

# **LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN EL PROCESO ESCRITURAL: UN ESTUDIO DE CASOS**

**Nour Adoumieh\***  
nouradoumieh@hotmail.com  
UPEL-IPMAR

**Recibido: 01/04/2011**

**Aceptado: 03/07/2011**

## **RESUMEN**

La expresión escrita, desde la década de los setenta del siglo pasado, fue marcando un gran cambio gracias a los aportes de la Psicología Cognitiva. La visión de producto acabado fue reemplazada por los procesos que se llevan a cabo para obtener un escrito coherente y acorde con la intención comunicativa esperada, lo cual a menudo podría garantizar un perfil de escritor maduro o competente. Bajo esta línea temática, el objetivo de la investigación es analizar las habilidades metacognitivas empleadas por un grupo de estudiantes universitarios. La metodología responde al enfoque cualitativo, con un método hermenéutico para la interpretación de la información. Los resultados demostraron que los estudiantes no están conscientes de los procesos mentales involucrados en la elaboración de un escrito; sin embargo, bajo una serie de ejercicios, pueden reflexionar e ir aplicando gradualmente este conocimiento en su formación como escritores.

**Palabras clave:** producción escrita; escritores; habilidades metacognitivas.

## **METACOGNITIVE SKILLS IN THE WRITING PROCESS: A STUDY OF CASES**

### **SUMMARY**

The written expression, from the seventies of the last century, was marking a big change due to the contributions of Cognitive Psychology. The vision of

---

\* **Nour Adoumieh.** Profesora de la UPEL-Maracay. Magíster en Lingüística. Pertenece al Consejo Técnico Asesor del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz". Doctoranda en Pedagogía del Discurso, Doctorado adscrito a la UPEL-Caracas.

the finished product was replaced by processes that are carried out to obtain a consistent and coherent writing regarding the communicative intention, which often could guarantee a mature writer profile or competent one. Under this thematic line, the aim of the research is to analyze metacognitive skills employed by a group of college students. The methodology responds to the qualitative approach with a hermeneutical method for interpreting the information. The results showed that the students are not aware of the mental processes involved in the development of a writing; however, under a series of exercises, they can reflect and to gradually implement this knowledge in their training as writers.

**Keywords:** written production; writers; metacognitive skills.

## **LES HABILITÉS MÉTACOGNITIVES DANS LE PROCESSUS DE L'ÉCRITURE : UNE ÉTUDE DE CAS**

### **RÉSUMÉ**

Depuis les années 70, l'expression écrite a subi un grand changement dû aux apports de la Psychologie Cognitive. La vision de produit fini a été remplacée par les processus nécessaires pour obtenir un écrit cohérent et conforme à l'intention communicative attendue, ce qui pourrait souvent garantir un profil d'écrivain mature ou compétent. Dans le cadre de cette ligne thématique, l'objectif de la recherche est celui d'analyser les habilités métacognitives employées par un groupe d'étudiants universitaires. La méthodologie répond à l'approche qualitative, avec une méthode herméneutique pour l'interprétation de l'information. D'après les résultats, les étudiants ne sont pas conscients des processus mentaux liés à la rédaction d'un écrit. Cependant, à l'aide d'une série d'exercices, ils peuvent y réfléchir et employer ces connaissances dans leur formation comme écrivains graduellement.

**Mots clés :** production écrite; écrivains; habilités métacognitives.

## **AS HABILIDADES METACOGNITIVAS NO PROCESSO DE ESCRITURA: UM ESTUDO DE CASOS**

### **RESUMO**

A expressão escrita, desde a década dos setenta do século passado, foi causando uma grande mudança graças às contribuições da Psicologia

Cognitiva. A visão de produto acabado foi substituída pelos processos que são realizados para obter um texto escrito coerente e congruente com a intenção comunicativa esperada, podendo garantir frequentemente um perfil de escritor preparado ou competente. Segundo esta linha temática, o objetivo da presente pesquisa é analisar as habilidades metacognitivas empregadas por um grupo de estudantes universitários. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, com um método hermenêutico para a interpretação da informação. Os resultados demonstraram que os estudantes não têm consciência dos processos mentais envolvidos na elaboração de um texto escrito. No entanto, realizando uma série de exercícios, eles podem refletir e aplicar progressivamente este conhecimento em seu processo de formação como escritores.

**Palavras chave:** produção escrita; escritores; habilidades metacognitivas.

## **Introducción**

Aprender un repertorio de estrategias para la resolución de situaciones nuevas y la generación de una actitud crítica frente a los conocimientos que demanda el propio sujeto son principalmente los propósitos de la enseñanza de las habilidades cognitivas, metacognitivas y de aprendizaje, es decir, la intención subyace en el logro de la autonomía creciente y un control de los procesos involucrados en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, una de las causas de las debilidades presentes en el Sistema Educativo Venezolano, en todos los niveles, es el abordaje exhaustivo de las estrategias de enseñanza en desmedro de las estrategias de aprendizaje. Desde una perspectiva muy particular y a través de la experiencia pedagógica, se considera que esto sucede porque, generalmente, la práctica se basa más en la didáctica y no en la pedagogía empleada. Lo antes señalado obedece a que el docente, al centrarse en la didáctica, su planificación giraría en torno a enseñar y evaluar. Mientras que hay un elemento fundamental abarcado en la Pedagogía que queda suprimido, el cual es el aprendizaje. Se hace mucho más sencillo pensar en estrategias de enseñanza, puesto que el responsable de éstas es el docente, en cambio las estrategias de aprendizaje requieren que el otro se involucre e intervenga. Necesariamente, el estudiante debe ser activo y constructivo.

Desde los inicios de los estudios psicosociolingüísticos, se ha otorgado una marcada relevancia a la necesidad de aprender

a pensar como el verdadero camino para lograr el aprendizaje significativo, tanto de lengua como de otros conocimientos. Se intenta que la escuela fomente en los aprendices el desarrollo de los procesos cognitivos básicos para que sean aplicados no sólo en el entorno académico, sino también cotidiano (Ríos, 2004). A fin de cuentas, enseñando a aprender es que se logra el aprendizaje para la vida. Se trata de una cognición situada y contextualizada que pretende llevar al sujeto cognoscente a la construcción y (re) construcción de las situaciones en beneficio del desarrollo del pensamiento lógico y crítico, capaz de hacer que el ser humano logre obtener nuevos conocimientos.

En el campo de la pedagogía del discurso, se pretende involucrar estas habilidades en el desarrollo de las competencias comunicativas. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general analizar las habilidades metacognitivas empleadas por un grupo de estudiantes universitarios, mientras que los objetivos específicos se centran en: 1) explorar las habilidades empleadas por los estudiantes, muestra de este estudio y 2) determinar la toma de conciencia sobre las habilidades metacognitivas empleadas, después de una intervención pedagógica diseñada para tal fin.

El basamento teórico sobre la expresión escrita como proceso se centra en autores como Cassany (1996,1998,1999), Arnáez (1998), García Sánchez y Marbán (2002), entre otros. En torno a los modelos cognitivos de la composición escrita, se presentan los de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992). Además, en el campo de la metalingüística se han realizado numerosos estudios que demuestran la eficacia de estas estrategias para consolidar la expresión escrita. Entre ellos se destacan los de Camps y Milian (2000), Camps, Guash, Milian y Ribas (2000), Fraca y Maurera (2006), por citar sólo algunos.

En este sentido, la fundamentación teórica del estudio se basa en una revisión sobre: a) los modelos cognitivos, b) el proceso escritural y, c) las habilidades metalingüísticas. Por último, se presenta la metodología y la interpretación de la información recabada.

Cabe destacar que la realización de este estudio obedece al proceso de formación de la investigadora en el Seminario “Procesos

Cognitivos y Metacognitivos en el Discurso” del Doctorado en Pedagogía del Discurso, el cual está adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. De esta manera, se presta atención a la demanda actual de incorporar en la praxis pedagógica de todos los niveles educativos actividades que permitan ejercitar las habilidades metacognitivas del sujeto.

## **Marco teórico**

### **Modelos cognitivos**

El modelo de Flower y Hayes (1981) es considerado como uno de los más completos del proceso de composición escrita que describe los procesos mentales seguidos por el autor en el momento de escribir. Estos autores se centraron en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor emplea, prestando mayor atención al proceso y no al producto. En este modelo, los procesos no son lineales; son operaciones recursivas en las que se puede retroceder y avanzar según las necesidades del escritor. El modelo se estructura en tres componentes: la memoria a largo plazo del escritor, la situación comunicativa o contexto de producción y el proceso de escritura en la memoria de trabajo. Estos, a su vez, comprenden otros subprocesos. En cuanto a la memoria a largo plazo, en ella se almacenan los conocimientos que el escritor posee sobre los contenidos temáticos y esquemas textuales; además, en ella se encuentra la noción de la posible audiencia.

En lo concerniente a la situación comunicativa o contexto de producción, contiene los elementos externos al escritor. Ejemplo de ello es el problema retórico que se plantea el escritor antes de comenzar a escribir y el texto escrito en sí, el cual va determinando y contextualizando el proceso de composición. El siguiente componente, el proceso de escritura hace referencia a la planificación (generar ideas, organizar y establecer objetivos), a la textualización (redactar) y a la revisión (leer, evaluar y rehacer). Por último, Flower y Hayes (1981) consideran necesaria la incorporación de un mecanismo que controle y regule los procesos antes citados, para lo cual establecen el monitoreo.

Más adelante, en 1996, el modelo fue actualizado por Hayes (citado en Cassany, 1999). Las principales novedades son “la incorporación de la memoria de trabajo de un lugar central del modelo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos” (Cassany, 1999, p. 60). En este nuevo modelo, se puede ver la distinción que hace el autor del componente individual (emocional y cognitivo) del contexto sociocultural (audiencia y coautores).

Otros de los modelos pioneros en la enseñanza de la composición escrita son los de Bereiter y Scardamalia (1992): el modelo *decir el conocimiento* y el modelo *transformar el conocimiento*. El modelo *decir el conocimiento* plantea que para componer un texto el escritor parte de la representación mental de lo que pretende hacer. En este modelo, la composición es concebida como un proceso de actividad natural que se presenta sin ayuda de la enseñanza, es decir, el escritor genera identificadores conceptuales y discursivos, los cuales actuarán como estímulo para buscar en la memoria el contenido adecuado y así comenzar a elaborar el texto escrito. Una vez que ya se tenga alguna producción textual, ésta servirá de punto de partida para crear nuevos identificadores de tópicos y continuar con el proceso. Dicen los autores que el perfil del escritor que adopta este modelo es de novato o inmaduro, al contrario del modelo que se presentará a continuación, el cual es típico en los escritores competentes.

El modelo *transformar el conocimiento* expone que el escritor también parte de unas representaciones previas, pero analiza y establece objetivos de acuerdo con la tarea, lo cual le genera dos espacios de problema: uno de contenido referido al qué y otro retórico referido al cómo. Estos dos espacios son, según los autores, los que permiten modificar el conocimiento. En otras palabras, no sólo aprenden acerca de lo que escriben, sino que también aprenden a escribir, puesto que en este modelo no se trata de reproducir las ideas con la linealidad en la que surjan en la mente del escritor, sino de construir el texto aplicando una compleja actividad mental y organizándolo conforme a la situación comunicativa esperada.

En resumen, los modelos Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992) se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la composición escrita involucra y así proponer metodologías adecuadas a las exigencias de cada escritor. Estos modelos son aplicables a cualquier modo de organización del discursivo y tipo de texto. Ahora bien, ¿Cuáles son los subprocesos mentales propuestos desde los modelos cognitivos?, el proceso de composición escrita se presentará seguidamente, a fin de especificar las fases o subprocesos adoptados por los escritores maduros.

### **El proceso de composición**

El proceso de composición escrita, desde la perspectiva cognitiva, se va desarrollando a medida que el sujeto comienza a relacionarse con la producción textual, en la que la regulación de las actividades y la progresión de las mismas toman un papel fundamental. Diversos autores (Cassany, 1996, 1998, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Arnáez, 1998; García y Marbán, 2002; entre otros) indican que el proceso escriturario se da a través de cuatro fases, no necesariamente lineales, y que cada una de éstas posee sus métodos.

La primera fase se refiere a los aspectos comunicacionales que el escritor debe tener presente antes de comenzar su escrito, entre ellos: la intención comunicativa de su producción y la audiencia que la recibirá. Todo escritor escribe para algo, el contexto que acompaña la producción es muy variado. Además, se escribe pensando en alguien, en un sujeto receptor de ese mensaje.

La segunda fase es la planificación. Los escritores maduros hacen más planes que los iniciados y le dedican más tiempo a la planificación de la estructura del texto que desean componer o producir. La planificación es definida por García y Marbán (2002) “como el conjunto de operaciones mentales que desarrolla el escritor para establecer un esquema que sirva de guía durante el proceso de escritura” (p. 110). Según Figueras y Santiago (2000), este proceso reflexivo, previo a la acción de escribir, a menudo es omitido, puesto que a muchos escritores inexpertos les parece innecesario; en

consecuencia, se obtiene un texto desorganizado con ideas sueltas y no ajustado a las expectativas del lector.

El proceso de planificación resulta beneficioso, también, porque permite que los escritores formen una representación interna del conocimiento. El escritor, en el transcurrir de este proceso, se programa cómo lograr los objetivos que se propone y determina su selección de ideas de acuerdo a su audiencia (González, 1999). Cassany (1999) nominaliza esta concepción como conciencia de los lectores y afirma que los escritores competentes tienden a ser “más conscientes de la audiencia” (p. 102); además, esto ayuda al escritor a determinar qué tipo de información debe incluir en su escrito y qué modo de organización es el más apropiado.

La siguiente fase es la textualización, en este proceso el escritor convierte sus ideas en “lenguaje visible” (González, 1999, p. 222), siguiendo el plan de trabajo anteriormente diseñado. En este espacio es conveniente plasmar todas las ideas y el escritor redacta la primera versión de su texto. Es preciso señalar que además de las habilidades cognitivas del área conceptual, se requiere de la parte procedimental, el saber hacer. Según Arnáez (1998), la estructura del saber-hacer debe responder a los siguientes parámetros: coherencia, aspectos morfosintácticos, ortografía y presentación.

En cuanto al cuarto proceso: la revisión, se entiende “como una operación que consiste en modificar el texto que se está elaborando en los aspectos que el escritor percibe algún desajuste” (García y Marbán, 2002, p. 114). En esta compleja fase, el escritor contrasta los objetivos planificados con la composición realizada, a fin de retocar y mejorar el escrito. La revisión es constante durante todo el proceso escritural y se involucra con cada una de las fases anteriores. Su acción recursiva compromete dos subprocesos: la lectura del texto ya producido y su constante edición.

Estas fases no se dan de manera lineal como fueron descritas en este apartado, más bien el proceso es recursivo (Cassany, 1999; Camps, 2003). Al respecto, plantea Cassany (1999) que este proceso puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo, pues constantemente se realizan las fases según las necesidades y habilidades de cada escritor.



Es importante destacar que la situación comunicativa acompaña todo el proceso de escritura. Las fases requieren de la consideración del problema retórico en paralelo del monitoreo del texto que se va generando. Esta situación envuelve tres elementos, los cuales se toman en cuenta desde antes de iniciar el escrito: tópico, propósito y audiencia. Estos elementos permiten la construcción social del discurso, pues a través de ellos se configura todo el contexto situacional del escrito. En cuanto al tópico o exigencia, es el tema discursivo que guía la producción y se activa en la mente del escritor potencial para dar inicio al proceso retórico. El segundo elemento, el propósito de un escrito, debe estar bien marcado, ya que todo texto posee la intención de comunicar ideas; el escritor debe estar claro con lo que desea transmitir y cómo lo logrará. Esto último está relacionado con la audiencia, puesto que el escrito se dirige a una comunidad de interlocutores potenciales quienes mantienen entre sí un contrato comunicativo que garantiza la efectividad del mensaje, al tiempo que se establece un diálogo con lo que otros han dicho y las posibles inquietudes de los lectores (Bajtín, 1979). La naturaleza abstracta del problema retórico, generalmente, hace que los estudiantes con poca experiencia omitan todos o alguno de los elementos comprometidos en el proceso.

En fin, los escritores expertos emplean los subprocesos de la escritura para crear un texto; investigan, organizan y desarrollan sus ideas; redactan y evalúan el escrito tantas veces como sea necesario; el monitoreo es continuo; el escritor tiene más conciencia de su audiencia, dedica tiempo a pensar en sus características y en la situación de comunicación global; está consciente de que no hay versión final, sino una producción que se asemeja o se acerca a la final (Cassany, 1998, 1999; Castelló, 2002).

## **Habilidades metalingüísticas**

Etimológicamente, la palabra *meta* proviene del griego y significa más allá; sin embargo, posee sentido reflexivo cuando se le antepone a determinados sustantivos y significa volver sobre lo que la palabra denota. Esta última acepción es coincidente con lo que plantea González (1993-1996) referenciando a una serie

de investigadores expertos en el tema. Entre los cuales llama la atención la propuesta de Antonijevick y Chadwick (1981/1982) con el siguiente planteamiento: “grado de conciencia que tenemos sobre nuestras propias actividades mentales” (citado en González, 1993-1996, p. 4), es decir, cuando se antepone el prefijo señalado se hace referencia reflexivamente sobre los procesos mentales activados para realizar distintas actividades. Así, si se plantea meta-memoria, su referencia es el proceso mental llevado a cabo para almacenar información, por ejemplo. Caso similar, con meta-atención, meta-comprensión, meta-razonamiento, meta-lingüística, etc.

Camps y Milian (2000) presentan cómo ha evolucionado el término y con él sus acepciones. Sus inicios se le atribuyen a autores del siglo IV a. C; no obstante, la noción moderna viene de la lógica específicamente del Círculo de Viena: Tarski y Carnal y de la lingüística matemática: Harris, Morris y Hjelmslev. En el campo de la lingüística, especialmente en la enseñanza de la lengua, se inició con los estudios de la lingüística estructural y con el trabajo de Jakobson sobre las funciones del lenguaje. Para este autor, la función metalingüística se presenta cuando el referente del mensaje es el mismo código. Es así como la actividad metalingüística aparece asociada de manera prioritaria a interacciones verbales como desencadenante de dicha actividad, es decir, la actividad metalingüística se considera como una fuente de creación y activación del conocimiento lingüístico y es el resultado de situaciones interactivas como de actividades internas que se expresan como pensamiento verbal (Camps, Guash, Milian y Ribas, 2000).

En los últimos años, la noción sobre la escritura ha dejado de centrarse sólo en la organización del texto, de las oraciones (sintaxis), corrección léxica y caligrafía. Desde hace 20 años aproximadamente, la concepción de escribir se transformó en un proceso de composición escrita. El objetivo primordial de la escritura se basaba en el producto ya terminado, es decir, en el texto escrito y no en los procesos para llegar a ese producto final. Era más importante la adecuación a los preceptos para la producción escrita que la producción en sí. Los finales del siglo XX fueron el escenario

del comienzo de una nueva concepción de producción en la que la psicología cognitiva presenta valiosos aportes (García Sánchez y Marbán, 2002; Parodi, 2003).

La psicología cognitiva, por una parte, ha explicado los procesos mentales que ocurren en el individuo en el momento de escribir, “centrando la atención en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento, así como la forma en que interactúan durante el proceso” (Vieiro, Peralbo y García, 1997, p. 96); y, por la otra, destaca los subprocesos cognitivos que se dan recursivamente y no como fases que hay que seguir una detrás de otra. En este sentido, la psicología cognitiva se centra en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el comportamiento humano y, a su vez, en los distintos momentos en el que el individuo procesa la información y la organiza en su estructura cognoscitiva. Los procesos cognitivos que implican la escritura tuvieron sus comienzos en 1971 con los trabajos de Janet Emig, quien centra su atención en la redacción y no en el producto final (García Sánchez y Marbán, 2002; Parodi, 2003).

Klingler y Vadillo (2001) manifiestan que la metacognición involucra básicamente dos procesos: 1) conciencia mental de parte del individuo sobre los procesos que implica la acción. Cuando se habla de este elemento es preciso considerar la intencionalidad, pues es lo que permite realizar una introspección efectiva, y 2) la autorregulación, la cual se refiere a la capacidad de ejercer control sobre las actividades o problemas en cuestión a fin de monitorear el procedimiento aplicado.

Es muy relevante considerar que la disposición del sujeto es determinante, pues únicamente reconociendo que existe un problema, éste podría ser superado aplicando una serie de estrategias para realizar una tarea. A través de este metacomponente se activan los procesos de orden superior y el sujeto es capaz de definir el tipo de problema y de esta manera seleccionaría los componentes de orden inferior y las representaciones mentales adecuadas para el desempeño de la tarea en cuestión. Esto se podría transferir al problema retórico en el campo escritural, puesto que el sujeto debe estar consciente sobre las circunstancias que lo motivan a escribir, el tema que quiere

desarrollar, el por qué y el para quién. Sin embargo, el logro de esta competencia requiere de madurez cognitiva, lo cual se debe a que la capacidad crítica e inferencial para resolver problemas evoluciona con las experiencias que el sujeto va adquiriendo, bien sea a través de su código genético cerrado o abierto (Vigotsky, 1993).

En este sentido, la didáctica metalingüística tiene como eje vector la reflexión y ejes periféricos el conocimiento y el procedimiento, y en torno a ellos giran cuatro componentes no lineales sino recursivos: 1) voluntad, intencionalidad y conciencia; 2) conocimiento previo, nuevo e integrado; 3) preinstrucción, coinstrucción y postinstrucción y 4) organización, revisión y modificación (Fracá y Maurera, 2006). Por consiguiente, para que se dé la reflexión se necesita considerar el conocimiento previo del estudiante, el nuevo facilitado por el docente o los textos leídos y, finalmente, el integrado como producto de la interacción dialógica de los anteriores. El maestro tiene la responsabilidad de diseñar estrategias de aula que contemplen el desarrollo del pensamiento, pues de esta manera se enseñaría a aprender a pensar.

Dicha tarea no es fácil, ni corta. Se requiere de mucha disposición y acompañamiento de parte del docente, visto desde la perspectiva de mediador de experiencias de aprendizaje. De esta manera, los procesos de lectura y escritura tendrán que fundamentarse en la capacidad de construir significados con lo que se lee e involucrar el conocimiento previo y contextual; además de producir o generar conocimiento con lo que se escribe.

En marco de esta visión, es oportuno cuestionarse acerca de la manera de cómo comprenden y producen los sujetos novatos y los expertos. Evidentemente que mientras mayor sea la experiencia y la aplicación de estrategias metacognitivas mayor será el nivel de productividad. Sin embargo, estas actividades o procesos mentales difícilmente se pueden estudiar de manera conceptual, se requiere de una ejercitación procedimental para que se puedan llevar a cabo. Esta manera de abordar el conocimiento, redirecciona los conceptos de leer y escribir como muy bien lo exponen Lacon de De Lucía y Ortega de Hocevar (2008). Ahora bien, cabe preguntar si este cambio es sólo en papel o si la escuela está realmente contribuyendo con este

paradigma. ¿Los docentes están formando para que los estudiantes sean consumidores o productores?... La revisión constante de todos los niveles es una necesidad que demanda la sociedad actual, pues las prácticas pedagógicas deben enmarcarse en la construcción dialógica de la información en términos bajtinianos.

## **Metodología**

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma interpretativo, puesto que el interés se centra en comprender e interpretar la información recogida del campo para así construir la realidad a la que se hace referencia. De esta manera, se propicia un acercamiento a la situación real sobre las habilidades metacognitivas empleadas por los estudiantes universitarios, sujetos de este estudio, dentro de su entorno natural (Martínez, 2004). Se aplicó una programación didáctica, cuyos ejercicios se basaron en estrategias metalingüísticas y en la escritura de reseñas. Las actividades partieron desde la reseña de películas para luego transferir elementos de dicho texto a la reseña académica bajo la modalidad mixta, es decir, algunas en el salón de clases y otras vía web.

A pesar de que se realizó la aplicación de los instrumentos y de los ejercicios a toda la sección de los estudiantes inscritos en el curso de Formación General *Lengua Española* correspondiente al primer período del año 2010 del Instituto Pedagógico de Maracay (treinta estudiantes), para efectos de esta investigación se seleccionó el estudio de casos y se consideraron cinco (05). Este método de investigación social permite registrar el comportamiento de las personas ante un fenómeno específico. El caso puede ser único o múltiple (Yin, 1994). Este trabajo abarca el múltiple, puesto que se emplearon varios casos para estudiar las estrategias metalingüísticas aplicadas por los estudiantes para escribir un texto.

## **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

La información se recogió a partir de dos técnicas. En la primera, se empleó la observación estructurada y el instrumento fue un cuestionario diseñado por Mazzarella y Ríos (2008) sobre

evaluación de las habilidades metacognitivas (Ver Anexo A). Después de la aplicación de los ejercicios para escribir la reseña solicitada, se recabó información sobre la toma de conciencia de las habilidades metacognitivas aplicadas. Para ello, se empleó la segunda técnica, en este caso fue la entrevista en profundidad, la cual busca que los informantes clave sean capaces de narrar las experiencias en relación a un hecho social. Esta técnica es definida por Taylor y Bogdan (1986) como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes para establecer una interacción comunicativa sin formularles preguntas directivas. Los informantes poseen libertad para expresar su postura o comprensión sobre la realidad investigada. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre pares, y no de un intercambio de preguntas y respuestas. Vale la pena mencionar que esta técnica es muy frecuente desde los trabajos antropológicos, pues el informante seleccionado aporta elementos significativos de una situación comunitaria.

En este caso, se hace muy importante la aplicación de esta técnica cualitativa porque le permite al investigador recoger información de manera abierta sobre los procesos mentales involucrados en la expresión escrita y además le permite contrastarla con los aportes teóricos de los modelos cognitivos. En este sentido, la entrevista resulta como elemento clave y brinda la posibilidad de establecer un andamiaje entre lo que comúnmente hacen los estudiantes al solicitarles un escrito y cómo cambia la concepción después de la toma de conciencia sobre las habilidades metacognitivas.

### **Procedimiento de codificación y contrastación**

Por ser esta investigación de carácter social y de corte cualitativo, se privilegia la entrevista en profundidad. Luego, de recoger la información, se inserta en una matriz según las orientaciones de Martínez Miquélez (2004), quien indica que se deben establecer cuatro (04) columnas en las que se colocan las categorías, subcategorías, número de línea y descripción (información recogida). Es importante destacar que en el análisis,

se presentan algunos extractos de las entrevistas identificados con el número de línea que ocupa dentro de la matriz de cada informante.

Una vez vaciada la información, realizamos la codificación del corpus estableciendo las categorías de análisis. La información teórica suministrada por Strauss y Corbin (2002) sobre la codificación axial resulta interesante y oportuna, ya que se refiere al proceso en el que se relacionan las categorías con las subcategorías menores alrededor de un eje temático para facilitar el proceso interpretativo.

En cuanto a la contrastación, se hace a fin construir, reformular o ampliar constructos teóricos. De esta manera, se podrá desarrollar un cuerpo estable de ideas con respecto a las habilidades metacognitivas aplicadas por los estudiantes.

Esta investigación comprende tres (3) momentos: 1) aplicación del instrumento *evaluación de habilidades metacognitivas*, 2) aplicación de ejercicios y 3) entrevista en profundidad con estudiantes clave. Estos tres momentos se explican en el apartado siguiente.

## **Procedimiento de la investigación**

### **I. Aplicación del instrumento evaluación de habilidades metacognitivas**

Para dar cumplimiento al primer objetivo de esta investigación, el cual trata sobre explorar las habilidades empleadas por los estudiantes, muestra de este estudio, al momento de realizar una producción escrita académica, se aplicó, como se dijo anteriormente, un cuestionario de evaluación de las habilidades metacognitivas a todos los participantes del curso *Lengua Española*.

### **II. Aplicación de ejercicios**

Una vez determinados los resultados y aplicadas algunas de las medidas de tendencia central, para interpretar las habilidades de los informantes, se realizó una serie de actividades que podrían guiar al estudiante hacia la reflexión sobre su desempeño en la producción de un texto académico. En este caso, se optó

por realizar una reseña, lo cual apunta hacia la necesidad de familiarizar a los participantes del curso con este texto, a menudo olvidado en las actividades de las aulas de clases del pregrado del Sistema Educativo Venezolano. Dicho conocimiento sería de gran utilidad para transferirlo a la escritura de antecedentes en los proyectos de investigación educativa y de esta manera fomentar el potencial crítico del estudiante. Además, desde la Pedagogía del Discurso, se pretende concebir la lengua como sistema vivo y desde la enunciación y no sólo como un conjunto de reglas y normas, por lo tanto, se estaría abarcando la formación relacionada con las actividades de los participantes y, por consiguiente, desde los géneros y los modos de organización adecuados al texto seleccionado, a la intención comunicativa y a los destinatarios.

Las actividades giran en torno a estrategias que van de lo más simple y conocido hacia lo complejo y “no” abordado. Asimismo, se comienza con la escritura de reseñas de películas. Se infiere que por ser este tipo de texto más cercano a las prácticas sociales de los jóvenes, el interés pudiese ser mayor. Luego, se transfieren elementos en común de la reseña de película a la reseña académica para facilitar el proceso de escritura.

Se empleó un *wiki*, el cual representa una alternativa atractiva que está a la vanguardia de una comunidad que ha nacido bajo una tradición tecnológica. Asimismo, la colaboración entre pares académicos en el desarrollo de competencias comunicativas es determinante para el desarrollo de las habilidades metacognitivas. A través del *wiki* se hace visible la construcción de la reseña de cada participante y la interacción permite mejorar la calidad académica. Además, se tiene la posibilidad de contar con lectores reales y escritores públicos, lo que se relaciona directamente con la noción de hablante público descrita en Barrera Linares (2009), pues los participantes deben poseer “una responsabilidad lingüística” al escribir en un espacio público (p. 111). Los ejercicios de la intervención pedagógica se presentan en un *wiki* diseñado para tal fin y se estructuran en: actividades previas, proceso de escritura y proceso de post-escritura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para observar el *wiki*, seguir el siguiente URL [www.escrituracooperativa.wikispaces.com](http://www.escrituracooperativa.wikispaces.com).



### III. Entrevista en profundidad con estudiantes clave

Después de la aplicación de las estrategias diseñadas, se mantuvo una entrevista en profundidad con cada de los informantes para recabar datos e interpretarlos posteriormente. La entrevista permitió llegar al segundo objetivo y determinar la toma de conciencia sobre las habilidades metacognitivas empleadas después de una intervención pedagógica. La presentación de ello no quiere decir que se está esperando comparar un antes y un después. Lo que se pretende es valorar la toma de conciencia de los sujetos y cómo ellos pueden moderadamente ir cambiando patrones en función de reflexionar sobre su forma de aprendizaje. Por ello, no se toma como referente en este estudio la reseña que hicieron al finalizar el curso; en este caso nos importa saber si han logrado despertar el sentido crítico sobre la manera de aprender determinados saberes vinculados con la lengua. Los resultados obtenidos en la escritura de la reseña forman parte de un artículo posterior.

## Presentación e interpretación de los datos

### Cuestionario

Debido a que la investigación se realizó bajo el método de estudio de caso, el análisis presentado no pretende ser generalizable. Dentro de las investigaciones cualitativas de este tipo, los resultados no se extienden a una población, más bien, como bien lo indica Maxwell (1998) se habla de transferibilidad a situaciones similares. Por consiguiente, se deja claro que la interpretación de los casos en cuestión podría ser transferida a otros de características afines.

El instrumento aplicado sobre la evaluación de las habilidades metacognitivas está constituido por 32 proposiciones distribuidas de la siguiente manera: 12 para la dimensión *planificación*, 10 para la dimensión *supervisión* y, 10 para la dimensión *evaluación* (Mazzarella y Ríos, 2008). Las alternativas de respuestas son: *siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca*.

En cuanto a la planificación, se notó que la tendencia fue: *casi nunca y algunas veces*. En consonancia con lo establecido por Klingler y Vadillo (2001), las estrategias metacognitivas podrían

favorecer significativamente el proceso de aprendizaje, ya que le permiten al individuo reflexionar, posteriormente, sobre el proceso de aprendizaje acogido. Siguiendo los basamentos de Arnáez (1998), los procesos cognitivos promueven en el estudiante la concepción de escritura como proceso que contempla actividades organizadas y no como producto acabado. Los estudiantes no dedican tiempo a generar ideas, a organizarlas, usar borradores, pensar en la audiencia, ni a pautar los objetivos que persigue el texto. Tampoco demuestran en sus respuestas disposición a otorgar relevancia a la resolución de problemas, ya que para ello deben haber tomado conciencia de la complejidad de la situación.

Ríos (2004) plantea que una situación se puede considerar problemática cuando “nos exige acciones o respuestas que no podemos dar de manera inmediata porque no disponemos de la información necesaria o de los métodos para llegar a la solución” (p. 88). En este caso en particular, la toma de conciencia es de vital importancia para diseñar las estrategias indicadas y de esta forma llegar a la aplicación de conocimientos que darán lugar a la resolución más apta de la problemática en cuestión.

En este sentido, la panorámica da muestra que comúnmente, los estudiantes otorgan una sesgada relevancia al contexto de la tarea, es decir, al conocimiento del tema, de la audiencia y a los propósitos que persigue el texto (ver ítems 4 y 6). Carlino (2006), por su parte, expone que “escribir significa reorganizar lo que uno ya sabe para adecuarlo a la audiencia” (p. 17). Evidentemente, la falta de información es un factor influyente que puede conducir a no tomar esas consideraciones y, por consiguiente, a escribir desorganizadamente.

Casi siempre, esta problemática se suscita porque los estudiantes no consideran que la habilidad escrituraria constituya un aprendizaje formal y en muchos casos institucionalizado a diferencia de la habilidad oral. Elaborar textos adecuados a las situaciones comunicativas previstas depende más de la formación y de la toma de conciencia que de la capacidad innata para hacerlo. Cuando se comentaron las respuestas, los estudiantes afirmaron que ellos se centran en la capacidad innata para escribir y registran

en el papel todo aquello que les fluye en ese momento, lo que los sitúa dentro del modelo de Bereiter y Scardamalia *Decir el Conocimiento* (1992).

Autores como Flower y Hayes (1981), Cassany (1996; 1998; 1999), Castelló (2002), el modelo del Grupo de DIDACTEX (2003) entre otros, indican que tener conciencia de la audiencia a la que va destinado el escrito ayuda a pautar mejor los objetivos, a desarrollar el texto desde la perspectiva de los lectores y a considerar lo que se debe incluir y excluir. En este orden de ideas, Carlino (2006) asegura que, generalmente, los estudiantes no suelen tener verdaderos lectores, ya que escriben para ser evaluados; los escritores inmaduros no consideran la audiencia, escriben para sí. Esto fundamentalmente, indujo incluir un *wiki* en la asignatura.

En lo que respecta a la dimensión de *Supervisión*, se tiene que la misma es de vital importancia, puesto que también forma parte de los componentes de la metacognición. Surge después de la detección de un problema y de la definición de un plan de acción que sirva para orientar las estrategias a fin de garantizar que se esté cumpliendo lo pautado para así llegar al resultado en espera. Supervisar es velar o monitorear lo que se está haciendo en función de los objetivos previstos. Incluso, actualmente, existe la tendencia de denominar el proceso como un acompañamiento (que puede ser externo o un auto-acompañamiento) que se da para satisfacer las necesidades suscitadas.

La palabra clave dentro de esta dimensión es el *monitoreo*, porque al redactar un texto coherente, el escritor debe constatar continuamente tanto la existencia de los problemas retóricos que se dan como el diseño, la aplicación y los resultados de las estrategias en función de los objetivos. En este sentido, Ríos (2004) expone las siguientes fases: definición del problema, plan de solución, ejecución supervisada del plan y evaluación de la solución obtenida. Modelos como los de Flower y Hayes (1981) y el del Grupo DIDACTEX (2003) consideran necesaria la incorporación de un mecanismo que controle y regule los procesos escriturales y para ello establecen el monitoreo.

En la muestra estudiada, se refleja que *algunas veces y casi nunca* son las opciones que predominan en el instrumento aplicado, lo cual da respuestas sobre las múltiples deficiencias o debilidades que se encuentran en el desarrollo de la habilidad escritural en los universitarios. La poca capacidad de supervisión dada por la falta de conciencia sobre la detección del problema, lleva a un perfil de escritor inmaduro. Ya los modelos cognitivos daban la explicación de lo que ocurre a nivel mental mientras las personas están en el proceso de escritura. A través del análisis de protocolos de voz alta realizados a escritores expertos se ha podido establecer la implicación de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la habilidad en cuestión (Bereiter y Scardamalia, 1992; Nieves, 2005). Los estudiantes manifiestan en su mayoría no supervisar la efectividad de las estrategias empleadas ni de cambiarlas.

La composición escrita requiere de la activación de diversos procesos cognitivos que a su vez demostrarán la madurez del escritor. En la universidad, como en todos los niveles anteriores, hay que abogar por el desarrollo del potencial del pensamiento complejo, la resolución de problemas y la capacidad de obtener soluciones. Por consiguiente, después del diseño de un buen plan de acción, que previamente requiere la toma de conciencia del problema, los profesores deben actuar como mediadores para orientar a los jóvenes en la supervisión de la planificación realizada, lo cual es válido para el desarrollo de cualquier habilidad cognitiva.

Finalmente, la evaluación es producto directo de la aplicación de la planificación y la supervisión. En virtud de los resultados obtenidos en las dimensiones anteriores y como era de esperarse, las opciones de mayor frecuencia *casi nunca* y *algunas veces* fueron las más seleccionadas por los participantes. De alguna manera, se infiere que si los sujetos no planifican, ni supervisan con frecuencia tampoco lo harán en la evaluación, pues la misma es el proceso a través del cual se constatan los resultados obtenidos con lo esperado. Además, no es sólo evaluar producto, sino más bien el proceso adoptado. De este modo se nota que los componentes metacognitivos no son lineales, sino altamente recursivos. Todos los resultados anteriores exhiben que los estudiantes no están conscientes de los procesos mentales involucrados en la elaboración de un escrito y

esto repercute en su formación académica dentro de todas las áreas de aprendizaje.

El cuestionario permitió obtener información sobre las habilidades metacognitivas que presentan los estudiantes ante el proceso de escritura, así como también que ellos mismos tomaran conciencia sobre los mecanismos reguladores que rigen la escritura, vista como un proceso y no como un producto acabado.

## **Entrevistas en profundidad**

Después de una serie de prácticas pedagógicas para la realización de las reseñas y los ejercicios en el *wiki*, los cuales dieron como resultado mejoras notables en cuanto a la disposición y a la toma de conciencia (así como el texto en sí), se realizaron 5 entrevistas en profundidad a los estudiantes clave de este estudio. Para analizarlos, se mostrarán a través de las siguientes categorías: 1) concepción de escritura, 2) posicionamiento y destinatario, 3) planificación, 4) supervisión y 5) evaluación. Es preciso acotar que las entrevistas ofrecen información valiosa sobre muchas categorías, sin embargo, se toman estas cinco por tener relación directa con el objetivo de este estudio.

### **1) Concepción de escritura**

Los escritores muestra de este estudio, aun cuando están en proceso de formación, ya empiezan a aflorar cambios actitudinales que los llevan hacia el perfil de escritores maduros, lo cual no quiere decir que ya lo sean. Más bien después de interactuar y recibir preparación desde la perspectiva cognitiva inician un proceso de activación de la conciencia, lo cual los conduce a mejorar su visión sobre el escribir. Especialmente, esto se debe a que consideran los subprocesos cognitivos escriturales como recursivos. La recursividad es característica de los subprocesos que regulan la acción de escribir. Cada uno de ellos puede interrumpirse en cualquier momento para empezar nuevamente.

Flower y Hayes (1981) enfatizan que el proceso de escritura es recursivo y dinámico, lo cual quiere decir que quien escribe avanza, se detiene y retrocede en direcciones variadas. En las líneas 30-35

el *Informante A* dice: “Creo que he cambiado mi manera de ver la escritura, tradicionalmente yo pensaba que tener buena ortografía lo era todo para escribir bien, pero me dado cuenta que no, porque en los textos que escribimos debemos tener en cuenta otros aspectos...”, lo cual evidencia que se abandona la concepción de la escritura como la habilidad para el trazado de las letras, es decir, ya no conciben la escritura como una habilidad motora que se refleja en la caligrafía. Se trata del abandono de un problema ideológico, que si no se subsana, más adelante estos futuros profesionales se encargarían de transmitirlo a sus estudiantes. El *Informante B* expresa lo siguiente:

antes creía que escribir bien era solamente tener una letra bonita, pero me he dado cuenta que esto va mucho más allá que el sentido de escribir no es una letra bonita, que es una enorme gama de sistemas, patrones, técnicas que hacen de la escritura una verdadera representación gráfica de nuestra lengua y también de nuestro pensar, quiero decir que refleja a la persona (líneas 2-9).

A través de esta afirmación se nota el cambio de patrones ideológicos de los participantes después de una serie de trabajos, charlas y reflexiones, lo cual ubica las limitaciones que puedan tener los estudiantes más en un nivel de desinformación, es decir, los profesores deben constantemente actualizarse para poder ofrecer una preparación adecuada a estos tiempos. Otro ejemplo lo tenemos con la muestra del *Informante E*:

Antes de empezar la materia pensaba que escribir era solo plasmar una información en un papel y ya; pero en las clases y los ejercicios he aprendido que el escribir no es sólo eso si no que hay que tener una serie de reglas o de procesos para empezar a escribir, hay que tener un objetivo bien claro para saber lo que queremos expresar (líneas 38-44).

Es importante destacar que esto no pretende mostrar que únicamente después de una serie de aplicaciones pedagógicas, los estudiantes mejoran su producción escrita *per se*, pero por lo

menos se sientan las bases para un cambio de concepción sobre los procesos implícitos en la elaboración de un escrito, visto como un problema retórico.

Los planteamientos de los estudiantes evidencian que la enseñanza de la escritura se ha basado en un modelo gramatical, en el que se ha privilegiado la repetición de reglas y normas y la sesgada visión caligráfica del producto en desmedro del proceso adoptado, esto quiere decir que la perspectiva comunicativa funcional de la que tanto se propaga no está siendo abordada. Otra inferencia que se puede hacer es que quizás la actitud de rechazo que suelen presentar los estudiantes se deba a que no han consolidado la concepción de escrituraria como acto social para transmitir reflexiones, posiciones, experiencias, compartir lo aprendido o aprender escribiendo y para vehicular el propio pensamiento.

## **2) Posicionamiento y destinatario**

Los entrevistados inician una toma de conciencia sobre la presencia del destinatario, las voces ajenas y la voz propia dentro de los escritos. Generalmente, esta última es una de las grandes dificultades que presentan los escritores inmaduros la ubicación de ellos mismos como sujeto enunciador, es decir, de quien escribe como locutor y enunciatario. Ejemplo de esto se presenta en las líneas 10-14 del *Informante D* “ahora, cuando escribo me da la sensación de que mi trabajo llegará a manos de alguien más, ese sentir particular influye positivamente, ya que produce una presión sana en mí, o sea, así desarrollo lo mejor posible las ideas sin dejar nada implícito...”

Martínez Solís (2004) expone que esa gran dificultad que se suele presentar en la producción escrita, lleva directamente a las relaciones dilógicas establecidas en el desarrollo del tema por ser la producción escrita una construcción reelaborada de una realidad social. Esa construcción permite observar las diferentes inscripciones del YO, imágenes del escritor, y así establecer las relaciones sociales entre el enunciatario (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO).

Esa división tripartita del sujeto es lo que se pretende seguir desarrollando, pues el escritor inmaduro no es capaz de distinguir entre el sujeto hablante, el locutor y el enunciatario; planteamientos

ampliamente defendidos por Ducrot (1984), quien extiende la noción de polifonía.

Ducrot de alguna manera hace extensiva la noción de intersubjetividad y la orientación dilógica de Bajtín (1979). La misma es una orientación de la lengua como diálogo vivo y no como código. Por lo tanto, hay un sujeto hablante (o ser empírico) que es el productor real del mensaje, quien a su vez puede o no coincidir con el locutor (ser discursivo). Desde esta concepción se puede comprender que en el discurso se pueden activar una serie de sujetos.

El hecho de no identificar la inserción de sujetos, la cual puede también estar acompañada de una multivocidad ajena a través del discurso referido, es causante a su vez de las debilidades presentes en el procesamiento de la información, lo que repercute en la incompreensión lectora. La experiencia en el ámbito educativo lleva a plantear esta afirmación, puesto que los estudiantes, a menudo, no logran comprender quién es el enunciador y el enunciatario. Constituiría un aporte para lograr una producción escrita de mayor calidad, si se desarrollan en ellos, entre otras habilidades, la capacidad de reconocer las voces de otros (aun cuando no estén explícitas) y la revisión, selección e integración de información proveniente de diferentes fuentes en el discurso propio.

El procesamiento de la información actúa de manera favorable en la producción, pues al establecer la necesidad de los lectores e interlocutores se tendrá una toma de conciencia necesaria para que el texto sea lo suficientemente pertinente en su relación intersubjetiva. De esta manera, se evitará que sean ellos su propio interlocutor y así puedan escribir para alguien. Los estudiantes están convencidos de que sus textos tienen una única audiencia, sus profesores. Al preguntarle al *Informante E* sobre la audiencia de sus textos, responde lo siguiente: “van dirigidos a los profesores, ya que somos estudiantes y escribimos sólo lo que nos mandan a escribir o a investigar” (líneas 9-12).

En la actualidad, el uso de las herramientas que proveen las tecnologías de información y comunicación son alternativas viables para llevar las clases de lengua a actividades reales con interlocutores reales (Adoumieh, 2009). Además, los docentes deben



crear situaciones relacionadas con los contextos de los estudiantes a fin de garantizar una práctica real y por supuesto con destinatarios distintos a ellos mismos.

### 3) Planificación

La puesta en práctica permitió que la mayoría de los estudiantes tomaran conciencia de que escribir no es un proceso espontáneo, sino, a decir de Cassany (1999), el proceso escriturario se construye con trabajo, se reflexiona sobre la situación de comunicación, se apunta ideas, se hacen esquemas y se redactan un sin fin de borradores. Aquí también es importante la toma de conciencia, pues para planificar hay que estar consciente del problema presente y de los objetivos que se persiguen. El *Informante E* manifiesta lo siguiente:

Pero ahora me doy cuenta que el escribir no es sólo estar pendiente si respetamos las normas gramaticales que también son importantes, sino tenemos que tener presente cuál es nuestro objetivo para saber como expresar de manera clara para que el lector lo pueda entender, comprender y saber lo que el texto quiere decir (líneas 30-37).

Los participantes reconocen la presencia de las etapas del proceso de escritura, además las presentan con procesos recursivos y no lineales. Exhiben interés en documentarse y leer lo suficiente sobre la temática a abarcar, esto nos manifiesta una toma de conciencia. La siguiente muestra del *Informante D* es un ejemplo:

Hay que planificar cada uno de los pasos a seguir durante el proceso. Quizás según el tipo de escrito que se va a realizar puede variar la acción que lo antecede; lo que sí hay que tener en cuenta sea cual sea el caso es que la documentación es un factor vital para agregarle credibilidad a nuestra producción escrita (líneas 1-7).

A través de la cita anterior aparece un elemento clave, la documentación necesaria para llevar a cabo un buen escrito, lo cual está en consonancia con la activación de la memoria a largo plazo propuesta en el modelo de Flower y Hayes (1981) y con la

memoria de trabajo expuesta en el Modelo presentado por el grupo DIDACTEX (2003).

Los objetivos del escritor no se crean sólo en una etapa, sino que se pueden ir desarrollando durante todo el proceso de composición escrita realizando lecturas previas relacionadas con la temática a tratar. Además, pensar en el tipo de texto y las características prototípicas es determinante para la producción de cualquier escrito, pues cada género y tipo de texto pertenecen a una esfera social con sus propias normas y convenciones, además esperadas por quien está leyendo el mismo.

Otro hallazgo encontrado es que la mayoría de los estudiantes ya reflexiona en torno a la producción de varias versiones del trabajo, lo que garantiza una visión de proceso del escrito. El *Informante A* expresa lo siguiente: “Antes que todo primero hago un borrador, es algo importante para mí ahora, ya que esto me ayuda a revisar o a ver bien dicha tarea que me propongo a realizar” (líneas 4-7).

El uso del adverbio de tiempo *ahora* refleja que en un antes no se empleaba, es decir, hubo un cambio actitudinal con respecto al proceso de escritura, ya no es una concepción lineal, más bien hay una etapa de planificación recursiva en la elaboración de cada borrador. Estas son las afirmaciones del *Informante B* relacionadas con el uso de borradores: “Ahora bien, me falta mucho por aprender, el uso de los borradores no los he considerado a la hora de elaborar un trabajo escrito, y es ahora que entiendo que son sumamente importante” (líneas 10-13). Empiezan a otorgarle relevancia a la presencia de una práctica de escritura gradual y progresiva, en la que se abandona un patrón de comportamiento como lo es “la primera versión como definitiva” (Ríos, 2004, p. 29). Diversos autores indican que los escritores expertos están conscientes de la necesidad de crear diversos borradores para llegar a una versión cercana a la final (Cassany, 1999; Castelló, 2002; entre otros).

Además el uso del *wiki* permitió constatar cómo fue evolucionando cada escrito y cómo los aportes de los compañeros fueron consolidando el potencial de los escritores.

#### 4) Supervisión

En cuanto a la supervisión, los estudiantes manifestaron que, generalmente, no prestan atención a la supervisión porque consideraban el proceso escritural como producto, por lo tanto, la supervisión de los alcances obtenidos no era relevante. Sin embargo, después de haber tomado conciencia sobre las habilidades metacognitivas inician una nueva etapa en la que consideran que la constatación del escrito con lo que les solicitan sus profesores y los objetivos propios del texto se tornan fundamentales. Incluso la retroinformación en un entorno virtual fue un elemento contribuyente a la toma de conciencia. El *Informante B* afirmaba lo siguiente “cuando escribía en el foro del *wiki* a veces lo hacía mal y mis compañeros me lo decían después y eso me daba pena (líneas 21-23).

En este sentido, se percibe la aparición de un componente muy importante como lo es la supervisión colectiva o entre pares académicos. Esta estrategia resulta vital cuando los escritos son solicitados de manera individual, pues aún cuando el responsable es el autor, los compañeros actúan como auxiliares de escritura permitiendo reforzar el camino a seguir para llegar a los objetivos propuestos.

Es preciso traer a colación que los auxiliares en un entorno virtual como el *wiki*, tienen la posibilidad de supervisar los avances anteriores realizados para llegar a la versión actual de los textos, pues el mismo posee un historial que registra los cambios. Además, posee un espacio de discusión en el que los participantes tuvieron la oportunidad de compartir con una diversidad de temas, los cuales se complementaban en el aula presencial. En este sentido, los problemas detectados eran un punto de discusión entre todos los involucrados en el acto pedagógico.

Es importante destacar que los estudiantes mostraron un cambio sobre esta categoría si la comparamos con los resultados del cuestionario aplicado, en el que manifestaron una sesgada preocupación por la supervisión. La madurez de sus respuestas así lo ha demostrado. Ejemplo de ello es el *Informante C*:

**A veces la falta de concentración y el no centrarnos en lo que estamos realizando permite que estos procesos no se den con éxito.** Se debe tener un lenguaje y comunicación adecuado para los posibles lectores, los pasos que yo suelo tener ahora en un escrito primero que nada es investigar varias fuentes confiables y poder relacionarlas con otros textos para poder hacer mi borrador plasmando todas las ideas y dar mi versión final ya mejorada (líneas 18-29). (Subrayado añadido)

Se infiere que han trasladado su atención y posiblemente la toma de conciencia permita que desarrollen su potencial crítico y puedan abordar la escritura hasta llegar al nivel más alto, el cual es el epistémico.

También se nota que la supervisión está acompañada de una acción transformadora relevante, un proceso cognitivo de alto nivel: la toma de decisiones. Ésta es clave para resolver los problemas y llegar a la solución más viable según los parámetros que se hayan dispuesto para ello. Esto quiere decir que se establecen las estrategias para procesar la nueva información y el sujeto tiene la capacidad de aceptar los cambios, los cuales dependerán de las opciones seleccionadas y de los fundamentos empleados para tomar asertivamente una decisión. El *Informante D* expresa lo siguiente:

hay que estar decididos en lo que se quiere transmitir. No se puede ir experimentando sobre la marcha, sería una irresponsabilidad y un resultado de seguro sin coherencia y claridad. Hay que tener presentes que la idea principal es transmitir conocimientos pero con buenos basamentos que los certifiquen (líneas 27-33).

La afirmación anterior da muestra de la madurez que están alcanzando los participantes. Además, la toma de decisiones no se realiza con libre albedrío, más bien depende de una diversidad de factores, tales como: la percepción, los conocimientos previos, las inferencias y las intuiciones (Ríos, 2004), pero para ello el sujeto debe hacer uso de su pensamiento crítico y creativo y de esta manera optar por la mejor dirección.

## 5) Evaluación

Los participantes a través de sus expresiones demostraron un grado de conciencia moderado sobre la relevancia de dicho proceso mental. La revisión se presenció en algunos casos, es decir, los participantes manifiestan a través de las entrevistas que así lo hacen. Ejemplo de ello se tiene con la declaración del *Informante D* “busco variada información en cuanto al tema para a la hora de redactar tener varias ópticas, por último comienzo a escribir haciendo pausas constantes para revisar y evaluar el contenido” (líneas 19-22). Los participantes incorporaron la revisión y el monitoreo dentro del proceso de escritura, lo cual es un indicio de abandono de escritores novatos con proyección hacia un posible escritor competente (Flower y Hayes, 1981).

Castelló (2002) indica que, por lo general, este tipo de escritores no sólo revisan aspectos formales, sino conceptuales, lo que se evidencia en el siguiente extracto de la entrevista del *Informante A*:

Pero ahora mi visión ha cambiado y para esto todo lo que escribo pasa por varias revisiones y si es posible por varios lectores y así tengo una mejor revisión. Así, todas las cosas que he aprendido las pongo de manifiesto como lo es tener una conciencia de escritor a la hora de escribir y también por qué no a la hora de resumir o exponer (líneas 38-44).

Otra aseveración relacionada es la del *Informante B*, quien expresa lo siguiente “siento que las cosas han cambiando un poco porque razono más antes de escribir, pienso, no de una escribo” (líneas 41-43). En este orden de ideas, Cassany (1999) expresa que los escritores novatos le otorgan mucha relevancia a los *aspectos epidérmicos*, y sesgada al proceso de revisión y monitoreo interno; es decir, cuando revisan dedican el tiempo a los aspectos formales de la escritura. Unos resultados análogos son los que se evidenciaron en el cuestionario que se aplicó al principio. El *Informante D* dijo:

La posibilidad de acceder al proceso recursivo, o sea, a planificar, textualizar y revisar, nos permite no abandonar

en ningún momento el texto, ya que podemos ir de una actividad a otra sin un orden como tal y abarcar el trabajo en su totalidad para evaluar la calidad del mismo. Revisar es una estrategia que nos ayudará a obtener una producción escrita acorde a las demandas del lector, gracias a ese recurso podemos evitar **errores de redacción, ortográficos y de ideas**, dándonos la posibilidad de ir redactando sin alejarnos del contenido del texto anterior (líneas 34-45). (Subrayado añadido).

Se evidencia en la declaración anterior que se comienza a reflexionar sobre la evaluación como un proceso. La revisión de los textos se despliega desde la visión de producto a la de proceso y también de un enfoque gramatical hacia una perspectiva discursiva, en la que la normativa no es el punto primordial, es decir, la revisión de los aspectos formales de la escritura, pulcritud y formalidad, no es lo más importante. Se complementa con la revisión y evaluación de la organización textual, la información, la coherencia y la cohesión.

Para que este proceso se cumpla, las actividades grupales representaron una buena alternativa, pues la revisión y evaluación no se dan únicamente en privado, los lectores son las personas más indicadas para aportar sugerencias sobre la legibilidad de un texto, ya que necesitan comprenderlo y activar un conjunto de estrategias sin la presencia de quien escribe el texto. Verbigracia, el aporte del *Informante D*: “Lo mejor de todo el proceso es que ha sido un trabajo en grupo, todas hemos tenido gran disposición de aprender y opinar con respecto a los demás textos que se han manejado en clases” (líneas 56 -60).

Por consiguiente, los participantes que lograron mejorar la calidad de sus producciones escritas, también mejoraron las habilidades cognitivas, lo cual incide en los niveles de comprensión lectora y su capacidad para adquirir y transmitir conocimientos.

## **Implicaciones pedagógicas**

Conforme se logre que los estudiantes estén conscientes de la importancia de aprender a aprender, que las actividades realizadas

en las clases de lengua tienen relación directa y se interconectan con su vida real, podrán otorgarle el valor y la aplicación adecuada. De este modo, el aprendizaje institucionalizado se torna transferible a la vida misma, lo que repercute en ganancias al considerar que la adquisición progresiva del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos.

¿Por qué se afirma lo anterior? porque el desarrollo de la comprensión y expresión escrita requiere una organización de los pensamientos, reflexión en los enunciados y una capacidad crítica para reconstruir las ideas en función del otro sujeto. Escribir y comprender requieren de la activación de procesos cognitivos y a la vez son recursivos e interdependientes. La escritura demanda de una comprensión previa, organización de la información y sobre todo la criticidad de formular los planteamientos según las necesidades personales y de los destinatarios. Igualmente, sucede que cuando se procesa la información, se hace uso de lo que fue escrito por otros y se reconstruye la intención comunicativa, activando conocimientos previos, el contexto y el cotexto de lo leído. Entonces, se tiene que quien logra aprender a pensar logra realmente aprender a comprender y escribir, pues se trata de acciones mentales, es procesar y producir, respectivamente.

Todo el abordaje anterior lleva a considerar que los escritores novatos requieren de una gama de acciones pedagógicas que posibiliten el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Esto quiere decir que después de la aplicación de una secuencia dirigida hacia el desarrollo del potencial como escritores, es muy probable que los participantes tengan la oportunidad de mejorar su proceso escritural y su proceso de comprensión, lo cual no quiere decir que estas habilidades se adquieran mecánicamente. Más bien, a través de prácticas constantes y perseverantes se podrán sentar las bases para su desarrollo. De esta manera, las habilidades no se adquieren de manera innata, dependen de un cúmulo de experiencias previas que irán posibilitando esa evolución.

Finalmente, la producción escrita depende en gran medida de la toma de conciencia de todos los procesos mentales implicados

en la elaboración de un texto coherente y en el procesamiento de la información, pues en la actualidad la Sociedad del Conocimiento brinda múltiples espacios y una inmensa cantidad de documentos informativos, en la que la garantía del éxito depende de saber comprender y transmitir, tomando las decisiones adecuadas sin perderse en el intento. De esta manera, la inserción de las Nuevas Tecnologías, aunado a la activación de los procesos cognitivos, es una alternativa viable para explotar el gran potencial de los jóvenes de hoy en día. Jóvenes que dedican gran parte de su tiempo a leer y escribir en la red. El empleo de las tecnologías en este estudio representó un atractivo para llamar la atención de los estudiantes, al mismo tiempo indujo hacia la observación y reflexión colectiva de todos los textos realizados para así lograr la activación de los procesos cognitivos.

## Referencias

- Adoumieh, N. (2009). El Modelo Contextual Interaccionista y las Estrategias Metalingüísticas. *Laurus, Revista de Educación*, 15(29), 11-32.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera Linares, L. (2009). *Habla pública, Internet y otros enredos literarios*. Caracas: Equinoccio.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En: A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.135-163). Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.



- Camps, A., Guash, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.7-39). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en Línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA. Buenos Aires. Disponible: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF> [Consulta: 2010, Octubre 19]
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [Revista en Línea], 35(51-52), 149-162. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso#flow80](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso#flow80) [Consulta: 2010, Septiembre 03]
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Madrid: Paidós Comunicación.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolio. (Coord). *Manual práctico de escritura académica: Vol. II* (pp.15-68). Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication*, 32, 365-387.
- Fraca de B., L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*, 72, 107-126.
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- González, S. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En: S. González y L. Ize de Marengo (Comps.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB* (pp.199-251). Barcelona, España: Paidós Educador.
- González, F. (1993-1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma*, Vol. XIV-XVII, 1-17.

- Grupo DIDACTEX. (2003). Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15, 77-104.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2001). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente*. México: McGraw Hill.
- Lacon de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, Metacognición y Escritura. *Revista Signos* 41, 67, 231-255.
- Martínez Miquélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Solís, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman y D. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazzarella, C. y Ríos, P. (2008). *Desarrollo del Aprendizaje Estratégico con el uso del computador*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, UPEL.
- Nieves, F. (2005). *El Bosque Constelado. Reflexión arteológica de los procesos de pensamiento de orden superior que activan los docentes PPI de la UPEL Maracay*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L.S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vigotsky. *Obras escogidas (Vol. II)* Madrid: Visor.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: SAGE.

## Anexo A

### EVALUACIÓN DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

1	Nunca									
2	Casi nunca									
3	Algunas veces									
4	Casi siempre.									
5	Siempre									
1	2	3	4	5						
1.	Planteas objetivos antes de realizar alguna acción									
2.	Te haces preguntas dirigidas a buscar información sobre el tema									
3.	Tratas de comprender el problema antes de ejecutar alguna acción									
4.	Estás consciente de lo que conoces acerca del tema									
5.	Te preguntas: ¿qué conocimientos me sirven para solucionar el problema?									
6.	Diseñas las estrategias que vas a aplicar para resolver la situación									
7.	Tratas de identificar las deficiencias de conocimiento que tienes para la resolución de la tarea.									
8.	Identificas los procesos del pensamiento que utilizas									
9.	Defines estrategias para contrarrestar las fallas personales									
10.	Buscas el significado de términos que no conoces									
11.	Consideras posibles alternativas que existen para resolver la tarea									
12.	Estas consciente de las fallas personales que tienes para realizar la tarea									
13.	Cuestionas tus razonamientos durante la realización de la tarea									
14.	Te preguntas cómo mejorar tu desempeño									
15.	Detectas el grado de dificultad de la tarea									
16.	Identificas los errores que vas cometiendo									
17.	Corriges errores mientras realizas la tarea									
18.	Utilizas ejemplos como fuente de aprendizaje									
19.	Buscas retroalimentación en otras personas									
20.	Aprendes de tus errores									
21.	Supervisas la efectividad de las estrategias que empleas									

22. Cambias las estrategias que no son efectivas					
23. Estás consciente de los logros alcanzados					
24. Estás consciente de tus deficiencias					
25. Eres capaz de autoevaluarte					
26. Revisas permanentemente tus acciones					
27. Aplicas criterios de evaluación para juzgar tus acciones					
28. Evalúas tus resultados intermedios a medida que aplicas estrategias de resolución					
29. Revisas que la solución corresponde con los objetivos propuestos					
30. Reflexionas sobre la manera en que llegaste a la solución					
31. Te preguntas si lo podrías haber resuelto de otra manera					
32. Reflexionas si te satisface el resultado al que has llegado					

Mazzarella, C. y Ríos, P. (2008). *Desarrollo del Aprendizaje Estratégico con el uso del computador*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado-UPEL