ubiquen los que consideren que están mal usados y sustenten el por qué; el profesor aprovecha esta situación para crear y mantener la discusión hasta donde sea posible, pues ésta facilita el acceso a niveles superiores de comprensión.

La participación del profesor en la discusión consiste en problematizarla, presentando diversas alternativas de uso de los signos de puntuación para que sean discutidas por los niños, algunas intervenciones pueden ser : “bueno, y si en vez de colocar esta coma (,) aquí, la coloco en este lugar ¿y si este punto, lo quito qué pasaría? ¿Será que esto altera el significado del texto? ¿O no pasa nada?

Después de que los niños piensen y defiendan sus argumentos, al profesor le corresponde presentar la alternativa y explicación adecuada con el fin de facilitar la construcción del uso adecuado de los signos de puntuación. Otra forma de promover el aprendizaje significativo de los signos de puntuación es incentivando la discusión en pequeños grupos, donde ellos revisen y confronten los textos producidos.

Luego, el profesor, al igual que en la situación anterior, selecciona al azar un texto cualquiera de los niños del grupo, lo transcribe en el tablero de forma que sea visto con claridad y comienza el proceso de confrontación colectiva descrito en la situación de aprendizaje anterior.

Es necesario ser consciente de que el aprendizaje de los signos de puntuación es complejo y tardío, por eso se sugiere realizar permanentemente este tipo de confrontaciones. La idea no es que en una sesión se comprenda y adquiera el uso adecuado de los mismos, pues, este es un aprendizaje que se adquiere

sólo después de un cúmulo de actividades donde se permita la confrontación como factor que movilice su construcción.

Para que en la lectura los niños aprendan a utilizar los signos de puntuación adecuadamente, es importante trabajar con ellos la lectura oral; puede ser a través de la lectura eco, es decir, leer con los niños utilizando la misma lectura, el profesor lee oralmente y los niños lo hacen de forma mental, de esta forma se van alternando los roles, luego los niños leen oralmente para que así, deduzcan el uso adecuado de los signos a partir de la lectura.

4.4.6. Escritura correcta de palabras. Cuando hablamos de escritura correcta de palabras consideramos: la separación inadecuada de éstas, los errores específicos como omisiones, sustituciones, repeticiones, inversiones de palabras, etc, y lo ortográfico propiamente dicho, es decir, que las palabras lleven las letras adecuadas y la marca de la tilde si se requiere. Analicemos cada uno de estos aspectos.

La separación de palabras, por ejemplo, responde al proceso normal de construcción de la lengua escrita, por tanto, cuando se cometen este tipo de errores se debe más a un proceso cognitivo que a una dificultad espacio temporal, como lo considera modelo perceptivo-motriz. Por lo tanto, en vez de invertir el tiempo en estrategias pedagógicas centradas en el componente espacio-temporal con actividades que buscan que los niños reconozcan su izquierda y su derecha y se ubiquen en estas direcciones; hay que enfocar las estrategias en lo cognitivo y semántico.

Por ejemplo, cuando los niños hayan producido sus textos en una situación de escritura determinada, se selecciona uno de ellos y se transcribe en el tablero, de manera que pueda verse con claridad por todos los niños del grupo. El profesor después de leer oralmente el texto transcrito los invita a buscar en él aquellas palabras que consideren que están “mal” escritas y que sustenten el por qué, es decir promueve la discusión.

Digamos que detecten una palabra donde sus sílabas estén separadas inadecuadamente: la sola discusión entre los niños puede ser suficiente para que se comprenda cuál sería su escritura correcta. En el caso de que la discusión no permita aclararlo, el profesor interviene reescribiendo la palabra correcta debajo de la palabra o palabras mal escritas.

Luego procede a realizar los siguientes interrogantes: “¿Son iguales o diferentes? ¿Qué tienen de igual, qué de diferente?” Algunos niños pueden responder a la primera pregunta: “Son iguales, porque en cada una de las palabras dice lo mismo”. En este caso el profesor continúa con sus cuestionamientos: ¿Por qué crees que yo dejo estos espacios entre palabra y palabra al escribir? Con esto se busca que tomen conciencia de la diferencia entre la manera como ellos escriben y la de su profesor, para que luego éste proceda a brindarles la explicación del por qué se deja un espacio entre palabra y palabra, de manera que se comprenda que cuando no se deja espacio se genera una ambigüedad, que podría considerarse como una sola palabra.

En síntesis, la forma de confrontar la separación inadecuada de palabras es a partir de la reescritura debajo de las palabras “mal escritas” de manera que el niño tome conciencia de la diferencia de su escritura con la del profesor y se autocorrija.

Con situaciones de escritura similar a la anterior se pueden confrontar los errores específicos como omisiones, sustituciones, inversiones, etc. Los cuales, también se confrontan con la reescritura debajo del tipo de error específico y con la indagación formulada en el caso anterior.

Es de anotar que este tipo de dificultades no se resuelven en un sólo momento de confrontación, sino en una red de momentos que le faciliten a los niños la toma de conciencia de su dificultad y la forma de autocorregirla.

También es necesario considerar las dificultades ortográficas propiamente dichas, es decir aquellas donde se exige el uso de la letra exacta, (si se escribe con S o C; o con B o V; M o N antes de P, etc.) O el uso de la tilde. No se quiere decir, al llamar estas dificultades propiamente ortográficas, que los errores específicos y la separación inadecuada de palabras no lo sean, pues la ortografía alude precisamente a la escritura correcta de las palabras, esta diferencia se realiza sólo con propósitos didácticos.

En esta misma línea de confrontar las producciones de los niños, es importante el uso del diccionario, por ejemplo, uno de ellos escribe: "Miguel fue a botar por Antonio Guzman como representante estudiantil". Después el profesor reescribe debajo de la palabra "botar" "votar" y pregunta: ¿son iguales o diferentes? El niño puede responder: "iguales", el profesor pregunta ¿por qué? El niño responde: "porque en ambas palabras dice lo mismo"; entonces el profesor invita al niño a buscar en el diccionario los significados de ambas palabras para ver si son iguales y se encuentra que no, pues "botar" significa: "arrojar o echar fuera a alguien o algo" y votar: "Dar a alguien su voto. Decir su dictamen en una elección o deliberación, especialmente en cuestiones políticas"; aprovechando esta revisión en el diccionario el profesor pregunta al niño: "lo que tú querías escribir, era que: Miguel arrojará por..."; de manera que tome conciencia de que eso no era lo que quería comunicar y elija la palabra correcta, según el contexto de la comunicación.

La idea es que a partir del uso de la escritura para fines comunicativos, el intercambio con los compañeros, el profesor y la utilización del diccionario los niños vayan construyendo significativamente la ortografía. La cual, tradicionalmente, ha sido enseñada a partir de un aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas, que en el caso del español son más de cien, y casi todas ellas poseen excepciones; esto en la práctica pedagógica ha sido poco funcional, pues al igual que con los signos de puntuación, muchos niños pueden aprenderse de memoria las reglas ortográficas pero no las usan, el

problema pues, no es la norma sino la construcción significativa de ésta a partir del uso comunicativo de la escritura, la confrontación de sus compañeros de curso y el profesor.

La práctica de escribir permite que de forma progresiva se vaya construyendo este complejo aprendizaje. Si bien la lengua es norma, contenido y uso, es este último componente el que facilita y determina el aprendizaje de los otros. Como se puede analizar, más que presentar un tratamiento exhaustivo de la ortografía, se quiere plantear que una enseñanza de ésta al margen de un contexto comunicativo no tiene sentido.

4.4.7. La fluidez escritural. La fluidez escritural se entiende como riqueza conceptual, en el sentido de claridad y profundidad temática, es decir está relacionada con la calidad de lo que se dice. Es el componente que con precisión define la producción de un texto como proceso creativo de generación de ideas. El término fluidez se refiere a la soltura, creatividad y profundidad de las ideas desarrolladas.

Este componente de la fluidez escritural es un proceso esencialmente cognitivo, el cual se enriquece especialmente a través de la lectura y las ricas experiencias familiares, sociales y escolares. Es decir, tiene que ver con la historia de desarrollo del sujeto. Por tanto, su movilización y desarrollo no se puede reducir a técnicas, pues enriquecer este componente significa enriquecer la vida de los niños y esto no se hace en una sesión, sabemos sí, que la mejor forma de iniciar este proceso es con la lectura de buenos textos y enriqueciendo las experiencias de los niños. Una manera, por ejemplo de confrontar la fluidez escritural es facilitar, la lectura grupal de los textos producidos por los niños, así en la construcción de una noticia la profesora puede preguntar por detalles como: “miren aquí no se narra con detalles cómo pasaron los hechos, o dónde fue que sucedieron o cuándo pasaron”, es decir se invita a los niños a completar información faltante en su texto. La idea es siempre hacer repensar el contenido del texto en términos de la profundidad de

las ideas que pueden hacer corto el texto y por tanto sacrifican la información del mismo.

5. Revisión de estudios relacionados con escritura y metacognición.

A continuación se presenta una serie de investigaciones relacionadas con las actividades metaverbales y metacognitivas y su influencia en la calidad de la producción textual.

5.1. Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales.

La investigación efectuada en la Universidad de Ginebra referida a las actividades metaverbales que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, realizada por Joaquin Doiz y Serge Erad (2000) consta de tres partes, la primera, presenta el concepto de actividad metaverbal en el aula y su importancia. La segunda, hace una distinción en cuanto a las actividades metaverbales de los docentes y alumnos, con respecto a las actividades verbales constituidas como objetos de aprendizaje. En la última, se ejemplifican actividades desarrolladas en la investigación a nivel de la composición escrita (producción del final de una novela policíaca) y a nivel oral (desarrollo de un debate y una entrevista).

El sistema didáctico integrado por el triángulo docente-alumnos-contenidos disciplinarios y las relaciones desarrolladas a partir de ello, requieren para su comprensión de un análisis de las mediciones generadas por el docente y aquellas que son producto de las interacciones entre alumnos, mediaciones que indican el desarrollo de actividades metaverbales en el aula. Ante lo cual, los investigadores clarifican los conceptos de actividad metaverbal a fin de diferenciarla de las nociones de metalenguaje y metalingüística.

La actividad verbal implica el desarrollo concreto de una producción oral o escrita, y la actividad metaverbal está constituida por los intercambios, que

tienen lugar en el aula entre el docente y los alumnos y entre ellos en torno a la planeación, ejecución o evaluación de una actividad verbal (leer, escribir, hablar escuchar, gramática, etc) así como sobre el lenguaje y sus usos, desde dos perspectivas. La primera, la solipsista, implica que esta labor puede ser realizada a nivel individual y se ha de reflejar en la reflexión y el control consciente que haga el alumno sobre sus propios procesos de comprensión y producción. Y la segunda, la perspectiva de la interacción, indica que la actividad metaverbal se desarrolla a nivel colectivo mediante la orientación del docente, la utilización de una forma discursiva específica, y la intervención del grupo.

Esta segunda perspectiva constituye el referente de esta investigación para determinar cómo en las situaciones didácticas, el aprendizaje no puede ser considerado como una simple producción activa a cargo del alumno, en tanto en la apropiación de las actividades verbales intervienen elementos de control como el docente en su rol de mediador, las situaciones de aprendizaje colaborativo entre los alumnos, y las actividades verbales empleadas por ambos, al igual que las metaverbales relacionadas con los textos y las producciones de los alumnos.

Para dicha investigación se privilegiaron las actividades metaverbales colectivas por 3 razones, una de tipo *pedagógica*: el interés de comprender la enseñanza y el aprendizaje que enmarca las interacciones en el aula; *de tipo teórico*, el interés por entender cómo se efectúa la apropiación e internalización de los significados; y de tipo *metodológico*: ante la necesidad de iniciar el análisis de las conductas observables previo estudio de las operaciones internas.

Las actividades metaverbales han sido objeto de estudio de Camps, Ribas, Guasch y Milian (1997) al considerar dos aspectos claves: de un lado, la relevancia de las actividades metaverbales en los procesos de escritura grupal; y de otro lado, la estrecha relación entre los contenidos de dichas actividades y

las secuencias de aprendizaje desarrolladas por los alumnos; razón por la cual, la presente investigación se enfoca en el estudio del rol de las actividades metaverbales, entendidas como externas y observables, interiorizadas e integradas por los alumnos en la situación didáctica creada por el maestro para facilitar la adquisición del conocimiento.

Dentro de la didáctica de la lengua, la problemática de las actividades metaverbales le permitió a los investigadores, analizar dos fenómenos en especial: *a)* la reflexión espontánea de los alumnos sobre su propio lenguaje y el ajeno, *b)* las variables en la intervención del docente, a fin de contribuir al aprendizaje.

A nivel metodológico, la investigación se sustentó en las secuencias didácticas creadas para la escuela primaria y secundaria respecto a 3 géneros textuales: la novela policíaca, un debate público con moderador y una entrevista a un especialista. Una secuencia didáctica la constituyen un conjunto de talleres tendientes a facilitar la apropiación de los géneros e instrumentos discursivos elegidos.

Las clases fueron grabadas en video y audio, y a partir de la transcripción se realizó un trabajo en 4 etapas:

- a) La organización de las clases de acuerdo a la secuencia didáctica del maestro.
- b) El análisis de las secuencias buscando definir la construcción de significados en torno al objeto a estudiar.
- c) La comparación entre la tarea propuesta y la realizada buscando establecer las actividades verbales y las metaverbales de la secuencia.
- d) El análisis del rol que las actividades metaverbales desempeña en el aprendizaje.

En cuanto al trabajo con la novela policíaca, la metodología consistió en la redacción del final de la novela (actividad verbal); la comparación del trabajo de alumnos que recibieron explicación (secuencia didáctica) y otros que no la tuvieron; además de la observación de las actividades metaverbales a medida que los alumnos escribían en parejas.

Respecto al debate y la entrevista, la metodología consistió en: construir a nivel oral el debate y la entrevista (actividad verbal); analizar las microsecuencias de enseñanza-aprendizaje antes y después de la producción oral; analizar las intervenciones de los alumnos y del docente.

Respecto al trabajo con la novela policíaca, intervinieron 2 grupos de alumnos de 11 y 12 años, para un total de 24 alumnos. Ocho alumnos recibieron instrucción sobre el género a trabajar, mientras los cuatro alumnos restantes, no recibieron explicación. (secuencia didáctica de tres talleres).

A la lectura de la parte inicial de la novela, le siguió la completación de la resolución del enigma, su explicación y la elección del título.

Durante esta investigación se apreciaron las actividades metaverbales espontáneas y las inducidas por los docentes durante la escritura del texto.

En lo que se refiere al trabajo con el debate y la entrevista, se registraron 3 momentos específicos del taller consistente en: a) la producción oral previa instrucción para observar las interacciones entre alumnos y docentes; b) las interacciones durante el desarrollo de los talleres, a fin de establecer la distancia entre lo enseñado, la metodología y la secuencia didáctica; c) las interacciones entre los alumnos al final de los talleres.

El propósito general con ambos géneros, era observar las actividades metaverbales antes, durante y después de la enseñanza, la intervención del docente y los alumnos, así como la terminología metalingüística empleada.

El análisis de los resultados.

1. Interacciones entre los alumnos cuando escriben en parejas:

En la mayoría de las parejas (8 de 12) se observó la capacidad de los alumnos para interrogarse así mismos y a los demás; desarrollar una discusión prolongada sobre el contenido, formular hipótesis, discutir la coherencia entre el texto original y la hipótesis; discutir sobre el texto (actividad metaverbal) antes de continuar con la escritura (actividad verbal). De ese modo, la secuencia didáctica influyó en las actividades metaverbales, en la medida en que permitió una mayor delimitación del género, razonamientos explícitos por inducción o abducción, mayor distanciamiento y argumentación respecto a los contenidos elegidos y la planificación de la tarea.

2. Los alumnos se enfrentan con el género oral:

A partir de las interrelaciones entre el docente y los alumnos mediante entrevistas previas a la instrucción se observó que los alumnos emplearon un lenguaje cotidiano y se aproximaron a una terminología metalingüística, el docente los condujo a distanciarse de la entrevista realizada y comprender cómo se realizaba.

3. Estrategias utilizadas por el docente y los alumnos para la institucionalización de los conocimientos:

Se observó el empleo de la terminología relacionada con el género, el planteamiento de varios puntos de vista para hacer diversos análisis, la búsqueda por parte de los alumnos de la fórmula exacta en cuanto al género a dominar y la elaboración de un informe sobre el género estudiado, lo que posibilitó el distanciamiento respecto al contenido y a la forma.

4. Los alumnos observan sus propios progresos al final de la secuencia didáctica:

Posterior a la realización de los talleres, los alumnos realizaron una producción escrita y se generó una discusión colectiva respecto a los progresos, lo que sirvió como autoevaluación.

Las conclusiones finales indicaron:

- El conocimiento del género textual ayuda en *el trabajo previo* (planificación y organización), *durante* (actividades de regulación) y *después* (actividades de evaluación y transmisión) en la expresión oral y escrita.
- Las *actividades verbales* son aquellas que el docente tiene que enseñar y los alumnos que aprender para apropiarse, mientras las *actividades metaverbales* son los medios y herramientas externas empleadas para su adquisición.
- El docente tiene tres funciones fundamentales para el desarrollo de las actividades metaverbales: generar discusión a partir de las actividades verbales, contribuir al manejo de la terminología metalingüística y conducir a los alumnos.
- Las actividades metaverbales entre alumnos les posibilita tener una representación de la tarea, desarrollar estrategias en común, planearse interrogantes sobre la actividad verbal que están intentando comprender o producir.
- La enseñanza del docente permite mejorar las capacidades verbales a nivel oral y escrito a partir de las tareas, evaluaciones, ayudas y regulaciones en la interacción docente-alumno

5.2. La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística.

Esta investigación realizada por Vanesa Pittard y Margaret Martlew (2000) de la Universidad de Sheffield, parte de la existencia de diferentes perspectivas para abordar el proceso de escritura, por ello hacen referencia a los ejes SOCIAL Y COGNITIVO por tratarse de dos ejes que tradicionalmente han sido desarticulados, en procura de demostrar cómo convergen dichos aspectos de la escritura. Para lograrlo, inician definiendo los conceptos de PROCESOS COGNITIVOS, citando a (Hayes: 1996) quien los considera como procesos mentales privados e inobservables que involucran los recursos de la memoria y la atención del escritor, mientras los PROCESOS SOCIALES son observables y ocurren entre individuos relacionados .

Siempre ha existido una división entre los investigadores, en tanto unos centran su atención en los procesos individuales del escritor y otros dan prioridad a la producción escrita donde interactúan el sujeto, el texto y el contexto. Vanesa y Margaret consideran que dicha división no puede ser generalizada y debe considerarse la articulación de los dos ejes en el proceso escritural.

Los investigadores de la cognición, plantean teorías y modelos para explicar las diferencias entre los escritores y los tipos de escritura, un ejemplo de ello, lo constituye la teoría de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1987), Ransdall Y Levy (1995) y Kellog (1987), los cuales se sustentan en métodos positivistas y empiristas, siendo el rasgo débil de este tipo de investigación, el hecho de que la escritura es descrita en espacios artificiales y fuera de procesos socioculturales, dejando por fuera los roles, relaciones e identidades construidos en la escritura como proceso social.

Por su parte, la investigación socio-constructivista o de géneros tiene representantes como Smart (1993) y Herrington (1995), y sustentados en un enfoque cualitativo y etnográfico dan cuenta de procesos socioculturales de la escritura, dejando por fuera métodos de investigación positivista y empirista. Dentro de esa línea de investigación social, los géneros corresponden a las acciones y significados socialmente construidos respecto al acto del escritor y

el lector. En oposición al enfoque cognitivo, la investigación social concibe a los textos, roles, reglas y relaciones presentes en la escritura como elementos inseparables de un acto social como ese; por lo que se privilegia la comunidad de escritura más allá de los procesos cognitivos individuales del escritor.

No obstante, el punto débil de este corte investigativo, radica en dejar por fuera el estudio de las estrategias individuales, sin considerar que la creación individual de significado es el pilar del desarrollo y el sostenimiento de los géneros estudiados.

Pese a que el enfoque constructivista y el cognitivo tienen planteamientos válidos, la división social-cognitiva requiere ser separada por dos razones: primero, porque la investigación cognitiva que no tiene en cuenta auténticos contextos sociales de escritura, le resta importancia a dicho acto, y segundo: porque la investigación cognitiva que desconoce las relaciones, propósitos, identidades y prácticas en auténticos procesos de escritura, sólo constituye una visión parcial de la composición individual, y no analiza de modo global la tarea del escritor; motivo por el cual, Vanesa y Margaret desestiman la investigación cognitiva y privilegian el enfoque social del proceso de escritura, posición que comparten con investigadores como: *Cooper y Holzman (1985,1989), Clark e Ivanic (1996)*.

Pero al asumir una postura social frente a la escritura, también ello tiene deficiencias debido a varias razones: no analizan los procesos individuales mediante los cuales establecen significados comunes para la escritura; no tienen en cuenta el *aquí y el ahora* del acto escritural; y por lo tanto, el valor de la actividad cognitiva individual y los procesos sociales, deben ser replanteados, posición que es compartida por *Nystrand (1989)*, al considerar que la comprensión de la escritura colectiva, implica observar individualmente a los escritores y considerarlos como sujetos que interactúan socialmente en la escritura. En este sentido, para comprender cómo ocurre la escritura individual, es pertinente analizar lo ocurrido desde el enfoque social cuando el individuo

escribe, y cómo se efectúan los procesos de generación de ideas, la organización textual y la toma de decisiones teóricas.

Vanesa y Margaret sustentan su investigación en el concepto de *Cognición situada* (Rogoff y Lave, 1984) sustentada en análisis cualitativos-cuantitativos y protocolos de pensamiento en voz alta, entendiendo que la situación de la escritura comprende actividades mentales y de comportamientos que implican la resolución de problemas y propósitos generales del escrito. Brandt (1992) estima que el objetivo del escritor es dotar de sentido social al proceso de composición, por lo que la resolución de problemas implica articular las exigencias particulares de la tarea en relación con el contexto social del escritor, lo cual justifica que la composición es una actividad social y cognitiva a la vez.

Este enfoque de Brandt fue adoptado por Vanessa y Margaret, quienes grabaron los protocolos verbales de los participantes en la investigación para analizarlos en contextos reales de comunicación. Los entrevistaban acerca de lo que consideraban era la buena escritura, y tomaron notas respecto a las versiones finales de los trabajos, buscando hacer una investigación etnográfica y cualitativa.

La investigación piloto se hizo con dos tipos de escritores: un escritor-investigador, quien preparaba un informe de marketing, y un estudiante de postgrado que realizaba un trabajo. Durante hora y media, grabaron los protocolos de pensamiento en voz alta y analizaron como los escritores estaban preocupados por el interlocutor y el género a emplear, pero debido a que los escritores presentaban posiciones implícitas, las investigadoras acudieron a la psicología discursiva para hacer el análisis, porque desde allí podían explicar que la cognición es una construcción social y no exclusivamente individual, lo cual repercute en la producción individual.

La investigación se realizó con base en cinco escritores estudiantes subgraduados, mediante los protocolos de pensamiento oral, cada uno cumplió dos tareas de composición: un ensayo y un proyecto de escritura, los cuales fueron analizados para descubrir las posiciones sociales asumidas por el escritor, la generación de ideas y las decisiones tomadas respecto a la estructura y la expresión, y el texto final.

Ello les permitió establecer relaciones entre el enfoque teórico y metodológico con la actividad metalingüística, en tanto esta última sólo puede ser analizada según el contexto individual de la escritura, en el cual hay varios elementos claves: *el manejo que hace el escritor de sus discursos disponibles*: elección de las ideas, formas apropiadas atendiendo a las exigencias de la tarea y los recursos disponibles.

El manejo conciente y deliberado del lenguaje: si bien el control conciente permite dirigir, modificar y seleccionar los actos de escritura, los procesos implícitos también son importantes.

Finalmente, las investigadoras reprodujeron algunos fragmentos de 3 de los registros, ambos del mismo participante, mediante el cual, concluyeron que el escritor investigado formuló y negoció algunas posiciones y roles para obtener un texto coherente y objetivo, a modo de artículo de opinión y de un ensayo sobre el gimnasio, los hombres obesos y los que se cuidan.

La investigación les permitió concluir:

- Existen diferentes tipos de conciencia que están relacionados con las decisiones de escritura y la permanente negociación que efectúa el escritor respecto a los factores socio-contextuales.

Es imposible desarticular los aspectos sociales y cognitivos de la escritura porque mientras se escribe se plantean razonamientos para determinar los

roles, relaciones, identidades y prácticas sociales, lo que da cuenta de un contexto social implícitamente ligado a la cognición.

- El control de los rasgos genéricos del texto, no necesariamente, aparecen explícitamente, sino que surgen del acto mismo de escribir.
- La construcción del género fue resultado de la negociación sociocultural realizada durante la escritura así como se produjo la negociación de la identidad del escritor y la relación lector-escritor.
- Para un escritor vinculado con un contexto particular, la tarea de composición le resulta más fácil e implica menos esfuerzo consciente.
- La actividad metalingüística es un proceso de resolución de problemas, con base en la resolución social de una tarea específica y en el contexto social del escritor, articulando funciones sociales como el sostenimiento de la identidad particular y la realización de metas sociales concretas.

5.3. Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura.

El objetivo de la investigación realizada por Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas (2000) de la Universidad Autónoma de Barcelona era demostrar la riqueza y complejidad de la actividad metalingüística en los alumnos y en qué medida está relacionada con los contextos de producción escrita promovidos por la escuela. Para lograrlo, las autoras retomaron conceptos básicos de la Lingüística y la Psicología con un doble propósito, por un lado, dar cuenta de lo ocurrido durante la enseñanza de la Lengua, y por el otro, promover procedimientos que cualifiquen la producción oral y escrita en los alumnos.

La investigación está sustentada en seis principios fundamentales: 1. La actividad lingüística al igual que las actividades de comprensión, implican procesos de control y habilidad para analizar el uso del lenguaje; 2. Las

representaciones del lenguaje se construyen en la interacción social, y ello a su vez, posibilita el control autónomo de la producción escrita. 3. El aula es el espacio propicio para la adquisición y el manejo de los usos del lenguaje (actividad metalingüística), así como para mejorar el manejo de los géneros desde el ámbito académico y formal. 4. El contexto escolar ha de considerar el uso del lenguaje escrito como objeto de reflexión, por lo que las situaciones de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo son fundamentales para promover la actividad metalingüística. 5. La actividad metalingüística puede ir acompañada por el empleo de un metalenguaje particular, lo cual no es inherente ni obligatorio, pero da cuenta del avance. 6. La actividad metalingüística comprende tanto el uso de terminología específica como de lenguaje cotidiano, en aras de la reflexión entorno al lenguaje.

Los anteriores principios les permitió a las investigadoras, determinar la existencia de varios componentes relacionados con el concepto de METALINGÜÍSTICA: *el conocimiento metalingüístico* o conocimiento del lenguaje, *la actividad metalingüística* o discurso referido al lenguaje y *la función metalingüística* alusiva al lenguaje que permite hacer referencia a él; por ello, dicha actividad es el producto de la interacción social y de las actividades internas reflejadas en la expresión oral.

En consecuencia, la investigación considera que un modelo de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita debe estar situado en dos pilares: a) El aprendizaje de la escritura se logra mediante la práctica, por lo que la producción es la meta y el instrumento. B) La escritura es fundamental para todas las asignaturas, ello se explica porque durante el proceso de composición, los alumnos realizan dos tipos de actividades: a) *la actividad de composición textual*: orientada por objetivos y metas personales como actividad de comunicación. B) *La actividad de aprendizaje* orientada por los géneros escritos empleados.

A fin de lograr un buen modelo de enseñanza-aprendizaje, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de La Universidad Autónoma de Barcelona, a la cual pertenecen las investigadoras mencionadas, plantea que las secuencias didácticas (SD) deben tener varias consideraciones, a saber: los objetivos de aprendizaje deben estar relacionados con el género discursivo a trabajar; las tareas de redacción necesitan de una situación comunicativa real; la interacción durante la composición ha de ser tanto a nivel de pares como de maestro-alumno; los textos modelos no han de ser empleados para la imitación sino para el reconocimiento de su uso social.

Por esta razón, la presente investigación tuvo en cuenta los estudios realizados por *Camps* (1994), los cuales revelaron que la escritura colaborativa implicaba procesos creativos complejos; así como las investigaciones de *Millian* (1995), donde los alumnos producían y realizaban sus textos para adecuarlos al lector, siendo este un proceso generador de gran actividad metalingüística. Con base en ello, las investigadoras consideran que las situaciones de producción experimentadas durante las secuencias didácticas, posibilitan la interrelación entre la creación escrita y los contenidos lingüísticos planificados como objetivos de aprendizaje, por consiguiente, las características lingüísticas y retóricas son el eje de las actividades metalingüísticas.

La investigación consistió en el análisis de la función metalingüística del lenguaje a través de la observación de las interacciones verbales de 6 grupos constituidos por 2 ó 3 estudiantes de educación secundaria en España, durante un proceso de composición textual colectivo en las clases de lengua Catalana. De cada escuela se eligieron dos grupos para transcribir sus producciones, con un total de 6 transcripciones.

Los protocolos de pensamiento en voz alta correspondientes al bosquejo o fase inicial del texto fueron grabados, (debido a que se planeó la elaboración de múltiples borradores) para registrar los elementos relacionados con la producción de un texto argumentativo (El estatus de la mujer en el mundo

profesional) que incluía tres propuestas: una carta para un periódico, un dossier para una revista y un anuncio publicitario.

El análisis fue sustentado en dos clases de datos: 1. Los enunciados con función metalingüística surgidos durante las conversaciones; y 2. las transformaciones del texto surgidos durante la fase de textualización. Con respecto a la primera clase de datos, se tuvieron presentes los enunciados metalingüísticos explícitos, tanto los formulados con términos específicos como los que no, así como el carácter apropiado e inapropiado de la formulación, referidos a rasgos discursivos (D), a la superestructura del texto (ET), a los aspectos lingüísticos (L), a la ortografía y la puntuación (O/P), y a los valorativos (E); siendo los enunciados referidos a la estructura del texto, los más representativos, lo que se explica porque ese fue el eje de las secuencias didácticas; además, la necesidad de adaptar el texto a la estructura propuesta (argumentativa) fue motivo de discusión a nivel grupal, constituyéndose en una gran herramienta para la elaboración e internalización de dichos conceptos

Mientras que los bajos resultados correspondieron a los enunciados de Ortografía y Puntuación (o/p), debido a que fueron considerados como elementos secundarios durante la producción de los textos borradores. Así mismo, hubo bajo nivel tanto en los enunciados evaluativos (E) correspondientes a apreciaciones individuales sin mucha profundidad metalingüística, como en los enunciados lingüísticos (L) enfocados en aspectos lexicales y morfosintácticos.

El propósito de analizar la manera como los alumnos se referían al lenguaje, reveló que durante la escritura colaborativa, se realizaron cambios tanto en la fase de planificación como en la textualización, siendo pertinente para las investigadoras: aclarar el concepto de reformulación, presentar los diferentes tipos de reformulación durante la textualización y finalmente, interpretar los cambios introducidos por los alumnos mediante las reformulaciones.

Para abordar el concepto de Reformulación, lo definieron como la operación específica de dar forma lingüística al texto, equivalente a seleccionar el contenido de modo preciso y contextualizado, lo cual no siempre ocurre de manera explícita, siendo fundamental el hecho de que las autoras tomaron como pauta la investigación realizada por Camps (1994), quien estableció dos tipos de enunciados vigentes durante la textualización: *El texto tentativo (TT)* integrado por enunciados orales que son formulados y luego escritos, y *El texto escrito (TE)* que implica enunciados orales que acompañan a la producción escrita.

A partir de ello, las investigadoras establecieron una categorización en procura de describir las reformulaciones, ya sea que estén o no acompañadas por enunciados con una función metalingüística explícita, así como determinar las características de los enunciados. Dicha categorización comprendió: la reformulación simple, la reformulación con negación explícita, la reformulación y/o comparación acompañada de términos metalingüísticos explícitos, donde los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos sólo empleaban términos metalingüísticos, y muy pocos recurrieron a la reformulación metalingüística explícita, pues todo parece indicar que el conocimiento del texto y la tarea eran compartidas por los participantes, y por consiguiente, eran elementos implícitos

Respecto a las reformulaciones, se identificaron tres tipos de causas que las orientaron: en primer lugar, la importancia de elegir un lenguaje apropiado, eliminando las redundancias; en segundo lugar, la necesidad de adecuar el texto al contexto retórico y a las características del género; y en tercer lugar, el deseo de expresarse con precisión.

A partir de ello, establecieron que las principales razones de las reformulaciones son: la importancia de pasar del lenguaje oral al escrito; al igual que la adaptación del texto a las condiciones retóricas y al género discursivo.

Finalmente, la investigación les permitió concluir:

- Los enunciados metalingüísticos de los alumnos son formuladas mediante el lenguaje cotidiano y no con términos metalingüísticos, y están referidas a las metas de aprendizaje propuestas para la tarea: la estructura textual y la situación discursiva.
- La actividad metalingüística se evidencia en expresiones explícitas, en las reformulaciones del texto y en las propuestas textuales.
- La tendencia común de las reformulaciones es a adecuar el texto a la situación retórica.
- El diseño de las secuencias didácticas debe apuntar a dos objetivos: proponer la redacción bajo un contexto retórico específico y realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en adecuar la redacción al discurso y al género abordado.
- La escritura colaborativa promueve la actividad metalingüística porque: la discusión y la interacción propician el compartir el conocimiento, la internalización y la transformación en la reflexión individual.
- La presente investigación proporciona nuevas metodologías para comprender la complejidad de los procesos de aprendizaje de la redacción en el contexto escolar.

5.4. Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica.

En este texto, Monserrat Castelló Badía (2000) presenta dos investigaciones, de corte sociocognitivo, sobre la conciencia que tienen los estudiantes con relación a los procesos y operaciones mentales que ponen en marcha durante las actividades de composición escrita. En este sentido, el propósito de dichas investigaciones está orientado a la profundización de la forma que éstos utilizan para conceptualizar e interpretar su propio proceso de composición y, asimismo, a

la promoción de una mayor reflexión sobre los factores que se deben considerar en algunas situaciones específicas de escritura.

Lo anterior surge como consecuencia de las dificultades que evidencian los adolescentes para elaborar textos coherentes y acordes a distintas situaciones comunicativas, como producto de la realización de tareas académicas, dentro de las instituciones educativas, que no promueven un proceso reflexivo sobre la composición escrita, el cual debe caracterizarse por la adquisición de estrategias que favorezcan el uso de la escritura como herramienta para desarrollar el pensamiento y transformar el conocimiento. De ahí que se parta de un enfoque integrativo como el sociocognitivo para llevar a cabo las investigaciones, pues éste “favorece (las) explicaciones orientadas hacia los procesos de producción; al mismo tiempo, tiene en cuenta el contexto real de producción y los procesos cognitivos adecuados a esos contextos, permitiendo una visión más realista de las exigencias que implica enseñar la escritura reflexiva“(p. 69).

A continuación, la autora expone los estudios realizados en esta línea en los niveles de educación secundaria y universitaria.

El primero analiza las representaciones que los estudiantes tienen de su propio proceso de escritura, para potenciar la reflexión del mismo en situaciones de aprendizaje y enseñanza enfocados a distintos puntos: 1.El estudio de los componentes del proceso de composición y sus procedimientos. 2. La organización del contenido, partiendo del estudio de las variables implícitas dentro de la situación comunicativa. 3 .La regulación del proceso de composición de acuerdo a la situación discursiva para la que se escribe.

El segundo estudio analiza las concepciones que tienen los estudiantes con relación a las tareas de escritura en el ámbito educativo, así como los objetivos que perciben de las mismas y las estrategias que utilizan para llevarlas a cabo.

La opción metodológica seguida por Castelló en ambos estudios se basó – antes y después de la intervención pedagógica– en el uso de cuestionarios y entrevistas abiertas. La información obtenida fue organizada en categorías o unidades de análisis, siendo la forma en que los estudiantes conceptualizan su conocimiento sobre el proceso de composición escrita y las estrategias que utilizan durante el mismo, las pertenecientes al primer estudio, mientras que en el segundo éstas fueron organizadas de acuerdo a los objetivos que los estudiantes atribuyen a sus actividades de producción escrita como: el mejoramiento y agilización de la memoria, cumplimiento de las exigencias del profesor, mostrar el conocimiento adquirido, comunicación, aprendizaje, aprendizaje del lenguaje y reflexión de los aspectos no curriculares.

En el primer caso, los resultados demostraron que los enfoques de enseñanza que concientizan a los estudiantes sobre los procesos implicados en la escritura, son útiles para controlar y regular sus procesos de composición y, obviamente, para escribir mejores textos. Además, les permite complejizar sus niveles de conceptualización sobre la escritura, como resultado de la construcción de representaciones mentales más elaboradas con respecto a las tareas de escritura.

Los resultados del segundo estudio ponen de manifiesto una disparidad entre los objetivos que proponen los docentes para las actividades de escritura y las representaciones que los estudiantes tienen de las mismas, pues mientras para los docentes los objetivos se relacionan con la función epistémica de ésta, para los estudiantes se constituye, a medida que aumenta el nivel académico, en un procedimiento dirigido a fijar y retomar la información del docente de la manera más fiel posible.

De lo anterior se desprende dos significados diferentes con relación a la escritura: aprendizaje y estudio. “En ocasiones (especialmente entre los estudiantes universitarios), estudiar parece similar a la reproducción de y memorización de contenido. Dicen que toman apuntes para estudiar pero

aclaran que las estrategias usadas en estos casos son para copiar y condensar la información” (p. 102). Esto es consecuencia del aprendizaje tradicional recibido sobre la producción de textos. Sin embargo, en ambas investigaciones se arroja información útil para crear situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura encaminadas a efectuar una transición desde una escritura poco introspectiva, hacia un trabajo más reflexivo en donde se pueda controlar el proceso de composición de acuerdo a la interpretación y adaptación que se haga de las características de la situación comunicativa.

6. Propuesta de intervención pedagógica

A continuación presentamos los registros de cada una de las sesiones de intervención realizada con los niños, con el propósito, de ilustrar algunas de las estrategias anteriormente descritas y sus respectivas observaciones.

6.1. Sesión uno.

Fecha: Marzo 17 de 2004.

Propósitos.

- Observar las actitudes de los estudiantes del curso, antes, durante y después del proceso de composición escrita, que puedan constituirse en indicadores de actividad metacognitiva durante el mismo.
- Familiarizar a los niños y niñas sobre los propósitos del proyecto y la dinámica que se va a utilizar durante las sesiones.

Actividades.

- Explicación a los estudiantes sobre la dinámica que se va a abordar durante las sesiones de trabajo, señalando a continuación el propósito del proyecto.
- Indagación sobre los conocimientos previos que éstos tenían sobre la autobiografía -como portador de texto- y sus características. Con base en la información obtenida, se amplió conceptualmente la temática para lograr una mejor comprensión de lo que se iba a desarrollar.
- Se propuso como situación de comunicación la elaboración de una autobiografía, en donde se contara algún tópico relacionado con nuestro proceso de aprendizaje de la escritura. En este sentido algunos de los ítems propuestos, tanto por los niños y niñas como por la docente, fueron:
 - ¿Qué es escribir?. ¿Para qué sirve escribir?
¿ qué es lo que más me gusta escribir?.

- ¿Qué fue lo más fácil o difícil durante el aprendizaje de la escritura?.
 - ¿De qué manera me enseñaron a escribir?.
 - ¿Qué hago cuando escribo?
- Seguidamente, los(as) estudiantes comenzaron a elaborar sus composiciones.

Observaciones.

- Los estudiantes se mostraron motivados frente a la tarea de escritura y, en general, frente a la propuesta del proyecto.
- En general, los niños y niñas tienen una buena actitud de escucha con sus compañeros y la docente, aunque en algunas ocasiones no respetan la palabra del compañero que está hablando.
- Antes de comenzar a redactar sus textos, los estudiantes no consultan con sus otros compañeros las ideas que van a desarrollar, sino que prefieren preguntarle a la docente si una determinada idea tiene o no validez.
- Durante el proceso de escritura, las preguntas que hicieron sobre el texto estuvieron encaminadas a la corrección de aspectos de forma, como la ortografía de algunas palabras y la estética del trabajo.
- Después de redactar el texto, ningún estudiante releyó parcial o totalmente su texto, ni solicitó a otros que opinaran sobre él. De ahí que se pueda afirmar que la primera escritura es considerada por ellos como la producción final. Con relación a esto, es observable también la preocupación que expresan por los aspectos de forma, como la ortografía y presentación estética del producto, y no por aspectos de contenido y significado desarrollados en sus textos.
- En los textos elaborados por los niños y niñas, se observó que la mayoría separan los mismos por párrafos, aunque sólo en pocos casos éstos llevan un hilo conductor entre sí. Se aprecia, además, que las ideas plasmadas no son desarrolladas totalmente, lo cual le resta coherencia a

las producciones y las caracteriza por ser un conjunto de ideas desligadas. De la misma manera, se presentan textos en donde la situación es inversa, pues en éstos sólo se hace alusión a una misma idea, repitiendo expresiones y palabras constantemente, evidenciándose con ello una carencia en la variedad y economía del lenguaje escrito.

- De lo anterior, se deduce que los estudiantes desarrollan en sus producciones la prosa del escritor, es decir, están centrados en ellos como productores del texto y no en sus destinatarios. Pues, las ideas que escriben son aquellas que se les vienen a la mente, sin organizarlas y completarlas totalmente para darles sentido.
- En cuanto a la cohesión, se evidencia un uso reducido de signos de puntuación y elementos conectivos para enlazar las ideas, sin embargo, es muy frecuente la utilización del conector “y”, y el punto y aparte para pasar de un párrafo a otro.
- En general, la fluidez escritural de los textos es relativamente buena, pues éstos son más o menos extensos. No obstante, como se mencionó anteriormente, se observa que las ideas escritas no son desarrolladas ni tampoco relacionadas entre sí, lo cual le resta orden y secuencialidad a las producciones.

6. 2. Sesión dos.

Fecha: Marzo 24 de 2004.

Propósitos.

- Observar las actitudes de los niños, antes, durante y después del proceso de confrontación textual, que puedan constituirse en indicadores de actividad metacognitiva en el proceso de escritura.
- Promover la familiarización de los estudiantes con los conceptos y significados de los elementos de forma y contenido que deben caracterizar a una buena producción textual.

Actividades.

- Se realizó un repaso sobre las características del portador de texto que habían elaborado la semana anterior (autobiografía).
- A continuación, se expuso en el tablero un texto elaborado por alguno de los estudiantes escogido al azar, para analizar en él los aspectos de contenido y forma que lo caracterizaban. Para ello fue necesario explicarles la dinámica de la confrontación y su propósito: la reescritura del texto.
- Los aspectos revisados en el texto modelo fueron: la coherencia, cohesión, variedad, economía y ortografía. Las mejoras realizadas en este sentido, fueron escritas en el tablero y algunas sobre el mismo texto.
- Las ideas corregidas fueron la base para elaborar, de manera grupal, la reescritura del texto.
- Después se entregó un texto elaborado por un estudiante para que, por parejas, lo revisaran y señalaran en él los aspectos de forma y contenido de los cuales creían que carecía.
- Finalmente, y como mecanismo para conocer la temática sobre la que se iban a desarrollar las demás sesiones de trabajo, se pusieron a consideración dos grandes tópicos: el medio ambiente y los animales, para que los estudiantes escogieran el que más les gustara. Después de un sondeo general, se decidió por el tema del medio ambiente.

Observaciones.

- Los niños se comportaron de manera adecuada durante la sesión, sin embargo, durante el momento de la confrontación muchos participaban a la vez, lo cual no permitía escuchar todas las opiniones y sugerencias que se tenían con relación a algún aspecto que se estuviese corrigiendo en determinado momento. Esto creó algunos desórdenes, que disminuyeron en la medida en que se asignaron turnos para la participación.
- Los estudiantes no tienen claridad sobre los conceptos de coherencia, cohesión, economía y variedad en la escritura, lo cual se evidenció durante el momento de la confrontación grupal de un texto, en donde fue

necesario no sólo explicarles cada concepto, sino también ejemplificárselos para que pudieran realizar sugerencias con relación al mismo, y poder así mejorar el texto confrontado. En este sentido, el ítem que les representó una mayor dificultad fue el de la coherencia, pues para mejorar éste era necesario releer parcial o totalmente el texto, de manera que las ideas tuvieran un orden lógico y secuencial. Fue necesario, entonces, mostrarles de esa manera como algunas ideas se encontraban incompletas o eran redundantes.

- El aspecto donde hubo mayor participación, fue el de la ortografía. Aquí los niños hicieron mención a las tildes, uso inadecuado de mayúsculas y minúsculas, unión y separación inadecuada de palabras, omisión y sustitución de grafemas.
- Durante el proceso de reescritura, algunas sugerencias se daban sin tener en cuenta las correcciones realizadas anteriormente, pero gracias a que el trabajo de confrontación se hizo con todo el grupo, otros estudiantes señalaban la poca relación existente entre estas sugerencias y las ideas reconstruidas en el texto.
- En la revisión de la autobiografía elaborada por otro compañero, los aspectos que se señalaron como carentes, eran de forma y no de contenido. Es así como hacen alusión a la ortografía, tipo de letra y uso de tildes, comas o puntos. En algunos casos, indicaron que los textos no se entendían y al preguntárseles la razón, aludieron a la ilegibilidad de la letra, mas no a la coherencia de las ideas plasmadas por el autor.
- Algunos estudiantes señalaron las palabras que eran repetidas de manera consecutiva en la autobiografía, sin embargo, no hubo sugerencias para reemplazar las mismas. Es mas, ningún estudiante hizo sugerencias para mejorar las dificultades del texto.

6.3. Sesión tres.

Fecha: Abril 14 de 2004.

Propósitos.

- Promover el manejo y apropiación de los elementos que caracterizan una buena producción escrita, así como el desarrollo de la intencionalidad comunicativa como parte importante de la misma.
- Reconocer y emplear el texto modelo como herramienta para mejorar la composición escrita.

Actividades.

- Se realizó una fase de indagación, en donde se formularon preguntas sobre el tema que se iba a desarrollar: el medio ambiente. Algunas de éstas fueron: ¿qué es el medio ambiente?, ¿cómo lo podemos cuidar?, ¿por qué es importante que lo cuidemos?, ¿qué es la contaminación?, ¿qué tipos de contaminación conocen?, etc. Partiendo de las respuestas dadas por los niños y niñas, se fueron planteando otras preguntas
- Luego se le entregó a cada estudiante un texto llamado: “Defendamos nuestro medio ambiente”, con el propósito de ampliar conceptualmente la información obtenida anteriormente. Con éste se realizó una lectura individual y después una guiada por la docente, la cual se fue comentando con ellos, al mismo tiempo que se les iba haciendo preguntas literales, inferenciales y crítico-ínter textuales sobre el mismo.
- A continuación, se realizaron preguntas orales sobre la circular, por ser el modelo textual que se iba a trabajar en el día. Estas preguntas estaban orientadas a encontrar las diferencias entre este portador de texto y otros como el informe, la carta y el aviso.
- Seguidamente se expuso en el tablero, un ejemplo de circular (elaborado en un pliego grande de papel bond), para mirar su superestructura y clarificar algunos de los aspectos discutidos anteriormente como el lenguaje utilizado, los destinatarios y, obviamente, el modelo o formato utilizado.
- Teniendo en cuenta los dos aspectos abordados (texto y modelo textual), se les pidió a los estudiantes elaborar, de manera individual, una circular tomando un sub-tópico del texto leído en la primera parte de la sesión y

dirigida a los estudiantes de la Institución Educativa San Roberto Belarmino.

- Para desarrollar la circular, se les dijo que primero debían realizar un borrador, en el cual podían hacer sus correcciones, tachones y reescrituras, para pasar después el texto en limpio a otra hoja. Esto con la finalidad de que revisaran constantemente lo que estaban escribiendo y tomaran conciencia de algunos aspectos que les restaba sentido a su producción.

Observaciones.

- Algunos de los niños se mostraron poco motivados frente a la actividad de elaborar un borrador, con expresiones tales como: “¡qué pereza escribir lo mismo dos veces!”, “si uno se equivoca puede utilizar el liquid paper o el borrador”, “a nosotros nunca nos han pedido hacer un borrador antes de escribir”, etc.
- Aún los borradores no tienen sentido para los estudiantes, pues realizaron una transcripción literal de lo que escribieron en éstos al texto en limpio. En este sentido, se aprecian algunos tachones de palabras que igualmente aparecen en los productos finales, por lo tanto la diferencia entre ambas producciones son a nivel de la presentación estética, mas no del contenido.
- Gran parte de los niños y niñas siguieron la estructura y retomaron los elementos de la circular (título, destinatario, asunto, justificación y recomendaciones) al elaborar la propia, gracias a que tenían un ejemplo del modelo sobre el tablero. No obstante, se aprecia en algunos textos la inexistencia de un hilo conductor entre estos elementos; es así como circulares dirigidas a los estudiantes de la institución, presentan asuntos, justificaciones y recomendaciones que, además de desligarse entre sí, no se relacionan directamente con el contexto escolar, que había sido el propósito inicial planteado al momento de elaborar este portador de texto

- Un ejemplo de lo anteriormente mencionado lo constituyen algunas circulares cuyo título es: “Recomendaciones para cuidar nuestro medio ambiente”, realizando una introducción para éstas a partir de la mención de aspectos sobre reciclaje, para continuar con una recomendaciones tan generales como: “no talar los árboles”, “no botar basuras a los ríos”, “no gritar muy duro”, etc., que aunque sí tienen que ver con el medio ambiente, no están ligadas con el reciclaje y menos dentro de la institución escolar a la que pertenecen.
- La tercera parte de las producciones se caracterizan por ser relativamente coherentes, en tanto introducen, desarrollan y concluyen adecuadamente las ideas expuestas. Además, éstas son muy concretas y precisas, denotando con ello economía en el lenguaje escrito, en contraste con la producción de otra tercera parte de los estudiantes que, por copiar un texto muy largo, se tornan incoherentes y, en muchas ocasiones, redundantes.

6.4. Sesión cuatro.

Fecha: Abril 21 de 2004.

Propósitos.

- Promover la reescritura como estrategia para cualificar la producción escrita.
- Fortalecer la revisión crítica de textos, de manera que los estudiantes establezcan una asociación entre el saber declarativo y el procedimental, para que así puedan tener un mayor nivel de conciencia durante el proceso de escritura.

Actividades.

- Se realizó un repaso sobre las particularidades del portador de texto que habían elaborado la semana anterior (la circular) utilizando el respectivo modelo textual, así como de los elementos a nivel escritural que caracterizan un “texto bien escrito” como son la coherencia, cohesión,

variedad, economía, fluidez escritural y ortografía. Dichos elementos no sólo fueron explicados conceptualmente, sino que también fue necesario dar algunos ejemplos para que pudieran comprender la importancia de cada uno de éstos dentro de los escritos y distinguir cuando estaban o no presentes en el texto.

- Debido a que en el salón se utilizó una mesa para dos estudiantes, se realizó un intercambio de las producciones escritas para realizar una confrontación entre pares, en la que cada uno debía leer la composición del compañero y hacerle sugerencias de forma escrita, para mejorar tanto aspectos formales como de contenido, siempre y cuando considerara que carecía de algunos de estos aspectos.
- Cuando terminaron esta actividad, cada estudiante le devolvió el texto al autor para que lo revisara y rescribiera, teniendo en cuenta las sugerencias hechas.
- Al finalizar la clase se les pidió para la próxima sesión consultar sobre el reciclaje, su importancia, los materiales que se reciclan y qué procesos son utilizados para el reciclaje, etc.

Observaciones.

- Durante esta confrontación algunos estudiantes no se centraron casi en la revisión del texto de su compañero o compañera, por estar pendientes de las observaciones que se le estaban realizando a su texto .
- Durante la confrontación, frases como las siguientes eran muy frecuentes: “présteme el texto y yo se lo leo, porque usted no va a entender” o “yo no quise decir eso, sino otra cosa, como (...)”. Con esto se evidencia que algunos estudiantes son conscientes de que no elaboraron su producción para que fuese leída por otros, lo cual es importante en la medida en que es, a partir de la confrontación, como se deja a un lado la concepción de la escritura como objeto privado y escolar y se le empieza a dar su lugar como objeto público y social.
- Las sugerencias realizadas a la circular elaborada por otro u otra compañera, siguen aún muy enfocadas a los aspectos periféricos de la

escritura (ortografía y caligrafía), aunque ya comenzaron a hacer mención a la fluidez escritural y variedad, con observaciones tales como: “el texto está muy corto”, “las ideas son pocas”, “le falta ideas”, “te sugiero que cambies (tal palabra) por esta otra (...)”, “estas repitiendo mucho esta palabra: (...)”, etc.

- La mayoría de los textos son señalados como carentes de cohesión, no obstante, en ningún momento se especifica la razón de tal apreciación y mucho menos se hacen sugerencias para corregir este aspecto. Con esto se denota la falta de comprensión del significado de este elemento dentro de una producción textual, sin embargo, se aprecia que al preguntárseles sobre el concepto de coherencia, saben su definición. Por esta razón se puede afirmar que hay una disociación entre el saber declarativo y el procedimental..
- En las reescrituras se observa mayor fluidez de ideas y, en varias circulares, mayor organización y coherencia de las mismas. Los otros aspectos que fueron confrontados, se relacionan con la ortografía y la estructura del modelo textual de la circular.
- Es importante anotar aquí, que algunos estudiantes, mientras realizan la labor de reescritura, le formulaban preguntas a la docente sobre el contenido del texto, como: “¿de qué otra manera puedo decir esto: (...)?”, “¿Queda mejor si digo esto (...) al principio o final del párrafo?”, “¿Qué otras ideas se le pueden agregar para que quede más largo?”, “¿Esta bien si retomo algunas ideas del ejemplo del tablero (modelo textual)?”, etc.

6.5. Sesión cinco.

Fecha: Abril 29 de 2004.

Propósitos.

- Promover las discusiones grupales antes del proceso de escritura, como mecanismo para la obtención de ideas que puedan ser utilizadas por los y las estudiantes durante la elaboración de una producción escrita.

- Promover en los y las estudiantes el manejo y apropiación de los elementos que caracterizan una buena producción escrita, así como el desarrollo de la intencionalidad comunicativa como parte importante de la misma.

Actividades.

- En la primera parte de la sesión, se realizó una activación de conocimientos previos sobre el tema del reciclaje, partiendo de la consulta asignada la semana anterior.
- Para ampliar conceptualmente la temática, se le entregó a los estudiantes un texto llamado “las montañas de basura”, el cual fue leído por la docente, mientras que ellos seguían mentalmente su lectura. Ésta se fue comentando y discutiendo con ellos, al mismo tiempo que se les iba haciendo preguntas literales, inferenciales y crítico-ínter textuales con relación a algunos de sus temas.
- Luego se realizaron preguntas sobre el portador textual que íbamos a trabajar a continuación: el texto de opinión, las cuales fueron del siguiente estilo: ¿qué es una opinión?, ¿sobre qué aspectos se puede emitir una opinión?, ¿qué elementos tendrá un texto de opinión?, ¿en dónde se pueden encontrar textos de opinión?, etc. Teniendo como base las respuestas de los y las estudiantes, se hizo una fase de información en la que se les explicó los elementos de forma y contenido que caracterizan el texto de opinión.
- Se les pidió, a continuación, elaborar un texto de opinión tomando un tópico, bien fuese del texto o de la consulta, sobre el que quisieran emitir una apreciación o valoración.
- Para desarrollar el escrito, se les dijo que primero debían realizar un borrador, en el cual podían hacer sus correcciones, tachones y reescrituras, para pasar después el texto en limpio a otra hoja.

Observaciones.

- La activación de saberes previos en los estudiantes sobre el tema del reciclaje, fue favorable para que tuvieran mayor cantidad de ideas al momento de elaborar el texto de opinión, sin embargo, como en este día no se llevó el ejemplo de un texto modelo, para que igualmente fuese discutido con ellos, muchos realizaron textos expositivos, circulares o resúmenes de la consulta asignada, denotando con ello, en primer lugar, la importancia de que estén observando el modelo textual para que puedan utilizar su estructura y, en segundo lugar, la dificultad que presentan para elaborar un texto con las características señaladas.
- Muchos estudiantes no hicieron uso de la información consultada para elaborar sus textos, lo cual puede indicar que tenían claro lo que iban a escribir o, por el contrario, que no estaban acostumbrados a revisar otros materiales para realizar sus producciones, sino que van escribiendo las ideas que se les va ocurriendo.
- Todavía se observa que la diferencia más importante entre los borradores y los textos en limpio, es la parte estética y de forma, pero no la de contenido. Sin embargo, algunos estudiantes durante la elaboración del borrador, le realizaron preguntas a la docente sobre la organización de las ideas en el texto y su apreciación con respecto a ellas.
- En la mayoría de los niños no se observó una actitud de concentración frente a la tarea de escribir, además, algunos de ellos expresaron su dificultad para opinar por escrito sobre un tema que tuviera que ver con el reciclaje. De éstos ninguno relejó parcial o totalmente ni su borrador, ni su producción final, lo que explica la baja calidad de los textos y la carencia de los elementos escriturales que se han venido trabajando.

6.6. Sesión seis.

Fecha: Mayo 05 de 2004.

Propósitos.

- Fortalecer la reescritura como estrategia para cualificar la producción escrita.
- Fortalecer la revisión crítica de textos, de manera que los niños establezcan una asociación entre el saber declarativo y el procedimental, para que así puedan tener un mayor nivel de conciencia durante el proceso de escritura.

Actividades.

- Se realizó un repaso sobre las particularidades del portador de texto que habían elaborado la semana anterior (texto de opinión), así como de los elementos a nivel escritural que caracterizan una buena producción escrita como son la coherencia, cohesión, variedad, economía, fluidez y ortografía. Fue necesario, además, leerles un texto modelo, mostrándoles cómo se evidencian cada uno de los elementos mencionados anteriormente.
- Luego se les pidió reunirse por parejas para realizar la confrontación de un texto elaborado por otro compañero, señalando en él no sólo las carencias a nivel escritural, sino también haciéndole recomendaciones para mejorar las mismas.
- Cuando terminaron esta actividad, los grupos devolvieron el texto al autor para que lo revisara y reescribiera, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas.

Observaciones.

- La revisión por parejas para la confrontación del texto elaborado la semana anterior, fue una estrategia que les gustó porque así tenían más elementos para comparar y discutir. En algunos grupos se observó la discusión de conceptos, más que la observación del texto que estaban

analizando, lo cual fue significativo en la medida en que les permitió tener una mejor comprensión del sentido de los elementos de contenido dentro de una producción escrita.

- Al interior de cada grupo que estaba revisando un texto, se presentaron discusiones alrededor de las nociones que cada estudiante tenía con respecto a un concepto. Por ello consultaban con la docente las recomendaciones que le realizaban a los escritos, para clarificar el concepto y, a la vez, aprender la manera de elaborar las mismas de forma concisa y completa, para que el autor supiera realmente de qué carecía su texto y cómo corregirlo.
- En este sentido, se aprecia que en las sugerencias se comenzó a hacer alusión a la coherencia de algunas ideas, pero aún no del conjunto textual. Sin embargo, este es un indicador importante que da cuenta de están comenzando a ser críticos con la organización textual. En este sentido, hicieron mención, por ejemplo, a la falta de relación entre el título y una parte del texto y a la utilización de determinadas palabras que no quedaban bien dentro de una oración o le restaba sentido a la misma. Otro aspecto al que aluden es la cohesión, señalando el escaso uso de signos de puntuación y el predominio del conector “y”.
- Teniendo en cuenta de que hoy se les mostró la estructura a seguir para la elaboración del texto de opinión, se aprecia en la mayor parte de las reescrituras la carencia de valoraciones y apreciaciones, es así como estas reelaboraciones se quedan en lo meramente informativo y expositivo y no cumplen con la función del portador textual trabajado. No obstante, en algunas reescrituras los estudiantes emitieron opiniones relacionadas con el título del texto, aunque no las desarrollaron, sino que simplemente las enunciaron, restándole con esto coherencia al texto, ya que está conformado por ideas que no llevan una secuencia lógica.
- Hay pocos textos que no cumplen con las condiciones mencionadas anteriormente, pues éstos se caracterizan por ser concisos y parcialmente coherentes. Los autores de estas producciones son los que constantemente están pidiendo opinión a la docente sobre el contenido

que están desarrollando y que, además, retoman las sugerencias para cualificar su producto.

6.7. Sesión siete.

Fecha: Mayo 12 de 2004

Propósitos.

- Reconocer y emplear el texto modelo como herramienta para mejorar la composición escrita.
- Fortalecer en los estudiantes el manejo y apropiación de los elementos que caracterizan una buena producción escrita.

Actividades.

- En la primera parte se realizó una indagación sobre los saberes previos que los niños tenían sobre el instructivo, a través de preguntas como: ¿qué es una instrucción?, ¿cuál es su utilidad?, ¿dónde se encuentran las instrucciones?, ¿qué es un instructivo?, etc. La información proporcionada fue ampliada, a partir de un texto modelo que fue expuesto en el tablero (instructivo para la elaboración del papel). Con éste se explicó las partes, estructura y características del modelo textual que se iba a trabajar.
- Luego se les presentó una película de 15 minutos en la sala de videos de la Institución, en donde se mostraba el proceso de reciclaje de tres productos: el vaso de yogurt, la bolsa de leche y la lata de gaseosa. Los niños se enumeraron del 1 al 3 para que, en ese orden, tomaran notas de cada proceso. El video se repitió en dos ocasiones, para que ellos pudieran apuntar la mayor cantidad de detalles posibles.
- Una vez en el salón, se realizó un repaso de los elementos más importantes de cada proceso de reciclaje, así como de la estructura del instructivo y los elementos que caracterizan una buena producción escrita, para que ellos elaboraran, por parejas, el instructivo del producto que se les había asignado anteriormente.

Observaciones.

- Para los niños fue agradable la realización de la primera parte de la sesión en un espacio diferente al aula, sin embargo, fue difícil que todos centraran su atención permanentemente en el video porque la calidad del mismo no era la mejor, por lo cual fue necesario repetir la película en dos ocasiones para que pudieran tomar algunos apuntes que iban a necesitar posteriormente.
- Para la mayoría de estudiantes fue más importante la toma de notas como mecanismo para recolectar la información que necesitaban para elaborar el instructivo después. Aunque algunos organizaron sus ideas retomando palabras claves del video e hicieron una especie de mapa conceptual con éstas.
- Ningún estudiante elaboró, en esta ocasión, un borrador previo al instructivo en limpio, pues hicieron sus correcciones en el cuaderno donde tomaron los apuntes, para ello varios tacharon o eliminaron la información que consideraron poco relevante y organizaron la restante, otros escribieron al lado de la lista de palabras una serie de instrucciones sencillas y el resto, ordenó las notas realizadas de manera diferente.
- Casi todos los niños siguieron la estructura del modelo textual (título, materiales, procedimiento), para elaborar su producción. No obstante, unos pocos elaboraron un resumen sobre la importancia de reciclar el producto o se limitaron a copiar sobre el proceso de reciclaje en general. De aquí se deduce que estos estudiantes probablemente no entendieron la actividad que se debía desarrollar o, al no tener los apuntes para realizar la instrucción, decidieron hacer otra tarea diferente a la asignada.
- En gran parte de los instructivos, se evidencia que los pasos escritos no dan cuenta del proceso de reciclaje del producto, notándose la invención de pasos que no fueron mencionados en la película y, en algunos casos, la no secuencialidad de un paso con el anterior. Con base en esto, se puede afirmar que los estudiantes presentaron

dificultades al momento de discriminar y categorizar la información más importante del video o, tal vez, no supieron parafrasear o recrear la que habían anotado.

6.8. Sesión ocho.

Fecha: Mayo 19 de 2004.

Propósitos.

- Fortalecer la reescritura como estrategia para cualificar la producción escrita.
- Afianzar la revisión crítica de textos, de manera que los estudiantes establezcan una asociación entre el saber declarativo y el procedimental, para que así puedan tener un mayor nivel de conciencia durante el proceso de escritura.

Actividades.

- Se realizó un repaso sobre las particularidades del portador de texto que habían elaborado la semana anterior (instructivo) observando cada una de éstas en un texto modelo pegado en el tablero. De la misma manera, se discutieron nuevamente los elementos a nivel escritural que caracterizan una buena producción escrita como son la coherencia, cohesión, variedad, economía, fluidez y ortografía.
- Los niños y niñas se reunieron en equipos de a cuatro integrantes, quienes elaboraron el instructivo del mismo producto la semana anterior, para revisar el texto producido por una pareja de compañeros y hacerles las recomendaciones necesarias, si observaban en el mismo carencias tanto de forma como de contenido.
- Cuando terminaron esta actividad, los grupos devolvieron el texto a sus autores para que lo revisaran y rescribieran, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas.

Observaciones.

- Las preguntas que realizan la mayoría de los niños del salón, durante el momento de elaborar las recomendaciones al texto confrontado, se encaminan a los aspectos de forma, mientras que las niñas cuestionan más los aspectos de contenido. Esto resulta enriquecedor en los grupos donde hay integrantes de ambos sexos, pero esta situación no es la generalidad al momento de realizar trabajos en equipo.
- Aspectos como la economía y variedad a nivel escrito son poco revisados por los estudiantes, pues señalan que son difíciles de identificar a nivel general en todo el texto, pero que les resulta más fácil, por ejemplo, señalar las palabras que son repetidas frecuentemente dentro de una misma oración.
- En las sugerencias, la fluidez, la cohesión y la coherencia son los aspectos más revisados, señalándose, por ejemplo, la falta de ideas, lo corto del texto, la poca o nula utilización de signos de puntuación y la omisión de alguna parte de la estructura del instructivo. Los aspectos periféricos, continúan siendo corregidos, pero ya no se hace tanto énfasis en ellos, como solían hacerse en las primeras confrontaciones.
- Los niños(as) son más propositivos para realizar las sugerencias y recomendaciones, denotando con ello una mayor claridad sobre el significado de los aspectos que hacen parte de una buena producción escrita.
- En las reescrituras, aquellos estudiantes que no habían retomado todos los elementos de la estructura del instructivo, lo hicieron. La mayoría trató de organizar secuencialmente los pasos de su texto, sin embargo, ningún instructivo quedó completo.
- Se observa en algunas reescrituras, una calidad a nivel escrito más pobre que en el primer texto. Al preguntárseles a algunos autores la causa de este hecho, hicieron alusión a la falta de un destinatario para dicha producción, lo cual se constituye en un indicio de que están comenzando a tener conciencia de que una situación comunicativa real, favorece el desarrollo de una buena producción textual.

- Otros estudiantes, señalaron que carecían de la información suficiente para completar su instructivo, pues la que habían copiado durante la película daba cuenta de otros aspectos que, si bien se relacionaban con el reciclaje, no aludían al proceso del producto asignado. Con esto se pone a consideración la importancia de que los estudiantes conozcan bien el tema sobre el que van a escribir, para que logren organizar la información y crearse una especie de mapa mental sobre lo que van a desarrollar.

6.9. Sesión nueve.

Fecha: Mayo 26 de 2004

Propósitos.

- Afianzar la importancia de la composición escrita con sentido, dentro de situaciones comunicativas reales.
- Promover el control del proceso de escritura, a partir de la búsqueda de un objetivo específico dentro de un determinado contexto comunicativo.

Actividades.

- Se dispuso el salón en mesa redonda para comenzar la sesión, la cual se hizo en forma de programa televisivo, que los y las estudiantes decidieron llamar “El show de Cristina desde 5° C”.
- En la primera parte, se repasó con ellos las particularidades del instructivo observando un modelo que fue analizado y discutido dos sesiones anteriores. De igual manera, se discutieron los elementos periféricos y de contenido (coherencia, cohesión, variedad, economía, fluidez y ortografía) que le daban sentido al mismo.
- En la segunda parte se les mostró los materiales y el procedimiento a seguir para la elaboración del papel maché. Esto se realizó como si se estuviera explicando los pasos de una receta, por lo que fue necesario repetir dos o tres veces la misma instrucción (aunque en ningún momento

se hizo de igual manera), porque ellos debían copiarla como parte del “público”.

- En la tercera parte, se dejó como tarea para la última sesión la elaboración de una tarjeta en papel maché para jugar al “amigo secreto”, como actividad de despedida.

Observaciones.

- Los estudiantes se mostraron motivados durante la realización de la sesión, probablemente como resultado de la situación comunicativa creada para la misma. Hoy se observó en ellos, una adecuada actitud de escucha y un alto nivel de participación, en especial en los momentos en que deseaban socializar la forma en cómo iban quedando escritas las instrucciones, solicitando, a la vez, que otros compañeros o la misma docente les dijera qué estaba incompleto o cómo decir lo mismo de manera más concreta.
- Aunque los niños(as) no tuvieron que elaborar un texto para entregar a la docente, se observó una preocupación por tomar apuntes de forma adecuada, expresando, por ejemplo, que si no escribían bien (refiriéndose a la omisión o inversión de pasos en la instrucción), después no podrían elaborar el papel maché, bien fuese para el detalle del amigo secreto o para otra ocasión en que quisieran regalar algo hecho con este material. La escritura, en este caso, fue concebida como un medio de aprendizaje y no como una actividad escolar para mostrar al profesor lo que se sabe.
- Los estudiantes parafrasearon la información de cada instrucción de manera distinta, solicitando, durante y después del proceso de escritura, opinión a otros compañeros y a la docente con relación a la forma y el contenido de la misma, verificando con esto que el paso de la instrucción fuera comprensible y estuviera completo.
- Todos los estudiantes siguieron el modelo del instructivo, aunque no se les insistió que lo siguieran. Sin embargo, ellos expresaron que al desarrollar el texto de esta manera era más fácil entender cada

instrucción. Esto es importante en la medida en que les permite comprender la estructura y funcionalidad de los portadores de texto en los diferentes contextos comunicativos.

- Al finalizar el proceso de escritura, al menos la mitad de los estudiantes relevaron parcial o totalmente su texto junto con otro compañero, para verificar que la información estuviera completa y organizada. Algunos reescribieron partes de las instrucciones que consideraron sin sentido.
- El número de estudiantes que realizan preguntas y observaciones con respecto al contenido textual es mayor, en especial durante el proceso de escritura, en donde expresan inquietudes como las siguientes: “se entiende mejor si digo así (...) o así (...)”, “de qué otra manera puedo decir esto (aquí hace mención a expresiones propias del lenguaje coloquial)”.

6.10. Sesión diez.

Fecha: Mayo 28 de 2004.

Propósitos.

- Fortalecer la reescritura como estrategia para cualificar la producción escrita.
- Afianzar la revisión crítica de textos, tanto en aspectos de forma como de contenido, dentro de un contexto colaborativo y funcional, en donde se hace necesario el trabajo en grupo dentro de una situación comunicativa real.

Actividades.

- Los estudiantes se agruparon en seis equipos, a los cuales se les entregó el mismo instructivo para la elaboración del papel maché, éste carecía de coherencia, cohesión, variedad en el lenguaje, concisión en el lenguaje, fluidez escritural y adecuada ortografía. Al final de cada instructivo, se encontraba descrito el significado de cada uno de estos aspectos

- A cada equipo se le asignó la revisión de uno de estos elementos, así como la respectiva reescritura del texto, teniendo en cuenta sólo el aspecto correspondiente. Para esto, los estudiantes podían valerse de los instructivos que habían escrito en la sesión anterior, para que pudiesen establecer mejores comparaciones.
- Al finalizar esta actividad, se realizó una socialización en donde cada grupo leyó las justificaciones del por qué el texto carecía de algún elemento, bien fuese de contenido o periférico, y las correcciones que le hizo al mismo para reelaborarlo.

Observaciones.

- Los estudiantes se mostraron muy motivados durante la sesión, manifestando su interés por revisar, de manera grupal, un texto elaborado por una persona ajena al salón. Además, les gustó la idea de confrontar un sólo aspecto porque así la discusión iba a girar en torno a la aclaración de dudas con respecto al mismo y en la reescritura no tenían que estar pendientes de las demás carencias textuales.
- Mostraron una adecuada actitud de escucha y respeto durante la socialización de las reescrituras elaboradas por los otros equipos, lo cual pone en evidencia la importancia que le están asignando a este tipo de actividades grupales.
- En cada equipo se observó un trabajo colaborativo, en donde cada estudiante realizó aportes con relación al aspecto confrontado, dialogando sobre la manera de corregir el mismo. En los equipos que tenían como tarea la revisión de la variedad y concisión a nivel escritural, fue donde las discusiones se hicieron más largas, pues cada integrante tenía ideas diferentes de estos conceptos, por lo que fue necesario la intervención de la docente en ambos para aclarar dudas específicas sobre dichos conceptos. Incluso dentro del grupo que estaba analizando la variedad, una estudiante realizó sus preguntas basándose en el instructivo que había elaborado la sesión anterior, haciendo comparaciones para entender mejor esa noción y la manera como se

evidencia en un texto. Después de las discusiones al interior de cada equipo, varios de sus integrantes dieron ejemplos para demostrar su comprensión. Fue así como en el grupo que trabajó la variedad en el lenguaje, señaló, además de las palabras que eran frecuentes, las ideas que le restaban sentido al texto; mientras que en el grupo que trabajó la concisión, hizo alusión a la poca claridad de algunas ideas que no posibilitaban la comprensión total del instructivo.

- Los otros equipos parecen tener una buena comprensión del concepto trabajado, lo cual se evidenció no sólo en las recomendaciones realizadas, sino también en las reescrituras del instructivo. Gran parte de los estudiantes consultaron otras fuentes de información para elaborar los textos: opiniones de la docente y otros compañeros, los instructivos de papel maché y el diccionario en el equipo que estaba revisando la ortografía.
- Durante el proceso de escritura, se observó en algunos equipos la preocupación por utilizar un lenguaje preciso y variado, en los cuales se releía parcialmente el texto para corregir en él aspectos de forma.
- Todos los equipos solicitaron la revisión de su texto antes de la socialización del mismo. Las expresiones más frecuentes para tal solicitud fueron las siguientes: “¿profe, si se entiende todo lo que dice aquí?”, “¿qué cosas crees que debemos cambiar?”, “me parece que le falta coherencia a esta parte del texto, pero no sé como mejorarla”, etc.
- Durante la socialización de los trabajos, muchos estudiantes participaron realizando preguntas sobre el contenido del texto, formulando, a la vez, sugerencias para mejorar el mismo.

6.11. Sesión once.

Fecha: Junio 02 de 2004.

Propósitos.

- Afianzar la importancia de la composición escrita con sentido, dentro de situaciones comunicativas reales.

- Fortalecer el control del proceso de escritura, a partir de la búsqueda de un objetivo específico dentro de un determinado contexto comunicativo.

Actividades.

- En la primera parte de la sesión, se realizó una fase de indagación sobre los conocimientos previos que el grupo tenía con respecto al plegable como portador de texto, a partir de preguntas tales como: “¿a qué hará alusión la palabra plegable?”, “¿Qué información contendrá?”, “¿Dónde hemos visto alguno?”, etc.
- Como mecanismo para ampliar conceptualmente la información obtenida durante la discusión, se les mostró dos modelos textuales, explicándoseles la estructura del plegable y la manera como va organizada la información. Luego éstos se rotaron entre los estudiantes para que pudieran observarlos mejor y realizaran preguntas, en caso de haber quedado con dudas con relación al modelo.
- Se les pidió organizarse en equipos de a tres, cuatro o cinco estudiantes, a los cuales se les entregó la fotocopia de una revista para niños, con artículos sobre el reciclaje. Este material fue revisado con ellos y comparado con otros textos trabajados anteriormente.
- A continuación se les explicó la manera de elaborar el plegable. Para éste era necesario que cada integrante del equipo realizara un artículo propio (resumen, texto de opinión, etc.), con base en uno de los de la revista. Para desarrollar el plegable, cada estudiante debía realizar primero un borrador, y luego transcribirlo al texto en limpio.

Observaciones.

- Los niños ya han interiorizado la metodología de trabajo, por lo que, durante la sesión, se mostraron más ágiles con el desarrollo de las actividades de escritura y participativos durante el momento de la fase de indagación de conocimientos previos y de información conceptual.
- Durante las discusiones grupales realizadas antes del momento de la escritura, la mayoría de los estudiantes que participó, estableció

conexiones con los textos trabajados en sesiones anteriores. De la misma manera, relacionaron algunos contenidos con temas abordados en otras materias, campañas realizadas en la comunidad y programas televisivos que han visto. Esto denota una ampliación de la red conceptual sobre el tema del reciclaje, lo cual es importante al momento de la escritura, en tanto les permite una mayor fluidez de ideas sobre el tema.

- Gran parte de los estudiantes ya han interiorizado la función del borrador, notándose, por ejemplo, una estructura diferente al texto en limpio. En este sentido, algunos utilizan el borrador para escribir en él una lluvia de ideas, mientras que otros lo utilizan como medio para observar totalmente el texto antes de transcribirlo.
- Antes de la labor de escritura, los integrantes de cada equipo discutieron los artículos que iban a elaborar para el plegable, de manera que entre todos hubiese una secuencia y no estuvieran muy desligados entre sí. En algunos grupos, la discusión al momento de seleccionar los artículos, giró en torno al aporte o toque personal que podían darles a los mismos.
- Las ideas desarrolladas en los textos, fueron consultadas por los y las estudiantes con sus compañeros y la docente, con el propósito de organizarlas o ampliarlas.
- Algunos estudiantes utilizaron para elaborar su escrito, además de la información de la revista, la consulta que habían hecho sobre el reciclaje en algunas sesiones anteriores.
- Los estudiantes releeron parcialmente su texto durante y después de la tarea de escritura, corrigiendo en él aspectos de forma y contenido. También, en algunas ocasiones, solicitaron a sus compañeros opiniones sobre algunas de las ideas desarrolladas. Sin embargo, ningún estudiante rescribió totalmente su texto, probablemente por el tiempo de la sesión o porque lo consideraron como un producto final, sin ser conscientes de las carencias que éste pueda presentar. Con relación a este último aspecto un estudiante señaló que él no podía corregir su texto, porque al leerlo le parecía que estaba bien, por eso necesitaba que

otra persona lo revisara por él y le dijera cuáles eran las carencias del mismo.

- La mayor parte de las producciones se caracterizan por ser parcialmente coherentes, en tanto existe una relación entre el título y el texto, las ideas se encaminan a un objetivo y son introducidas, desarrolladas y concluidas de manera somera, a veces superficial. Sin embargo, hay un intento por ser organizados y secuenciales en la producción escrita.
- Se observó el uso de mayores elementos conectivos para ligar las ideas textuales (signos de puntuación, preposiciones); ésto con el propósito de darle mayor precisión y variedad a las producciones, lo cual demuestra una mejor comprensión de estos conceptos y su importancia dentro un escrito.

6.12. Sesión doce.

Fecha: Junio 04 de 2004.

Propósitos.

- Fortalecer la reescritura como estrategia para cualificar la producción escrita.
- Afianzar la revisión crítica de textos, de manera que los y las estudiantes establezcan una asociación entre el saber declarativo y el procedimental, para que así puedan tener un mayor nivel de conciencia durante el proceso de escritura.

Actividades.

- Se realizó con los estudiantes un repaso sobre las particularidades del portador de texto que habían elaborado la semana anterior (plegable), así como de los elementos a nivel escritural que caracterizan una buena producción como son la coherencia, cohesión, variedad, economía, fluidez y ortografía.
- Luego se les pidió reunirse en los mismos equipos que habían elaborado el plegable en la sesión anterior, para realizar la revisión del texto

elaborado por otro grupo, señalando en él no sólo las carencias a nivel escritural y de forma, sino también haciéndole recomendaciones para mejorar las mismas.

- Cuando terminaron esta actividad, los grupos devolvieron los textos a los autores para que los revisaran y rescribieran, siempre y cuando éstos tuvieran sugerencias.

Observaciones.

- Los estudiantes ya han interiorizado la metodología de la confrontación, reconociendo la importancia de esta estrategia como mecanismo para cualificar el proceso de escritura. Por lo tanto durante la sesión fueron muy participativos y ágiles con el trabajo.
- Los niños leyeron todo el texto producido por otro compañero, antes de realizarle sugerencias. Sin embargo, durante la lectura fueron señalando las carencias que encontraban en el mismo y al final, realizaron una discusión alrededor de cómo explicarle al autor la necesidad de corregir un determinado aspecto. En varios equipos, pidieron opinión a la docente sobre la manera más adecuada de escribir una sugerencia.
- Los aspectos de contenido fueron en los que mayor énfasis se hizo, especialmente en la coherencia, cohesión y fluidez. Para ellos los aspectos periféricos son menos trascendentales, sin dejar de ser importantes, pero por ejemplo señalaron la necesidad de que el título del texto tuviera relación con el mismo, pues “el título es el que dice de qué se va a tratar el texto...”, este comentario está directamente ligado con la coherencia.
- Los textos no tuvieron muchas observaciones, es más hay algunos que carecen de éstas, pues a nivel general se observó que estaban bien desarrollados, probablemente porque los estudiantes ya tienen en cuenta que están escribiendo para otros y que en una situación comunicativa, es necesario que los textos tengan sentido.
- Las reescrituras fueron realizadas en hojas aparte y algunas sobre los mismos textos. La mayor parte de los estudiantes que hicieron sus

correcciones, releieron sus producciones y los artículos de revista que habían consultado, para mejorar de esta manera el contenido textual. También usaron el diccionario para verificar la correcta escritura de las palabras. Estos aspectos se constituyeron en indicios de que saben cómo resolver las dificultades encontradas en sus escritos.

7. Metodología

7.1. Tipo de investigación.

La investigación fue de tipo cuasiexperimental, ya que se trató de implementar y analizar las estrategias pedagógicas que permitieran desarrollar el proceso de regulación metacognitiva en dos grupos de niños (control y experimental) de quinto grado de educación básica utilizando el modelo test-postest.

Con cada uno de los grupos se realizó una evaluación del estado inicial (test) y final (pos-test) de la producción textual. Con el grupo experimental se llevó a cabo un proceso intervención pedagógica, el cual fue de 12 sesiones de dos horas semanales.

7.2. Variables.

7.2.1. Independiente: actividad metacognitiva.

7.2.2. Dependiente: calidad de la producción textual.

7.2.3. Intervinientes: edad, nivel socioeconómico.

7.3. Informantes.

7.3.1. Población: Institución educativa San Roberto Belarmino. Institución de carácter oficial, en la cual se atiende una población de estudiantes, pertenecientes en su generalidad a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Ubicada en la calle 32b No.83-29 en el Barrio Belén - Las Mercedes del área Urbana del Municipio de Medellín.

7.3.2. Muestra: dos grupos de quinto grado de educación básica primaria de la Escuela San Roberto Belarmino, cada grupo compuesto por cuarenta niñas y

niños, que oscilaban entre una edad de diez a doce años, y cuyo nivel sociocultural se ubica en los estratos dos y tres

7.4. Instrumentos.

7.4.1. *Prueba para evaluar la calidad de la producción textual* (Ver Anexo 1). Instrumento utilizado para evaluar la variable *calidad de la producción textual*, y evidenciar así, el nivel de la composición escrita como resultado de la intervención pedagógica basada en la confrontación pautada. La prueba consistió en la lectura oral por parte de la profesora de un texto expositivo “La época de la imagen”. Luego se discutió grupalmente su contenido. Finalmente se sugirió a los estudiantes unas posibles temáticas afines al texto leído, para que a partir de ellas construyeran un texto. Fue aplicada en el grupo experimental y control, antes y después de la intervención pedagógica.

7.4.2. *Categorías e indicadores para evaluar y puntuar la prueba de composición escrita* (Ver anexo 2). Las producciones escritas de los estudiantes fueron evaluadas a partir de once categorías: Coherencia global, Cohesión, Fluidez escritural, Economía en el lenguaje, Variedad en el lenguaje, Escritura correcta de las palabras, Manejo de reglas ortográficas, Uso de tildes, Separación de las palabras, Legibilidad, Superestructura textual. Diez de ellas con tres indicadores, y una con dos, puntuados con 0,1 y 2, siendo el 0 un puntaje que registró menor calidad en la categoría analizada.

7.4.3. *Escala para medir la actividad metacognitiva durante la composición escrita* (Ver anexo 3). La escala está compuesta por 19 ítems que registran las estrategias que utilizan los estudiantes durante la composición de un texto, las cuales dan cuenta de su actividad metacognitiva. Fue aplicada mientras los estudiantes producían los textos (inicial y final) de la prueba para evaluar la calidad de la producción textual. Cada ítem fue puntuado entre 0 y 1, 0 en el caso de que el estudiante no hubiera utilizado la estrategia, y 1, si la utilizó, luego se obtuvo un puntaje total, cuyo máximo podía ser de 19.

7.5. Procedimiento.

Una vez realizada la evaluación del estado inicial de la calidad de la composición escrita y el nivel de actividad metacognitiva en cada uno de los grupos, los estudiantes del grupo experimental participaron en doce (12) sesiones semanales de dos horas cada una. Las sesiones fueron orientadas por una profesora auxiliar de la investigación, y desarrolladas en la escuela durante la jornada escolar. Para el desarrollo de la propuesta de intervención cada estudiante contó con el material necesario (copias de lecturas, talleres, etc.). Al finalizar la intervención pedagógica, se aplicó nuevamente la *Prueba para evaluar la calidad de la producción textual* y *Escala para medir la actividad metacognitiva durante la composición escrita* Tanto en el grupo control como en el experimental, con el propósito de analizar las transformaciones en estas variables.

7.8. Análisis e interpretación de los datos.

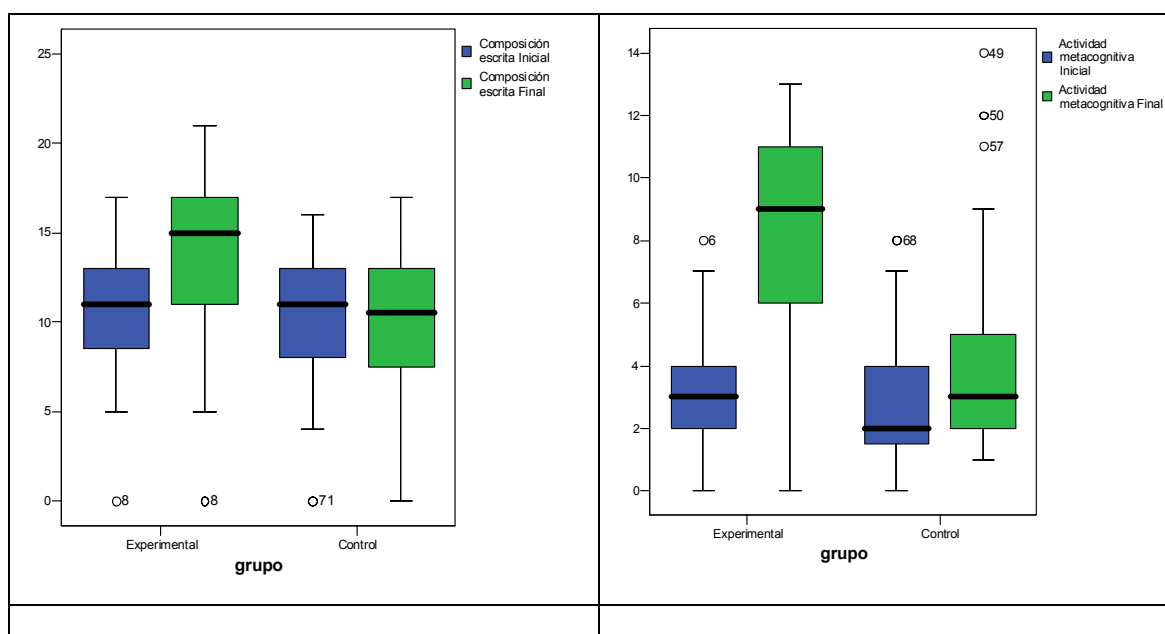
Se calcularon las medias y desviaciones estándar (DE) de los puntajes de las pruebas de la actividad metacognitiva inicial y final y de la calidad de la composición escrita inicial y final en cada grupo. Los grupos fueron comparados con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, teniendo en cuenta que los puntajes no tenían distribución normal (prueba de Shapiro Wilk). En cada grupo se compararon los puntajes iniciales versus los finales con la prueba de suma de rangos de Wilcoxon. Para estimar la relación entre la composición escrita y la actividad metacognitiva se utilizó un modelo de regresión lineal simple, donde se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. Se estimó un modelo de regresión lineal múltiple para controlar el efecto de los resultados iniciales en las pruebas como covariables, y se estimó un modelo general lineal univariante para controlar el efecto de la intervención (grupo experimental/control).

Como nivel de significación estadístico para el control del error tipo I se usó $\alpha=0.05$. El procesamiento y análisis se realizó con el programa estadístico SPSS versión 12.0.

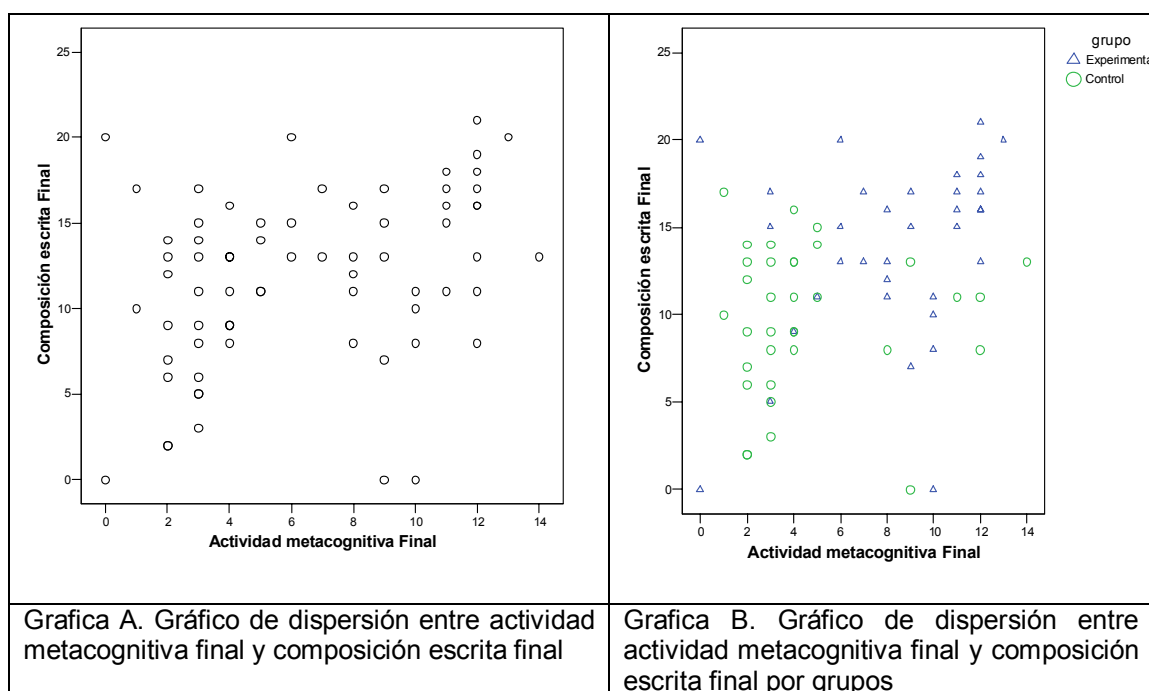
	Experimental N=35		Control N=36		Z*	Valor p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Actividad metacognitiva Inicial	3,4	1,8	2,9	2,1	-1,6	0,104
Actividad metacognitiva Final	8,3	3,6	4,6	3,4	-4,0	0,000
Composición escrita Inicial	10,7	3,8	10,2	4,1	-0,2	0,804
Composición escrita Final	13,7	5,2	9,6	4,4	-3,7	0,000

*Estadístico Z de la prueba U de Mann Whitney

Los grupos no mostraron diferencias estadísticamente significativas al inicio en las pruebas de actividad metacognitiva inicial ($p=0.104$) y composición escrita inicial ($p=0.804$), pero si en la prueba final después de la intervención pedagógica. En el grupo experimental la actividad metacognitiva aumentó significativamente ($p=0.000$) en promedio 4.9 puntos y en el grupo control 1.7 puntos ($p=0.028$). El resultado de la composición escrita final fue significativo en el grupo experimental con un aumento promedio de 3 puntos. En el grupo control se presentó una disminución alrededor de un punto en promedio (0.6 puntos) pero esta variación no fue estadísticamente significativa ($p=0.148$)



Análisis de la correlación entre actividad metacognitiva final y composición escrita final



Correlaciones de Spearman

Actividad metacognitiva final y composición escrita final	Coefficiente Rho de Spearman	Valor p
Todos (n=71)	0.366	0.002
Grupo experimental	0.353	0.038
Grupo control	0.495	0.495

Las correlaciones encontradas muestran una baja a moderada asociación entre la composición escrita y la actividad metacognitiva finales. Sólo en el grupo control el coeficiente de correlación no fue estadísticamente significativo.

Se ajustó un modelo de regresión lineal simple para describir la relación entre la actividad metacognitiva final y composición escrita final. En este modelo el coeficiente de correlación de Pearson aunque fue estadísticamente significativo fue bajo ($r=0.34$, $p=0.002$), es decir, que la asociación entre las dos variables no es muy fuerte y posiblemente la varianza total de la composición escrita final puede ser explicada por otros factores diferentes (el modelo explicó únicamente el 11,8% de la varianza total). El ajuste del modelo lineal simple

para cada grupo no fue estadísticamente significativo, es decir, que la actividad metacognitiva, al menos desde esta perspectiva cuantitativa, no explica el resultado de la calidad de la composición escrita final.

La gráfica A y B muestra el comportamiento de estas dos variables. En la primera gráfica podemos observar que la nube de puntos no describe ninguna tendencia lineal o no lineal, lo que sugiere la baja asociación o relación. Además esta gráfica muestra la existencia de dos posibles grupos, o sea un conjunto de puntos que se agrupan alrededor de un puntaje de 3 o 4 y otro conjunto alrededor de un puntaje de 10 en la prueba de la actividad metacognitiva final; estos conjuntos pueden ser identificados de acuerdo al grupo que pertenecieron los participantes del estudio (gráfica B). Esto sugirió ajustar un modelo lineal múltiple teniendo en cuenta los siguientes factores: 1.) Resultado inicial de la composición escrita, grupo de pertenencia y actividad metacognitiva inicial y final.

Tabla. Modelo General Lineal Univariante. Variable dependiente: Composición escrita final.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Potencia observada(a)
Modelo corregido	1151,944(b)	4	287,986	30,695	,000	1,000
Intersección	1,433	1	1,433	,153	,697	,067
Puntjetotal	761,891	1	761,891	81,206	,000	1,000
Actividad metacognitiva inicial	4,913	1	4,913	,524	,472	,110
Actividad metacognitiva final	27,547	1	27,547	2,936	,091	,393
grupo	114,512	1	114,512	12,205	,001	,931
Error	609,842	65	9,382			
Total	11485,000	70				
Total corregida	1761,786	69				

R cuadrado = ,654 (R cuadrado corregida = ,633)

La tabla anterior muestra que el resultado de la composición escrita final depende significativamente de la composición escrita inicial y del efecto del grupo experimental; sin embargo, la actividad metacognitiva no fue significativa para el modelo ($p=0.100$). Este modelo explica en un 65.4% la varianza total de la composición escrita final. Excluyendo la actividad metacognitiva final, el modelo explicaría un 66,3% de la varianza total. Es importante señalar que estos resultados deben interpretarse desde un contexto descriptivo, ya que las variables de análisis no mostraron un comportamiento normal (prueba Shapiro Wilk), y posiblemente el tamaño de muestra no fue suficiente para las covariables que se tuvieron en cuenta dada la baja potencia observada de la prueba.

8. Conclusiones y recomendaciones.

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que, si bien desde el punto de vista estadístico, dado el tamaño de la muestra, no se observó, una estrecha relación entre la actividad metacognitiva y la calidad de la composición escrita en los niños(as), lo cual descarta, desde el punto de vista cuantitativo, la verificación de la hipótesis dos, referida a la relación entre actividad metacognitiva y la calidad de la producción textual; sí podemos plantear, apoyados en la teoría relacionada con el tema, y en las observaciones realizadas sesión por sesión, que la cualificación significativa de la producción textual observada en la evaluación final de la escritura de los niños(as) pertenecientes al grupo experimental, se debió al tipo de intervención pedagógica implementada, la cual estuvo centrada en la confrontación pautada. Donde se pretendía que los niños(as) accedieran a niveles cada vez más profundos de conciencia sobre el proceso de la producción textual, o sea mayor grado de actividad metacognitiva. La cual fue evidenciada en la implementación de la propuesta pedagógica, pues, a medida que se avanzaba en la ejecución de la misma, los niños(as) se comportaban más reflexivos y cuidadosos en todo lo referente a su proceso de escritura, es decir, planeaban más, tenían más presente al destinatario, y en el momento de revisar sus textos no se centraban sólo en la forma sino también en el contenido

Los niños(as) preguntaban más sobre sus diferentes inquietudes relacionadas con su tarea de producir un texto, a la vez que, se mostraban más recursivos para resolverlas, ya sea porque, le preguntaban a sus compañeros, consultaban en diccionarios o libros de consulta, entre otros recursos utilizados. Lo que en consecuencia nos permite concluir desde una perspectiva cualitativa que, la confrontación pautada como una estrategia de intervención pedagógica es un buen instrumento para aumentar y dinamizar la actividad metacognitiva y en consecuencia mejorar la producción textual. Lo que nos permite corroborar la hipótesis uno, relacionada con la confrontación pautada, como una estrategia eficiente para promover el desarrollo de la actividad metacognitiva. La cual

consideramos debe ser implementada en la educación básica primaria, especialmente a partir de los grados de tercero, cuarto y quinto y de esta forma cualificar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Pues, ésta permite que los niños (as) asuman la escritura en una forma consciente y reflexiva durante todo el proceso de la producción textual. Es decir, en donde la escritura, no sólo sea un instrumento de comunicación, sino, también de aprendizaje.

La enseñanza de la escritura no puede reducirse al simple ejercicio de convocar a los niños(as) a escribir, sin ningún tipo de realimentación, pues el acto de escribir es condición necesaria pero no suficiente para garantizar un buen aprendizaje de la misma. Se requiere además de esto implementar estrategias que generen en los niños(as) la reflexión sobre la misma, para que de esta forma construyan las leyes que caracterizan este sistema.

Bibliografía

Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En: Camps, A. y Milian, M. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Baker, L. (1994) "Metacognición. Lectura y educación científica". Minnick, Santa y D. Alverman. *Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.

Bendito, A. (1989) "Se aprende a leer escribiendo". En: *Lectura y Vida*, 10(4), p.p. 12 - 18.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Camps, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En: *Infancia y Aprendizaje*, 49, p.p. 3-19.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (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.

Castelló Badía, M. (2000). "Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica". En: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Cassany, D. (1993) "La composición del texto". En: *Describir el escribir*. Paidós, p.p. 101- 154.

_____. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós,

_____. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

----- (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca de aula. Barcelona: Graó.

Chadwick, M. y Condemarin, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.

Colomer, T. (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, p.p. 6-15.

Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Doiz, J. y Erad, 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

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Colección: Pedagogía Manuales. Madrid: Morata.

Fabri, M. y Pint, M. (2003). "Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura". *Lectura y Vida*, 24(01), p.p. 36-42.

Ferreiro, E. y Palacio, M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.

Flower, LS & Hayes, J.R. (1980). "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints". In: L.W Gregg & E.R. Steinberg (eds). *Cognitive processes in writing*. pp. 31-50. Hillsdale. N.J. Erlbaum.

Gómez Picapeo, J. (1995). "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 3. Didáctica y evaluación, escritura. p.p. 109-119. Barcelona: Ed. Graó.

Hayes, J.R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En: Levy, M.C.; Ransdell, S. *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. p.p. 1-27.

Hurtado V., R. (1998). *La lengua viva: una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.

Hurtado V, R., Serna, H. y Sierra, L. (2000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

_____. (1992) *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jurado V., F. y otros. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza & Janes.

Kenneths, G. (1982) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. y otros. (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Argentina: Aique.

Lineamientos curriculares. (1997). Lengua castellana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Marro, M. (1987). “Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción”. En: *Lectura y Vida*, 8(4). p.p. 4 -12.

Martínez, M. (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Miras, M. (2000) “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. En: *Infancia y aprendizaje*, 89, p.p.65-80.

Muth, K. D. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.

Novack, J. (1988). “Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo”. En: *Aprender a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Orrantía, J., Rosales, J. y Sánchez, E. (1997). "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación." En: *Signos . Teoría y práctica de la educación*, 20, p.p. 6-15.

Peronard, M. y Otros (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". En: *Infancia y aprendizaje*. 25 (2), p.p.131-145.

Pittard, V. y Martlew, M. (2000) "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística". En: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens

Restrepo, B. (1997). *Maestro investigador, Escuela investigadora e Investigación de Aula*. Medellín. Conferencia.

Restrepo, L. y Herrera, O. (2000) "Cómo facilitar la producción de textos en el aula". En: *Huellas*, 3. Medellín: Centro de Servicios Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Rincón, B. (1997). "El trabajo por proyectos. El trabajo por proyectos y el aprendizaje del lenguaje escrito en el niño en la educación primaria." En: *La Palabra*, No. 6-7.

Serafini, M. (1993). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, p.p. 43 – 64.

Schraw, G. y Moshman, Y. (1995). "Metacognitive theories". *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina. Ed. Aique.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Colección MIE. Barcelona: Graó.

Teberosky, A. (1990). "Nuevas Investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita". En: *Lectura y vida*, 11(2), p.p. 23 -31.

Teberosky, A. (1991). "Las condiciones que regulan la reescritura de los textos". En: *Memorias del V Seminario Nacional de Lecto-escritura*. Medellín: CEIPA. p.p. 20 -32.

_____. (1984) "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita". En: *Lectura y Vida*, 5(4), p.p. 4 - 14.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Tolchinsky, L. (1990) "Producción y reflexión textual". En: *Lectura y Vida*, 11(4), p.p.11 - 28.

_____. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L.; M. Pipkin (1995): "Seis lectores en busca de un texto". En: *Aula de Innovación Educativa*, 39, p.p.15-20.

Torres, M. y Ulrich, E. (1991). *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Argentina: Aique.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

_____. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Zuluaga, O. y otros (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

Lista de anexos

Anexo 1. Lectura “La época de la imagen”.

Anexo 2. Categorías e indicadores para evaluar y puntuar la prueba de composición escrita.

Anexo 3. Escala de revisión de textos escritos, con aplicación inicial y final.

Anexo 1. Lectura.

LA ÉPOCA DE LA IMÁGEN

Hasta hace muy poco tiempo, los hombres tenían a su disposición solamente un número limitado de imágenes. Cada persona sólo conocía los lugares en que había vivido, las personas con las que había tratado personalmente y los cuadros que había visto en sus originales con sus propios ojos.

Esta situación empezó a cambiar con la aparición de la fotografía. La gente empezó a ver imágenes muy fieles de personas y lugares que no conocían personalmente. El cambio se fue acentuando cuando las fotografías empezaron a multiplicarse innumerables veces en diarios y revistas y, paralelamente, el cine empezó a dotarlas de movimiento y sonido. Por último, la aparición de la televisión y su rápida difusión por todo el mundo, han puesto al alcance de millones y millones de personas imágenes de todo tipo. Gracias a la televisión, todos los días desfilan delante de nuestros ojos lugares de cualquier parte del mundo, vemos hechos que han sucedido en otras partes y conocemos personas que nunca habríamos podido tener al alcance de nuestros ojos.

A primera vista, este fantástico enriquecimiento del mundo de la imagen parecería traer solo beneficios para el hombre. Sin embargo, los efectos de esta profusión de la imagen y en particular de la televisión, son de diversos tipos y sin duda, muchos son muy perjudiciales.

La principal causante de problemas es la televisión, esta por todas partes, a toda hora, es relativamente barata y no hay ningún problema para hacerla funcionar. Con estas características, la televisión ha invadido la vida familiar y cultural. En muchas casas ya no se conversa; simplemente se ve televisión. Los niños construyen un mundo aparte de los mayores centrándolo en los aportes de la televisión. Muchas veces las familias no se reúnen ni si quiera a la hora de las comidas, la tiranía de los programas favoritos lo impide. Así más de un padre ha renunciado prácticamente del todo a la función que le corresponde sobre sus hijos. Los niños son dejados, entonces, en manos de la que suelen llamar "la niñera mecánica" o "los padres electrónicos". Entregados al mundo de las imágenes televisivas, los niños son la presa más fácil de propaganda y de cualquier valor que se les quiera inducir. Las más de las veces, los valores y consignas que imparte la televisión están al servicio de intereses comerciales y provocan automáticamente en los niños el deseo vehemente de poseer gran número de cosas. Otras veces, el mundo mostrado en la pantalla contrasta fuertemente con la realidad que se vive y produce frustraciones y amarguras.

La difusión en gran escala de la imagen por medio de la televisión ha hecho disminuir en muchas personas el hábito de la lectura y, en general, la búsqueda de cultura por otros medios. De este modo, la televisión queda convertida para una gran mayoría en el único medio de conocimiento posible. Si, como sucede muy a menudo, el nivel cultural de la televisión es bajo, toda la vida de la cultura de un país se ve perjudicada.

Ante esta situación, algunos especialistas piensan que la televisión debe ser suprimida. Otros más realistas piensan que cada persona y cada sociedad deben pensar los medios que les permitan controlar a la televisión y no ser controlados por

ella. Así cada persona debería escoger solamente unos pocos programas que le resultan útiles e interesantes y ver sólo unas pocas horas de televisión a la semana. Los padres deberían preocuparse por saber que programas de televisión ven sus hijos y tratar de que, junto a unas pocas horas de televisión semanal, tengan amplias oportunidades de hacer otras cosas y de compartir actividades con ellos.

Por otra parte, las autoridades y las personas responsables de la producción de programas de televisión debería preocuparse de que éstos tuvieran la características más positivas posibles y que estén al servicio de valores e ideales queridos por toda la comunidad. Así mismo, deberían tomar medidas para limitar los tiempos de emisión y permitir la vida normal de los países.

De este modo, el hombre de hoy, sumergido totalmente en el mundo de la imagen mil veces reproducida y multiplicada, no sería un esclavo de sus progresos tecnológicos, sino que los aprovecharía plenamente.

Anexo 2.

Categorías e indicadores para evaluar y puntuar la prueba de composición escrita

1. Coherencia global.

- No coherente: 0
- Coherencia parcial: 1
- Coherente: 2

2. Cohesión.

- Omite o utiliza indiscriminadamente los signos de puntuación: 0
- Utiliza los signos de puntuación parcialmente: 1
- Utiliza los signos de puntuación adecuadamente: 2

3. Fluidez escritural.

- No fluido: 0
- Más o menos fluido: 1
- Fluido: 2

4. Economía en el lenguaje.

- Redundancia de ideas y repetición de palabras: 0
- Expresa las ideas en forma directa y concisa sólo en una parte del texto: 1
- Expresa las ideas en forma directa y concisa: 2

5. Variedad en el lenguaje.

- No denomina las cosas por su nombre: 0
- Algunas veces nombra las cosas por su nombre: 1
- Nombra correctamente las cosas por su nombre: 2

6. Escritura correcta de las palabras.

- Presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones: 0
- No presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones: 2

7. Manejo de reglas ortográficas.

- En la mayor parte del texto no utiliza reglas ortográficas: 0
- En la mayor parte del texto utiliza reglas ortográficas: 1
- En todo el texto utiliza las reglas ortográficas: 2

8. Uso de tildes.

- No utiliza tildes: 0
- Tilda sólo algunas palabras: 1
- Siempre tilda correctamente las palabras: 2

9. Separación de las palabras.

- Separa inadecuadamente la mayoría de las palabras: 0
- Separa inadecuadamente algunas palabras: 1
- Separa adecuadamente las palabras: 2

10. Legibilidad.

- La letra no se entiende: 0
- La letra se entiende parcialmente: 1
- La letra se entiende: 2

11. Superestructura textual.

- El texto no presenta un punto de vista ni argumentos: 0
- El texto presenta un punto de vista sin argumentos: 1
- El texto presenta un punto de vista con argumentos: 2

Anexo 3.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Grupo de investigación: Calidad de la Educación Proyecto Educativo
(Línea: Didáctica de la lectura y la escritura)

Indicadores de actividad metacognitiva durante la composición escrita

Nombre del estudiante: _____

Mientras el estudiante escribe, registrar con una X si se observa en él algunos de los siguientes indicadores.

No.	Indicador	Ev. Inicial	Ev. Final
1.	Verbaliza el propósito de lo que va a escribir.		
2.	Tiene claro el destinatario de su texto.		
3.	Consulta otros materiales escritos antes de empezar a producir su texto.		
4.	Consulta con otros niños(as) sus ideas antes de escribirlas.		
5.	Organiza sus ideas en gráficos, listas, cuadros, dibujos, entre otros.		
6.	Se observa una actitud de concentración frente a la tarea de escribir.		
7.	Realiza preguntas sobre aspectos formales de la lengua (ortografía – sintáxis).		
8.	Realiza preguntas sobre el contenido del texto.		
9.	Utiliza textos modelo como apoyo a su composición escrita.		
10.	Se preocupa por utilizar un lenguaje variado y preciso.		

11.	Parafrasea o recrea la información consultada.		
12.	Relee parcialmente su texto.		
13.	Relee totalmente su texto.		
14.	Reescribe parcialmente su texto.		
15.	Reescribe totalmente su texto.		
16.	Solicita a otros que opine sobre su texto.		
17.	Corrige aspectos de forma.		
18.	Corrige aspectos de contenido.		
19.	Sabe cómo resolver las dificultades encontradas en su texto.		