

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS DE COMPOSICIÓN  
ESCRITA QUE SE PROMUEVEN EN UN CURSO DE REDACCIÓN EN UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en  
Dificultades de Aprendizaje

Ruth Moreano Villena

María Soledad Roca Salazar

Asesores

Dr. Jaime Aliaga Tovar

Lic. Violeta Montes Rivera

Jurado

Mg. Jennifer Cannock Sala

Mg. Lourdes Olivera Chávez

Lima – Perú

2014





Al Todopoderoso

A Agustín y a Paulita

A Rafael y a Felicitas

A todos los maestros preocupados por el quehacer en la enseñanza de la  
composición escrita

## Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento está dirigido a todas aquellas personas que colaboraron en la realización de esta investigación, en especial, al Dr. Jaime Aliaga, quien nos guio en la elaboración del proyecto y a lo largo de su desarrollo.

Asimismo, hacemos extensivo el agradecimiento a la Lic. Violeta montes, quien compartió con nosotras sus experiencias.

Finalmente, agradecemos a nuestros compañeros de trabajo, quienes colaboraron con sus comentarios y su tiempo, y a las autoridades de la institución de la cual se recopiló la información para realizar esta investigación.

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I            PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO..	15
1.1    Fundamentación del problema.....	15
1.2    Formulación del problema.....	18
1.3    Formulación de objetivos.....	18
1.3.1    Objetivo general.....	18
1.3.2    Objetivo específico.....	18
1.4    Importancia y justificación del estudio.....	18
1.5    Limitaciones de la investigación.....	19
CAPÍTULO II            MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	21
2.1    Antecedentes del estudio.....	21
2.1.1    En el Perú.....	21
2.1.2    En el extranjero.....	24
2.2.    Bases científicas.....	26
2.2.1    Enfoques de estudios de la redacción.....	28
2.2.1.1 Modelos cognitivos.....	28
A. Modelo de Flower y Hayes.....	29

B. Modelo de Bereiter y Scardamalia .....	36
C. Recapitulación.....	39
2.2.1.2 Modelo sociocultural de la escritura.....	41
2.2.2 Enfoques didácticos orientados a la enseñanza de la redacción.....	43
A. Modelo cognitivo.....	44
B. Modelo sociocultural.....	47
2.2.3 Texto académico.....	50
2.3 Definición de términos básicos.....	52
CAPÍTULO III      MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	57
3.1 Tipo de investigación.....	57
3.2 Diseño de investigación.....	57
3.3 Sujetos de investigación.....	58
3.4 Instrumentos.....	58
3.5 Variables de estudio.....	59
3.6 Procedimientos de recolección de datos.....	59
3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	60
CAPÍTULO IV      RESULTADOS.....	61
4.1 Presentación y análisis de resultados.....	61
4.1.1 Descripción general del curso.....	61
A. Criterios de evaluación.....	64
B. Logros y actividades programados para el curso de redacción.....	66

4.1.2	Análisis de resultados.....	77
A.	Estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso de redacción.....	80
B.	Descripción de las unidades de aprendizaje.....	88
4.2	Discusión de resultados.....	126
4.2.1	Caracterización del curso.....	126
4.2.2	Secuencia didáctica.....	127
4.2.3	Procesos de composición escrita.....	132
4.2.4	Procesos metacognitivos.....	139
4.2.5	Ejes temáticos.....	140
4.2.6	Procesamiento de fuentes.....	141
4.2.7	Evaluaciones.....	142
4.2.8	Cuadro de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en un curso de redacción.....	144
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		150
5.1	Resumen del estudio.....	150
5.2	Conclusiones.....	151
5.3	Recomendaciones.....	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		159

## ANEXOS

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1:	Modelo de Flower y Hayes.....	36
Figura2:	Modelo de Decir el conocimiento.....	38
Figura3:	Modelo de Transformar el conocimiento.....	39
Figura 4:	Principales conceptos propuestos por Vigotsky sobre la escritura.....	42
Figura 5:	Secuencia didáctica de la composición.....	127
Figura 6:	Secuencia didáctica del aprendizaje de la composición.....	131





## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1:	Unidades de aprendizaje.....	63
Cuadro 2:	Tabla de calificación.....	65
Cuadro 3:	Cuadro de logros y actividades programados para el semestre 2012-2.....	67
Cuadro 4:	Matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición textual.....	78
Cuadro 5:	Cuadro resumen de estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso de redacción.....	81
Cuadro 6	Tabla de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas identificadas.....	145

## RESUMEN

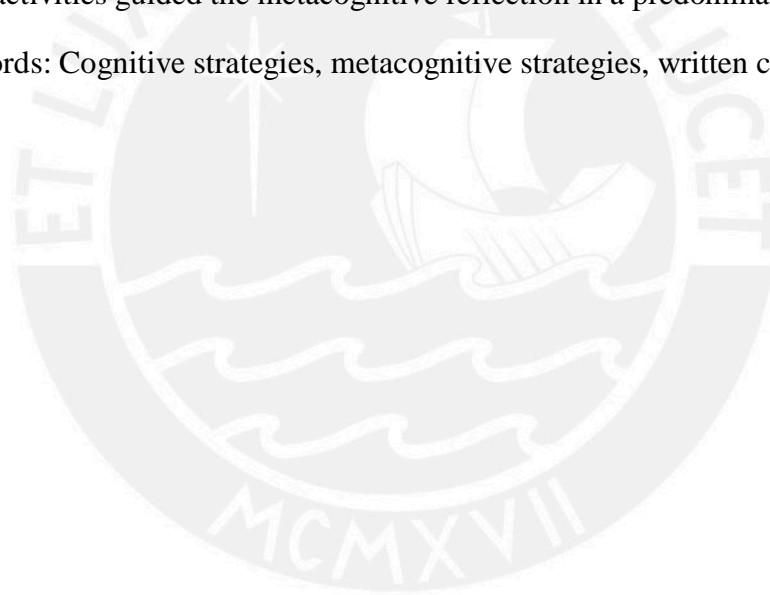
El presente estudio de carácter descriptivo-transversal tuvo como propósito principal identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en los materiales de un curso de redacción de una universidad privada de Lima. La unidad de análisis estuvo conformada por el cuadro de logros del curso, cuyos datos se consignaron en un cuadro de logros y actividades programados para ese ciclo, las guías de clase, los materiales para los alumnos y las evaluaciones. El instrumento empleado fue una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición textual, elaborada en el marco de la teoría cognitiva y sociocultural de la composición, la cual sirvió para analizar los documentos mencionados. Esta herramienta permitió identificar el predominio de las estrategias cognitivas, principalmente las de planificación, enfocadas a la generación y organización de contenido. A su vez, se observó que en el nivel metacognitivo las actividades de clase orientaron la reflexión metacognitiva de manera predominantemente oral.

Palabras clave: Estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, composición escrita.

## ABSTRACT

The present descriptive cross-sectional study had the main purpose of identifying the cognitive and metacognitive strategies of written composition, those which are promoted in the materials of a writing course in a private university from Lima. The unit of analysis was composed of the Course's Achievement Chart, whose data was registered in an achievement chart activities, the lesson plans, the students' materials and the evaluations. The instrument used was a matrix of cognitive and metacognitive strategies for textual composition, that was developed in the framework of the cognitive and sociocultural theories of composition, which was used to analyze the before mentioned documents. This matrix allowed the identification of the cognitive strategies predominance, specifically those linked to planning and focused on the generation and organization of content. Also, it was observed that in the metacognitive level, the lesson activities guided the metacognitive reflection in a predominantly oral way.

Key words: Cognitive strategies, metacognitive strategies, written composition.





## INTRODUCCIÓN

La universidad es un espacio académico que representa un gran desafío para el estudiante que se está integrando a esta comunidad discursiva, pues se enfrenta a situaciones de aprendizaje sustancialmente distintas de los del sistema escolar. Quienes se incorporan al nivel educativo superior se integran a un sistema en el que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje. Así, en este contexto, el medio para acceder al conocimiento y (re)producirlo se realiza principalmente a través de estos instrumentos, es decir, se reconoce en la lectura y, principalmente, en la escritura su función epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2007). Por ello, en el ejercicio académico de la composición escrita, los estudiantes recrean la información, (re)producen y demuestran conocimiento a través de los distintos productos textuales propios del ámbito universitario: apuntes de clase exámenes, ensayos, monografía, tesis, etc.

Reproducir, recrear, reformular, reinterpretar, proponer conocimiento son actividades que el estudiante universitario realiza de manera cotidiana. La escritura académica resulta una práctica discursiva esencial en esta nueva comunidad.

Sin embargo, las características del código escrito, en este contexto, no siempre son de fácil acceso para los estudiantes. Llegar a desempeñarse con autonomía y dominar sus convenciones resulta tarea que exige instrucción. Muchos investigadores, en el ámbito latinoamericano, encuentran serios problemas de redacción en la educación superior, y no se trata solo de aspectos formales del código escrito, también las dificultades se muestran en el tratamiento del conocimiento (Sánchez, 2005; Fregoso, 2007; Andrade, 2009, Gonzáles y Vega, 2010; Lacón y Ortega, 2003).

Por otro lado, cabe señalar que los textos producidos en esta comunidad discursiva tienen convenciones propias de un campo específico del conocimiento. En cada uno de estos, se encuentran textos con características particulares y una manera también específica de construir el conocimiento (Carlino, 2007). Adecuarse a estas convenciones significa aprehender esas nuevas formas para tener el conocimiento y su producción como herramienta de desarrollo profesional. Por ello, que el alumno cuente con estrategias para alcanzar el dominio del código escrito es importante en este contexto académico.

Un curso de redacción académica, en estas circunstancias, debe tener, en consecuencia, el propósito de brindarle las estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición escrita, para que el alumno logre asirse de ese instrumento de

conocimiento. La presente investigación tiene el propósito de dar cuenta sobre esas estrategias cognitivas y metacognitivas y el impacto que pueden tener en la instrucción formal.

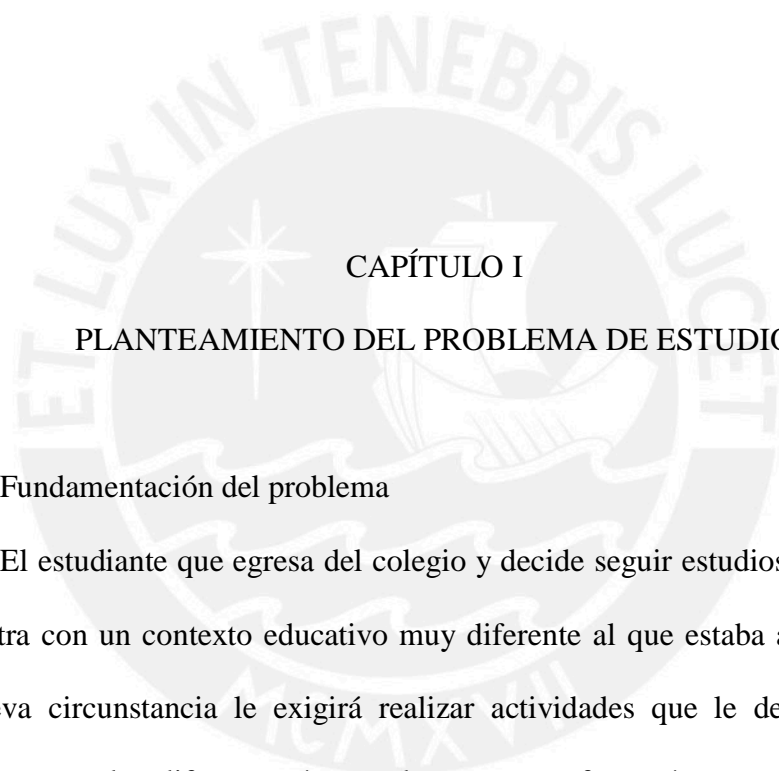
En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema de estudio, la formulación del problema, los objetivos que guían esta investigación, la importancia y justificación del trabajo, y finalmente, cuáles son las limitaciones a las que nos hemos enfrentado.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico. Se presentan, en primer lugar, las referencias sobre investigaciones semejantes en el extranjero y en nuestro contexto. Asimismo, las bases científicas presentan los modelos que nos han permitido analizar la información que es motivo de esta investigación. Así, se desarrolla el modelo cognitivo y sociocultural de la composición y de la enseñanza de la redacción.

En el tercer capítulo, se presenta el método de la investigación. Se detalla sobre el tipo de investigación, diseño, sujetos de investigación y los instrumentos utilizados. Además, se describe el procedimiento de la recolección de los datos, y las técnicas utilizadas para procesar y analizar los datos.

El cuarto capítulo es el más extenso, pues en este apartado se detalla el análisis desarrollado sobre el corpus analizado. En primer lugar, se describe la unidad de análisis y, posteriormente, se interpretan los datos a la luz del marco teórico.

En el último capítulo, se presentan el resumen y las conclusiones. Además, a partir de los resultados, se presentan algunas sugerencias.



## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

#### 1.1 Fundamentación del problema

El estudiante que egresa del colegio y decide seguir estudios superiores se encuentra con un contexto educativo muy diferente al que estaba acostumbrado. La nueva circunstancia le exigirá realizar actividades que le demandarán ser competente en las diferentes áreas a las que se enfrentará: una nueva situación didáctica, procesamiento de información especializada, lectura de textos de diversa organización, y la redacción de textos con diferentes propósitos (tomar nota de las clases, exámenes, ensayos, monografías, trabajos de investigación, etc.). Además, al redactar, el aprendiz deberá tomar en cuenta los distintos propósitos del texto, los diversos formatos o la extensión que cada uno requiere, etc. Es decir, se verá inmerso en un contexto en el cual la lectura y la composición

de textos serán las principales actividades a través de las cuales accederá al conocimiento y aprenderá a producirlo (Carlino, 2005). En ese sentido, para que se desenvuelva con éxito en esta circunstancia, tendrá no solo que dominar un nuevo código, sino contar con recursos de aprendizaje que le permitan alcanzar las demandas presentes en ese nuevo contexto.

La lectura y la escritura serán entonces prácticas esenciales en esta nueva comunidad discursiva. Sin embargo, la experiencia docente en este medio revela que hay un desempeño deficiente precisamente en las actividades que resultan fundamentales para los alumnos universitarios. Bono y De la Barrera (1998) manifiestan su experiencia en la didáctica de la composición escrita de la siguiente manera: “Desde nuestras interacciones diarias con los estudiantes de primer año de la Universidad, hemos observado durante los últimos años las dificultades que éstos presentan cuando se enfrentan con la tarea de producir un trabajo escrito”.

En este sentido, creemos que el enfoque de enseñanza de la redacción es un aspecto sustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje de la composición escrita. Por ello, la concepción de la composición escrita en un curso de redacción se constituye en un facilitador de los procesos que le permitirán al alumno adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en las distintas situaciones de escritura que le exige el contexto universitario. Así, Flower y Hayes (1996) proponen un modelo cognitivo de la composición escrita conformada por procesos cognitivos que intervienen en la redacción: la planificación, la traducción y la revisión. En cada uno de ellos, operan subprocesos que comprenden operaciones mentales que se actualizan en



estrategias de composición. Estos pueden ser identificar la situación comunicativa, pensar en el lector, generar ideas, organizarlas en un texto, pensar en la forma de la oración, elegir palabras, revisar el escrito, hacer borradores, elaborar la versión final, tomar conciencia de la importancia de estos procesos, elegir la estrategia adecuada, entre otras. Asimismo, el modelo de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992), también enmarcado en la propuesta cognitiva de la composición, permite caracterizar a los escritores “maduros” e “inmaduros” a partir de las estrategias que utilizan en la redacción.

A partir del aporte de estas investigaciones, se ha podido describir el proceso de composición en su dimensión mental y en su dimensión concreta, a partir de la actuación de los escritores. Además, en los últimos años, en el contexto universitario, se han desarrollado muchas investigaciones sobre composición escrita tomando este modelo como referencia. Sus resultados revelan que, efectivamente, los procesos mentales modelan la composición. Por tal motivo, el modelo cognitivo de la composición escrita es una alternativa para tratar la problemática de la redacción en la universidad, pues no se limita solo a describir las deficiencias de los textos de los alumnos -que se observan el producto final-, sino que al concebir la composición como un proceso permite planificar actividades pertinentes a los procesos e implementar estrategias referidas a cada actividad de la redacción.

El logro general del curso es “el alumno redacta un texto académico completo a partir del análisis e interpretación de diversas fuentes”. Llegar a este objetivo demanda el dominio de varias de las estrategias de composición escrita

enumeradas anteriormente; no obstante, pese a que el proceso de enseñanza aprendizaje de este curso se proponen estrategias de composición, la experiencia cotidiana nos permite observar las dificultades que tienen los alumnos para aplicarlas, ya sea en las actividades de clase o en las evaluaciones grupales e individuales.

## 1.2 Formulación del problema

Por lo que se ha mencionado anteriormente, planteamos el problema de la investigación a partir de la siguiente pregunta: ¿qué estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita se promueven en los materiales que se utilizan en un curso de redacción de una universidad privada de Lima?

## 1.3 Formulación de objetivos

### 1.3.1 Objetivo general

Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que se promueven en un curso de redacción de una universidad privada de Lima

### 1.3.2 Objetivo específico

Elaborar una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición

## 1.4 Importancia y justificación del estudio

A partir de una revisión de las investigaciones sobre los procesos de composición escrita en el contexto peruano, se ha hallado una investigación sobre

estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en la producción textual, la cual ha sido enfocada desde la pedagogía, Rojas (2007), y realizada con población escolar del nivel secundario. En el ámbito universitario, no se han hallado trabajos similares; los estudios se orientan principalmente a la identificación de factores sociales o actitudinales que influyen en el desempeño ortográfico, tal este es el caso de Quezada (1998) y Portilla (2003).

En ese sentido, el desarrollo del presente trabajo se justifica por esta carencia de información en cuanto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita en el ámbito universitario. Es decir, hacen falta investigaciones que indaguen por el uso de estas herramientas de enseñanza-aprendizaje que influyen en los procesos de alto nivel de la escritura, los cuales están vinculados con los procesos mentales y su automatización. Por ello, es importante identificar las estrategias de composición escrita que se plantean en los cursos de redacción en las universidades, observar cómo se desarrollan y analizar la pertinencia de cada una de ellas a fin de mejorar la situación de la población estudiantil universitaria y nacional en cuanto a su producción escrita.

Con los resultados de esta investigación, se podrían implementar herramientas metodológicas integrales orientadas al desarrollo de estrategias necesarias para un buen desempeño en la composición escrita de alumnos universitarios.

### 1.5 Limitaciones de la investigación

Debido a lo avanzado del semestre en el que se inició la investigación y la dificultad de obtener permisos por parte de las autoridades, no se pudo enriquecer

la investigación con la observación de clases, lo cual hubiese permitido confrontar los datos propuestos en los materiales de clase con lo que, en realidad, hace el docente día a día.





## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1 Antecedentes del estudio

##### 2.1.1 En el Perú

Las investigaciones sobre composición escrita en nuestro contexto son pocas. Cabe destacar la investigación realizada por Rojas (2007) desde la perspectiva cognitiva en el contexto escolar. En esta investigación, se plantea el problema sobre las estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) de estudiantes de primero de secundaria (adolescentes entre 12, 13 y 14 años de edad) de la institución educativa Cristiano Pionero. Uno de los objetivos generales planteados en esta investigación fue “identificar las estrategias cognitivas y

metacognitivas que emplean dichos estudiantes para producir textos escritos”. Y, entre los objetivos específicos, se propuso 1) identificar las dificultades de los estudiantes sobre la composición, 2) determinar la eficacia de las estrategias que emplean los alumnos, y 3) analizar las diferentes etapas del proceso de composición y las estrategias que emplean en cada una de ellas.

Los resultados mostraron que los alumnos reconocen la importancia de aprender a escribir un texto, pero consideran que esta es una actividad aburrida. Ellos aplican estrategias cognitivas y metacognitivas en su redacción, pero no son conscientes de ellas, por lo mismo, no pueden regularlas, por tanto estas estrategias no son eficaces para la composición. Además, según la investigación, los alumnos no cuentan con una amplia variedad de estrategias de composición. En cuanto a las diferentes etapas del proceso (planificación, traducción, revisión), los alumnos se comportan como escritores novatos: no planifican, no piensan el escrito, solo escriben una versión del texto, la revisión solo se realiza a nivel superficial, porque tampoco saben qué aspectos del texto deben corregir y cómo hacerlo.

En el contexto universitario, las investigaciones sobre redacción se han enfocado en la ortografía y han considerado variables sociales que inciden en su dominio. Una de ellas fue realizada por Quesada (1998). Dicha investigación tuvo como objetivo identificar los errores más frecuentes de producción escrita que cometen los estudiantes del primer ciclo del Pre-grado y establecer la correlación con variables sociales (tipo de universidad, especialidad y sexo). La muestra estuvo constituida por 224 estudiantes ingresantes en 1995, quienes fueron divididos en grupos considerando los siguientes criterios: tipo de universidad

(estatal o privada), especialidad (8 especialidades en la universidad San Marcos y 2 en las demás universidades) y sexo. Los resultados de esta investigación revelaron que hay diferencias en la competencia escrita entre estudiantes según la universidad de procedencia. Así, son los estudiantes procedentes de universidades privadas los que presentaron mejores resultados. Según el autor, este resultado se puede explicar por un mayor acercamiento al español estándar por parte de los alumnos de estas universidades y porque han tenido, en la secundaria, una mejor enseñanza en el curso de Lenguaje. Sobre la variable sexo, los hombres presentaron un mejor desempeño.

Por otro lado, Portilla (2003) desarrolló una investigación titulada “El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos”. El objetivo de la tesis fue establecer las diferencias, en los ingresantes a la UNMSM, en el dominio de la tildación según género, especialidad elegida, frecuencia de uso del diccionario, colegio de procedencia y enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria. La investigación es un estudio observacional-analítico de perspectiva transversal, el cual responde a un diseño de estudio de nivel explicativo acerca de los factores que se relacionan con el dominio de la tildación. La población estuvo constituida por 910 alumnos ingresantes a la UNMSM el año 2000, además, se consideró ingresantes pertenecientes a las dos áreas de postulación A y B, es decir, ciencias básicas, ciencias de la salud, ingenierías y económico-empresariales; y humanidades, respectivamente. Los resultados señalan que hay diferencias significativas respecto de las variables consideradas. Así, se muestra un mejor desempeño en la tildación según la variable género, pues las mujeres mostraron mejores resultados.

Respecto de la especialidad elegida, los estudiantes que ingresaron a carreras que demandan mayor puntaje fueron los que se desempeñaron mejor (ingresantes Ingeniería de Sistemas, Odontología, Ciencias Biológicas, Economía y Bibliotecología). Respecto del uso del diccionario, hay diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que lo usan y los que no. También, los resultados revelaron que los alumnos que proceden de un colegio particular se desempeñan mejor que aquellos que provienen de uno nacional. Finalmente, la apreciación del alumno por el curso de Lengua en la etapa escolar influye en su desempeño en la tildación.

#### 2.1.2. En el extranjero

Las investigaciones sobre redacción en la universidad en otros países desde la perspectiva cognitiva son más prolijas, pues hay una variedad de pesquisas relacionadas con los procesos mentales implicados en la redacción. Por ejemplo, la investigación realizada por Ochoa y Aragón (2007) en el contexto universitario colombiano refleja la relación entre el desempeño cognitivo y la composición escrita, específicamente, en la composición de artículos científicos. Los objetivos de dicha investigación fueron tres: 1) describir los funcionamientos metacognitivos de los estudiantes durante la escritura de dos reseñas analíticas, 2) describir el desempeño de los estudiantes a partir del análisis de las reseñas analíticas que elaboran, y 3) establecer la relación entre el funcionamiento metacognitivo y el desempeño en la composición escrita. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de Psicología del quinto semestre de la Pontificia Universidad



Javeriana, en Santiago de Cali, Colombia. Los materiales utilizados fueron dos ensayos teóricos y dos reportes de investigación sobre temas relacionados a la especialidad. Además, para observar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes durante la escritura, se utilizó la metodología de los protocolos verbales coocurrentes. Los resultados de esta investigación mostraron las dificultades de los alumnos para elaborar reseñas científicas: los alumnos no planificaban sus textos o tenían bajos niveles de planificación. Tampoco reflejaron habilidades para diferenciar aspectos sobre la planificación y la producción, de tal manera que escribían lo que recordaban de los textos leídos. Por otro lado, los autores demostraron que los estudiantes se centraron más en procesos superficiales del texto, esto es, en la ortografía, y no revisaban otros aspectos del texto.

En el contexto de la Universidad de Granada, la investigación “Estrategias metacognitivas en la producción de textos escritos por estudiantes universitarios” dirigida por Gallego (2010) tiene como objetivo evaluar las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes universitarios para identificar sus dificultades en la composición escrita. La investigación es de carácter exploratorio y cualitativo. La población estuvo conformada por 20 estudiantes de educación de la Universidad de Granada. Y el instrumento fue el estudio de caso. Los resultados respecto de los procesos cognitivos de la escritura señalan que los sujetos de investigación no planifican suficientemente sus tareas y tampoco se preguntan sobre el tipo de texto que van a redactar. No tienen un soporte de la información y solo escriben conforme surgen las ideas. En la fase de traducción, tienen más control sobre la selección de palabras, pero no cuando construyen oraciones.

Respecto de la revisión, los alumnos prefieren revisarse a sí mismos, pero no someten su texto a juicio de un lector. Los resultados sobre las estrategias metacognitivas revelaron que los estudiantes no son conscientes del proceso de planificación y no tienen buena disposición en el acto de la composición escrita. Al evaluar la etapa de la revisión, se observó que reconocen su importancia, pero no le prestan mucha atención. Por otro lado, señalan que el componente motivacional influye en su desempeño de la composición escrita.

## 2.2 Bases científicas

La comunicación es la función primordial del lenguaje y se manifiesta de dos maneras: oral o escrita. Ambos códigos permiten la interacción verbal en una sociedad, de ahí su carácter social. Por otro lado, a pesar de que el fenómeno de la comunicación promueve el intercambio verbal, los códigos oral y escrito presentan diferencias sobre su naturaleza, estructura, y en el uso. Al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999) afirman que “la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie”. Por el contrario, sobre la escritura, destacan su carácter de producto histórico y cultural: “Es un hecho históricamente localizable porque ha dejado huellas materiales a través de representaciones icónicas de la realidad (...) y a través de representaciones de distintas unidades lingüísticas (...)”. Esta afirmación sostiene implícitamente que lo oral y lo escrito son solo materias distintas (ondas sonoras y trazos de tinta) que vehiculan un mismo código lingüístico (Cassany, 1996, 60).

En términos de relación, la escritura fue concebida por mucho tiempo como la representación gráfica del habla. Sin embargo, la correspondencia no es directa, pues el código escrito es independiente y demanda habilidades lingüísticas diferentes al uso del código oral. El aprendiz de escritor, por ejemplo, debe dominar, en un primer momento, la elaboración de los símbolos gráficos de la escritura; luego, tiene que aprender las reglas sobre las combinaciones posibles de sus unidades hasta poder expresarse por escrito (Defior, 1997).

Como se observa, hablar y escribir son actividades diferentes y, por ende, lo son sus demandas lingüísticas, usos, formas, y manifestaciones. Cassany (1996) identifica diferencias de orden contextual (situaciones de comunicación) y textual (características gramaticales) entre estos códigos. Por ejemplo, respecto de las diferencias contextuales, la lengua oral destaca por ser espontánea, inmediata, efímera y dependiente de los códigos no verbales; en cambio, la lengua escrita es elaborada, de uso diferido, duradera en el tiempo, y utiliza pocos códigos paratextuales. En cuanto a las diferencias textuales, el código oral y el código escrito presentan características propias para reflejar la adecuación a la situación de comunicación, coherencia, cohesión, gramática (fonología y grafía, morfología, sintaxis, léxico).

Tomar en cuenta estas diferencias es importante a la hora de plantear propuestas sobre la enseñanza de la redacción, pues ello configurará la elección sobre un modelo de enseñanza de la composición escrita. En los siguientes apartados, se desarrollarán los aspectos más relevantes de dos enfoques sobre la escritura y la concepción sobre su enseñanza, pues serán el marco teórico de esta investigación.

## 2.2.1 Enfoques de estudio de la redacción

### 2.2.1.1. Modelos cognitivos

A fines del siglo XX, se desarrollaron tres modelos explicativos de la composición escrita: modelos centrados en el producto (consideraban la composición escrita como un producto resultante de la puesta en práctica de una serie de habilidades previamente ejercitadas), modelos centrados en el proceso (se interesaron en los procesos que guiaban la composición), modelos ecológicos o contextuales (centraron su atención en el contexto como factor que orienta la producción escrita) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los modelos cognitivos, que se centran en la redacción como proceso, surgieron a partir de los trabajos de Flower y Hayes a inicios de los 80 (Castelló, 2000; Marinkovich, 2002; Caldera, 2003). Estas propuestas dejaron de lado el texto como producto y se interesaron en investigar los procesos mentales que intervienen en la composición escrita. Es decir, hubo un cambio de paradigma: del énfasis en el texto como producto se pasó a mirar al individuo y sus operaciones mentales de la composición.

La composición de un texto es entendida como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar (regular) de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo (Hayes y Flower, 1980, en Castelló et al. 2010).

Así, el individuo y los procesos mentales se tornaron en el centro de los modelos cognitivos.

En el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), la escritura se elabora a partir de la transformación del conocimiento producto de la aplicación de procedimientos complejos de solución de problemas en la composición escrita. Estos investigadores se interesaron en identificar las estrategias que utilizan los escritores maduros e inmaduros, y concluyeron que los primeros cuentan con una serie de estrategias que les permiten producir textos más elaborados.

Por otro lado, Defior (1997) señala que “la lectura y la escritura se consideran como actividades cognitivas complejas que requieren el esfuerzo combinado de una serie de operaciones o subcomponentes y de un conjunto de conocimientos que actúan de manera sinérgica... Escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos”.

En los siguientes párrafos se desarrollarán los aspectos más relevantes de estas teorías.

#### A. Modelo de Flower y Hayes

Flower y Hayes (1996) proponen un modelo en el que se concibe la escritura como un proceso mental complejo cuyos componentes interactúan de manera recursiva.

Este modelo está fundamentado en cuatro premisas:

1. La composición se concibe como resultado del acto del pensamiento que está conformado por distintos procesos mentales, los cuales forman un entramado complejo. No se identifican fases delimitadas linealmente, sino que los procesos

interactúan recursivamente. Por ello, el enfoque cognitivo considera los procesos mentales como unidad de análisis.

2. Estos procesos están relacionados jerárquicamente y, en su funcionamiento, tienen la capacidad de insertarse en otro mayor, es decir, es recursivo. En la composición se puede identificar que los procesos y subprocesos implicados tienen muchas posibilidades de combinación. Ello permite al escritor contar con una serie de operaciones que lo ayudarán a avanzar su redacción, es decir, este modelo se caracteriza por su flexibilidad.

3. El proceso de composición implica alcanzar una finalidad, la cual se logra a partir del planteamiento de objetivos del escritor. Este es un punto clave en la propuesta de Flower y Hayes (1980), pues son los objetivos los que permiten avanzar en el desarrollo de la tarea. Los objetivos pueden darse en diferentes momentos de la redacción y en cualquier proceso. Pueden ser de dos clases: (1) de proceso, instrucciones que se dan los mismos escritores para llevar a cabo el proceso de redacción y (2) de contenido y planes, la cual implica lo que el escritor quiere decir o hacer con la audiencia. Tiene tres características:

- Se van creando a medida que avanza la tarea de composición y según la demanda. Es decir, refleja la tarea cognitiva del sujeto y su impacto en el producto.
- Puede tomar muchas formas en el proceso de redacción: definir el punto de inicio, organizar y planificar el texto, revisión en los distintos momentos, etc.
- Los objetivos superiores permiten ordenar el proceso de composición, pues otorgan dirección y coherencia a los pasos posteriores. Este aspecto, permite caracterizar a los buenos escritores y malos escritores.

4. Los escritores crean sus propios objetivos en dos niveles: objetivos concretos referidos a una tarea específica en cualquier momento del proceso y reformulación de los objetivos globales en función del avance de la tarea.

Este modelo de análisis propone la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo (MLP) y los procesos de redacción. Los dos primeros forman parte del contexto en el que se circunscribe el proceso de composición, pero que ejercen influencia en el acto de la redacción (ocurre fuera del escritor). El último elemento constituye el centro de la propuesta, pues explicita el sistema dinámico de procesos mentales que entran en funcionamiento en la redacción (ocurre dentro del escritor).

El ambiente de trabajo está conformado, en primer lugar, por la tarea de escritura o el problema retórico. Aquí comienza la tarea de composición. Por lo tanto, es importante analizar y delimitar sus componentes. Para ello, el escritor analiza a su audiencia, ubica el contexto de la tarea y sus objetivos, pues estos aspectos le permitirán delimitar las características del texto que va a redactar. En suma, en esta primera parte, el escritor interpreta la tarea y delimita los aspectos generales de su texto.

En segundo lugar, el texto escrito también forma parte del contexto, pues a medida que va avanzando en la composición, le va planteando restricciones o limitaciones que ejercen una influencia sobre el escritor, por ejemplo, las palabras que eligen, las oraciones que construye, las divisiones del texto... Todo esto va condicionando el texto que todavía no está terminado. En suma, se exige un alto nivel de la competencia lingüística y de procesamiento de la información.

Como se observa, en la parte inicial de la composición se identifica una fuerte demanda de procesos mentales en la tarea de composición a la cual el escritor está sometido y debe abocar mucha atención. Depende mucho de este aspecto alcanzar los objetivos de la redacción.

Por otro lado, la memoria a largo plazo se concibe como una entidad relativamente estable que opera en el proceso como un almacén de la información. Su función es, por un lado, resolver la recuperación de la información, la cual no consiste solamente en la selección de información relacionada con la tarea, sino también en la recuperación de las representaciones del problema pertinentes para la tarea en concreto, las características de la audiencia y los distintos formatos de discurso.

Por lo mencionado, se evidencia que la activación de la MLP es un aspecto clave. No contar con este recurso revela a un escritor novato, pues sus limitaciones se harán notorias en un texto que no se adecua a las demandas de la composición escrita; que no ha sabido integrar la información al proceso concreto.

El objetivo de la MLP es adaptar la información almacenada al problema retórico específico. Esto ocurre en dos niveles: se selecciona y reformula la información para la tarea puntual. El aprendiz en este momento está sometido a un alto grado de demanda cognitiva, pues la composición se vuelve base para la creación de conocimiento. El otro nivel se refiere a la concretización del conocimiento en la redacción: el escritor debe actualizar información a través de la construcción de oraciones, selección léxica, formato del texto, aspectos ortográficos, etc. que son propias del código escrito.



En este modelo, los procesos de escritura están conformados por un conjunto de procedimientos específicos que reflejan un alto compromiso cognitivo: planificación, traducción y revisión. Más aun, el escritor juega un rol activo en cada uno de estos momentos, pues toma decisiones, a partir de objetivos, sobre el rumbo de su producción textual.

El proceso de planificación consiste en la construcción de “una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (Flower y Hayes, 1996). Es decir, su naturaleza es abstracta, se refiere a la idea o las ideas que surgen en el escritor sobre su texto. Para alcanzar este objetivo, el escritor echa mano de los aspectos contextuales de la situación retórica y de la MLP. Se trata de la elaboración de un esquema mental cuya naturaleza más o menos abstracta dependerá de la condición del conocimiento almacenado en la MLP. La planificación está conformada por tres subprocesos: la concepción de ideas, la organización de ideas y la fijación de objetivos.

La organización de ideas entra en juego para ordenar la información almacenada en la MLP. Una posibilidad es su buena organización, entonces, su recuperación se hará de manera automática -en bloque-, lo cual se refleja en un texto estructurado de manera estándar. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que su almacenamiento haya sido desordenado con poca o nula relación. Es entonces cuando entra a tallar otro subproceso, la organización de ideas. Este subproceso ayuda al escritor a darle una estructura a la información y opera en dos niveles. Puede organizar la información categorizando -ideas subordinadas, ideas principales- y formando nuevas representaciones del conocimiento. También, puede operar a nivel textual, en su organización y presentación. La organización,

en ese sentido, requiere de la toma de decisiones en el proceso retórico. Así, identificamos el último subproceso de la planificación: el establecimiento de los objetivos. Estos son propuestos por los mismos escritores en el proceso de redacción, y van siendo reformulados según las exigencias de las características del texto y del avance del proceso de composición. Los objetivos se pueden plantear en dos niveles: de contenido y de proceso.

Según la información presentada, la planificación es un proceso de regulación, cuyas operaciones modulan diferentes momentos de la composición, su alcance puede ser global o local. Por su amplio rango de operación, pueden intervenir en todos los procesos de composición y en el momento en que el escritor lo considere conveniente. Por ello, ocupan una buena parte en el desarrollo de la tarea. Varias investigaciones señalan que esta es una característica de los escritores expertos. (Bereiter y Scardamalia 1992; Cassany, 1996; Marinkovich, 2002; Castelló et al. 2010)

La traducción es el proceso que consiste en “convertir las ideas en lenguaje visible” (Flower y Hayes, 1996). Otros autores la denominan redacción (Cassany, 1989) o textualización. Este proceso consiste en poner por escrito las ideas que se van recuperando y organizando. Por ello, es altamente demandante tanto del conocimiento de las formalidades del código escrito como del contenido. En ese sentido, en la traducción se conjugan dos niveles de conocimiento: 1) se debe dominar aspectos sintácticos, léxicos, incluso los aspectos grafomotrices. Además, 2) se debe dominar la información que incidirá en la coherencia de su texto. Cuando los primeros no están automatizados, se produce una recarga de la memoria a corto plazo y la actividad de composición se ve limitada a la atención

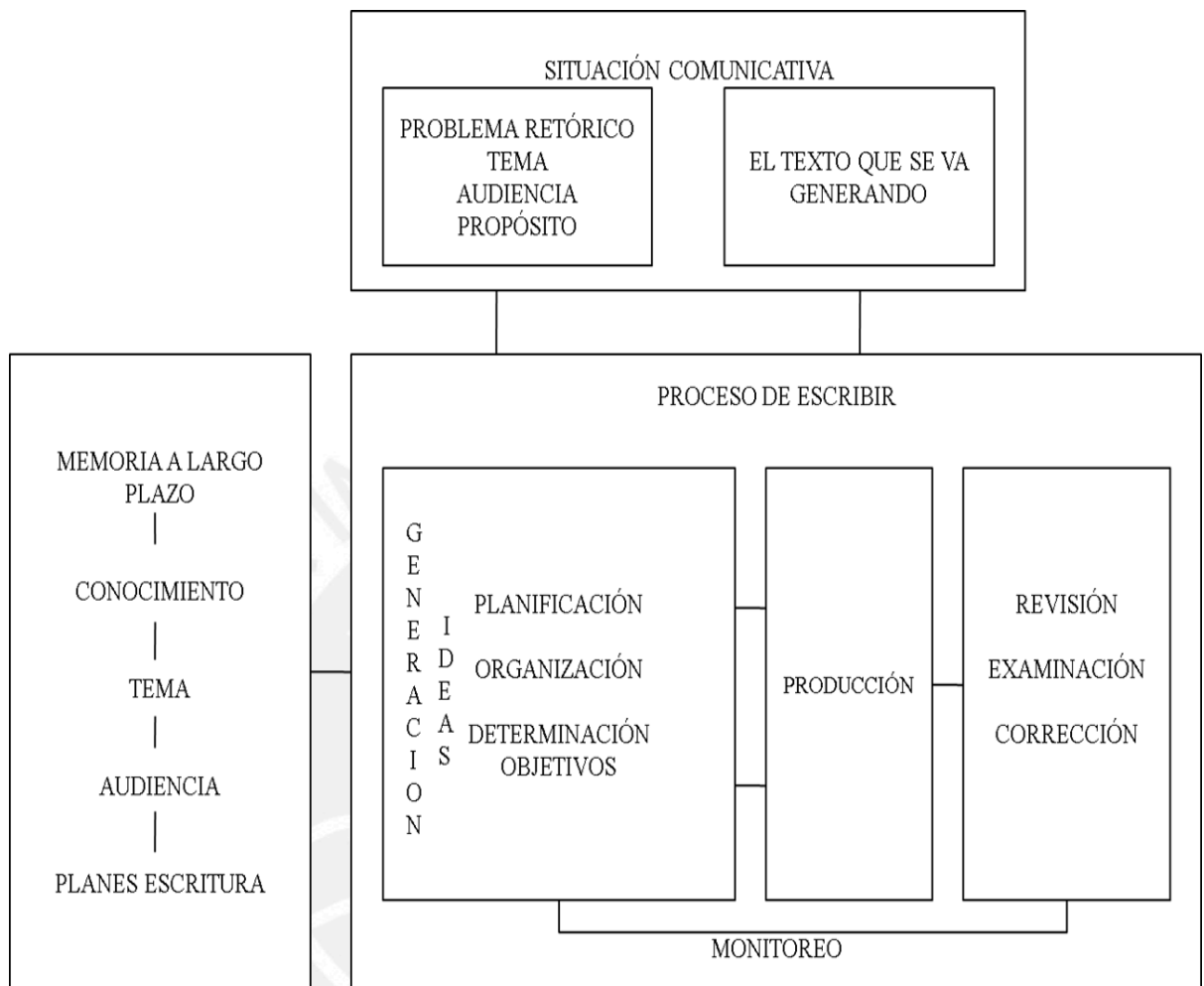
de aspectos locales de la composición y se dejan los procesos de nivel global, cuya demanda cognitiva es mayor. Por ello, los conocimientos sobre el código escrito, referidos al primer nivel, deben estar automatizados para que el escritor pueda dedicarse con mayor libertad a los procesos de mayor demanda cognitiva.

La revisión implica los subprocesos de evaluación y revisión de lo que se ha escrito. Asimismo, este proceso es resultado de la conciencia del escritor sobre la realización de la tarea, la cual podría llevarlo a continuar o a detenerse en la revisión de aspectos microestructurales, el plan global o verificar que se están logrando los objetivos trazados. Ocurre en cualquier momento del proceso y el tiempo dedicado dependerá del aspecto a revisar y de las limitaciones que tenga.

Finalmente, el control o monitoreo tiene como función organizar los procesos que conforman la actividad de la escritura. En palabras de Flower y Hayes (1996) “controlan el proceso y su progreso”. En ese sentido, son indicaciones que el escritor se da a sí mismo y decidirá si finaliza un proceso o debe tomarse mayor tiempo. El control también opera sobre los objetivos y los hábitos o estilos de redacción. Por lo mencionado, este proceso exige del escritor habilidades de reflexión y regulación sobre la tarea. Camps (1990) lo define del siguiente modo “Exige por tanto del escritor una determinada capacidad metacognitiva”

Por lo expuesto, vemos que los procesos de la composición escrita, según el modelo cognitivo de Flower y Hayes, se corresponden con las estrategias cognitivas y el control o monitor se refiere a las estrategias metacognitivas en la composición.

Figura 1  
Modelo de Flower y Hayes



### B. Modelo de Scardamalia y Bereiter

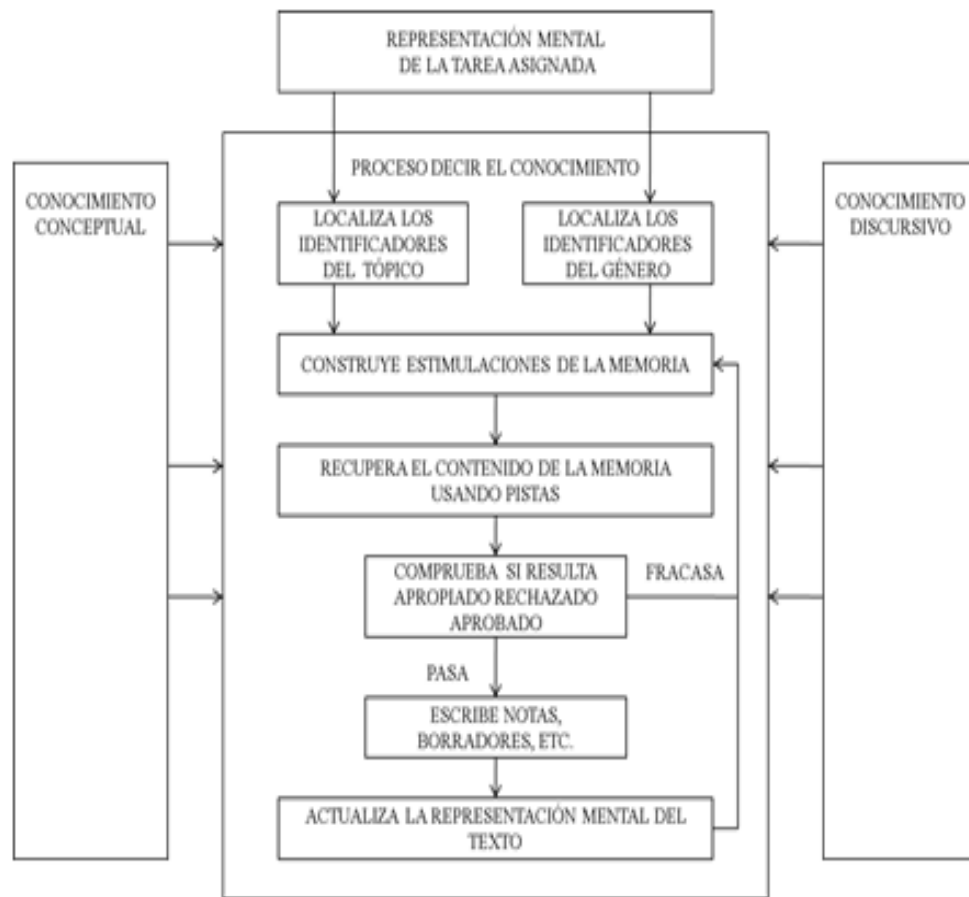
El modelo cognitivo de Scardamalia y Bereiter (1992) reconoce, en el contexto educativo, dos clases de escritores: inmaduros (novatos) y maduros (expertos). Esta clasificación pretende capturar las diferencias significativas sobre los procesos lingüísticos que ocurren en la composición escrita. Así, la propuesta plantea el modelo de decir el conocimiento y el modelo de transformar el conocimiento.

Para los autores, la diferencia entre escritores maduros e inmaduros se fundamenta en el tratamiento del conocimiento, pues las diferencias se deben básicamente a los procedimientos complejos de solución de problemas que aplican en la composición. Cabe señalar que no se plantean ambos modelos como una evolución de formas simples a formas complejas, sino que considera al modelo decir el conocimiento como un subcomponente del modelo transformar el conocimiento.

El modelo decir el conocimiento parte de la representación mental de la tarea. Luego comienza a producirse una serie de procesos organizados linealmente y desencadenados a partir de la información que se recupera, a partir de pistas, de la memoria a largo plazo. Esto ocurre a través de unos identificadores de tópico o de género, los cuales actúan como marco general, pues impulsan la sucesiva generación de conocimientos relacionados, que, según el modelo, se caracteriza por una tendencia a la coherencia. Es decir, el conocimiento que se va recuperando es insertado en la composición sin mayor elaboración.

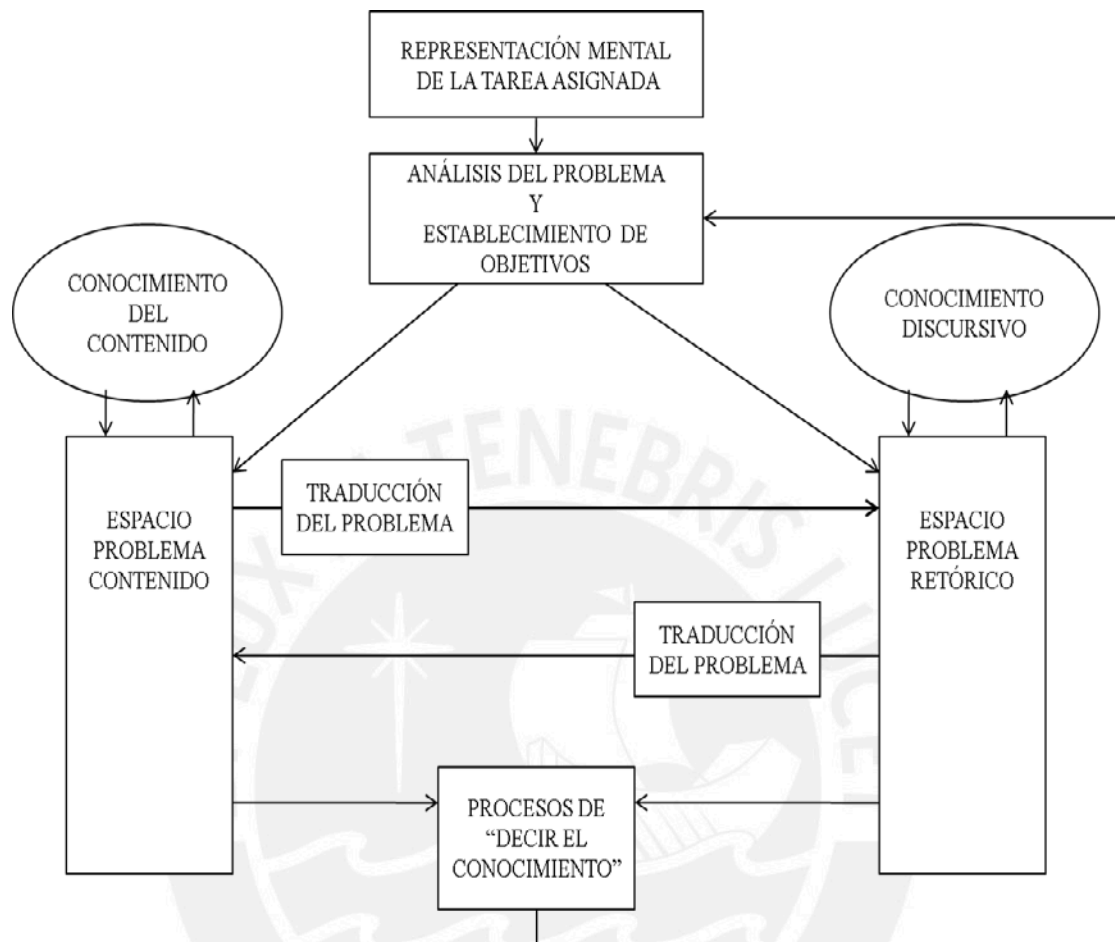
En el marco de este modelo, el escritor no requiere de una demanda en la planificación y establecimiento de objetivos, tampoco exige una revisión, pues la composición se concibe como un hecho natural, cuya base están en el paso de la lengua oral a la forma escrita. No exige mayor reflexión sobre el código. Y la información que recupera es básicamente la que ha almacenado a partir de sus experiencias, por eso el aprendiz de escritor revela mayor elaboración sobre la tarea. Los escritores de este grupo solo utilizan las estrategias de composición que están disponibles para ellos y que por lo general son estrategias simples, de poca demanda cognitiva.

Figura 2  
Modelo Decir el conocimiento



Por el contrario, el modelo transformar el conocimiento es una forma más elaborada del tratamiento de la información, pues responde a un proceso complejo de solución de problemas. El escritor se caracteriza porque juega un rol activo al confrontar y recrear la información. En este modelo se encuentran los espacios problema, que pueden referirse al contenido o al conocimiento del discurso, es aquí donde se produce la transformación del conocimiento. El escritor confronta los estados de conocimiento con las exigencias retóricas, lo cual lleva al producto que es la composición del texto.

Figura 3  
Modelo Transformar el conocimiento



Según este modelo, la composición comienza a partir de una representación de la tarea. Seguidamente, el escritor analiza la tarea y comienza a establecerse objetivos y sub objetivos de composición, los cuales hacen avanzar el razonamiento y, por ende, transforman el conocimiento.

### C. Recapitulación

Como se observa, las propuestas cognitivas resaltan la complejidad de las operaciones mentales y el entramado de relaciones que se generan cuando operan los procesos. Por ello, es de destacar el cambio de paradigma, pues los

investigadores voltearon la mirada a lo que hace el escritor. En ese sentido, la propuesta cognitiva es una propuesta de los procesos subjetivos del escritor.

Si bien, hay una amplia gama de propuestas cognitivas, los aspectos comunes a todas las propuestas, según Quintero y Hernández (s/f), son las siguientes:

- a) La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global, el nivel más alto en dicho sistema. Las unidades fundamentales de análisis desde estos modelos serán los procesos cognitivos y no las etapas.
- b) La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos en distintos niveles del contexto global de la actividad de escritura.
- c) La caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo (Castelló, 1995).
- d) La influencia y control que ejercen variables, tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia) en los procesos y estructura propios de la composición escrita.

Por otro lado, desde este enfoque de la composición escrita, varios autores reconocen que la planificación y la revisión son actividades importantes en la regulación de los procesos cognitivos. Los alumnos que le dedican más tiempo a estas operaciones obtienen textos mejores que aquellos que no lo hacen.



### 2.2.1.2 Modelo sociocultural de la escritura

Las reflexiones en torno al papel del contexto en el acto de escribir son las que se sintetizan en los modelos contextuales. La noción de escritura experimenta una serie de modificaciones que más que oponerse a los modelos cognitivos procesuales los complementan: se sigue aceptando que la escritura demanda un trabajo individual de toma de decisiones, solución de problemas y aplicación de estrategias de planificación, supervisión, evaluación y reflexión; a ello se añade el intercambio social como factor generador de este proceso (Castelló, 2000).

Vygotsky (1977) considera, principalmente, al individuo como el resultado de un proceso histórico-social donde el lenguaje, función superior del pensamiento, desempeña un papel esencial como herramienta de mediación entre el hombre y la realidad. El lenguaje aparece, entonces, como un instrumento de mediación cultural capaz de activar y regular el comportamiento, primero desde fuera, el plano interpersonal, y más tarde desde dentro, en el plano intrapersonal, tras ser interiorizado.

En cuanto al lenguaje escrito, este es concebido como un instrumento psicológico que se adquiere a partir de la participación del individuo en procesos de socialización específicos, como la educación. En consecuencia, el escritor debe realizar un trabajo consciente y analítico en el cual las palabras, los gestos y las intenciones son reemplazados por símbolos; debe dirigirse a una persona ausente; y crear la situación. Todo esto quiere decir que el lenguaje escrito requiere de un mayor nivel de abstracción que el exigido por el lenguaje oral (Valery, 2000). Es la abstracción de la escritura la que demanda un trabajo intelectual, el cual representa la mayor dificultad en su adquisición. Esta caracterización de los

procesos de escritura, la convierte en una compleja operación intelectual (Serrano 2000) y también compleja práctica cultural.

Valery (2000) recopila los aspectos fundamentales de la teoría de Vygotsky y las presenta en el siguiente cuadro:

Figura 4  
Principales conceptos propuestos por Vigotsky sobre la escritura

<p>Cómo la escritura estructura la conciencia humana</p> <p>La escritura como sistema de mediación semiótica</p> <p>Activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructura los procesos cognitivos</li> <li>-Permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual</li> </ul> <p>Instrumento semiótico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Función de comunicación y diálogo inter-intra</li> <li>-Crea contexto</li> <li>-Tiene función epistémica (significado y sentido)</li> </ul> <p>Proceso de adquisición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente</li> <li>-Se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros</li> <li>-Se realiza en contextos escolares específicos</li> </ul>
---

Este cuadro sintetiza la concepción de la composición escrita como un proceso de estructuración de la conciencia humana y como el resultado de una experiencia de aprendizaje, en la cual el contexto escolar y el maestro juegan un rol muy importante. En cuanto al desarrollo psíquico, se concibe a la escritura como herramienta psicológica que permite la interiorización y desarrollo de funciones psicológicas superiores como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento. Ello permite pasar del razonamiento práctico-situacional al razonamiento teórico-conceptual, debido a que su adquisición modifica la estructura del pensamiento. En cuanto a su carácter semiótico, la escritura es un sistema de mediación que genera funciones epistémica, planificadora, reguladora

y comunicativa. En su función de comunicación y diálogo interpersonal-intrapersonal, el ser humano crea un contexto a partir de las experiencias vividas, en el cual comienza a dar sentido y significancia a su proceso de adquisición del conocimiento –en su texto, el escritor hace hablar directa o indirectamente a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva “se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros” (Silvestri y Blanck, 1993 en Castelló, 2010) –. Esta representación contextual está regida por un motivo, la comprensión de la tarea, y se subordina a un proyecto, el contenido del texto. Finalmente, en cuanto a su adquisición, esta es vista como proceso de apropiación de un instrumento socialmente construido. Es decir, sucede en una situación de comunicación y diálogo permanente entre el escritor y los posibles lectores, la cual se realiza en contextos escolares específicos entre el escritor y los posibles lectores a los que, con su texto, responde, contradice, explica.

En síntesis, se concibe a la composición textual como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico (Prior, 2006 en Castelló, 2010 et al.).

### 2.2.2 Enfoques didácticos orientados a la enseñanza de la redacción

A partir de los enfoques de escritura desarrollados, se puede concluir que la redacción es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores, que van desde los procesos mentales del escritor hasta el entorno social en el que se circunscribe esta actividad. Además, siendo esta una actividad compleja, la

instrucción de la redacción académica, para el caso de esta investigación, debe considerar estas orientaciones metodológicas. En ese sentido, el objetivo de las propuestas de enseñanza de la redacción cobra un sentido más amplio, pues debe abarcar tanto al individuo como su entorno. En palabras de Quintero y Hernández (s/f), la finalidad de la instrucción en la composición debe estar “orientada a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura y el desarrollo de estrategias de control de los procesos implicados en su producción y utilización como medio de comunicación.”

A continuación, presentaremos las propuestas del modelo cognitivo y sociocultural de la instrucción de la redacción.

#### A. Modelo cognitivo

Si bien prolifera una serie de propuestas en torno al modelo cognitivo de la composición escrita, todas ellas tienen en común las siguientes características (Quintero y Hernández, s/f): la composición escrita está conformada por una serie de procesos mentales, cuya consideración es fundamental a la hora de proponer un programa de intervención pedagógica sobre composición escrita. Por ejemplo, la programación debe hacerse considerando los procesos mentales que debe desarrollar un escritor competente, así, tales programas deben considerar la planificación, la traducción y la revisión y los subprocesos implicados: generación y organización de ideas, establecimiento de objetivos, redacción, evaluación, etc.

Además, este modelo debe proponer estrategias cognitivas y metacognitivas (de control o autorregulación), las cuales les servirán a los alumnos como herramientas para hacerle frente a las actividades de escritura.

Asimismo, una propuesta de intervención desde el modelo procesual toma en cuenta el proceso realizado por los alumnos. Por ello, es importante mostrar las actividades intermedias, pues son las que van modelando los procesos mentales para que vayan convirtiéndose en un hábito.

Debido a que, en la composición, se consideran importantes los procesos cognitivos, el aprendiz se vuelve el centro de los modelos de enseñanza de la redacción. Por ello, las actividades propuestas para las sesiones de clase se deben desarrollar con la finalidad de que el aprendiz sea consciente de las estrategias de composición y las aplique en su proceso de redacción. El docente, por su parte, desempeña el papel de modelador, pues es quien conduce al aprendiz, a partir de la orientación y la asesoría, a adquirir las estrategias de composición escrita para lograr la autonomía del alumno en la redacción.

Por otro lado, en Cassany (1990), se consigna la propuesta de Flower y Hayes (1985) sobre la secuencia didáctica en la instrucción de la composición escrita:

Paso 1: Explorar el problema retórico

Paso 2: Hacer un plan de trabajo

Paso 3: Generar ideas nuevas

Paso 4: Organizar tus ideas

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector

Paso 6: Transformar la prosa de escritor, lo que escribe para sí mismo, en prosa de lector, lo que se escribe para otros,

Paso 7: Repasar el producto y el propósito

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito

Paso 9: Corrección de los conectores y de la coherencia

Esta secuencia refleja el proceso de la composición. Los pasos del 1 al 5 están relacionados con la planificación; el paso 6 se refiere a la textualización, y del 7 al 9 pertenecen a la revisión. Los programas que toman el modelo cognitivo de la composición enfatizan en la enseñanza de las estrategias de composición en la programación de las clases.

Por otro lado, en un marco más concreto, Quintero y Hernández (s/f) propusieron un programa denominado “Mejorar nuestra forma de expresarnos cuando escribimos” aplicado a alumnos de 3° de la E.S.O. Este programa busca instruir en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición, además de conocer las características textuales y su organización.

En palabras de las investigadoras, el programa está orientado a

- a) el conocimiento y empleo de los procesos cognitivos de planificación, organización, redacción y revisión escrita;
- b) el conocimiento y empleo, a su vez, de la estructura textual, y
- c) el desarrollo de los procesos autorregulatorios que permitan a los alumnos acceder automáticamente y de forma recurrente a las distintas fases implicadas en la composición de un texto.

## B. Modelo sociocultural

Como actividad, la composición implica la puesta en práctica de operaciones y acciones, las cuales están controladas por el escritor y motivadas por factores externos o internos a él, y subordinadas a la comprensión de la tarea y a un proyecto (el paso del sentido al significado).

Es esta actividad verbal la que requiere de dos procesos: la formación del contexto y la transformación del subtexto en texto. La representación de contexto es la construcción del significado socio-contextual sobre la base de una situación. Para ello, el escritor debe considerar los motivos generados por la tarea, el contenido textual, la audiencia potencial y la descontextualización, que alude al uso de herramientas sintácticas y gramaticales para expresar información. El paso del subtexto al texto es el camino que sigue el pensamiento para convertirse en lenguaje verbal plasmado en la escritura. El subtexto alude al sentido interno o motivo, el cual es conocido y comprensible para el escritor y está ligado al contexto de la comunicación. El texto hace referencia al significado externo o lenguaje exterior, el cual es expresado en palabras y es posible de ser comprendido por el lector y está ligado a la parte descontextualizada del lenguaje (Valery 2000). Esta es la ruta que sigue el paso del subtexto a texto: 1) El escritor interpreta su lenguaje interno, 2) crea la situación, 3) construye el contexto, 4) se imagina a su interlocutor, 5) escribe borradores con un lenguaje preciso y sin perder el sentido de lo que quiere expresar.

Como orientador del proceso de aprendizaje, el docente debe crear la situación comunicación real que motive y permita establecer ideas y compartir vivencias. En este encuentro de mundos representado por los estudiantes y su

diálogo, se enriquece cada participante con lo que ofrece y aprende de los demás. En esta situación, es necesario 1) definir la tarea, cuya comprensión motivará la actividad de escribir, la definición del tema y de la estructura del texto (es importante discutir el tema de composición). 2) Luego, se debe construir el proyecto inicial, que es el primer esquema que toma en cuenta el motivo, el contexto, el contenido y la audiencia. 3) Después se pasa a la confección del borrador producto. En este momento, es cuando ocurre la confrontación de ideas que se desea transmitir y las formas gramaticales y sintácticas que posibilitan esta transmisión. En estas circunstancias, es importante la consulta con el docente y con los compañeros, pues ello contribuye con la selección de palabras y organización de ideas. 4) Finalmente, la revisión de borradores permite aclarar conceptos, ampliar ideas y acercarse a la audiencia. Esta actividad ayuda a adquirir conceptos y a tomar conciencia sobre las ideas expresadas y sobre los aspectos gramaticales y formales.

Como se observa, el trabajo docente durante la adquisición de la escritura implica una preparación y planificación de materiales orientados a involucrar activamente a los alumnos y hacerlos conscientes de lo que aprenden. Es decir, el rol del docente es conducir al estudiante a vivir y experimentar el proceso de composición con todas sus dificultades y potencialidades, y a tomar conciencia de ello.

A partir de su experiencia docente, Villalobos (2007) organiza un curso de escritura y actividades para mejorar la competencia escrita de los estudiantes de nivel universitario. Para ello, utiliza algunos principios de la Teoría Sociocultural: actividad, herramientas externas y zona de desarrollo próximo.



El diseño de este plan enfatiza en actividades de planificación y preescritura, y actividades de edición realizadas por los compañeros o los escritores. En ambos casos, se propone el trabajo colaborativo, pues, a partir de la discusión con sus compañeros o con el profesor, el aprendiz podrá internalizar conocimientos, sobre todo si las consignas son claras y toda la actividad está pautada en listas o guías de estudio de tal forma que el alumno sepa y entienda qué es lo que tiene que hacer.

Para el trabajo de planificación y preescritura, se propone utilizar guías que señalen paso a paso el proceso de generación y organización de ideas. La importancia radica en lograr que el alumno sea consciente de ese proceso y sepa que es distinto de la redacción en sí, lo cual le permitirá escribir borradores y, distanciarse de ellos cuando los revise de tal forma que identifique sus errores.

Para el trabajo de edición realizada por los compañeros y la autoedición guiada, se propone 1) la lectura y el comentario de un texto escrito por otro compañero. Esta actividad propiciará el distanciamiento del texto para el lector, pues el escrito no es de su autoría. Ello le permitirá al estudiante desarrollar su propia estrategia de textualización y revisión (Cassany, 1999). Asimismo, estará motivado para escribir un primer borrador satisfactorio, pues cualquiera de sus compañeros lo leerá. La primera vez que se realiza esta actividad, los estudiantes son guiados con un ejemplo de evaluación realizada por el docente, quien utiliza un modelo de composición y una hoja con preguntas guía, que consideren la estructura y la calidad de la información. Este formato conducirá al estudiante por todo el proceso de evaluación y lo ayudará a realizar la lectura selectiva del texto.

2) Las respuestas a las preguntas funcionarán como comentario sobre el contenido

y la estructura del texto, lo cual será de gran ayuda para el autor del escrito quien conocerá qué es lo que debe mejorar. 3) Luego, los escritores editan sus escritos, gracias a los comentarios de sus compañeros. 4) Se utilizan preguntas guía para realizar la revisión en dos partes: una primera lectura (se orienta a la estructura y claridad del texto), en la cual se solicita a los estudiantes que consideren aspectos como el título, la fuerza de la conclusión y la relevancia del tópico de la composición. En la segunda lectura, se enfatiza la gramática. 5) Los estudiantes también deben elaborar un resumen de los resultados de las dos lecturas en una hoja aparte.

La textualización y la revisión deben realizarse un día después de haber escrito su composición. Ello permitirá que se desconecten más de sus escritos y que ellos perciban los procesos de planificación escritura (textualización) y revisión como diferentes.

Como se observa, en esta secuencia, se busca concientizar a los alumnos de que el proceso de escribir tiene una estructura organizada. Asimismo, se enfatiza en la idea de que el trabajo colaborativo y el uso de medios externos (lluvia de ideas, preguntas, hojas de trabajo, reflexiones) son estrategias que permiten que el aprendizaje de la composición escrita sea significativo y, a largo plazo.

### 2.2.3 Texto académico

El género discursivo es una categoría discursiva que da cuenta de la clase de texto propio de una comunidad discursiva, en ese sentido, está definido en

términos pragmáticos (López, 2002). Por ello, para su clasificación se contemplan factores externos a su producción tales como el propósito comunicativo, el emisor, el receptor, la intención comunicativa, el grupo social en el que circula,... (Calsamiglia y Tusón, 1999). En ese sentido, el texto académico es un género discursivo, pues es propio del contexto académico y se constituye en una pieza fundamental en el ámbito de la educación superior (Longo y Rodeiro, 2007). Así, los exámenes, resúmenes, ensayos, monografías, proyectos de investigación, apuntes de clase, son algunos ejemplos de la práctica de redacción académica y exigen del enunciador identificar a su enunciatario, dominar las circunstancias de su uso, su estilo, contenido, la intención formas y medio de circulación (Longo y Rodeiro, 2007).

En la institución en la que se ha realizado la investigación, el texto académico se define a partir de la situación e intención comunicativa, su unidad temática, y sus características estructurales y formales.

Por otro lado, el tipo de texto que se desarrolla durante el ciclo es el texto expositivo. Álvarez y Ramírez (2010) señalan que estos textos se caracterizan por “la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio”. Por ello, cada unidad desarrollada en el curso contempla una unidad temática, la cual está conformada por un conjunto de lecturas que servirá como insumo para la redacción.

### 2.3 Definición de términos básicos

- **Comunidad discursiva:** Es el contexto compartido o espacio social en el que los participantes asumen roles y comparten conocimientos (Camps, 2004), unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales y comunidades de otros ámbitos, y tipos de discurso. El conocimiento de este entorno se construye socialmente, a través de la participación. Pertenecer a una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (terminología, estructura del texto, etc.) (Cassany, 2008).
- **Demanda cognitiva:** Stein y colaboradores (2000), en Cueto (2003), sostienen que la resolución de las tareas o actividades de aprendizaje requieren diferentes niveles de procesamiento de la información y de pensamiento. A este trabajo se le denomina demanda cognitiva. Por ejemplo, las tareas que promueven la evocación y reconocimiento de información específica, la aplicación y la demostración son de baja demanda cognitiva. Las tareas de análisis, de integración, evaluación, producción y creación son de alta demanda cognitiva.
- **Estrategias cognitivas:** El término estrategia, concepto inicialmente empleado en el ámbito militar, alude a las actividades necesarias para llevar a

cabo un plan previo de operaciones bélicas. En el ámbito educativo, se refiere a un conjunto de actividades, pasos, procedimientos, destrezas y procesos mentales que se utilizan de forma consciente y planificada para lograr determinados objetivos (Beltrán, 1993 y Selmes, 1988), planes, fines, etc. (Mayor, Suengas y González, 1995). Las estrategias cognitivas implican siempre la manipulación directa de la información que se recibe. Esta manipulación puede ser mental (relacionando información nueva con otra ya existente, creando imágenes mentales...) o física (tomando notas, agrupando elementos en categorías que tengan sentido para el sujeto...). El uso consciente, deliberado y planificado de estos procedimientos refleja procesos mentales de elaboración, repetición, inferencia, deducción, creación de imágenes, transferencia y resumen. Este trabajo intelectual es el que permitirá el control del funcionamiento de las actividades mentales y la adquisición, codificación y recuperación de información (Correa, Castro y Lira, 2004).

- Estrategias metacognitivas: Las estrategias metacognitivas son habilidades ejecutivas de orden superior aplicables a una gran variedad de tareas. Se emplean para supervisar, planificar, evaluar y regular la aplicación de las estrategias cognitivas (Herrera, 1997).

La regulación de la cognición implica procesos mentales de atención selectiva hacia aspectos específicos de la información, planificación de la información, comprobación de la comprensión y producción de la información y, por último, evaluación de la comprensión y de la realización de una tarea. Cada uno de estos procesos mentales identifica una estrategia metacognitiva (Herrera, 1997).

- Estrategia de modelado: Es una estrategia de enseñanza aprendizaje que consiste en la presentación de un modelo que el alumno tiene que repetir. Para Zimmerman (2000, en Castelló, 2010), en la escritura académica, “el estudiante adquiere una imagen clara de cómo deben ser ejecutadas las estrategias de regulación de la escritura. En este nivel el estudiante aprende observando las acciones y escuchando las descripciones de los modelos y la motivación proviene de los reconocimientos que el modelador ofrece al aprendiz”.
- Escritura: Es un conjunto de procesos cognitivos, resultado de un trabajo mental y una actividad discursiva compleja inscrita en un entramado social, histórico y cultural. Su naturaleza es dialógica e interactiva (Castelló, Bañales y Vega, 2010).
- Género discursivo: Los géneros discursivos son enunciados más o menos estables que se desarrollan en una esfera de uso de la lengua, es decir, en una situación interactiva determinada socialmente (Camps, 2004). Tienen en común determinadas características temáticas, estilísticas y estructurales.
- Metacognición: Es el conocimiento relacionado con el propio aprendizaje de las tareas que el aprendiz realiza y con las estrategias que este empleará para ello (Garner, 1987). El término hace alusión a los aspectos activos de la cognición, aunque se distinguen dos definiciones: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. El primero se refiere al conocimiento que la persona ha adquirido sobre su actividad cognitiva, procesos y su funcionamiento (metacognición como contenido y producto). Es de tipo declarativo (saber qué hacer) y comprende el conocimiento de los recursos cognitivos de la persona (los

factores que influyen en su aprendizaje y memoria), de la demanda de la tarea, y de las estrategias y recursos necesarios para realizarla.

La segunda definición de metacognición alude al control que ejercen las personas sobre la actividad mental para ser eficientes (Flavell, 1970). Su carácter es procedimental (saber cómo usar las estrategias) e incluye procesos de planificación (plan que antecede a la realización de una tarea), supervisión y regulación (monitoreo de las actividades empleadas mientras se va realizando la tarea), y evaluación (analizar las estrategias utilizadas cuando se termina la tarea). Estos procesos pueden ser conscientes o automáticos (más en adultos). El control depende de la interacción entre los conocimientos metacognitivos, las experiencias metacognitivas y las metas cognitivas (Mateos, 2001).

- Procesos cognitivos de bajo nivel de la composición escrita: También se denominan mecánicos. Para la composición escrita estos procesos deben estar automatizados. Salvador Mata (s/f) señala que los procesos de bajo nivel comprenden el conocimiento sobre ortografía, grafía y tipografía de la página. Según García y Fidalgo (2003), incluye conocimientos sobre ortografía, gramática, presentación y aspectos motores de ejecución gráfica o también aquellos relacionados con la disposición corporal.
- Procesos cognitivos de alto nivel de la composición escrita: Se les conoce también como procesos sustantivos, para García y Fidalgo (2003) son de naturaleza conceptual. Salvador Mata (s/f) identifica los procesos de alto nivel en la planificación, textualización y revisión; y el que tiene mayor complejidad es la metacognición. Para García y Fidalgo (2003), comprenden procesos relacionados

con la generación de la información-tema, conocimientos previos, organización, monitorización, borrador y revisión.

- **Redes conceptuales:** Es un recurso gráfico, está conformada por conceptos clave (graficado en un nodo), las oraciones nucleares y las flechas. Los conceptos se relacionan con otros a través de una flecha, la cual contienen una oración nuclear. Esta oración evidencia la relación que hay entre los conceptos elegidos. La red conceptual es el instrumento ideal para explicitar conexiones conceptuales de largo alcance (Ontoria et al., 2005, p.143).
- **Secuencia didáctica:** Son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos (Zabala, 1995). La elaboración de la secuencia didáctica guía al docente en la secuencia de actividades de la clase. La documentación analizada contenía la guía de clase, que sugería al docente las actividades para cada sesión.
- **Situación retórica:** La situación retórica o problema retórico está conformado por el enunciado, la audiencia y el objetivo. La consideración de estos aspectos en el inicio del proceso de composición es importante, pues se constituye en el punto de partida para todo el proceso. Por ello, está constituido por la reflexión que configurará todo el proceso de composición. Flower y Hayes (1981) plantean en su propuesta que el análisis de la situación retórica es fundamental para iniciar el proceso de composición. En los materiales de clase analizados, cada actividad de redacción comenzaba a partir de una consigna de redacción.





CAPÍTULO III  
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

### 3.1 Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo descriptivo, pues se pretende identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en los materiales de un curso de redacción y conocer las que se evalúan en los exámenes.

Nuestro objetivo fue especificar rasgos importantes de un fenómeno, es decir, recoger información sobre las variables: identificarlas, cuantificarlas y especificar sus propiedades.

### 3.2 Diseño de investigación

Para este estudio no se recreó una situación ni se manipularon variables de forma intencional, por ello, el diseño de la investigación es no experimental. En otras palabras, se observó una situación existente y no se influyó en las variables, porque estas ya ocurrieron (Hernández et al., 2011).

El diseño de investigación es transversal, pues se recopiló la información en un solo momento. Nuestro propósito fue describir las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita, y analizar su incidencia en las actividades propuestas en los materiales del curso empleados en el semestre 2012-2.

### 3.3 Sujetos de investigación

La unidad de estudio fue una institución educativa superior privada de la provincia de Lima. La unidad de observación fue una asignatura de redacción impartida en ese centro de estudios, la cual se dicta a los estudiantes de todas las carreras que cursan el primer año de estudios. La unidad de análisis estuvo conformada por las guías de clase, los materiales para los alumnos, las evaluaciones y el cuadro de logros del curso que se emplearon durante el semestre 2012-2.

### 3.4 Instrumentos

Para el análisis documental, la técnica de recolección de datos utilizada en este trabajo de investigación fue el análisis de contenido (análisis de los materiales de clase). Para ello, como instrumento, se empleó la matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición textual, la cual sirvió para

analizar las guías de clase, los sílabos, los guiones y los materiales de los alumnos así como los criterios de evaluación del examen final.

### 3.5 Variables de estudio

Las variables consideradas para esta investigación son las siguientes:

- Estrategias cognitivas de la composición escrita
- Estrategias metacognitivas de la composición escrita

### 3.6 Procedimientos de recolección de datos

El recojo de datos se realizó, en dos momentos, a través del análisis documental. En primer lugar, se realizó el análisis de la bibliografía sobre composición escrita y estrategias cognitivas y metacognitivas, el cual se llevó a cabo a lo largo de toda la investigación. A partir de la información recopilada, se elaboró el cuadro de estrategias cognitivas y metacognitivas, el cual fue elaborado ad hoc a partir de las propuestas realizadas por diferentes investigadores: Flower y Hayes (1980); Cassany, Luna y Sanz (1998); Cassany (1999); Gaskings y Elliot (1999); Grupo Didactex (2003); Castrillón (2011) y Salvador Mata (s/f).

En segundo lugar, los datos del curso (los materiales del curso de redacción dictado durante el semestre 2012-2) se recogieron y organizaron en el Cuadro de logros y actividades programados para el semestre 2012-2, elaborado ad hoc.

Se presenta ahora las actividades realizadas en orden de ejecución.

- 1) Se elaboró un marco de referencia teórica para realizar la investigación.

- 2) Se diseñó la matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición de textos.
- 3) Se construyó el cuadro de logros y actividades programados para el semestre 2012-2.
- 4) Se analizaron las actividades del curso en función de la matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición de textos.
- 5) Se confeccionó un cuadro resumen de estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas por el curso de redacción.
- 6) Se realizó la descripción de las estrategias identificadas en el curso de redacción.
- 7) Se analizó la información obtenida en la descripción del curso de redacción.
- 8) Se registró los resultados finales en un cuadro de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso de redacción.

### 3.7 Técnicas de procesamientos y análisis de datos

Para analizar los datos recopilados, se empleó el cuadro de resumen de estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas por el curso. Este formato nos permitió identificar el tipo de estrategia por cada bloque de actividades programadas durante el semestre 2012-2. Los resultados de este análisis se registraron en una tabla de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas identificadas.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

En función de los objetivos del estudio se llegó a un conjunto de resultados que mostramos, analizamos y discutimos en las secciones que componen este capítulo.

#### 4.1 Presentación y análisis de resultados

##### 4.1.1 Descripción general del curso

Antes de hacer una descripción del curso, es necesario señalar que la asignatura de redacción, que es motivo de esta investigación, pertenece al área de Humanidades y se cursa en el primer año de estudios de todas las carreras.

La documentación analizada, correspondiente al semestre 2012-2, está conformada por el sílabo, el cronograma de temas y logros por sesión, las guías de clase para el docente y los materiales para los alumnos.

El curso de redacción se presenta como una asignatura instrumental para el acceso al conocimiento a través del código escrito. Por ello, el alumno debe desarrollar habilidades, para lo cual, en el sílabo, se propone el desarrollo de las siguientes actividades:

“Realiza la lectura de fuentes diversas, diferencia los distintos tipos de registro, aplica las técnicas de análisis pertinentes y valora la lectura como un medio para obtener información y contrastarla con la que maneja; busca y selecciona información adecuada para la producción de sus textos; organiza la información de las diversas fuentes y utiliza esquemas que posibilitan la transmisión de sus ideas; y produce textos coherentes y sólidos en los que comunica sus ideas de manera efectiva y creativa en el ámbito académico”.<sup>1</sup>

Además, en este documento, se consigna el logro del curso del siguiente modo: “El alumno redacta textos académicos a partir del análisis e interpretación de diversas fuentes”. Asimismo, a pesar de que en el sílabo no se consignó la propuesta de enseñanza de composición escrita que asumirá el curso, en el material de la primera semana, se propuso la composición escrita como proceso, aunque, como se observará en el análisis posterior, el modelo predominante de enseñanza de composición fue el de etapas.

---

<sup>1</sup> Sílabo del curso semestre 2021-2

Por otro lado, el curso está conformado por cuatro unidades de aprendizaje. Las tres primeras tenían como finalidad desarrollar en el alumno competencias en la redacción de textos académicos, específicamente en el manejo de información, y estructuración y redacción de textos, para que, al finalizar el ciclo, puedan desempeñarse de manera independiente en la redacción de un texto expositivo. El siguiente cuadro muestra la distribución por semanas de las unidades y la cantidad de actividades que la conformaron, la división temática, y de organización de información.

Cuadro 1  
Unidades de aprendizaje

	Duración por semanas	Eje temático	Cantidad de actividades	Estrategia de organización de información
Unidad 1	5	Problemática del transporte público en Lima	3	Estrategia enumerativa
Unidad 2	4	Desnutrición crónica infantil (DCI) y malnutrición	4	Estrategia causal
Unidad 3	3	Sistemas educativos de Perú y Finlandia	4	Estrategia comparativa
Unidad 4	2	Elección del alumno	2	Elección del alumno

Cada semana se desarrolló tres sesiones de clase de dos (2) horas. Las actividades de composición fueron planificadas considerando distintos tiempos: podían abarcar una sesión u ocupar varias sesiones —que podían exceder la semana de trabajo—. Esta propuesta se justificaba, pues se planteaban actividades previas a la textualización con la finalidad de desarrollar en el alumno competencias sobre distintas estrategias de composición. Toda actividad de composición se iniciaba con una consigna en la que se planteaba un problema

retórico el cual debía tener como producto un texto académico con cuatro párrafos: uno de introducción, dos de desarrollo y uno de cierre.

Por otro lado, cada unidad temática contó con un conjunto de fuentes que servirían como insumo para el tratamiento de la información y su organización con la estrategia de organización de la información (enumerativa, causalidad, comparativa) correspondiente a la unidad. Cada fuente contaba con una sumilla y un conjunto de preguntas con distintos niveles de comprensión, de esta manera, se le brindaba al alumno ayudas para que pueda trabajar la lectura de manera independiente. Finalmente, estas fuentes formaban parte de las actividades de clase o servían para la lectura individual del alumno.

#### A. Criterios de evaluación

Las evaluaciones eran grupales (Evaluación de desempeño-DD) o individuales (Práctica calificada-PC). Las DD se desarrollaban en dos momentos: evaluación de la comprensión de la información y evaluación de la redacción. En la evaluación individual, los alumnos redactaban un texto completo en dos horas —salvo la evaluación individual final que se realizó en tres horas—. Los criterios que se consideraron para evaluar la producción textual de los estudiantes se consignaron en una tabla de calificación (cuadro 2). Cada criterio tenía un valor que se modificaba a medida que se avanzaba en la consecución de los logros: 1) Pertinencia y solidez, 2) Organización del contenido, 3) Competencia léxico-gramatical, 4) Puntuación, 5) Ortografía —este último criterio de calificación se consideró como descuento—.



Cuadro 2  
Tabla de calificación del examen final

Redacción (20 puntos)			
Criterios	Indicadores	Puntaje obtenido	
I. Pertinencia y solidez del contenido (6 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discierne qué información es adecuada para el desarrollo del párrafo, de modo que restringe la explicación solo al tema propuesto. (Pertinencia)</li> <li>Explica adecuada y suficientemente el tema a partir del manejo de la información de las fuentes que investigó. (Solidez)</li> </ul>		
II. Organización del contenido (6 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacta un texto cuyas partes (introducción, desarrollo y cierre) cumplen cabalmente sus funciones.</li> <li>Redacta párrafos de desarrollo que presentan una idea principal, al menos dos ideas secundarias, e ideas terciarias o complementarias. Estos presentan unidad temática.</li> <li>Para responder directamente a la pregunta planteada, desarrolla la información con coherencia a través de una o varias estrategias discursivas.</li> </ul>		
III. Competencia léxico - gramatical (4 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Con frecuencia, comete errores en la construcción de oraciones simples. No sabe diferenciar verbos de verboides. No emplea, correctamente, los elementos de cohesión. No hace uso del registro formal. Usa gerundios incorrectos.</li> </ul>	0	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construye solo oraciones simples gramaticalmente correctas. No utiliza elementos subordinantes. Comete algunos errores en el uso de los elementos de cohesión. Emplea algunos elementos lingüísticos que revelan informalidad. Usa gerundios incorrectos.</li> </ul>	Hasta 2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas. Utiliza correctamente los elementos de subordinación. Emplea elementos de cohesión de manera adecuada. Usa de manera adecuada el registro formal.</li> </ul>	Hasta 4	
IV. Puntuación (4 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>No utiliza el punto y seguido, lo utiliza de manera inadecuada o introduce comas indebidas. No utiliza, adecuadamente, las comas (de movimiento de circunstancial, enumerativa, explicativa). No emplea la puntuación de conectores o lo hace de manera incorrecta. La puntuación obstruye la comprensión del texto.</li> </ul>	0	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comete algunos errores en el uso del punto y seguido poco significativos. Comete algunos errores en el uso de las comas (de movimiento de circunstancial, enumerativa y explicativa). Comete algunos errores en la puntuación de conectores. Los errores no dificultan la lectura del párrafo.</li> </ul>	Hasta 2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza el punto y seguido adecuadamente, y no introduce comas indebidas. Utiliza, adecuadamente, las comas (de movimiento de circunstancial, enumerativa y explicativa). Emplea, correctamente, la puntuación de conectores. La puntuación garantiza una lectura fluida del párrafo.</li> </ul>	Hasta 4	
V. Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se descuenta 0,25 puntos por cada error de ortografía (hasta -5 puntos).</li> </ul>		
		TOTAL	

B. Logros y actividades programados para el curso de redacción

Los logros y actividades programados para el desarrollo del curso se recopilaron y organizaron en el Cuadro de logros y actividades programadas para el semestre 2012-2 (cuadro 3). Este es un consolidado por unidad de aprendizaje de todas las actividades propuestas en el material para los alumnos. Están consignadas, además, tanto las actividades de la secuencia de aprendizaje de la redacción como las actividades propias de la composición escrita.

El análisis de este cuadro nos ha permitido observar, por un lado, la relación entre las estrategias de aprendizaje y de composición escrita, y el logro de la sesión, lo cual está encadenado con el logro de la unidad y del curso. El resultado es que no siempre las actividades programadas para cada sesión ayudaban a alcanzar el logro. Por otro lado, este cuadro nos ha permitido tener una visión global del curso, al identificar el propósito de las actividades, su relación con los logros de la semana y el logro del curso. Finalmente, hemos podido identificar la orientación metodológica del curso, que se explicará más adelante.

Cuadro 3  
Cuadro de logros y actividades programados para el semestre 2012-2

Logro del curso: El alumno redacta un texto académico completo a partir del análisis e interpretación de diversas fuentes.

Unidad 1				
Logro general	Sem.	Logros específicos	Información	Actividades
El alumno redacta, individualmente, un texto completo a partir de un esquema enumerativo.	Semana 1	El alumno identifica las situaciones comunicativas formales y sus principales características.	PPT con información teórica sobre las nociones de situación e intención comunicativa y características del texto académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis oral guiado de un documento escrito inadecuado al contexto comunicativo.</li> <li>• Reconocimiento guiado de las nociones de intención y situación comunicativa, y variedad formal a partir de la comparación de dos titulares de periódico.</li> <li>• Lectura y análisis guiados de las características respecto de la forma y contenido de un texto académico modelo</li> </ul>
		El alumno reconoce el orden y la correlación de los criterios básicos que permiten llevar a cabo una redacción académica adecuada.	Breve información teórica sobre la noción de redacción como proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de un video sobre la preparación de una comida y analogía con la concepción de redacción como proceso</li> <li>• Evocación y escritura de elementos del proceso de redacción y su definición en un cuadro</li> <li>• Elaboración guiada de una gráfica o esquema con los elementos de la redacción y su organización integrada en el proceso.</li> </ul>
		El alumno redacta un resumen como estrategia de comprensión de lectura. Identifica una red conceptual y la utiliza para procesar fuentes diversas.	Fuente con información teórica sobre resumen y redes conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción intuitiva de un resumen del texto modelo analizado en la primera sesión.</li> <li>• Reformulación del resumen a partir de información teórica</li> <li>• Análisis intuitivo y guiado de una red conceptual</li> <li>• Elaboración de una red conceptual del texto modelo analizado en la primera sesión a partir de información teórica</li> </ul>

Semana 2	El alumno construye un esquema numérico completo.	Gráfico de una plantilla de texto PPT con información sobre su estructura global y de párrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evocación de las partes de un texto y las funciones de cada una de ellas a partir de la observación de una plantilla de vacía</li> <li>• Análisis guiado de la información de un PPT sobre la estructura de texto y párrafo</li> <li>• Lectura de un caso a partir del cual se redactarán dos párrafos de desarrollo</li> <li>• Lectura de dos fuentes: una de ellas corresponde al texto modelo presentado y trabajado en la primera semana, la otra es nueva</li> <li>• Elaboración de una lluvia de ideas a partir de la lectura de fuentes</li> <li>• Elaboración de un esquema de redacción numérico</li> </ul>
	El alumno redacta un párrafo estructurado con una jerarquía IP/IS/ITa partir de un esquema numérico.	Noción de párrafo PPT: IP, IS, IT Gráfico de un esquema de texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción del esquema elaborado en la sesión anterior a una plantilla de texto con esquema enumerativo</li> <li>• Redacción guiada de un párrafo de desarrollo respetando la jerarquía de ideas propuesta en el esquema</li> <li>• Identificación guiada, en ese párrafo, de las IP, IS, IT</li> <li>• Redacción individual del segundo párrafo de desarrollo</li> </ul>
	DD1:El alumno elabora, en grupos, un esquema enumerativo completo y redacta dos párrafos de desarrollo.	Consigna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración grupal de un esquema enumerativo de texto completo</li> <li>• Redacción de los párrafos de desarrollo</li> </ul>
Semana 3	El alumno produce oraciones completas a partir del reconocimiento de sus características indispensables. Diferencia verbo principal, subordinado y verboide.	PPT con precisiones teóricas sobre la oración, su estructura y sus características, y el uso del punto y seguido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario sobre aciertos y dificultades al desarrollar la DD1</li> <li>• Reconocimiento de oraciones en un párrafo sin punto seguido</li> <li>• Explicación intuitiva de los alumnos sobre las características que definen una oración</li> <li>• Rescritura, en parejas, del primer párrafo de la DD1, corrigiendo los estructuras oracionales y el uso punto seguido</li> <li>• Rescritura individual del segundo párrafo de la DD1, corrigiendo los estructuras oracionales y el uso del punto seguido</li> <li>• Cocorrección de la rescritura del segundo párrafo</li> </ul>

Semana 4	<p>El alumno, después de conocer los usos normativos (lingüísticos) de la coma y la puntuación necesaria para el empleo de conectores lógicos, los emplea correctamente en su redacción.</p>	<p>Material teórico de puntuación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las distintas interpretaciones de un texto debido a la variación de la puntuación</li> <li>• Puntuación guiada de oraciones sin comas</li> <li>• Conexión intuitiva de oraciones mediante conectores lógicos y la puntuación que conoce</li> <li>• Corrección de la actividad anterior a partir de la revisión teórica de la puntuación</li> <li>• Clasificación, a partir de breve información teórica, de los conectores coordinantes y subordinantes, y su puntuación</li> <li>• Revisión y corrección de los conectores y la puntuación empleados en sus párrafos de la DD1</li> </ul>
	<p>El alumno construye, en grupos, un resumen y una red conceptual sobre las fuentes de DD2-PC1</p>	<p>PPT con una red conceptual errada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y corrección guiada de una red conceptual</li> <li>• Evocación y escritura de las características más importantes de una red conceptual</li> <li>• Subrayado de palabras clave de una fuente leída anteriormente</li> <li>• Elaboración grupal de una red conceptual de la fuente leída</li> <li>• Exposición grupal de las redes conceptuales elaboradas</li> </ul>
	<p>DD2: El alumno completa nodos de una red conceptual que refleja comprensión de diversas fuentes sobre un tema.</p>	<p>Consigna</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de una red conceptual considerando los nodos propuestos</li> </ul>
	<p>DD2: El alumno redacta, en grupos, un texto completo a partir de la elaboración de un esquema enumerativo.</p>	<p>Consigna</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración grupal de un esquema enumerativo de texto completo</li> <li>• Redacción grupal del texto completo</li> </ul>

Semana 5	El alumno redacta una introducción y un cierre funcionales a su texto de la DD2.	Información sobre los párrafos de introducción y cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios sobre aciertos y desaciertos al desarrollar la DD2</li> <li>• Identificación de la partes de un párrafo introductorio y sus funciones a partir de una reflexión guiada</li> <li>• Análisis de la función de la definición en un párrafo introductorio</li> <li>• Identificación de las partes de un párrafo de cierre y sus funciones a partir de la reflexión guiada</li> <li>• Redacción, en parejas, de la introducción y el cierre de los párrafos de desarrollo que produjo en la DD2</li> </ul>
	El alumno proporciona solidez a la información de sus párrafos a partir de la ejemplificación.	Información sobre ejemplificación como estrategia de solidez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de la solidez de un párrafo mostrado en el ecran</li> <li>• Corrección del párrafo a partir del análisis</li> <li>• Relectura de tres fuentes</li> <li>• Redacción de dos párrafos de desarrollo con ejemplificación a partir de la lectura de fuentes y una pregunta propuesta</li> <li>• (Transcripción de un párrafo de desarrollo)</li> <li>• Revisión, al azar y en plenario, de ese párrafo transcrito</li> </ul>
	El alumno repasa los principales aspectos del proceso de redacción de un texto a partir de una estrategia enumerativa. Corrige sus errores de la DD2.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario en plenario de la tabla de criterios de calificación de la DD2</li> <li>• Corrección, en plenario y guiada, de un párrafo de desarrollo de la DD2 que escribieron alumnos de otro salón</li> <li>• Reescritura grupal de la DD2, corrigiendo la pertinencia y solidez (ejemplificación) del contenido, la organización, la competencia léxico-gramatical, la puntuación y la ortografía</li> </ul>

Unidad 2				
Logro general	Sem.	Logros específicos	Información	Actividades
El alumno redacta, individualmente, un texto completo a partir de un esquema de cadenas causales.	Semana 6	El alumno relaciona oraciones a partir de una lógica causal.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de las relaciones de causalidad presentes en un video</li> <li>• Discusión guiada sobre las relaciones de causalidad presentes en el video anteriormente visto</li> <li>• Redacción, individual y grupal, de oraciones en las que se evidencian relaciones de causalidad, a partir de análisis de guiado de la relación de dos y tres oraciones base</li> <li>• Clasificación, en un cuadro, de los conectores lógicos y verbos que expresan causalidad empleados en el ejercicio anterior</li> <li>• Redacción de oraciones vinculadas causalmente a partir de la información propuesta en un video</li> <li>• Síntesis las ideas importantes del tema de clase a partir de preguntas guía</li> <li>• Lectura de un caso a partir del cual se redactará un párrafo causal en las dos sesiones siguientes.</li> </ul>
		El alumno produce, en grupos, una cadena causal.	PPT esquema de cadena causal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de un video con una temática de acontecimientos causales</li> <li>• Construcción conjunta y guiada de una cadena causal a partir de la información del video anteriormente visto</li> <li>• Explicación de lo que es una cadena causal a partir de la cadena anteriormente construida</li> <li>• Elaboración de dos cadenas causales a partir del caso leído en la sesión anterior y del análisis previo de dos fuentes</li> </ul>
		El alumno redacta un párrafo a partir de una cadena causal sin incurrir en errores de gerundio.	PPT uso correcto de gerundio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción guiada de un párrafo a partir de la primera cadena causal elaborada en la sesión anterior</li> <li>• Respuestas inducidas a preguntas sobre los usos del gerundio</li> <li>• Llenado de un cuadro con los usos del gerundio a partir de la explicación del profesor e información propuesta en un PPT</li> <li>• Redacción, sin guía, de un párrafo a partir de la segunda cadena causal elaborada en la sesión anterior</li> </ul>

	Semana 7	El alumno construye un resumen y una red conceptual a partir del análisis de fuentes de información.	Criterios para elaborar un resumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de un resumen a partir de la observación de un video</li> <li>• Identificación grupal y guiada de los pasos para construir un resumen</li> <li>• Construcción grupal de una red conceptual y un resumen de una fuente leída en casa</li> </ul>
		El alumno construye, en grupos, relaciones causales y redacta un texto académico formal utilizando la estrategia causal.	PPT de cadena causal: IP, IS, IT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción grupal de cadenas causales a partir de un caso propuesto y de la revisión de fuentes</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción grupal de las cadenas causales trabajadas en la sesión anterior</li> </ul>
	Semana 8	Semana de evaluación		
	Semana 9	DD3: El alumno elabora, en grupos, una red conceptual que refleja comprensión de diversas fuentes sobre el tema propuesto, y un esquema de cadenas causales para su redacción posterior.	Consigna de la DD3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de una red conceptual de 15 nodos en la que se vinculan los conceptos propuestos que se extrajeron de las fuentes leídas previamente</li> <li>• Elaboración de un esquema de cadenas causales a partir de un caso propuesto y de la revisión de fuentes</li> </ul>
		DD3: El alumno redacta, en grupos, un texto completo a partir de un esquema de cadenas causales.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de un texto académico de cuatro párrafos</li> </ul>



	Semana 10	El alumno elabora cadenas causales a partir de un texto de las fuentes de la PC2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llenado de un cronograma de alimentación con información sobre sus hábitos alimenticios</li> <li>• Reflexión guiada sobre sus propios hábitos alimenticios</li> <li>• Discusión guiada sobre alimentación saludable a partir de la observación de un video</li> <li>• Define algunos términos (alimentación saludable, hábitos alimenticios, salud pública y comida chatarra) a partir de las fuentes revisadas y sus conocimientos</li> <li>• Discusión de una fuente de información</li> <li>• Elaboración de una cadena causal con información de la fuente antes mencionada para contestar una pregunta</li> </ul>
		El alumno elabora cadenas causales a partir de un texto de las fuentes de información de la PC2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de dos spots publicitarios</li> <li>• Discusión de una fuente previamente leída</li> <li>• Elaboración de una cadena causal con información de una fuente previamente leída para contestar una pregunta</li> </ul>
		El alumno repasa los principales aspectos del proceso de redacción de un texto a partir de una estrategia causal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de una cadena causal a partir de ideas propuestas</li> <li>• Redacción de un texto completo a partir de las cadenas elaboradas en las sesiones anteriores</li> </ul>

Unidad 3				
Logro general	Sem.	Logros específicos	Información	Actividades
El alumno redacta un texto académico en el que emplea la estrategia comparativa para generar una explicación.	Semana 11	El alumno construye un cuadro comparativo a partir de diferentes criterios y redacta un párrafo en el que aplica la estrategia comparativa.	PPT con cuadro comparativo y redacción de la estrategia comparativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación guiada de dos imágenes más utilizadas de la mujer en spots peruanos</li> <li>• Organización de información en un cuadro comparativo</li> <li>• Redacción, con ayuda del profesor, de un párrafo con la estrategia comparativa.</li> <li>• Comparación de dos smartphone en distintas circunstancias</li> <li>• Redacción de un párrafo a partir de uno de los cuadros comparativos de la actividad anterior</li> </ul>
		El alumno resume las fuentes que le servirán para responder la situación comunicativa planteada en esta sesión.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de una pregunta de la prueba PISA</li> <li>• Lectura y discusión de fuentes a partir de un caso planteado</li> <li>• Elaboración de un cuadro comparativo a partir del caso planteado</li> </ul>
		El alumno construye un cuadro comparativo a partir del caso planteado y redacta dos párrafos en los que utiliza la estrategia comparativa.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de un video</li> <li>• Llenado del cuadro comparativo elaborado en la clase anterior</li> <li>• Redacción del texto correspondiente</li> </ul>

	Semana 12	El alumno corrige sus errores de la PC2.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción a partir de las anotaciones del texto inconcluso de la sesión anterior con errores más frecuentes</li> <li>• Proyección de un párrafo con errores</li> <li>• Corrección y reescritura de textos</li> </ul>
		El alumno redacta un texto completo a partir de un cuadro comparativo para responder una pregunta.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis guiado de viñetas</li> <li>• Análisis guiado de video</li> <li>• Lectura y análisis de un texto a partir de un caso planteado</li> <li>• Elaboración de una red conceptual a partir de la lectura anterior</li> <li>• Lectura y análisis de otro texto a partir del caso planteado</li> <li>• Elaboración de un cuadro comparativo a partir de las dos fuentes leídas</li> <li>• Redacción del texto</li> </ul>
	Semana 13	DD4: El alumno elabora una red conceptual más compleja, la cual refleja su comprensión de diversas fuentes sobre el tema. El alumno elabora un cuadro comparativo para su redacción posterior.	Consigna de la DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración grupal de una red conceptual</li> <li>• Elaboración de un esquema comparativo de redacción a partir de un caso</li> </ul>
		DD4: El alumno redacta, en grupos, un texto completo a partir de un cuadro comparativo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de texto</li> </ul>

Unidad 4 Trabajo final				
Logro general	Sem.	Logros específicos	Información	Actividades
El alumno redacta un texto académico completo a partir del análisis e interpretación de diversas fuentes.	Semana 14	El alumno responde preguntas en párrafos temáticos o construye redes conceptuales a partir de preguntas concretas sobre alguno de los temas trabajados en clase.	Información sobre cómo elaborar las referencias bibliográficas Información sobre sumilla Información sobre red conceptual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión con su grupo sobre preguntas de los temas del curso</li> <li>• Elaboración de redes conceptuales o párrafos de desarrollo</li> <li>• Exposición y discusión sobre las redes elaboradas</li> <li>• Complementación de la su información con la que los otros grupos han podido brindar</li> </ul>
		El alumno corrige sus errores de la DD4. El alumno repasa los principales aspectos del proceso de redacción de un texto a partir de una estrategia comparativa.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alusión a la información que debió utilizarse en la evaluación (DD4)</li> <li>• Entrega de DD y explicación de los errores encontrados</li> <li>• Proyección de párrafos para ser corregidos en clase</li> <li>• Corrección grupal del texto</li> </ul>
	Semana 15	Sustenta oralmente el informe de su investigación sobre las soluciones ante el problema planteado.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del sumillado, la bibliografía y las redes conceptuales de las fuentes que ha investigado</li> <li>• Sustentación oral del trabajo de investigación</li> </ul>

#### 4.1.2 Análisis de resultados

Para identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que se promueven en el curso de redacción, se hizo la revisión bibliográfica de los enfoques didácticos orientados a la enseñanza de la redacción a partir de la propuesta de los modelos cognitivo y sociocultural de la composición escrita (Flower y Hayes (1980); Cassany, Luna y Sanz (1998); Cassany (1999); Gaskings y Elliot (1999); Grupo Didactex (2003); Castrillón (2011) y Salvador Mata (s/f)). Con los datos obtenidos, se diseñó la Matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición (cuadro 4). Con este instrumento, se analizaron las actividades propuestas en cada sesión y unidad de aprendizaje.

La matriz pretende ser un modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas que el aprendiz de escritor debe utilizar en la composición escrita. Por ende, el cuadro consigna las estrategias que se deben promover en el proceso de enseñanza aprendizaje en un curso de redacción. La lista de estrategias cognitivas y metacognitivas está formulada de manera bastante general. En las actividades de clase, tales estrategias podían actualizarse de distintas maneras.

Los códigos asignados nos han permitido identificar las estrategias más trabajadas en las actividades del curso. Las preguntas planteadas como estrategia metacognitiva surgen básicamente de la aplicación de la estrategia de revisión sobre los procesos cognitivos de la composición. Muchos autores concuerdan en que tanto la planificación como la revisión juegan un rol importante y que estarían cumpliendo la función del monitor en la propuesta de Flower y Hayes (1996).

Cuadro 4  
Matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición textual

Procesos	Subprocesos	Estrategias cognitivas		Estrategias metacognitivas
<b>PLANIFICACIÓN</b> Borrador mental en el que se realiza varias operaciones cognitivas. Cada una de ellas puede hacerse a través de una estrategia específica.	<b>GENERACIÓN DE CONTENIDOS</b> Iniciar el texto	G1	Buscar información en MLP y fuentes externas	¿Qué sé sobre el tema? ¿Es suficiente? ¿Se ajusta a las exigencias de la tarea? ¿Qué medios debo utilizar para documentarme? ¿Evalúo las fuentes de información y las ideas generadas? ¿Cómo organizo la información generada? ¿Cómo me ayudarían en la planificación los organizadores gráficos? ¿Me trazo objetivos para las distintas tareas de la composición?, ¿cómo debo hacerlo? ¿Diseño un plan acorde a los objetivos trazados? ¿Regulo mi tiempo en la ejecución de cada actividad? ¿Reformulo mi plan cuando es necesario?
		G2	Generar ideas para objetivos específicos (situación comunicativa, lector, estructura textual, etc.)	
		G3	Compartir la generación de ideas con otras personas	
	<b>ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS</b> Percibir y establecer relaciones entre ideas	O1	Utilizar soportes escritos como ayuda (papel, dibujos, gráficos, etc.)	
		O2	Organizar las ideas generadas previamente	
	<b>ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS</b>	EO1	Definir las características texto (extensión, registro, presentación, etc.)	
		EO2	Asignar un tiempo para la tarea global y para cada momento	
		EO3	Trazar un plan de composición que consideren el orden y las técnicas de redacción	
		EO4	Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avanza el texto	
	<b>TEXTUALIZACIÓN</b> Conocimiento y aplicación de la estructura textual	<b>GENERACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO</b> (Estructuración de ideas en unidades lingüísticas: palabras, oraciones, estructuras discursivas)	TX1	
TX2			Redactar concentrándose selectivamente en aspectos micro y macroestructurales del texto	
TX3			Estructurar las ideas en unidades lingüísticas (palabras, oraciones y estructuras textuales) para lograr el efecto deseado	
TX4			Textualizar considerando la intención y el público	
TX5			Textualizar considerando la coherencia y la cohesión del contenido	
TX6			Traducir a símbolos ortográficos las representaciones verbales	
TX7			Elaborar borradores o textos intermedios	

<p><b>REVISIÓN</b> Evaluar distintos aspectos del texto y hacer las correcciones pertinentes</p>	<p>EVALUACIÓN</p>	E1	Simular y anticipar las reacciones del lector	<p>¿Mi lector podrá entenderme? ¿Hay diferencias entre mi primer borrador y la versión final? ¿El uso de una gramática o un diccionario facilitará mi proceso de redacción? ¿Encuentro diferencias al comparar mi texto final con los planes previos? ¿Cuándo evalúo y corrijo mis textos, me concentro en el contenido o en la forma? ¿Al evaluar mis textos leo de forma selectiva?  ¿Elijo la autocorrección o la cocrorrección según el tipo de texto que estoy redactando?</p>
		E2	Comparar el texto producido con los planes previos	
		E3	Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)	
		E4	Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: skimming, scanning, anticipación, pistas contextuales, etc.	
		E5	Utilizar material de consulta	
		E6	Releer el texto	
		E7	Solicitar opinión de los demás	
	E8	Acabar de leer (oral o silenciosamente) el texto antes de empezar corregirlo		
	<p>EDICIÓN (REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL TEXTO)</p>	R1	Dar prioridad a la corrección de los errores: rehacer primero los problemas verbales (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma)	
		R2	Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora: Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema de texto, y compararlo con los planes previos, etc. De la forma: legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.	
R3		Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.		

Cuadro elaborado a partir de Flower y Hayes (1980); Cassany, Luna y Sanz (1998); Cassany (1999); Gaskings y Elliot (1999); Grupo Didactex (2003); Castrillón (2011) y Salvador Mata (s/f)

A. Estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso de redacción

Con la matriz de estrategias se procedió a la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas por el curso a partir del análisis de las actividades programadas para el semestre. Los resultados se consignaron en el Cuadro resumen de estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso (ver cuadro 5). Este cuadro contiene la correspondencia entre las actividades programadas para el semestre y las estrategias promovidas en cada una de ellas.

Para un mejor análisis, las estrategias identificadas se han organizado por unidad de aprendizaje. En cada una, se desarrolla más de un bloque de actividades, que será descrito y analizado posteriormente.



Cuadro 5

Cuadro resumen de estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso de redacción

Unidad 1

		Actividades propuestas	Estrategias cognitivas			Estrategias metacognitivas		
			P <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>	R <sup>4</sup>	P	T	R
Semana 1	a <sup>5</sup>	Lectura y análisis guiados de las características respecto de la forma y contenido de un texto académico modelo						
	c	Redacción intuitiva de un resumen del texto modelo analizado en la primera sesión	G2	TX1				
		Reformulación del resumen a partir de información teórica		TX6	E3 R1			X
		Elaboración de una red conceptual del texto modelo analizado en la primera sesión a partir de información teórica	G2					
Semana 2	a	Lectura de un caso a partir del cual se redactarán dos párrafos de desarrollo						
		Lectura de dos fuentes: una de ellas corresponde al texto modelo presentado y trabajado en la primera semana, la otra es nueva	G2					
		Elaboración de una lluvia de ideas a partir de la lectura de fuentes, la red conceptual, el resumen y el análisis elaborados en la semana 1c	G2					
		Elaboración de un esquema de redacción numérico	O1 O2					
	b	Transcripción del esquema elaborado en la sesión anterior a una plantilla de texto con esquema enumerativo						
		Redacción guiada de un párrafo de desarrollo, respetando la jerarquía de ideas propuesta en el esquema		TX2	E3 E2			X

<sup>2</sup> Planificación<sup>3</sup> Textualización<sup>4</sup> Revisión<sup>5</sup> Las letras a, b y c representan las sesiones de clase en la semana.

		Identificación guiada, en ese párrafo, de las IP, IS, IT			E3 E2 E7			X
		Redacción individual del segundo párrafo de desarrollo		TX2 TX3	E3			X
	c	DD1: Elaboración grupal de un esquema enumerativo completo de 4 párrafos	G3	O2 O1				
		DD1: Redacción de dos párrafos de desarrollo		TX2	E7			
Semana 3		Comentario sobre aciertos y dificultades al desarrollar la DD1						X
	a	Reescritura, en parejas, del primer párrafo de la DD1, corrigiendo las estructuras oracionales y el uso del punto seguido		TX6	E3 E7 R2			
		Reescritura individual del segundo párrafo de la DD1, corrigiendo las estructuras oracionales y el uso del punto seguido		TX6	E3 R2			
		Cocorrección de la reescritura del segundo párrafo			E3 E7			X
	b	Revisión y corrección, en grupos, de los conectores y la puntuación empleados en los párrafos de la DD1			E3 E7 R2			
	c	Elaboración grupal de una red conceptual de una de las fuentes que se emplearán para la DD2	G1 G2 G3					X
Semana 4	a	DD2: Elaboración grupal de una red conceptual, considerando nodos propuestos	G1 G2 G3 O1 O2					
	b	DD2: Elaboración grupal de un esquema enumerativo de texto completo	O1 O2					

		DD2: Redacción grupal del texto completo		TX2	E7			
Semana 5	a	Comentario sobre aciertos y dificultades al desarrollar la DD2						X
		Redacción, en parejas, de la introducción y el cierre de los párrafos de desarrollo que produjo en la DD2		TX2	E7			
	b	Análisis guiado de la solidez de un párrafo mostrado en el ecran			E3 E7			
		Corrección del párrafo a partir del análisis			R1			
		Relectura de fuentes	G1					
		Redacción de dos párrafos de desarrollo con ejemplificación a partir de la lectura de fuentes y una pregunta propuesta		TX2 TX3				
		Revisión, al azar y en plenario, de un párrafo transcrito por un alumno			E3 E7 R1			
		Comentario, en plenario, de la tabla de criterios de calificación de la DD2						X
	c	Corrección, en plenario y guiada, de un párrafo de desarrollo de la DD2 que escribieron alumnos de otro salón			E7 E3			
		Reescritura grupal de la DD2, corrigiendo la pertinencia y solidez (ejemplificación) del contenido, la organización, la competencia léxico-gramatical, la puntuación y la ortografía		TX2	E3 E7			

## Unidad 2

		Actividades propuestas	Estrategias cognitivas			Estrategias metacognitivas		
			P	T	R	P	T	R
Semana 6	a	Lectura de un caso de redacción						
		Lectura de las fuentes de información	G1					
	b	Elaboración de dos cadenas causales a partir del caso leído y del análisis previo de las fuentes	O1 O2					
		Redacción guiada de un párrafo a partir de la primera cadena causal		TX2				
c	Redacción sin guía de un párrafo a partir de la segunda cadena causal		TX2					
	Semana 7	a	Elaboración grupal de un resumen y una red conceptual de la fuente leída en la semana 6	O1 O2				
Exposición y análisis en plenario de sus trabajos							X	
b		Construcción grupal de cadenas causales a partir de un caso propuesto	O1 O2					
		Exposición y análisis guiado de las cadenas causales elaboradas						X
c	Redacción grupal de las cadenas causales trabajadas en la sesión anterior		TX2					
Semana 9	a	Construcción de una red conceptual de 15 nodos en la que se vinculan los conceptos propuestos que se extrajeron de las fuentes leídas previamente	O1 O2					
		Elaboración de un esquema de cadenas causales a partir de un caso propuesto y de la revisión de fuentes	O1 O2					
	b	Redacción de un texto académico de cuatro párrafos		TX2				
Semana 10	a	Discusión de una fuente de información	G1					X
		Elaboración de una cadena causal con información de la fuente para contestar una pregunta	O1 O2					
	b	Discusión de una fuente previamente leída	G1					X
		Elaboración de una cadena causal con información de la fuente para contestar una pregunta	O1 O2					
	c	Redacción de un texto completo a partir de cualquier cadena elaborada en sesiones previas		TX2				

Unidad 3

		Actividades propuestas	Estrategias cognitivas			Estrategias metacognitivas		
			P	T	R	P	T	R
Semana 11	a	Lectura de caso						
		Comparación guiada de dos imágenes más utilizadas de la mujer en spots peruanos	G1 G2					
		Organización de información en un cuadro comparativo	O1 O2					
		Redacción, con ayuda del profesor, de un párrafo con la estrategia comparativa		TX 2				
		Comparación de dos smartphone en distintas circunstancias	G1 G2					
		Redacción de un párrafo a partir de uno de los cuadros comparativos de la actividad anterior		TX 2				
	b	Análisis de una pregunta de la prueba PISA	G1					
		Lectura de caso de redacción						
		Lectura y discusión de fuentes	G1					
		Elaboración de un cuadro comparativo a partir del caso planteado	O1 O2					
	c	Análisis de un video	G1					
		Discusión de fuentes leídas						X
		Llenado del cuadro comparativo elaborado en la clase anterior	O1 O2					
		Redacción de párrafos de desarrollo		TX 7				
		Coevaluación entre alumnos de párrafos redactados			RE7			

				RC1			
Semana 12	a	Redacción a partir de las anotaciones del texto inconcluso		TX 6			
		Proyección y corrección guiada de un párrafo con errores					X
		Reescritura de textos		TX 6			
	b	Análisis guiado de viñetas	G1				
		Análisis guiado de video	G1				
		Lectura de un caso de redacción					
		Lectura y análisis de una fuente	G1				
		Elaboración de una red conceptual a partir de la fuente	O1 O2				
	c	Lectura y análisis de otro texto a partir del caso planteado	G1				
		Elaboración de cuadro comparativo a partir de las dos fuentes leídas	O1 O2				
		Redacción del texto		TX 2			
Semana 13	a	Elaboración grupal de una red conceptual	O1 O2				
		Elaboración de un esquema comparativo de redacción a partir de un caso	O1 O2				
	b	Redacción del texto		TX 2			

Unidad 4

		Actividades propuestas	Estrategias cognitivas			Estrategias metacognitivas		
			P	T	R	P	T	R
Semana 14	a	Elección del tema	EO1					
		Discusión con su grupo sobre preguntas de los temas del curso	G1 G2 G3					
		Elaboración de redes conceptuales o párrafos de desarrollo para responder preguntas sobre la temática de las fuentes buscadas	G3 O1 O2					
		Discusión sobre las redes elaboradas que expone	G3					
		Complementación de la su información con la que los otros grupos han podido brindar	O1					
	b	Alusión a la información que debió utilizarse en la evaluación (DD4)			E7			
		Entrega de DD y explicación de los errores encontrados			E7			
		Proyección de párrafos para ser corregidos en clase			E7 E3 R3			X
		Corrección grupal del texto		TX 6	E3 E7			X
Semana 15	a	Elaboración de la bibliografía de las fuentes investigadas						
		Elaboración del sumillado de las fuentes investigadas	G					
	b	Elaboración de las redes conceptuales de las fuentes investigadas	O1 O2					
		Sustentación oral de la información investigada (sí)	G3					

## B. Descripción de las unidades de aprendizaje

### Unidad 1

Esta unidad se desarrolló en tres bloques de actividades. La estrategia de organización de información trabajada fue la enumerativa. El eje temático giró en torno a la problemática del transporte público en Lima y el logro fue el siguiente: “El alumno redacta, individualmente, un texto completo a partir de un esquema enumerativo”.

En la primera semana, se realizaron actividades en torno al texto académico y su adecuación a la situación comunicativa –en nuestro caso, el ámbito universitario-. Esta información le permitiría al alumno desarrollar las posteriores actividades de composición en el marco de la propuesta del curso. Por otro lado, se presentaron estrategias de generación de ideas (resumen y red conceptual) como parte de la planificación en el proceso de composición.

En un primer momento, se hizo el trabajo de procesamiento de la información (trabajo de fuentes) a través de la lectura de un texto en varias sesiones y con distintas intenciones. Como herramienta de aprendizaje, el texto sirvió de modelo de redacción de texto académico por sus características de forma y contenido; y, como herramienta de redacción, permitió el desarrollo de la generación de ideas a través de la elaboración de resúmenes y redes conceptuales. Esta estrategia permitió fijar información en la memoria a largo plazo (MLP) para asegurar el éxito de la búsqueda de información (G1) y la generación de ideas (G2) para la composición. Cabe señalar que estas actividades no se presentaron como parte de un proceso.



Inicialmente, la elaboración del resumen se hizo de manera intuitiva, lo cual propició, además de la generación de ideas con objetivos específicos, la planificación y ejecución de la textualización en un nivel básico (TX1). Posteriormente, cuando el alumno fue consciente del procedimiento, el énfasis de la tarea estuvo en la lectura selectiva (E3) y en la priorización de la corrección de errores (R1) como estrategias de revisión. Finalmente, el trabajo de textualización solo se orientó a la traducción (TX6), pues los alumnos tuvieron que reescribir el resumen a partir de lo revisado.

Al reformular el resumen, el alumno asumió el rol de evaluador, lo cual hizo que observara, con actitud crítica, su versión final. Este trabajo le permitió ser consciente de la tarea de composición y activar procesos cognitivos de orden superior. Sin embargo, esta tarea se hizo de manera oral sin un soporte escrito, pues en el material no se consignaron hojas de trabajo que ordenaran el procedimiento que debía seguir el alumno o los aspectos que debía tomar en cuenta para hacer la revisión. Al no ser sistemático el trabajo de reflexión, los aprendizajes en torno a la composición no quedaron fijados.

En la segunda semana, se presentó la siguiente consigna:

“La universidad ha pedido a sus alumnos que, en vista de la problemática del transporte urbano, desarrollen un texto en donde expongan la noción de movilidad poblacional y señalen la actitud adoptada por los limeños inmersos en esta movilidad. Tome en cuenta las fuentes leídas y la red conceptual, y el resumen de la fuente 1. Para esto, debe desarrollar, previo a la redacción, una lluvia de ideas y, luego, un esquema numérico”.

Pese a que la consigna enfatiza el trabajo de planificación, las actividades de la semana previa (elaboración de resúmenes y redes conceptuales) se trabajaron de manera descontextualizada de la redacción como proceso, pues no hubo una presentación formal de las actividades de planificación.

Después de conocer la consigna, se volvió a leer la fuente analizada en la primera semana y se añadió otra. Esta vez la lectura se hizo con una finalidad en la composición: recabar información para elaborar un texto con una temática que responda a una situación comunicativa (G1, G2). Lo que se hizo, en primer lugar, fue leer la nueva fuente, y el resumen y la red conceptual de la fuente analizada la semana anterior para extraer información y elaborar una lluvia de ideas (G2). Después se utilizaron estos datos para construir un esquema numérico de redacción (O1, O2), el cual corresponde a la estrategia de organización referida al empleo de soportes escritos y a la organización de ideas generadas. Este trabajo se hizo de forma intuitiva con la guía del docente.

La siguiente sesión, antes de continuar con la actividad de composición, se presentó la estrategia enumerativa y la jerarquía de ideas en el párrafo: idea principal (IP), idea secundaria (IS) e idea terciaria (IT). Así, en esta parte de la secuencia didáctica, el esquema enumerativo se presentó formalmente después de haber trabajado intuitivamente la organización de las ideas a través de la enumeración. Como se observa, la forma como se plantea la secuencia de actividades de la redacción se interrumpe en cada fase con información teórica y el modelamiento del profesor respecto de aspectos que el alumno debe considerar para continuar con el trabajo de la redacción.

Posteriormente, se procedió a trabajar la textualización del esquema de párrafo. Para ello, la indicación de la actividad de redacción se precisó de la siguiente manera:

“Continúe la actividad con la redacción de uno de los párrafos de desarrollo respetando el orden y jerarquía de las ideas propuestas en el esquema. Recuerde reformularlas en oraciones, así como darles coherencia y cohesión a través de referentes y enlaces lógicos. Además, debe señalar, ya sea subrayando, encerrando en un círculo, pintando con distintos colores, resaltando o señalando con flechas, los elementos que conforman su estructura”.

Como se puede apreciar, el ejercicio se orienta a la redacción selectiva (TX2), pues el objetivo inicial es que, al generar el texto, se establezca la correspondencia entre este y el esquema. Para garantizar este fin, después de la textualización del primer párrafo, el docente, con la participación del alumno, identificó las ideas propuestas en el esquema (IP, IS, IT). Ya en esta parte de la redacción, las estrategias de evaluación, como las de lectura selectiva, las de comparación del texto con los planes previos (E2) y las de solicitar opinión a los demás (E7) se hicieron patentes, debido a que el alumno evaluaba su textualización conforme avanzaba en su redacción. Ello le permitió ejercer cierto control sobre lo que hacía, pese a que esta dinámica inicialmente, que fue guiada y en plenario, se trabajó oralmente sin un soporte escrito que señale y registre el procedimiento.

En el desarrollo de las actividades para esta consigna no se contempló el análisis de la situación comunicativa. Por el contrario, se centró en la redacción.

El segundo grupo de actividades de redacción se trabajó en dos momentos. Primero, se desarrolló una evaluación de desempeño (DD1), realizada solo por los alumnos; y, en el segundo momento, sobre este texto, se propusieron actividades de revisión sobre puntuación (punto y seguido, y comas) y gramática (construcción de oraciones y uso de conectores).

La consigna de la evaluación fue la siguiente:

“El director del Boletín Informativo de la universidad, conecador de su interés en investigar sobre el transporte público en Lima, le ha pedido que redacte un ensayo académico en el que describa cómo se lleva a cabo la movilidad poblacional en la capital y señale cuáles son las principales deficiencias del transporte público a partir de su experiencia como usuario del servicio. Este texto será publicado en la edición de la siguiente semana. De este texto, usted le presentará al director el esquema del texto completo, cuya extensión será de 4 párrafos (6 puntos) y la redacción de los dos párrafos de desarrollo (14 puntos)”.

Como se observa, a diferencia de los ejercicios previos, en la consigna, la audiencia estuvo más definida, pese a que no se ensayó cómo utilizar esta información para establecer los objetivos de la redacción. Aparte de ello, la evaluación demandaba explícitamente un trabajo específico de planificación y la textualización (TX2) parcial del texto. El primer requerimiento solicitaba la aplicación de estrategias de organización de contenidos (O1 y O2), pues el

alumno debía presentar un esquema numérico. Es decir, los productos a evaluar serían las versiones finales del esquema y el texto. La prueba no consideró el trabajo de generación de contenidos que se ensayó en las actividades de la primera y segunda semana, lo cual es importante dentro de la planificación, pues desencadena y guía el proceso de composición, y le permite al escritor contar con un apoyo externo para recuperar información –debemos recordar que, previo a cada evaluación, DD o PC, el alumno ha leído, analizado y organizado los datos más relevantes de las fuentes propuestas, y los ha almacenado en la MLP–. No obstante, el carácter grupal de esta evaluación permitió a los alumnos sopesar la dificultad de la recuperación de información y la generación de contenidos. Además, favoreció el intercambio de ideas a través del diálogo y la coevaluación (E7), pese a que este trabajo de regulación grupal no fue pautado y la demanda cognitiva de esta actividad recayó en los alumnos.

Después de haber trabajado la DD1, se inició la tercera semana con una breve discusión sobre los aciertos y desaciertos de los alumnos en la prueba (metacognición). Esta dinámica tuvo como objetivo promover, en los alumnos, el reconocimiento de sus fortalezas y dificultades en la composición, aunque este trabajo no fue sistemático y se realizó de forma oral. Después de ello, en parejas, los miembros de los grupos de DD reescribieron (TX6) el primer párrafo, corrigiendo cualquier error de construcción oracional y, en consecuencia el uso del punto y seguido (E7, E3, TX6). Esto significó que los alumnos volvieran a leer sus párrafos, y a evaluar los aspectos formales para corregirlos (R2). Para tal fin, se enfatizó en el reconocimiento del verbo principal de la oración. Terminada la revisión del primer párrafo, se procedió con la revisión del segundo; esta vez,

ese procedimiento lo hizo cada miembro de la pareja por separado (TX6, E3 y R2). Luego, los integrantes se corrigieron entre ellos y finalmente el profesor revisó la corrección de la corrección. De esta forma, el trabajo de cocorrección de la reescritura demandó rigurosidad en el la revisión de aspectos formales de la construcción de oración en el segundo párrafo.

En la segunda sesión, con la guía del docente, se trabajó el uso de conectores coordinantes y subordinantes, y su puntuación con el objeto de aplicar estos conocimientos en la revisión de los párrafos de desarrollo de la DD1 (E3, E7 y R2). Estas dos actividades presentan exigencias distintas de análisis y establecimiento de relaciones lógicas: no es lo mismo analizar el uso de conectores en oraciones que a nivel textual. Lo segundo requiere de un mayor esfuerzo cognitivo. Además, este tipo de análisis de relaciones semánticas no se volvió a ensayar con el apoyo del docente, sino hasta la semana 6 y 11, en las cuales se trabajaron las relaciones causales y las de comparación o contraste, respectivamente. Con esta secuencia didáctica propuesta, se asume que, con pocos ejercicios trabajados en una sesión, el alumno ha internalizado el proceso o la habilidad para establecer, en este caso, relaciones de significado en sus composiciones.

El tercer bloque de actividades de redacción se trabajó en seis sesiones divididas en tres momentos: antes, durante y después de la DD2. En el primero, se realizó el trabajo de fuentes. En la última sesión de la tercera semana, después de la revisión teórica del concepto de redes conceptuales, se solicitó a los alumnos que, en grupos, volvieran a leer una de las fuentes asignadas y extraigan algunos conceptos para la posterior construcción de una red conceptual (G1 y G2)—se

debe recordar que las lecturas para cada unidad fueron publicadas en el aula virtual con semanas de anticipación; además, en esta sesión, se recordó a los alumnos que la fuente con la que iban a trabajar sería un insumo para el desarrollo de la DD2 y la PC1—. Esta tarea culminó con la exposición, en plenario, de las redes conceptuales construidas por cada grupo (G3). En el segundo momento y posterior al ejercicio de planificación, se aplicó, en la cuarta semana, la segunda evaluación de desempeño (DD2) en dos sesiones.

En la primera, la tarea se centró en un aspecto de la planificación, aunque esta quedó sobrentendida:

“En grupos realice una red conceptual que desarrolle el tema siguiente: El sistema deficiente del transporte público. Tome en cuenta las siguientes indicaciones: recuerde incluir los verbos o frases verbales en los nexos, no olvide señalar la dirección de las flechas, se espera que se genere un mínimo de 20 nodos, una red conceptual bien elaborada no repite conceptos o nodos. Considere los conceptos presentados a continuación para la elaboración de la red: empresas de transporte público, actores involucrados en las empresas de transporte, tercerización, choferes de transporte público, prácticas de manejo, “chantarse”, “correteo”, tácticas de manejo”.

La primera parte de la prueba demandó que los alumnos emplearan estrategias de generación y organización de contenidos (G1, G2, G3 O1 y O2), ya que se solicitó la construcción de una red conceptual que integrara los conceptos básicos de las fuentes leídas. Sin embargo, al haberse propuesto varios conceptos

en la consigna, la demanda cognitiva exigida al alumno disminuyó, pues la selección de conceptos clave implicaba análisis y evaluación de lo más relevante. Esto tuvo un impacto en la generación y transformación del conocimiento.

En la siguiente sesión, se solicitó el trabajo de composición:

“El último paro de transportistas ha generado reacciones en la población y en las instituciones ediles encargadas de lidiar con el problema en cuestión. Sin embargo, los diversos planes de desarrollo metropolitano no se han cumplido a cabalidad o no han funcionado del todo. Esto puede deberse, entre otros factores, a que no se define con claridad los principales problemas que obstaculizan una solución efectiva. Por ello, se le ha encargado la redacción de un texto académico de cuatro párrafos (introducción, desarrollo, cierre) que explique los principales problemas presentes en el sistema de transporte público limeño. No olvide desarrollar previamente el esquema numérico correspondiente”.

La consigna no permitió al alumno plantearse algunos objetivos retóricos vinculados con su rol como escritor y para quién escribe. Por otro lado, en esta parte de la prueba, se hizo explícito el trabajo de organización y textualización, pero no el de revisión, pues únicamente se solicitó la elaboración del esquema (O1 y O2) y la redacción del texto (TX2 y E7). A pesar de ello, el carácter grupal de la prueba generó una situación de intercambio de opiniones entre los alumnos, lo cual les permitió regularse de forma intuitiva en el desarrollo de la composición. La dificultad para ellos fue que, debido a su carácter de aprendices, solo contaban con información almacenada en la MLP sobre aspectos formales básicos del texto,



que demandaron procesos mentales de composición de bajo nivel –los ejercicios de clase consistieron en corregir la estructura oracional, puntuación y uso de conectores–. Las otras actividades de clase se orientaron al manejo de fuentes y a la corrección textual, para la cual los estudiantes no contaban con una guía o ficha que pautara la revisión. Con este conocimiento incipiente, debieron componer un texto que responda a una pregunta, tarea que demanda procesos cognitivos de alto nivel, para los cuales, hasta el momento, los alumnos no estaban preparados.

Al analizar la secuencia de las actividades propuestas para la evaluación, se observa que persiguen dos propósitos distintos: el primero es evaluar la comprensión de lectura de las fuentes; el segundo, evaluar la composición escrita. Metodológicamente estas actividades se perciben como separadas, pues la consigna de la redacción la tuvieron después de rendir la primera parte de la prueba.

En el tercer momento, se trabajó la redacción de la introducción y el cierre del texto de la DD2, también se revisó aspectos de la solidez de la información en sus párrafos de desarrollo ya calificados por el profesor. Se inició la primera sesión fomentando el diálogo sobre los aciertos y dificultades al desarrollar la DD2 con la finalidad de promover, en los alumnos, la conciencia de sus limitaciones y habilidades (metacognición). Nuevamente esta dinámica se hizo a nivel oral. No hubo un trabajo de sistematización de errores frecuentes ni de consignación de los mismos en alguna hoja de trabajo. Luego, a partir del análisis dirigido de la estructura y características de tres párrafos producidos en la DD2, y

de la presentación teórica sobre este tema, en parejas, los estudiantes reformularon los párrafos de introducción y cierre (TX2 y E7).

La segunda sesión se inició con una actividad de análisis guiado de la solidez de la información de un párrafo de desarrollo, el cual se proyectó en el ecran(E3 y E7). Después, se procedió a corregirlo(R1) insertando un ejemplo con la finalidad de contribuir en la solidez. A continuación, los alumnos releieron tres fuentes, las cuales ya habían sido asignadas (G1), para redactar dos párrafos de desarrollo a partir de una pregunta. Además, en uno de los párrafos, debían introducir un ejemplo (TX2 y TX3).Luego, se procedió con la revisión. Para ello,un alumno transcribió uno de sus párrafos en la pizarra para corregirlo en plenario considerando, aparte de la solidez, otros criterios de corrección que comprendieran los temas ya trabajados en clase (E3, E7 y R1).

La ejemplificación es una estrategia de manejo de la información, su impacto se refleja en la transformación y fijación del conocimiento a través de casos que pueden corroborarse en situaciones cotidianas. Es decir, esta estrategia refleja el nivel de comprensión de la información; sin embargo, el resultado es diferente: el alumno ubica ejemplos en las fuentes y los parafrasea en su texto. No se evidencia una reflexión sobre el ejemplo y el tema propuesto para la redacción. En otras palabras, esta actividad no demandó un esfuerzo cognitivo que promoviera la construcción significativa de esa estrategia que influye en la solidez de la información.

La tercera sesión se inició con la explicación y el comentario en plenario sobre la tabla de criterios de calificación de la DD2. Después, se proyectó un párrafo de desarrollo de esta DD y se comentó en plenario (E7 y E3) sobre la

pertinencia y solidez del párrafo, y otros temas formales desarrollados en las semanas previas. Después de este ensayo de revisión, se asignó a los grupos de DD la reescritura de la DD2 (TX2, E3 y E7), en la cual corrigieron la pertinencia y solidez con énfasis en la estrategia de ejemplificación. También, se consideraron los aspectos léxicos, gramaticales y ortográficos trabajados en clase.

## Unidad 2

El objetivo de esta unidad se presenta del siguiente modo: “El alumno redacta, individualmente, un texto completo a partir de un esquema de cadenas causales”. Para alcanzar este propósito, se trabajó como estrategia de organización de información la estrategia causal, la cual permite ordenar la información a partir de cadenas causales. Como eje temático se consideraron la desnutrición crónica infantil (DCI) y la malnutrición. Asimismo, en esta unidad se propuso cuatro actividades de composición escrita. Cada una se desarrolló durante las 3 sesiones de la semana.

En la primera sesión, se trabajaron estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia sobre la organización causal. Esto es, se caracterizó la estrategia y se practicó las relaciones causales a nivel oracional utilizando las marcas gramaticales propias de la causalidad (verbos y conectores). Esta información estuvo enmarcada dentro del conocimiento declarativo (cognitivo) de esta estrategia, pero en el nivel oracional. Al finalizar esta sesión, se leyó la consigna para que el alumno redacte un texto en las dos sesiones posteriores:

“Usted es un alumno destacado de la carrera de Nutrición. Se le ha pedido, a nombre de la universidad, que redacte un texto académico formal para la

revista universitaria LEXIS. Este deberá explicar, en 4 párrafos, las causas de la desnutrición infantil. Para ello, deberá utilizar la información de la fuente 1”.

Esta consigna exigía a los alumnos leer las fuentes asignadas para identificar las causas de la desnutrición infantil (G1, G2). En consecuencia, la búsqueda de información con las estrategias de comprensión y la generación de contenidos culminaba en un parafraseo. En ese sentido, las actividades propuestas exigían procesos cognitivos de bajo nivel. Por otro lado, la consigna no especificó cómo realizar la tarea, de esa manera, se sobreentendía que el alumno podía utilizar tanto el resumen como la red conceptual para extraer y organizar la información solicitada. Asimismo, estas estrategias ayudarían a la generación y la organización de esa información para la redacción (estas estrategias se presentaron en la primera unidad).

No se puede dejar de mencionar que la consigna contempla una situación comunicativa, aunque entre las actividades de composición propuestas, no hubo alguna referida al análisis y reflexión sobre cómo estos datos configurarían las características del texto. El contexto de comunicación no es tomado en cuenta, el trabajo se centra en la producción del texto.

Por lo mencionado, se puede observar que la consigna no estuvo debidamente presentada en el marco del proceso de redacción y el inicio de la tarea se planteó de manera muy difusa, pues no se propuso ninguna estrategia para el tratamiento de esta situación específica.

En la segunda sesión, el alumno tenía que elaborar cadenas causales con la finalidad de organizar la información de los párrafos de desarrollo y responder la consigna (O1, O2). Por ello, en la primera parte de la sesión se presentó los aspectos formales de la cadena causal. Esto significa que la organización lógica de proceso a través de los eslabones de causa-consecuencia, y la identificación de la jerarquía de las ideas principal (oración temática), secundaria y terciaria en este esquema.

Esta sección de la clase no quedaba claramente relacionada con la sesión anterior, pues, si bien se desarrolló la causalidad, su tratamiento se hizo considerando distintas perspectivas. Esto es, en la primera sesión, se enfatizó en la construcción oracional, y en esta sesión se buscó más bien establecer el encadenamiento de causas y consecuencias de una problemática. Es decir, se enfatizó en la estructura semántica de la estrategia a nivel de texto (párrafos de desarrollo). Esta secuencia didáctica podría haber afectado la realización de la redacción, pues había un desencuentro entre los dos niveles de organización causal. Además, las actividades obligaban al alumno a forzar una interpretación de proceso de la problemática planteada, aunque el enunciado sugería la organización enumerativa.

En el segundo momento, según la sugerencia de las guías de clase, los alumnos, con ayuda del docente o en grupos, tenían que elaborar las cadenas relacionadas con el tema planteado para la redacción (O1, O2). Cabe señalar que la consigna agregó una especificación en el enunciado:

“Usted es un alumno destacado de la carrera de Nutrición. Se le ha pedido, a nombre de la universidad, que redacte un texto académico formal para la revista universitaria LEXIS. Estedebirá explicar, en cuatro párrafos, las causas de la desnutrición infantil. Para ello, deberá utilizar la información de la fuente 1. Primero, construya las cadenas causales que se convertirán luego en párrafos de desarrollo (en la tercera sesión se redactará el texto)”

Es decir, inmediatamente después de la lectura y análisis de la fuente se le pidió que organizara la información en cadenas causales. No se sugirió algún nivel de trabajo previo de generación de ideas, como la lluvia de ideas, estrategia enseñada desde las primeras semanas, o de organización. En este caso, el alumno solo contaba con el organizador gráfico de la cadena causal para explicar un proceso. Debemos tener en cuenta que la elaboración de una cadena causal es una estrategia más demandante en términos cognitivos. Vemos, pues, un conflicto entre la información recibida en clase y la secuencia de actividades de composición sugeridas. Además, la organización de las ideas del texto se percibe como un proceso que se realiza principalmente para ordenar y jerarquizar las ideas del texto en un esquema (ideas principales, secundarias y terciarias), y se deja poco a la organización en otros niveles de planificación, por ejemplo, organizar y reformular la información propuesta en los planes iniciales de redacción o en actividades recursivas de revisión del esquema de la propuesta original.

Finalmente, en la tercera sesión, se redactaron párrafos a partir de las cadenas causales. El primero se elaboró junto con el docente para modelar la manera como se expresa linealmente las particularidades de la organización

causal. Además, se presentó la correspondencia entre la jerarquía de ideas del esquema causal y la redacción del párrafo. A partir de esta estrategia de modelaje, El aprendiz redactó el segundo párrafo (TX2). Según las actividades propuestas, se puede señalar que los aspectos que se enfatizaron en la textualización fueron los siguientes: 1) la evidencia de la estrategia a partir del léxico y la lógica causal de las oraciones y 2) la correspondencia de la redacción con el esquema causal.

Cabe mencionar que, si bien la consigna propone la composición de un texto completo, en clase solo se redactaron los párrafos de desarrollo y no la introducción ni el cierre. Tampoco se promovió un trabajo sistemático y consciente de revisión, y quedó implícito en el proceso, pues, a medida que avanzó la composición, los aprendices tuvieron la posibilidad de consultar con el docente sobre cualquier aspecto del texto en el transcurso de la textualización. Esta actividad concluyó con la redacción individual del segundo párrafo de desarrollo.

Al haberse programado las actividades de esta manera, la composición escrita se concibió como una secuencia de etapas, pues de la lectura de fuentes se pasó a la elaboración del esquema causal y se finalizó con la redacción. Y todo este trabajo se realizó en función de los párrafos de desarrollo. Quedó sobreentendido, entonces, que el desarrollo es la parte más importante del texto académico y se podría prescindir de algún trabajo de planificación, textualización y revisión para la introducción y el cierre. Esto lleva a considerar, en la secuencia de aprendizaje de la composición, el planteamiento actividades más significativas para los párrafos de desarrollo.

El segundo bloque de actividades de redacción se desarrolló en tres sesiones. Las actividades estuvieron centradas, al igual que la actividad anterior, en la planificación y la textualización, y el docente participó como orientador. Además, cabe mencionar que estas actividades de composición se propusieron con las fuentes para evaluar el logro de los alumnos en esta unidad.

En la primera sesión, se propuso la elaboración, en grupos, de un resumen y una red conceptual de una fuente (O1, O2). Se debe precisar que la indicación enfatizó en la identificación de palabras clave para la elaboración de la red conceptual. El énfasis en el reconocimiento de palabras clave radica en el impacto que puede tener en la redacción, pues usarlas reflejaría algún nivel de comprensión e incidencia en la creación de conocimiento y, por ende, se reflejaría en la pertinencia y solidez de la información del texto. En ese sentido, en esta actividad, que no tuvo especificaciones sobre cómo realizarse, quedó implícito que estas palabras servirían como conceptos clave para la textualización.

Tanto el resumen como la red conceptual forman parte de la generación de ideas y de la organización en la planificación, pero, en el enunciado de esta actividad, no se evidenció que este trabajo formara parte del proceso de composición:

“Forme grupos de trabajo y construya un resumen y una red conceptual a partir de la fuente 2. No olvide subrayar las palabras clave para luego proponer los nodos o conceptos más relevantes”



Al terminar esta actividad, el docente discutió con los alumnos los resultados de los trabajos. En otras palabras, la guía del profesor –que pudo ser oral o utilizar otro recurso pedagógico– configuró la interpretación de los conceptos elegidos por los alumnos. La transformación del conocimiento se hace bajo una supervisión y no se promueve en el alumno la independencia y la seguridad sobre sus interpretaciones del texto y lo que pueda considerar conceptos clave.

La presentación de la actividad de lectura y discusión de la información, al inicio de la tarea de composición, sin una consigna llevó a un tratamiento muy general de la información. No había la posibilidad de reinterpretar o recrear la información para un caso específico, además, la identificación de las palabras clave también quedaría en la generalidad, pero no se ajustaría necesariamente a un caso particular. En esta propuesta, la estrategia de la identificación de palabras clave serviría para la comprensión general del texto, pero no para reflexionar sobre la información respecto al caso planteado, no había forma de crear y recrear el conocimiento. A pesar de ello, la discusión guiada de la información promovió un nivel de metacognición en su tratamiento, pues la elección de palabras clave llevó a una conciencia y control sobre la información de la fuente.

La consigna se presentó en el material de la segunda sesión:

“Usted es un alumno destacado de la carrera de Nutrición. Se le ha pedido, a nombre de la universidad, que redacte un texto académico formal para el blog de su escuela profesional. Usted deberá explicar, en 4 párrafos, los

efectos de la desnutrición en la salud del ser humano. Para ello, deberá utilizar la información de la fuente 1 y 2”.

Nuevamente el aprendiz se vio enfrentado entre la interpretación de la consigna y la ejecución de las actividades, pues el enunciado sugirió una organización enumerativa, mientras que las actividades de redacción estaban orientadas a organizar la información según la lógica de proceso causal. Otro aspecto a tomar en cuenta es que en el material se consignó espacios solo para la elaboración de cadenas causales y la redacción del texto. De tal manera, se reiteraba que lo más importante en la redacción son los productos finales. Además, se daba por sentada la relación entre la actividad de la sesión anterior y la actual.

Para la estructuración de la información de los párrafos (O1, O2), en la secuencia didáctica, se propuso la estrategia de la discusión grupal y posteriormente se planteó la discusión en clase de cada una de ellas. Además, el docente monitoreó la relación lógica de las ideas elegidas por los alumnos. Esta última actividad proponía un nivel de control y reflexión (metacognición) sobre la organización de la información seleccionada para la cadena causal.

Finalmente, la tercera sesión estuvo dedicada a la redacción solo de los párrafos de desarrollo (TX2). La textualización enfatizó, como en la actividad anterior, en que el alumno redactara según el esquema propuesto. Además, tenía que considerar las marcas léxicas de la organización causal. Ya que en la unidad anterior se había desarrollado la construcción de oración, en esta unidad, se esperaba que fuese un conocimiento automatizado. Formalmente, no hubo revisión de las actividades, sin embargo, tanto los alumnos como el docente

revisaban sus avances de manera oral e intuitiva. Por ejemplo, el aprendiz decidía qué aspecto del texto revisar cuando se acercaba a hacer alguna consulta o la decisión recaía en el docente cuando revisaba el trabajo del alumno. Sin una guía para la revisión, los alumnos evaluaban la ortografía, puntuación, construcción de oraciones –evidencia de textos correctos– y el parafraseo de las ideas extraídas de las fuentes –corroboración de la información de las fuentes. Pocas veces evaluaron el tratamiento de la información; por tanto, los aprendices no tenían un control sobre este aspecto del texto. Es decir, la revisión no promovía la metacognición sobre la pertinencia y solidez de la información.

Diseñada así la secuencia didáctica de la composición, la revisión quedó relegada en importancia y se limitó la posibilidad de reformular versiones previas del texto final.

Tanto la actividad de esta semana como la anterior servían como ejercicios preparatorios para la evaluación grupal de un texto completo. Obsérvese que ambas tareas enfatizaron en la organización causal de la información y la actividad de redacción solo exigió la textualización de los párrafos de desarrollo. La lectura de las fuentes no siempre estuvo planteada como parte de la redacción. Fue una actividad cuyo objetivo de generación de ideas quedó implícito.

La tercera actividad de la unidad coincidió con la evaluación grupal (DD). La primera parte de la evaluación consistía en la elaboración de una red conceptual a partir de un conjunto de conceptos (O1, O2). La consigna fue la siguiente:

Realice una red conceptual de 15 nodos como mínimo en la que vincule los siguientes conceptos extraídos de las fuentes. Puede usar conceptos adicionales si es necesario. No olvide consignar los enlaces con verbos o frases verbales precisos.

Desarrollo humano – pobreza – educación pública deficiente – marasmo – debilidad frente a las infecciones – desnutrición infantil – leche materna – abandono del Estado – poco acceso a la salud – 80 cm - desarrollo social – ácido fólico – zonas rurales del Perú – programas sociales – kwashiorkor – falta de proteínas

La exigencia de la evaluación consistió en identificar conceptos, recuperar información de la MLP y relacionarlos de manera lógica. Además, se sugirió incluir otros conceptos, pero se sobreentendía que los propuestos eran los más importantes. Cabe recalcar que, en la sesión previa de discusión de la información, se habían identificado conceptos clave sobre este tema. En tal sentido, la evaluación no implicaba mucha demanda cognitiva, lo cual podría influir en el nivel de motivación sobre la tarea. Además, esta actividad no consideró la planificación dentro de una propuesta de enseñanza de la composición como proceso. Ello evidenció una desconexión entre las partes de la evaluación.

Los alumnos tenían que realizar, en la segunda parte de la evaluación, dos tareas: en primer lugar, el esquema de cadenas causales (O1, O2) y, luego, redactar el texto completo (TX2). La consigna fue la siguiente:

El presidente Ollanta Humala, en un reciente evento en Lamas (San Martín) en el que firmó el Compromiso Nacional para la Lucha Articulada

contra la Desnutrición Infantil, declaró que el objetivo de su Gobierno es reducir este mal en 13 puntos porcentuales, con lo que se pasaría del 23% actual al 10% en el 2016. Durante su discurso, el mandatario afirmó, en un mensaje a los agricultores del lugar, que su obligación es priorizar la nutrición de sus hijos para asegurarles un futuro sin desigualdades. “Si sus hijos tienen problemas de nutrición, cuando sean mayores no van a poder defender o trabajar sus chacras, porque no van a contar con fuerza”, manifestó.

Tras el anuncio presidencial, el Gobierno ha decidido publicar una revista académica cada mes para fomentar una mayor reflexión sobre este tema de parte de la ciudadanía. En el siguiente número, cuyo tema es “desnutrición y pobreza”, solicitaron su colaboración como estudiantes universitarios de una institución de prestigio.

Usted y los miembros de su equipo, a partir de la elaboración de cadenas causales, realizarán la redacción de un texto académico de cuatro párrafos (introducción, desarrollo, cierre) que explique la relación que existe entre la desnutrición y la pobreza.

Para ambos momentos de la evaluación, el material contó con una disposición para la presentación de la versión final de la red. En el caso de la redacción, hubo un espacio para el esquema causal y otro para la versión final del texto completo.

En ese sentido, el material de evaluación enfatizó en el producto final de la composición. La noción de proceso presentada en las primeras semanas se

desvirtuó, pues los alumnos se centraron en la culminación del texto. Fíjese en el impacto de las actividades previas en la evaluación, pues al no haber conciencia de la situación comunicativa, de la generación de ideas, niveles de organización previos a la estructura del texto, o niveles en la revisión, el proceso de redacción se redujo a su mínima expresión: planteamiento del esquema de redacción y redacción final. La revisión fue mínima; en consecuencia, los aprendices no ejercieron un control sobre los diferentes aspectos del texto.

Por otro lado, en esta evaluación, se observó que el trabajo grupal fue un soporte importante para la alta demanda cognitiva de la composición, pues, a partir de la discusión, los alumnos regularon los procesos y subprocesos de la composición escrita.

En la última semana de esta unidad, se realizó el trabajo de preparación para la práctica calificada que evaluaría la competencia alcanzada por el alumno sobre la estrategia causal. Tanto la primera y segunda sesión tenían asignadas dos preguntas de redacción que activaban la generación de ideas y la organización (G1, G2, O1, O2). Las preguntas se plantearon de la siguiente manera:

Sesión 10a: En grupo discuta la fuente 8, Las golosinas en la alimentación infantil. Análisis antropológico nutricional, y a partir de la discusión de la información y de la confrontación con la realidad en nuestro país, elabore cadenas causales para contestar la siguiente pregunta: ¿por qué se ha incrementado el consumo de la comida chatarra en nuestro país?

Sesión 10b: En grupo discuta la fuente 10, Ley de promoción de la salud para la protección de los consumidores niños, niñas y adolescentes, y

elabore cadenas causales para contestar la siguiente pregunta: ¿por qué ha sido planteado un proyecto de ley para regular la publicidad de alimentos?

En esta oportunidad no se planteó una situación comunicativa para la redacción. De esa manera, se rompió la lógica de las anteriores actividades: inscripción de la redacción en una situación comunicativa y generación de ideas con un objetivo específico. Quedaba a criterio del alumno la elaboración de resúmenes o redes conceptuales, aunque sin la indicación explícita, elaboraron las cadenas causales inmediatamente después de terminar la lectura de las fuentes.

Es necesario mencionar que para la práctica calificada (PC) se sumó, al tema de la DCI, la malnutrición. Entonces, el alumno debía dominar ambos temas para satisfacer la demanda de la pertinencia y solidez de la información.

Luego de la lectura y discusión de las fuentes (G1, metacognición), se propuso la elaboración de cadenas causales a partir de la pregunta (O1, O2). Ello se hizo con la ayuda del docente. La última sesión consistía en elegir una de las preguntas planteadas en la sesión previa y redactar un texto completo (TX2).

El énfasis de estas actividades se centró en el desarrollo de cadenas causales. De esta forma, se evaluó la lectura, análisis y procesamiento de la información de las fuentes. Además, ambas preguntas requerían un nivel de reflexión sobre el tema, pues había que organizar lógicamente las causas y consecuencias. Todo este trabajo de procesamiento de información se hizo con la supervisión del docente.

Para cerrar esta unidad, se aplicó la práctica calificada, cuya instrucción se redactó de la siguiente manera:

“Durante las últimas cuatro semanas, usted y sus compañeros de curso han leído un conjunto de fuentes relacionadas con la problemática de la desnutrición (sus diversas causas, sus efectos en el desarrollo de los individuos y de la sociedad, y algunos casos de comunidades que vienen combatiendo de manera efectiva esta enfermedad). Asimismo, han revisado algunos textos relacionados con el problema de la malnutrición, relacionado con el incremento del consumo de “comida chatarra”, sobre todo en las ciudades.

Tras haber analizado y comprendido esta temática, redacte un texto de cuatro párrafos (introducción, desarrollo, cierre), dirigido a lectores universitarios interesados en el tema, en el cual explique cómo repercuten la desnutrición y la malnutrición en el bienestar de la sociedad.

Elabore las cadenas causales respectivas para que su texto sea claro y ordenado.”

Para responder la consigna, se requirió de un análisis y de un nivel de reflexión mayor respecto de las actividades propuestas en clase. La actividad demandaba el análisis de una problemática para explicar su relación con una situación particular. De esta manera, la exigencia cognitiva se centraba en el establecimiento de relaciones causales referidas a un tema social actual.

Cabe resaltar que las actividades desarrolladas en esta unidad consistieron en la redacción de los párrafos de desarrollo a partir de un esquema causal. No hubo actividades que consignaran la redacción de la introducción y el cierre, pese a que estos párrafos también fueron evaluados en la práctica calificada.



### Unidad 3

La estrategia de organización de información para esta unidad fue la comparativa y, como motivo de redacción, se consideró información sobre los sistemas educativos de Perú y Finlandia. Se planificaron cuatro actividades de composición para tres semanas. El logro de la unidad fue “El alumno redacta un texto académico en el que emplea la estrategia comparativa para generar una explicación”.

La primera actividad se realizó en una sesión y la consigna propuesta fue la siguiente:

“Usted es un creativo que trabaja para la agencia publicitaria Causa y tiene a su cargo la promoción de un nuevo detergente. Su cliente quiere un comercial novedoso, que no recurra a las imágenes comunes que se observan de la mujer en la publicidad peruana. Antes de que usted plantee su innovadora propuesta, ha decidido comparar las dos imágenes de la mujer más utilizadas en los spots peruanos, pues esta información podrá servirle de base para crear su propia propuesta”.

A diferencia de las otras consignas, en esta no se planteó, en primera instancia, la redacción de un texto formal, sino la comparación, la cual se desarrolló intuitivamente a través de la discusión del caso en clase. También, se discutió sobre la utilidad de la estrategia y la manera como se estructura la comparación a partir de situaciones comunicativas distintas. Este análisis (estrategia metacognitiva) se utilizó como estrategia de aprendizaje. Finalmente, la consigna sugirió al alumno que asumiera un rol distinto al académico -creativo de

una agencia publicitaria-, pero no se realizaron actividades para analizar este nuevo rol.

Para activar la generación de ideas (G1, G2), se proyectó dos spots publicitarios sobre la imagen de la mujer. A partir de la discusión dirigida por el docente (metacognición en la información), se completó un cuadro comparativo que sería el soporte gráfico de organización de la información para la comparación (O1, O2). Para terminar esta actividad, se planteó la redacción guiada de un párrafo (TX2); con ello se pretendía que el estudiante 1) interiorice la estructura del esquema comparativo, 2) construya el significado de la redacción y 3) verifique las marcas léxicas que evidencian la estrategia comparativa.

Para cerrar esta actividad, el docente proyectó un párrafo en el cual las oraciones se distinguían a partir de colores con la finalidad de reconocer la jerarquía de las ideas (principal, secundaria, terciaria) y las marcas léxicas de la comparación. Otra vez, se utiliza la estrategia del modelado para fijar una representación sobre la jerarquía, y las palabras que predominan en la comparación.

La siguiente actividad se realizó a partir de las consignas:

1. Una joven universitaria quiere comprar un *smartphone*. ¿Qué criterios debería tomar en cuenta para su adquisición?
2. Una exitosa ejecutiva que viaja constantemente desea comprar un *smartphone*. ¿Qué criterios podría tomar en cuenta para su adquisición?

Con estas consignas, se buscaba reforzar la representación de la estrategia comparativa, pues enfatiza la organización de la información en el cuadro

comparativo. Además, el condicionamiento a partir de la situación comunicativa ayuda a fijar la idea de que la comparación se realiza con distintos propósitos. Antes de la redacción, se organizó la información en cuadros comparativos diferentes, pues los criterios de comparación eran distintos (O1, O2). Para la generación de información se recurrió a la MLP del aprendiz, pues se trataba de una situación conocida y cotidiana para los alumnos. Al terminar la planificación del párrafo, se procedió a la redacción individual (TX2).

Luego de estas actividades, se propuso la discusión de la información con las fuentes asignadas para la última práctica calificada.

Para iniciar las actividades orientadas a las evaluaciones de esta unidad, se planteó la siguiente consigna de redacción:

“Usted es un asesor de la Asamblea Nacional de Rectores y está muy preocupado por los resultados del Perú en las pruebas internacionales PISA, que miden comprensión lectora a estudiantes de 15 años a nivel internacional. Como asesor, los decanos de las facultades de educación esperan de Ud., especialista en el tema, redacte un informe breve sobre estos lamentables resultados. Para ello, cree conveniente comparar los roles del Estado y de la familia en el tema de educación tanto del Perú como de Finlandia para que, por contraste, se sopesen la real dimensión del problema”.

Esta consigna fue más complicada que las anteriores, pues no solo ubicó al aprendiz de escritor en un contexto comunicativo más específico, sino que le asignó el rol de especialista. Para la realización de la actividad, el alumno no solo

debió identificar rol del Estado y la familia en la educación, sino que comparar esta situación en dos realidades distintas, y explicarla. Es decir, las habilidades cognitivas demandadas fueron el análisis y la evaluación.

Esta actividad se realizó en tres sesiones y, a pesar de los detalles expresados en la consigna, no se propuso el análisis de los aspectos necesarios para afrontar este caso particular. En la primera sesión, se desarrollaron actividades de planificación al asignar la discusión de lecturas para la generación del contenido (G1). Esta actividad, según sugerencia de la guía de clase, se podía hacer con las preguntas sugeridas en las fuentes. Es decir, sería una discusión guiada por el docente. También, quedó implícita la posibilidad de elaborar redes conceptuales o resúmenes, aunque el material no contó con un espacio para registrar este trabajo. Con información seleccionada para el caso, se elaboró el cuadro comparativo (O1, O2). Esta actividad fue realizada en grupos. Además, el cuadro comparativo tenía una disposición que exigía seleccionar criterios y subcriterios de clasificación, los cuales tenían que ser extraídos de las fuentes. Para ello, los alumnos debían agrupar los conceptos clave, lo cual significó una mayor demanda en la organización de la información.

En la segunda sesión, se continuó con las actividades de generación de ideas y de organización. Para ello, se presentó un video con información complementaria y se generó un debate en clase. Esta actividad promovió la metacognición en los niveles de planificación, pues el alumno evaluaba la información y su pertinencia para la redacción de su texto. Luego de la discusión, los alumnos completaron un cuadro comparativo (O1, O2) con subcriterios sugeridos. Este trabajo se expuso en clase, de tal manera que se generó una

reflexión y control en la selección de la información (metacognición). Esta actividad exigía un nivel de análisis y reflexión sobre la planificación y la organización de la información de su propio trabajo y el de otros compañeros.

En la tercera sesión, se procedió a la redacción (TX7). En esta actividad, se vería el impacto del modelamiento de la estrategia comparativa a partir de párrafos modelo. También, se consideró la revisión a partir de la coevaluación (RE7, RC1) de los párrafos redactados entre alumnos. No hay mayor indicación sobre cómo debe realizarse, pero, para seguir con las dinámicas anteriores, se sobreentiende que se tiene que evaluar la estructura del texto y la información, además las evidencias léxicas de la estrategia y las oraciones bien formadas.

Para esta actividad, el docente proyectó un párrafo con errores de redacción con el propósito de que el estudiante desarrolle la capacidad de identificar aquellos que son recurrentes en esta estrategia.

Se observa, además, que las indicaciones sugieren la elaboración de los párrafos de desarrollo de un texto académico, a pesar de que, en la consigna, se planteó la elaboración de un informe. Al final, todo el trabajo se centró en la elaboración del desarrollo. La introducción y el cierre pasaron a segundo plano respecto de la estructura de un texto académico. A pesar de que el trabajo se centró en el desarrollo del texto, se evidenció la recursividad de los procesos en la redacción.

La última actividad de redacción de esta unidad se realizó en dos sesiones, y gran parte de las actividades promovieron la planificación. Las primeras actividades tuvieron la finalidad de generar ideas (G1) a partir del 1) análisis de

viñetas con la guía de un conjunto de preguntas sugeridas;2) la proyección de un video sobre el tema propuesto; y 3) del análisis de fuentes a partir de la elaboración de una red conceptual, conceptos clave y preguntas de comprensión. En ese sentido, las actividades de planificación, en esta ocasión, fueron variadas.

Todas estas actividades se plantearon en torno al siguiente caso:

“El Gobierno peruano está preocupado por mejorar la educación en nuestro país y, aprovechando que el Perú tiene consulado en Finlandia, desea establecer convenios de cooperación en el ámbito educativo con el gobierno finlandés, pues, como se sabe, se trata de uno de los países que ha obtenido óptimos resultados en las pruebas internacionales PISA. Usted, como agregado cultural de Perú en Finlandia, ha sido encargado de observar cuáles son las diferencias fundamentales entre Perú y Finlandia respecto de la formación y el desempeño docente”

La consigna sugirió como actividad solo el análisis. No hubo indicación para la redacción del texto académico. El trabajo muy bien pudo haber terminado con la elaboración del cuadro comparativo(O1, O2). No obstante, la secuencia didáctica propuesta en el material de clase sugería la redacción de un texto.

Por otro lado, pese a que, en el planteamiento de la situación retórica, se consideraron datos sobre el emisor, el receptor o la intención comunicativa, el material de clase no presentaba actividades que facilitaran la incorporación de estos datos en la redacción del texto solicitado. Toda la secuencia didáctica privilegió la selección de información, la organización y la redacción de un texto

académico. Se sabe que el inicio de la composición sienta las bases para desarrollar todo el proceso, pero, en este caso, esa idea no quedó clara.

La última semana se dedicó a la evaluación grupal (DD4). Se solicitó a los alumnos que elaboren una red conceptual (O1, O2). De esta forma, se evaluó la comprensión de lectura. En el segundo momento, a partir de una consigna, debió elaborar un esquema de redacción (O1, O2) y, luego, proceder a la redacción del texto. Ambos momentos de la evaluación no se percibieron como actividades del proceso de composición.

Para la elaboración de la red conceptual, se propuso un tema y se sugirieron conceptos que debieron aparecer en esa red. Asimismo, en la hoja de evaluación, se consideró un espacio para la versión final de la red. La discusión entre compañeros generó la metacognición sobre el procesamiento de la información, aunque este trabajo no estuvo dirigido a la composición, pues todavía no se conocía la consigna. La primera parte de la evaluación se planteó de la siguiente manera:

En grupos, realice una red conceptual que desarrolle el tema siguiente:

Sistema educativo eficiente

Tome en cuenta las siguientes indicaciones:

- Recuerde incluir los verbos o frases verbales en los nexos.
- No olvide señalar la dirección de las flechas.
- Se espera que se genere un mínimo de 20 nodos.
- Una red conceptual bien elaborada no repite conceptos o nodos.

Considere los conceptos presentados a continuación para la elaboración de la red:

Encuestas PISA
Comprensión lectora
Remuneración
Metodología
Tecnología
Trabajo en aula
Trabajo fuera de aula
Valoración de la carrera magisterial
Capacitación docente

Para la segunda parte, se presentó la siguiente consigna:

“El Ministerio de Educación (Minedu) ha decidido implementar un nuevo modelo educativo que mejore nuestra calidad de educación. Usted ha sido elegido como uno de los especialistas que forman parte del equipo de reestructuración educativa que se aplicará en el próximo quinquenio 2012-2017. Dado que los modelos aplicados con anterioridad han demostrado su ineficacia de manera sistemática, usted ha optado por adaptar, a las realidades y condiciones del país, el modelo educativo finlandés, uno de los mejores del mundo. En vista de que la mayoría de los funcionarios del Minedu no está muy enterado de las diferencias entre el modelo peruano y finlandés, usted redactará un texto en el que establezca dos aspectos de la educación peruana que pueden mejorarse tomando en cuenta la educación finlandesa. No olvide elaborar previamente un cuadro comparativo.”

Debido al trabajo hecho en las sesiones de clase, los detalles de la situación retórica (emisor, receptor, lugar, etc.) y la información presentada en la consigna pasaron a segundo plano, pues lo que interesaba y sería evaluado era la



versión final del texto. No se evidenció una relación temática directa entre la propuesta de la elaboración de redes conceptuales y la redacción. Por ello, tampoco se percibió un proceso de redacción.

#### Unidad 4

La unidad 4, que comprendió las dos últimas semanas de clase, se dividió en dos bloques. El primero, que se desarrolló en más de una sesión de clase, fue destinado a la realización del trabajo final. El segundo bloque fue destinado a la retroalimentación de la DD4. El logro de esta unidad se planteó de la siguiente manera: El alumno organiza la información recogida a partir de su investigación para redactar un texto académico. Como podemos notar, la actividad de revisión de la DD4 no se vinculaba directamente con el logro propuesto.

Antes de comenzar esta unidad, los alumnos debieron haber elegido uno de los temas desarrollados en el ciclo para realizar una investigación más profunda a partir de unas indicaciones. La elección del tema por parte de los alumnos se haría considerando sus propios intereses y temáticos. En consecuencia, esta actividad promovía el ejercicio de la reflexión y el reconocimiento de sus limitaciones (metacognición).

En la primera y segunda sesión de la semana 14, se realizaron actividades de discusión de la información. Se inició la semana con la asignación de un conjunto de preguntas sobre los ejes temáticos desarrollados en el ciclo. Estas debían ser respondidas a través de una redacción o una elaboración de redes conceptuales. Para ello, se formaron grupos de discusión, integrados por los

alumnos que habían investigado el mismo tema. De esta forma, los alumnos agrupados por afinidad temática, enriquecían la información y recurrían a diversas estrategias de búsqueda de información (G1) y generación de ideas (G2) en un trabajo colaborativo (G3). Este intercambio y discusión especializada promovió la regulación de la información, es decir, se trabajó a nivel metacognitivo. Además, elaboraron redes conceptuales para responder las preguntas propuestas. Los productos de este trabajo grupal de generación (G3) y organización (O1, O2) se expusieron y discutieron en plenario con el fin de fijar la información en la MLP y reorganizarla (O1). Las habilidades cognitivas básicas se orientaron al trabajo de memoria, comprensión, análisis y evaluación.

En la semana 15, los alumnos sustentaron su informe de investigación, el cual debía consignar la bibliografía; la sumilla acompañada de un resumen; y una red conceptual, que integraba la información más importante de toda su investigación. Este trabajo permitió consolidar la comprensión e integración de la información que revertiría en un mejor desempeño del alumno en el proceso de planificación para responder la pregunta del Examen final. Como se observa, el trabajo final enfatizó en actividades colaborativas para desarrollar independencia del alumno en la evaluación final de redacción, que consistió en:

1. la elección de uno de los tres temas desarrollados en clases;
2. la elección de dos de tres problemas sobre el tema elegido;
3. la redacción de las soluciones a los problemas escogidos, empleando las estrategias de información que considere convenientes.

La consigna del examen final (EB) se presenta a continuación:

“En el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1, se leyeron textos sobre distintas problemáticas relacionadas con el desarrollo de nuestra sociedad: las deficiencias del sistema de transporte público en la ciudad de Lima, la desnutrición crónica infantil en el Perú y los problemas del sistema educativo nacional. En la presente evaluación, usted redactará un texto completo – introducción, desarrollo, cierre– que desarrolle solo uno de los siguientes casos. No olvide elaborar un esquema previo a la redacción y revisar su texto al final de la evaluación.

#### Primera opción: Transporte

Sobre la base de las lecturas realizadas en la primera unidad, se identificaron los siguientes problemas en las condiciones del transporte en la ciudad de Lima:

- la gran congestión vehicular
- los altos índices de contaminación ambiental
- la deficiente organización del sistema de transporte

Tomando en cuenta las distintas experiencias –que Ud. investigó– para combatir los diversos problemas del transporte, seleccione dos de los tres problemas señalados y redacte un texto completo en el que explique propuestas de solución relacionadas con estos.

Puede utilizar la(s) estrategia(s) que considere necesaria(s) para desarrollar su respuesta. Esta debe presentar la información que investigó durante las últimas dos semanas.

#### Segunda opción: Desnutrición

Sobre la base de las lecturas realizadas en la segunda unidad, los principales factores del problema de la desnutrición crónica infantil son los siguientes:

- la falta de prácticas saludables de higiene
- la ausencia de una atención integral de salud
- la inadecuada alimentación del niño

Tomando en cuenta las distintas experiencias –que Ud. investigó– para combatir la desnutrición crónica, seleccione dos de los tres factores señalados y redacte un texto completo en el que explique propuestas de solución relacionadas con estos.

Puede utilizar la(s) estrategia(s) que considere necesaria(s) para desarrollar su respuesta. Esta debe presentar la información que investigó durante las últimas dos semanas.

Tercera opción: Educación

Sobre la base de las lecturas realizadas en la tercera unidad, los principales problemas que presenta el sistema educativo peruano son los siguientes:

- la falta de inversión del Estado para lograr el acceso a una educación de calidad para todos
- la formación inadecuada de los docentes
- el bajo rendimiento de los alumnos en comprensión lectora

Tomando en cuenta las distintas experiencias –que Ud. investigó– para combatir los diversos problemas del sistema educativo, seleccione dos de los tres problemas señalados y redacte un texto completo en el que explique propuestas de solución relacionadas con estos.

Puede utilizar la(s) estrategia(s) que considere necesaria(s) para desarrollar su respuesta. Esta debe presentar la información que investigó durante las últimas dos semanas.”

La consigna del examen dejaba a los alumnos la libertad para elegir el eje temático de su redacción y organizarla con la estrategia enumerativa, causal o comparativa.

Esta propuesta de examen final se articuló con las actividades de la última unidad, que reprodujeron la composición textual como un proceso, planteamiento que se propuso al iniciar la primera unidad. No obstante, la forma como se vino trabajando a lo largo del ciclo reflejó que este proceso es lineal. Es decir, una vez terminada la planificación, se procedió a la textualización y, finalmente, a la revisión: no se enfatizó, en las secuencias didácticas, la posibilidad de pasar de un proceso a otro cuantas veces sea necesario para garantizar la adecuación del escrito a las exigencias de la situación retórica.

Como se mencionó anteriormente, pese al logro de la unidad, el segundo bloque de actividades no contribuyó directamente con alcanzar el objetivo. Se inició la sesión con los comentarios del docente sobre la información que debieron consignar los alumnos en la prueba (E7). Luego, se entregó la DD ya calificada y se explicó los errores encontrados. De esta manera, los alumnos se hicieron conscientes de sus deficiencias (metacognición). Se prosiguió la actividad con la proyección de un texto (DD4) y se procedió a corregirlo con los aportes de los alumnos. La idea fue ensayar la revisión con un texto modelo de lo que no se debe hacer (E7, E3 y R3) para que los alumnos reproduzcan esta forma de trabajo en sus DD. Posteriormente, los grupos de DD procedieron a su corrección (TX6, E3 y E7).

## 4.2 Discusión de resultados

Los distintos aspectos abordados en la descripción del curso se han agrupado considerando la caracterización del curso, la secuencia didáctica, los procesos de composición escrita, los procesos metacognitivos, los ejes temáticos, el procesamiento de fuentes, las evaluaciones y la consigna.

### 4.2.1 Caracterización del curso

Pese a que, inicialmente, el curso plantea la redacción como proceso, a partir del análisis de los documentos (sílabo, cronograma de temas y logros por sesión, guías de clase para docentes y materiales de clase para los alumnos), podemos observar que el enfoque predominante es el de la redacción por etapas, pues las actividades se plantean para obtener productos finales (resúmenes, redes conceptuales, esquemas, textos). Por otro lado, las actividades propuestas evidencian algunos aspectos del enfoque sociocultural de la composición escrita, reflejados en la coevaluación, revisión de borradores y la discusión dirigida por el docente (Camps, 1990; Carlino, 2005; Castelló, 20010). Finalmente, el curso enfatiza en el contenido o en la información (Cassany, 1990), debido a que el trabajo de fuentes representa un gran porcentaje de las actividades propuestas durante el semestre.

Pese a que en las evaluaciones se ponderó aspectos formales de la escritura, las actividades no estuvieron orientadas a desarrollar esos aspectos. Por tanto, en la coevaluación de los alumnos se observó la falta de rigurosidad en la evaluación y corrección de estos aspectos.

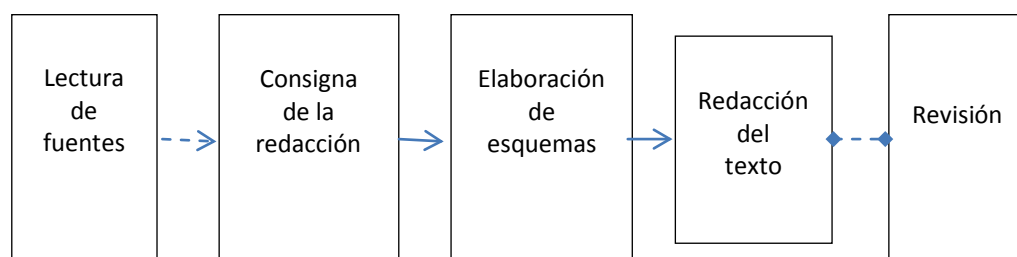
#### 4.2.2 Secuencia didáctica

A partir de la descripción y análisis de la programación de las actividades de clase, se ha identificado, según la propuesta de Rijlaarsdam y Couzijn (2000), dos roles que desempeñan los alumnos en clase: rol de escritor y rol de estudiante. Esta clasificación se corresponde con las secuencias didácticas planteadas para los procesos de enseñanza aprendizaje en torno de la redacción: secuencia didáctica de la composición y secuencia didáctica para el aprendizaje de la composición escrita.

##### A. Secuencia didáctica de la composición

Esta secuencia se desarrolló considerando el modelo por etapas de la composición (planificación, textualización y revisión). Por lo general, las actividades se iniciaron con el planteamiento de una consigna, que tuvo la función de desencadenar el proceso de la composición escrita. En la mayoría de los casos, la consigna constó de dos partes. En la primera se propuso una situación retórica, es decir, se delimitan las características del emisor, el receptor y la situación de comunicación. En la segunda parte, se presentó la pregunta del texto, y las exigencias sobre su estructura.

Figura 5  
Secuencia didáctica de la composición



Respecto de lo primero, se situaba al alumno, generalmente, en un contexto académico, y se le mostraba interesado en el tema o también se le asignaba el rol de estudiante destacado. Su receptor era algún integrante de la comunidad académica y, por lo general, se pedía desarrollar algún aspecto del conocimiento (problemas, soluciones, causas, consecuencias). Además, el alumno tenía que redactar un texto académico. No obstante, estas características no eran tomadas en cuenta en las actividades de planificación de la composición, pues no había reflexión sobre cómo estos datos contextuales podrían dirigir la selección de la información, su distribución, la modalidad de las oraciones, el léxico, u otros aspectos del texto. La información de la situación retórica se perdía y había un desgaste cognitivo, pues su análisis era improductivo, ya que este aspecto no se consideraba en la producción textual final.

El tema de redacción, por lo general, aparecía en la segunda parte de la consigna y estaba resaltado en negritas. Esta presentación capturaba la atención del alumno e influía en la valoración de los elementos de la composición escrita. En este caso, lo más importante se presentaba recurrentemente de manera implícita: el contenido del texto.

Por otro lado, en varios casos, en la indicación de la consigna, aparecieron sugerencias sobre la secuencia del proceso de composición:

1. Elaboración de lluvia de ideas (no se consignaban necesariamente).
2. Elaboración del esquema del texto (siempre aparecía en la consigna).
3. Redacción (siempre aparecía en la consigna).
4. Revisión (no aparecía como indicación en la consigna, pero había actividades de clase generales dirigidas a revisar algún aspecto del texto).



Vemos, entonces, que en la consigna se fusionaron dos aspectos: el planteamiento de la situación retórica y la sugerencia sobre la secuencia de la composición. La propuesta de esta metodología redujo el complejo proceso de composición al énfasis en el desarrollo del contenido y a una secuencia mínima de composición, es decir, la elaboración del esquema del texto y la redacción. Si bien, las actividades desarrolladas en clase, o aquellas realizadas por los alumnos de manera individual, pudieron comprender también los otros procesos y subprocesos de la composición, estas no fueron pautadas. De ese modo, el proceso de enseñanzaaprendizaje de la escritura dejó implícita la puesta en práctica de varios procesos y subprocesos que no se habían contemplado sistemáticamente en los materiales de clase, y dejó al alumno crear o emplear sus estrategias para la redacción. Esta metodología revirtió en la formación del alumno en su rol de escritor o de estudiante, pues fue construyendo e internalizando una representación de la composición escrita.

Respecto del tratamiento de la consigna, es necesario mencionar que varias actividades la presentaron después de las actividades de procesamiento de información. Es decir, no hubo una relación entre la generación de contenidos y la situación retórica. Debido a esto, la lectura no tuvo un propósito y lo que se hizo fue un trabajo de comprensión de texto a nivel muy general.

Por lo general, las actividades de composición se iniciaban con la elaboración del esquema del texto. Entonces, el primer nivel de organización que se les exigía a los alumnos fue la organización jerarquizada: la información almacenada en su MLP debía ser relacionada según las consideraciones de IP, IS, IT. Este trabajo de selección y ordenamiento significó un gran esfuerzo mental,

pues sin un soporte físico, los alumnos tenían que acudir a sus representaciones mentales y darles la jerarquía. Sucedió lo contrario con la lluvia o tormenta de ideas, que fue concebida una actividad de generación de ideas más libre y espontánea, pues, a pesar de ser mencionada y sugerir su práctica, no fue planteada adecuadamente en los materiales de clase. Se perdía así una estrategia cuya aplicación incide en la generación de contenidos en un nivel previo a la jerarquización de las ideas generadas.

La actividad recurrente en la textualización enfatizaba en la correspondencia del esquema con el texto, esto es, la oración temática y las oraciones que desarrollan las ideas secundarias y terciarias. Además, se enfatizaba en la construcción adecuada de oraciones, en el uso del léxico académico, los conectores que evidencian las estrategias de organización de información desarrolladas en la unidad respectiva. Así, la demanda cognitiva se dirigió hacia la elaboración coherente de la información a partir de la redacción de oraciones bien formadas. Además, respecto de la selección de las palabras que se adecúan al significado que le quieren dar en el texto, los alumnos prestaron especial importancia a los conectores y su puntuación. Estos últimos aspectos son de baja exigencia cognitiva. Finalmente, los alumnos no revisaban el proceso de composición o los planes –pues no formaban parte de las actividades de clase–, sino solo la composición misma.

Si bien, en las primeras semanas se propuso la composición como proceso conformado por la planificación, textualización y revisión, esta última no fue trabajada de manera sistemática. Aunque en la consigna no figuraba una indicación sobre la revisión, en el desarrollo de la clase los alumnos revisaban su

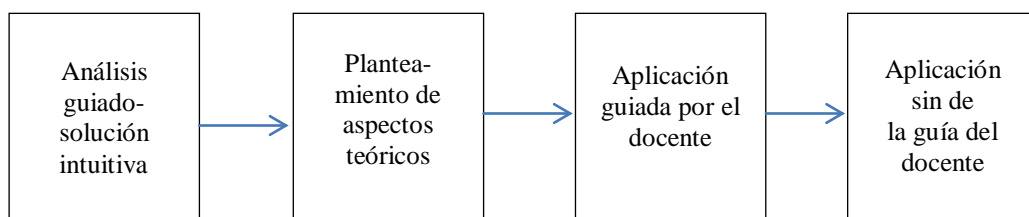
texto, ya sea de forma grupal o con el docente. Este trabajo se realizaba de manera recurrente sobre las distintas partes del texto, por ejemplo, cuando hacían el esquema, cuando redactaban, cuando finalizaban el texto.

Por tanto, la secuencia didáctica revela una visión lineal de la composición, donde un proceso continúa después de otro: primero se elabora un esquema, después se redacta y la revisión se deja para el final (o no se realiza). Se pierde la idea de composición como un conjunto de actividades recursivas que ocurren en cualquier momento de la redacción.

### C. Secuencia didáctica del aprendizaje de la composición

Las actividades realizadas en torno al aprendizaje de la composición se iniciaban con el análisis guiado de algún caso, el cual era resuelto de forma intuitiva por el alumno. Luego, se presentaban aspectos teóricos sobre algún aspecto del texto. Algunos conocimientos quedaban implícitos; por ejemplo, los conectores propios de las estrategias de organización de la información no siempre aparecían en el material de clase. Seguía a esto la corrección del caso inicial con el modelaje por parte del docente. A través de PPT o en la pizarra se presentaban aspectos formales de los textos en los que se quería enfatizar. Así, el texto modelo fue una estrategia muy usada en el curso para fijar su estructura, y la coherencia y cohesión, principalmente (Cassany, 1989).

Figura 6  
Secuencia didáctica del aprendizaje de la composición



Su utilidad se basaba en que el alumno podía, a partir de una forma correcta, asirse de textos en la redacción. Esto fue de mucha ayuda para los escritores novatos, pues podían contar con un ejemplo de lo que deberían hacer, pero para quienes tenían alguna experiencia en la redacción de texto, les resultaba una limitación porque solo se presentaba una sola forma de ver el texto. Entonces, la posibilidad de la creatividad sobre otras formas de elaboración del texto quedaba restringida al texto modelo.

Finalmente, después del modelo, se pasaba a la aplicación. Esta podía ser de manera individual o grupal, aunque por lo general se hacía del segundo modo. El trabajo colaborativo permitía distribuir el esfuerzo cognitivo, pues, a través de la discusión, los alumnos iban regulando y controlando sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Los niveles de dificultad sobre la demanda cognitiva del complejo proceso de la de redacción se distribuían en el grupo. Además, esta modalidad permitió llenar los vacíos que en clase no se exponían o que el alumno tenía. Asimismo, la propuesta de las actividades sugiere que en el trabajo grupal los alumnos aplicaban intuitivamente la recursividad en los procesos de composición, y no de una manera lineal.

Es entendible entonces que en las evaluaciones grupales los alumnos obtuvieran mejores calificaciones. Lo contrario ocurría en las evaluaciones individuales, en las que el alumno tenía que poner en práctica sus estrategias cognitivas y de regulación en cada etapa de la redacción. Por ello, estas evaluaciones revelaban las verdaderas dificultades de los alumnos.

#### 4.2.3 Procesos de composición escrita

El curso presenta en un inicio la composición escrita como proceso, sin embargo, la secuencia didáctica recurrentemente presenta la escrita como una secuencia culminada de etapas. Respecto de las etapas, se encontraron las características siguientes:

#### A. Planificación

Las estrategias cognitivas más utilizadas son las estrategias de generación y organización de contenidos. El establecimiento de objetivos quedó implícito al pensar en los productos finales de cada sesión (esquemas, párrafos de desarrollo, etc.). Solo se presentaron una vez, y de manera verbal, para el trabajo de investigación. Según la propuesta de Flower y Hayes (1980), los objetivos son importantes en el momento de la composición, pues le permiten al aprendiz ir reformulándolos según la demanda de la tarea, lo cual tiene su impacto en el avance de la redacción. El establecimiento de objetivos de redacción –en cualquier nivel– se convierte en el motor de la tarea de redacción. Además, involucra directamente al aprendiz con su rol como escritor o como estudiante. Por ello, los aprendizajes se vuelven significativos.

La generación de contenidos se realiza a través de la estrategia de discusión de fuentes (G1), que estaba dirigida, en la mayoría de los casos, por el profesor o por la consigna que orientaba el trabajo de elaboración de redes conceptuales. La discusión de fuentes también se realizaba a través del trabajo colaborativo o grupal (G3), y, por lo general, el producto era la red conceptual, que resumía y desarrollaba las principales ideas de la fuente tratada. Esta red tenía la

finalidad de fijar la información en la MLP. La discusión en este nivel contribuyó y enriqueció ese proceso a partir de la reflexión y el control.

Según la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992), los escritores expertos pueden transformar el conocimiento, crear nuevas relaciones a partir del tratamiento de la información, y no solo parafrasearla. En el caso del curso, el tratamiento de fuentes realizado por el docente tenía una exigencia mayor sobre la reformulación de la información, pero el trabajo realizado por los alumnos era menor, pues se hacía en función de las consignas planteadas en clase, que pedían, en la mayoría de los casos, información literal de las fuentes. Por ejemplo, de una lectura sobre los problemas del transporte público, se le pedía que elabore un texto sobre los problemas del transporte público. Entonces, el trabajo cognitivo se limitaba a identificar la idea y parafrasearla en el texto que los alumnos componían. A esto se le suma su familiaridad con los temas, lo cual favorecía la búsqueda de información de su conocimiento enciclopédico y no necesariamente de las fuentes.

Para la generación de contenidos también se utilizó la estrategia del trabajo colaborativo (G3). La lluvia de ideas no se trabajó de manera sistemática, fue utilizada mayormente la primera unidad, luego se dejó su uso a criterio del alumno.

Respecto a la organización de la información, se promovió la organización a través de los esquemas textuales y las redes conceptuales, principalmente (O1, O2). Estos esquemas sí presentan una relación lógica más rígida sobre las ideas, por ello, su realización demandaba una actividad cognitiva mayor, pues se debía considerar la jerarquía y los alumnos debían recurrir a la generación de contenidos

para poder realizarla. Además, la revisión jugó un papel importante en ese momento, pues promovía la conciencia sobre la influencia de esta estrategia en la reformulación de los diversos aspectos del texto: estructura, pertinencia y solidez. La revisión promovía la metacognición, pero no se trabajó de manera sistemática, solo en la primera unidad.

Por otro lado, en la secuencia didáctica, las actividades de planificación no siempre estuvieron conectadas con el proceso de composición, pues la consigna, cuya función es activar el proceso de composición, se daba después de la generación de contenidos a partir de la lectura de una fuente, sin que se plantee una relación entre ellas. Esto se hacía más evidente en las evaluaciones grupales (DD), pues la primera parte, que evaluaba la comprensión, no se conectaba con la tarea de composición de la segunda parte, y quedaba implícita su relación. Las indicaciones de la evaluación hacían ver que se trataba de dos evaluaciones distintas: comprensión de las fuentes y producción de textos.

Además, en la misma secuencia didáctica, el material no proponía una forma de integrar o rescatar las ideas generadas en las redes para retomarlas en la organización del esquema de redacción.

## B. Textualización

Las actividades del curso promovían principalmente estrategias de traducción (TX6), aunque también se desarrollaba la redacción selectiva (TX2), por ejemplo, cuando se enfatizaba en la correspondencia del esquema con la redacción. Esta es la parte de la textualización en la que se aplicaba estrategias de revisión dirigidas por el docente, lo cual permitía modelarla. Por otro lado, la

estructuración de las ideas en unidades lingüísticas (TX3) incidía en la importancia de las oraciones bien formadas o en la selección del léxico adecuado al contexto académico. Por ello, la textualización, considerando la coherencia y la cohesión (TX5), es una estrategia que va de la mano con la elaboración y reinterpretación de la información, por tanto, de la transformación del conocimiento.

Estas estrategias fueron más pautadas cuando se planteaban actividades de reescritura, pues el docente señalaba cuáles eran los aspectos del texto que eran necesarios reformular. El docente tenía el rol de modelador. Sin embargo, cuando el alumno lo hacía de manera individual la carga cognitiva sobre el conocimiento lingüístico recaía sobre él mismo.

Respecto de la estrategia de las versiones previas a la presentación final (TX7), el alumno sí las realizaba, pero se desestimaba su importancia, pues no se le considera en la evaluación. Se va formando, entonces, una representación en el aprendiz sobre lo que significan los borradores en el proceso de composición. No hay una conciencia del borrador. Este tratamiento al uso de borradores en la textualización contribuye con un prejuicio de los escritores novatos: un buen escritor debe escribir “bien” desde el inicio y, por ende, realiza pocos borradores. Cabe señalar que en las actividades planteadas en clase, el borrador no forma parte del proceso de composición ni de la secuencia didáctica. Su realización queda sobreentendida y no se destaca su importancia.

Por otro lado, la discusión grupal contribuyó con la regulación del texto a partir de la revisión de las versiones previas, aunque esta forma de trabajo no



estuvo pautada, solo tenía como guía la consigna de redacción y el objetivo del texto final.

### C. Revisión

Este proceso se trabajó a partir de las siguientes estrategias de evaluación: solicitud de la opinión de los demás, que se empleaba especialmente cuando se hacía el trabajo grupal (E7). Otra estrategia fue la lectura selectiva (E3), la cual se hacía principalmente en las indicaciones del docente, por ejemplo, cuando entregaba las evaluaciones. En la edición, se dio prioridad a la corrección de errores (R1), resaltaban los errores de ortografía, pues se descartaba en la tabla de calificación. No hubo un trabajo sistemático guiado, por ejemplo, en hojas de trabajo, sobre cómo proceder con la revisión. La explicación fue oral y se practicaba formalmente, en la mayoría de los casos, con el producto final, sea texto o párrafo

A partir de lo expresado, se observa que el tratamiento de esta estrategia se hizo de manera irregular. Su instrucción y aplicación fue enfatizada en la primera unidad, y para las actividades posteriores quedó implícita y a la iniciativa del alumno. De esa manera se desestimó su importancia en la reformulación de los borradores y, por ende, en la concientización de las estrategias metacognitivas de composición.

Los criterios para realizar la revisión estuvieron guiados por los temas teóricos desarrollados en clase. Por ejemplo, cuando se reescribió la DD1, el objetivo de esta tarea consistió en identificar errores de puntuación, formación de oraciones y uso de conectores, y corregirlos. Cuando se reescribió la DD2, el

objetivo fue corregir errores de solidez a partir de la estrategia de la ejemplificación y otros aspectos tratados en clase. Solo en este momento se trabajó la revisión con ciertas indicaciones.

No se consignó en el material una forma pautada para realizar la revisión para que el alumno se cree una representación mental sobre qué es corregir, cómo se hace y su importancia. De esa manera, se llegaría a una concientización del procedimiento a través del conocimiento sobre su impacto en la elaboración de versiones mejoradas de su texto promovido por las revisiones sucesivas sobre los diferentes aspectos de su texto. Esta forma motivaba la regulación y el control sobre su trabajo, es decir, la metacognición, lo cual revertiría en un aprendizaje significativo, pues se enfatizaría en la reflexión sobre los procesos complejos de la composición, esto es, en la planificación, la organización de la información y el mismo texto.

La revisión enfocada a la ortografía, puntuación, el léxico resaltó aspectos de la composición de baja demanda cognitiva, y provocó una actitud de hipercorrección y desgaste cognitivo sobre fases de bajo nivel de la composición escrita. Por ejemplo, los alumnos interrumpían su proceso de generación y organización de ideas en la textualización, porque pensaban en la adecuación formal de lo que están escribiendo; es decir, se concentraban en la ortografía, puntuación y léxico antes que en la coherencia, pertinencia y solidez de sus textos. La revisión no llevaba a la reformulación de la información: transformación del conocimiento. Esta actividad se realizaba, por lo general, de manera oral y era guiada por el docente.

Entonces, observamos que, en el curso, el tratamiento de la revisión pudo darse de dos maneras: explícita e implícita. Era explícita cuando el docente revisaba oralmente, junto con los alumnos, los errores de los textos; y era implícita cuando los alumnos, en grupo, decidían qué aspectos revisar del texto cuando encontraban errores de distinta índole (ortografía, puntuación y conectores). Esta revisión estaría produciéndose no tanto como resultado de la reflexión sobre el texto, sino por la inseguridad sobre el avance de su redacción, pues ante la duda no identificaban sus errores y no sabían cómo proceder ante ellos. Se trataba de una inseguridad, producto del intento de adecuarse a las exigencias del texto académico.

Por otro lado, las revisiones se realizaban sobre la presentación final del texto, pero no ocurrían sobre el proceso de composición. Es decir, no hubo una evaluación sobre cómo estaban funcionando los planes de composición, pues tampoco se consideraban los objetivos del proceso. Por ello, el curso no promovió una conciencia sobre la composición como proceso.

#### 4.2.4 Procesos metacognitivos

A partir de la descripción del curso, se observa que se pusieron énfasis en ciertas actividades cognitivas, pero no se realizó un trabajo sistemático con la metacognición. Este trabajo es destacado por varios autores, pues revelan su impacto positivo en la composición escrita, ya que generan aprendizajes significativos (Flower y Hayes, 1981; Rijlaarsdam, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992).

En clase, estas se realizaron de manera predominantemente oral, ya sea con la reflexión del docente o en el trabajo colaborativo de los alumnos. Su instrucción se caracterizó por la ausencia de soportes escritos y esquemas de registro que les permitiera a los alumnos “llevar la cuenta” de su reflexión sobre el texto.

Sin embargo, en la primera unidad, la metacognición se realizó de manera pautada en cierta medida, debido a que se desarrollaron aspectos teóricos de las características del texto académico. A medida que se avanzaba en el desarrollo de un aspecto del texto, los alumnos sabían que debían concentrarse en esos cuando redactaban. En cambio, en las demás unidades, este trabajo se dejó más libre porque la atención se centró en las estrategias de organización de la información: estrategia enumerativa, causal, la comparación, la ejemplificación y la discusión de fuentes.

#### 4.2.5. Ejes temáticos

Los ejes temáticos propuestos para cada unidad estaban muy relacionados con la experiencia de los alumnos. Por ello, cuando redactaban sus productos, registraban predominantemente información de su experiencia almacenada en la MLP más que la información de las fuentes. En consecuencia, el alumno no se esforzaba por reelaborar la información leída, y redactaba textos que carecían de solidez. Esto se refuerza con el hecho de que las preguntas no le exigían mayor reelaboración de la información.

La información que se solicita para las actividades de composición se encontraba explícita en las fuentes. Esto significó que el trabajo cognitivo del

alumno se reducía a la evocación de información, selección y al parafraseo de estas ideas en su redacción. Estas son actividades de baja demanda cognitiva.

#### 4.2.6 Procesamiento de fuentes

Este trabajo se hizo de la siguiente manera: se asignó un conjunto de fuentes a los alumnos antes de desarrollar cada unidad, algunas se leían o releían en clase, otras, en casa. En el aula, se discutían algunos de los textos a partir de preguntas guía para, posteriormente, elaborar redes conceptuales. Esta actividad fue, generalmente, grupal. Los textos de las fuentes fueron seleccionados y editados por los profesores. Asimismo, incluyeron sumillas y preguntas guía de distinto nivel de comprensión para facilitar el análisis a los alumnos. Todo este trabajo estuvo orientado a la retención de información en la MLP para facilitar el subproceso de generación de ideas sobre todo cuando era compartida con sus compañeros en los trabajos grupales.

En consecuencia, esta forma de trabajo promovió la activación de procesos cognitivos de identificación, recuerdo y comprensión de la información. No obstante, estos son procesos de baja demanda cognitiva con los cuales aún no se puede transformar conocimientos. No hay más actividades de procesamiento de la información que las redes conceptuales, que corresponden a un tratamiento a nivel general, pero no hay actividades para el tratamiento de los significados de contenidos más específicos.

Pese al gran esfuerzo y tiempo asignados al trabajo de fuentes, no hubo una articulación entre este y el proceso de organización de la información textual

concerniente a la elaboración de esquemas, lo cual hubiese sido más enriquecedor e integrador para el proceso de producción textual.

#### 4.2.7 Evaluaciones

Respecto a las evaluaciones, tanto las individuales como las grupales enfatizaron en la planificación y la textualización, pese a que, al iniciar la primera unidad, propusieron dinámicas orientadas a trabajar estrategias de generación de ideas y a la revisión. Esto significó que, en la hoja de evaluación, se consignara un espacio para la producción de esquemas y para la versión final del texto. Ello desestimó la elaboración de borradores y otras estrategias más para el desarrollo eficaz de cada proceso. Esta forma de enfocar las evaluaciones de redacción prioriza la MLP en la generación de contenidos, el esquema de texto en la organización, y la traducción en la textualización. Esta forma de plantear la redacción en el diseño de las evaluaciones se contradecía con la propuesta teórica inicial, pues incidía en el producto y no en el proceso.

Las prácticas calificadas(PC), evaluación individual, se rindieron en una sola sesión y el tiempo era insuficiente para evaluar el proceso. En el caso de las evaluaciones grupales, pese a que estas se rindieron en dos sesiones (excepto la DD1), se percibieron como actividades distintas: en la primera parte de la prueba, se solicitaba una red conceptual que resumiera las ideas clave para entender las fuentes; en la segunda, el esquema y el texto. Después de entregar la red, los alumnos no podían contar con ella para emplearla en la segunda parte de la evaluación, en la producción textual. Aquí se observa que hay un desgaste cognitivo en la primera parte de la evaluación, cuyo único fin era fijar la

información en la MLP para ser recordada en la segunda parte. Esto reflejó que la prueba de producción textual evaluaba la habilidad para redactar textos académicos a partir del manejo de fuentes y el nivel de recuperación de la información de la MLP.

Los temas evaluados en las pruebas calificadas (DD, PC EB) figuraban explícitamente en las fuentes y, además, estaban vinculados con sus conocimientos previos. Por ello, el esfuerzo de los alumnos radicaba en recordar información de alguna de las fuentes y parafrasearla al redactar, considerando aspectos estructurales y formales del texto académico. En otros casos, redactaban solo con información de su bagaje. En consecuencia, sus textos carecían de solidez y el planteamiento de los temas exigía esfuerzos cognitivos mínimos como el recordar y seleccionar información evocada y parafrasearla. Incluso una evaluación de este tipo no exigía mayor demanda en la organización del texto, pues ya estaba sugerida en la consigna.

En la tabla de calificación los indicadores estaban formulados como acciones culminadas. Es decir, estaba diseñada para corregir el texto como producto, porque se evaluaba aspectos del texto, pero no el proceso de redacción. Por ello, no se contemplaba la revisión. Esta manera de presentar la tabla con los indicadores mostró lo siguiente: la forma de trabajo de la secuencia didáctica y la de la evaluación se contradecían.

El último aspecto a comentar se refiere al planteamiento de la situación comunicativa, la cual no se trabaja. Las pruebas presentaban información contextual que no se tomaba en cuenta en la redacción. El alumno solo consideraba que estaba en la universidad y que debía redactar un texto formal para

presentárselo al profesor. Los otros aspectos que situaban los casos de redacción presentados no se consideraban. En ese aspecto, los resultados se observaron en la elaboración de sus textos, pues no utilizaban datos contextuales para enmarcaban sus escritos. Esto se debe a que no se había hecho un trabajo organizado de este aspecto.

#### 4.2.8 Cuadro de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en un curso de redacción

Al finalizar el análisis podemos plantear el siguiente cuadro que registra la frecuencia y los porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas promovidas en el curso.



Cuadro 6  
Tabla de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas identificadas

PROCESOS	SUB PROCESOS	ESTRATEGIAS		FRECUENCIA	PORCENTAJE	
					SUBPROCESO	PROCESO
PLANIFICACIÓN	GENERACIÓN DE CONTENIDOS	G1	Buscar información en MLP y fuentes externas	11	39 %	16 %
		G2	Generar ideas para objetivos específicos (situación comunicativa, lector, estructura textual, etc.)	10	36%	15 %
		G3	Compartir la generación de ideas con otras personas	7	25 %	11 %
	ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	O1	Utilizar soportes escritos como ayuda (papel, dibujos, gráficos, etc.)	21	54 %	31 %
		O2	Organizar las ideas generadas previamente	18	46 %	27 %
TEXTUALIZACIÓN	GENERACIÓN DEL TEXTO Y TRADUCCION	TX1	Planificar y ejecutar la textualización	1	3.9 %	3.9 %
		TX2	Redactar concentrándose selectivamente en aspectos como la ortografía, léxico, construcción de oraciones, aspectos gramaticales.	16	61 %	61 %
		TX3	Estructurar las ideas en unidades lingüísticas (palabras, oraciones y estructuras textuales) para lograr el efecto deseado	2	7.8 %	7.8 %
		TX6	Traducir a símbolos ortográficos las representaciones verbales	6	23.4 %	23.4 %
		TX7	Elaborar borradores o textos intermedios	1	3.9 %	3.9 %

REVISIÓN	EVALUACIÓN	E2	Comparar el texto producido con los planes previos	2	6 %	5.15 %
		E3	Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)	13	42 %	33.3 %
		E7	Solicitar opinión de los demás	16	52 %	41 %
	EDICIÓN	R1	Dar prioridad a la corrección de los errores: rehacer primero los problemas verbales (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma)	4	50 %	10.25 %
		R2	Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora: Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema de texto, y compararlo con los planes previos, etc. De la forma: legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.	3	37.5 %	7.70 %
		R3	Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.	1	12.5 %	2.60 %

La tabla de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas identificadas en el trabajo de composición escrita ha sido elaborada considerando tres procesos implicados: planificación, textualización y revisión, y los subprocesos implicados en cada uno de ellos. En la planificación, intervinieron dos subprocesos: generación de contenidos y organización de contenidos. La frecuencia total de estrategias trabajadas en este proceso fue de 67, la cual constituye el 100%. De este total, en generación, se pusieron en práctica, 28 veces, tres estrategias: G1 (buscar la información en la MLP y fuentes externas), G2 (generar idea para objetivos específicos) y G3 (compartir la generación de ideas con otras personas). La más frecuente fue G1 (11 veces), que representa el 39% respecto del subproceso y 16% respecto del proceso; y la menos frecuente, G3 (7 veces), que representa el 25% respecto del subproceso y 11% respecto del proceso. En organización, se aplicó, 39 veces, dos estrategias O1 (utilizar soportes escritos como ayuda) y O2 (organizar las ideas generadas previamente). La primera, con una frecuencia de 21 veces, representa un 54% respecto del subproceso y un 31% respecto del proceso, mientras que la segunda, O2, empleada 18 veces, representa un 46% respecto del subproceso y un 27% respecto del proceso. Como se observa, de las estrategias trabajadas en planificación, se aplicaron más las vinculadas con la organización de contenidos – de ello dan fe los organizadores de tipo red conceptual y los esquemas numéricos, comparativos y cadenas causales –, principalmente, las vinculadas con el uso de algún soporte escrito como ayuda para la organización de ideas (O1).

En el segundo proceso, conformado por un solo subproceso, generación del texto y traducción, intervinieron, 26 veces, cinco estrategias: TX1 (planificar y

ejecutar la textualización), TX2 (redactar concentrándose selectivamente en aspectos ortográficos, gramaticales, léxicos, y del texto completo), TX3 (estructurar las ideas en unidades lingüísticas para lograr el efecto deseado), TX6 (traducir a símbolos ortográficos las representaciones verbales) y TX7 (elaborar borradores o textos intermedios). De estas, las menos recurrentes fueron TX1 y TX7 (solo se emplearon 1 vez), que equivalen al 3.9% respecto del subproceso y proceso. Las más frecuentes fueron TX6 (6 veces), que representa un 23.4% respecto del subproceso y proceso, y TX2 (16 veces), la cual representa un 61% respecto del subproceso y proceso. De lo anteriormente presentado, se debe resaltar que no se priorizó la planificación y ejecución de la textualización (TX1) ni la redacción de borradores intermedios (TX7), estrategias muy importantes para concientizar al alumno de la redacción como proceso recursivo; el mayor esfuerzo estuvo en la redacción centrada en aspectos oracionales, de ortografía, léxico, gramática o de la organización del texto completo. Por ello, los alumnos sentían que, luego de la organización de la información en esquemas de producción escrita, su trabajo de composición terminaba con la redacción de la primera versión del texto.

En el proceso de revisión, intervinieron dos subprocesos: evaluación (tres estrategias trabajadas 31 veces) y edición (tres estrategias trabajadas 8 veces). En evaluación, se trabajó más E7 (solicitar opinión de los demás), 16 veces; esta representa un 52% respecto del subproceso y un 41% respecto del proceso. Le sigue E3 (leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido o forma), 13 veces; esta representa un 42% respecto del subproceso y un 33.3% respecto del proceso. Finalmente, la menos trabajada fue E2 (comparar el texto

producido con los planes previos), 2 veces; representa un 6% respecto del subproceso y un 5.15% respecto del proceso. En edición, se aplicó R1 (dar prioridad a la corrección de los errores), R2 (utilizar técnicas estándar e revisión y mejora) y R3 (dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto). La primera fue la más frecuente, 4 veces, y representa un 50% respecto del subproceso y un 10.25% respecto del proceso. La segunda (R2), 3 veces, representa un 37.5% respecto del subproceso y un 7.70% respecto del proceso. Finalmente, la tercera (R3), 1 vez, representa un 12.5 del subproceso y un 2.6 % del proceso. De lo trabajado en revisión, se practicaron más las estrategias que corresponden al subproceso de evaluación, más del 80 %. Ello se observa en los ejercicios revisión grupal, reescritura, corrección y cocorrección. No obstante, la revisión era propuesta después de haber redactado los textos o párrafos.

En suma, de las 132 estrategias planificadas para la composición escrita, las más trabajadas fueron las de planificación (67 veces) y las de revisión (39 veces). De ellas, las más recurrentes eran las vinculadas con los subprocesos de organización y evaluación.



CAPÍTULO V  
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Resumen del estudio

El presente estudio tuvo como propósito principal identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en los materiales que se utilizan en un curso de redacción de una universidad privada de Lima.

Para ello, elaboramos una matriz en la cual se consignan las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita propuestas a partir de la revisión bibliográfica de Flower y Hayes (1980); Cassany, Luna y Sanz (1998); Cassany (1999); Gaskings y Elliot (1999); Grupo Didactex (2003); Castrillón (2011) y Salvador Mata (s/f)). Luego, diseñamos un cuadro de logros y actividades que se trabajaron en el curso de redacción en el semestre 2012-2. Finalmente, con

estos dos cuadros, elaboramos otro que resume las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que promueve el curso. Este instrumento nos permitió identificar el tipo de estrategia por cada bloque de actividades programadas durante ese semestre. Los resultados de este análisis se registran en una tabla de frecuencias y porcentajes de las estrategias cognitivas y metacognitivas identificadas. Además, hemos podido caracterizar el curso a partir de la orientación del tratamiento de la información, las actividades y evaluaciones.

Como resultado de la confrontación de datos, observamos que las estrategias cognitivas se promueven en mayor medida que las metacognitivas, las cuales, además, se trabajan de manera intuitiva.

## 5.2 Conclusiones

1. Las estrategias cognitivas más trabajadas son las de planificación: análisis guiado de fuentes (G1), discusión grupal entre alumnos (G3), elaboración de redes conceptual y esquemas (O1, O2). Estas fueron recurrentes en todo el ciclo. Por otro lado, no se exploraron las estrategias de establecimiento de objetivos.
2. Pese al trabajo de tratamiento de fuentes en la planificación, se observó una desarticulación entre las estrategias propuestas: no hubo una relación entre la elaboración de las redes conceptuales, y la selección y organización de esa información para su posterior utilización en la elaboración de esquemas de producción textual.
3. La planificación ocupó mayor tiempo en los bloques de actividades de composición de cada unidad de aprendizaje. De esa manera, el curso estuvo

orientado, principalmente, al trabajo de contenido o tratamiento de la información.

4. A pesar de la mayor dedicación a la planificación, este trabajo se perdió, pues las consignas para la composición tanto de las actividades de clase como las de evaluación tenían una exigencia solo sobre el reconocimiento de información explícita de las fuentes. En consecuencia, el análisis hecho en clase sobre el contenido se perdió por la baja demanda cognitiva de la pregunta.
5. La familiaridad entre los temas trabajados en clase y el conocimiento almacenado a partir de sus experiencias promueve la recuperación de información de la MLP por sus experiencias. Por ello, sus textos carecían de sustento teórico trabajado en las fuentes. Los alumnos siguen el procedimiento del modelo decir el conocimiento.
6. En la revisión, la estrategia más empleada fue la de solicitar información a los demás (E7): podía realizarse entre profesor-alumno o entre alumnos. No obstante, este trabajo no tuvo sistematicidad, pues las herramientas para seguir el procedimiento estuvieron ausentes; se hizo básicamente de manera oral, lo cual tuvo un impacto en la concepción de la revisión por parte del alumno: por un lado, el aprendiz traslada el grueso de la revisión al docente, ya que no cuenta con los elementos necesarios para evaluar su propio trabajo de composición y el de sus compañeros, además la tabla de calificación no le era muy funcional debido a su lenguaje técnico y a su diseño. Por otro lado, el alumno no es consciente de que no sabe cómo corregir sus escritos y en qué debe centrar su atención cuando revisa. Por ello, se limitaba a corregir



aspectos formales como la puntuación, acentuación ortográfica, uso de letras, etc. y dejaba de lado aspectos globales del texto. En síntesis, la metacognición realizada a través de la revisión fue incipiente.

7. En la textualización, se enfatizó en las estrategias de traducción (TX6) y de generación textual (TX2). La mayor carga de trabajo sobre la textualización recayó en el alumno, pues se asumió que el proceso de traducción es solo una actividad automática, lo cual promovió la composición según el modelo de decir el conocimiento.
8. El índice de frecuencia con el que se trabajó la metacognición, según las propuestas del material de clase, fue bajo. Sin embargo, a partir de las guías de clase, se observa que la metacognición se realizó de oralmente de manera irregular. En ambos casos, no se utilizó un material que sistematice este trabajo y que permitiera el logro de aprendizajes significativos y la autonomía del alumno.
9. Muchas veces la secuencia didáctica se ve interrumpida por la inserción de temas sobre teoría de redacción, u otras actividades, que impiden que el trabajo que se está realizando durante las sesiones correspondientes a un bloque se conciban como parte de una macro actividad. Por ello, se percibe la composición no como proceso, sino como un conjunto de etapas cerradas que avanzan linealmente. Ello se ve reflejado de manera más clara en las evaluaciones, pues a cada etapa (comprensión de la información, elaboración del esquema del texto y redacción) le corresponde una calificación.
10. Las clases se recargan con la explicitación de algunas estrategias de composición (redes conceptuales, esquema de redacción, etc.) y se descuida

otros, por ejemplo, el paso de la lluvia de ideas a la planificación del esquema, el establecimiento de objetivos, la revisión corregulada, etc. y la elaboración de borradores. Asimismo, la revisión en el avance no está relacionada con los aspectos globales del texto, sino los aspectos gramaticales, ortográficos, léxicos, etc.

11. En los materiales del curso no se explicita el procedimiento y la secuencia que el alumno debe seguir en su rol de escritor y de estudiante para poder realizar el trabajo de composición de forma autónoma. Por ello, el docente se convierte en la única fuente de conocimiento respecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que promueve el curso. En ese sentido, el alumno juega un rol pasivo, pues recibe la instrucción sobre lo que es un texto académico y lo que debe hacer para aprender a escribirlos.
12. Las evaluaciones enfatizan en el producto acabado, es decir, la versión final del texto, lo cual desmerece el trabajo realizado en los productos intermedios (redes conceptuales, resúmenes, esquemas, borradores).
13. Las consignas de las evaluaciones plantean una situación retórica que no es considerada en el desarrollo de la evaluación. Por ello, aunque se presenten diferentes situaciones comunicativas para las distintas evaluaciones, los textos presentan la misma estructura discursiva.

### 5.3 Recomendaciones

1. Es importante que los alumnos manejen los contenidos conceptuales y procedimentales para que sean conscientes de qué es lo que hacen y para qué lo hacen. Para ello, se puede trabajar con cuadros de resumen o plantillas que deban

ser llenados por los alumnos al finalizar la sesión teórica. Estos instrumentos deben consignar preguntas sobre qué es tal o cual proceso, cómo se realiza y para qué sirve. Incluso, ellos, después de haber trabajado sus composiciones podrían corroborar si la información teórica se corresponde con los aspectos trabajados y reflexionen sobre ello. Inicialmente, siempre se recomienda que sea el profesor quien enseñe a llenar estos formatos.

2. En el caso de iniciar el proceso, se sugiere trabajar la planificación textual, por ejemplo, a partir de una matriz de conocimientos, la cual debe ser llenada por los alumnos antes de realizar cualquier composición. Esta debe solicitar a los alumnos información sobre el objetivo del texto, la audiencia, las posibles ideas para consignar en el texto a partir de los objetivos y la audiencia (lluvia de ideas). Además, este formato también debe solicitar la posible articulación y organización de ideas y luego solicitar un esquema que responda a los elementos de la situación retórica. Por otro lado, para reforzar el establecimiento de objetivos y mejorar la planificación, se podrían recrear situaciones reales que demanden de la producción textual de los alumnos ajustándose a ese objetivo. Podría crearse un blog para el grupo, se podría generar una situación en la cual ellos deban escribir una carta o algún documento para una autoridad académica o gubernamental, cuya finalidad no sea solo el explicar por explicar, sino que demande necesidades más reales de tal forma que los aprendices se sientan comprometidos.

3. Se debe evitar abordar muchos temas durante el semestre. Se podrían desarrollar uno o dos y abordar un aspecto en cada semana. Esta forma de trabajo debe demandar una investigación al alumno en cada semana y exponer brevemente sus resultados. Este trabajo se debería realizar siempre con una hoja

guía con los requisitos que debe reunir su búsqueda y la exposición de la información, además, este trabajo debería ser evaluado. Luego, el profesor debe retomar las ideas de la exposición para discutirlos en clase y complementarlas. Se propone que este trabajo debe estar registrado en fichas o formatos para evitar que la discusión de la información realizada en clase se pierda y para que los alumnos tomen conciencia de la importancia de estas actividades en la composición, de esta manera poco a poco trabajarán con autonomía. Después de cada exposición y discusión de las fuentes, el profesor debe guiar a los alumnos en la extracción de las ideas más relevantes para ser consignadas en la planificación de sus escritos. Al finalizar las exposiciones, el resto de alumnos debe plantear preguntas sobre los temas abordados, obviamente, cada pregunta también debe tener respuesta. Luego, alguien distinto lee la pregunta y su respectiva respuesta, y evalúa dicho escrito a partir de algunos criterios que previamente entregó el profesor. Luego, lee su comentario al autor del escrito.

Si al trabajo de lectura (elaboración de redes conceptuales) propuesto en el curso de redacción se le suma esta dinámica, además del trabajo de establecimiento de objetivos, la planificación será más productiva. Recordemos que este proceso es el más trabajoso en la composición (Castelló, 2010 y Cassany, 1999).

4. Para que la composición se convierta en un hábito, se podría solicitar para cada sesión que se informen a través de periódicos, revistas, etc. sobre algún deporte o afición que tengan y, luego, que elaboren un resumen considerando cuatro o tres requisitos que debe cumplir su escrito (requisitos referidos al contenido y a la estructura principalmente). Estas exigencias deben estar consignadas en un formato para que los estudiantes redacten considerando estos aspectos. Luego, en

clase, podría dedicarse un tiempo a la lectura de uno o dos resúmenes por sesión. Esto se debe acompañar con los comentarios de los compañeros sobre el escrito para determinar si cumple o no con las exigencias solicitadas. En el caso de haber observaciones, el alumno debe anotarlas para la posterior corrección.

5. En todo momento, es importante revisar el avance del proceso; por eso, es importante trabajar con matrices, guías o formatos con información explícita y clara sobre lo que debe hacer o lo que debe saber o consignar el alumno. Asimismo, es muy importante el trabajo en grupos, de preferencia en parejas para favorecer la regulación, siempre con guías de clase.

6. Después de haber trabajado aspectos teóricos y de generación, organización, establecimiento de objetivos, se debe solicitar el trabajo de textualización para casa y de, preferencia, escrito a computadora. Este escrito constituirá el primer borrador, pero no por eso dejará de ser evaluado. Luego, el escritor deberá llevar a clase dos copias de su escrito. Una será entregada al docente y otra a su compañero quien editará el texto con el apoyo de una hoja de trabajo que deberá acompañar al escrito. En esta ficha, hay preguntas claras sobre el tema, los objetivos, el contenido y la estructura. Además, los editores podrían elaborar un pequeño informe sobre las ediciones de los escritos de sus compañeros. Debemos aclarar que todo este trabajo de revisión lo deben hacer individualmente y consultando siempre sus fichas. La elaboración del informe podía quedar como tarea domiciliaria. Ya en una siguiente sesión, el escritor y el editor se pueden sentar a discutir los resultados de la edición, para posteriormente pulir los textos y llegar a redactar la versión final. El trabajo en clase debe centrarse en la edición y en la discusión entre compañeros. El profesor es quien monitorea el proceso.

Después de la discusión sobre los resultados de la revisión de sus textos, los alumnos proceden a corregir y también deben elaborar un breve informe sobre la tarea.

7. La idea de todo este trabajo pautado es que los estudiantes perciban la redacción como proceso recursivo en el que se puede revisar y planificar las veces que sean necesarias, cuyo procedimiento es organizado. Los alumnos deben automatizar la escritura para perderle el miedo. Deben escribir cuantas veces sean necesarias con la mayor cantidad de propósitos. Por ello, el rol del docente como facilitador y mediador (Feuerstein, 1980, en Orrú, 2003) es importante.

8. Es recomendable que, a la propuesta de redacción en varias sesiones, se le añada actividades de revisión de diferentes aspectos de la composición con la finalidad de promover una conciencia sobre la recursividad del proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, M. (2005). La evaluación del enfoque procesal de la composición escrita. Venezuela: Educere: Revista Venezolana de Educación, 31, 545-552.
- Andrade, M. (2009a). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*. 68 (2009). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072009000200016&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072009000200016&lng=es&nrm=iso)
- Andrade Calderón, Martha Cecilia. (2009b). La escritura, mediación entre el pensamiento y la producción intelectual de los universitarios. Investigación no publicada. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición, *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.
- Arrieta, B. y Meza, R. (s/f). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- Beltrán, J. (1993) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bono, A y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19\\_04\\_Bono.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf)

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- \_\_\_\_\_ (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57
- \_\_\_\_\_ (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- \_\_\_\_\_ (2004). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24(4), 14-23
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere, Artículos, Año 6, (Nº 20)*, p.363-368.
- Calsamiglia, H y Tusón, A, (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 26, 321-327.
- \_\_\_\_\_ (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia REDLEES, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de pedagogía* 237, 22-28.



- \_\_\_\_\_ (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En Milian, M. y Camps, A. (Comps.). El papel de la enseñanza metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 67-104). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Castelló, M., Bañales, G y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. Recuperado de [http://www.sinte.es/mcastello/wp-content/uploads/2012/07/Art\\_22\\_474\\_esp\\_Castell%C3%B3\\_Ba%C3%B1ales\\_Vega\\_2010.pdf](http://www.sinte.es/mcastello/wp-content/uploads/2012/07/Art_22_474_esp_Castell%C3%B3_Ba%C3%B1ales_Vega_2010.pdf)
- Castrillón, C. (2011) La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/grafias/article/view/632>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- \_\_\_\_\_ (1993a). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- \_\_\_\_\_ (1993b). Reparar la escritura. *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_ (1996). Describir el escribir. *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2008a). Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura. Recuperado de [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/)

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Correa, Z.; Castro, R. y Lira, R. (2004). "Estudio descriptivos de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en la enseñanza media de la universidad del BÍO-BÍO". Revista Theoria, 13, 103-110. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=158034450>

Cueto, S., Ramírez, C., León, J & Pain, O. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima. Documento de Trabajo 43. Lima: GRADE. Recuperado de [www.grade.org.pe](http://www.grade.org.pe).

Defior, S. (1997). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Aljibe.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª edición). México: McGraw Hill Interamericana.

Flavell, J. (1970). Developmental studies of mediated memory, en advances in Children's development and behavior. Reese, H. y Lipstitt, L. (eds.). New York: Academic Press.

Flower L. y Hayes, J (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en Textos en contexto, Buenos Aires, Lectura y vida, 1996.

- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive Process Theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C365%3AACPTOW%3E2.0.CO%3B2-A>
- Fregoso, G. (2007.) Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, (2007)7, 69-76.
- Gallego, J.; Mendías, A.; García, A. y otros (2010). Estrategias metacognitivas en la producción de textos escritos por estudiantes universitarios. Recuperado de [http://serin.ugr.es/unidad\\_innovacion\\_docente/memorias/09-73.pdf](http://serin.ugr.es/unidad_innovacion_docente/memorias/09-73.pdf)
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex.
- Gaskins, I. y Elliot, Th. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo Didactext (Didáctica del texto). (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Proyecto de lectura y escritura académicas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2011), Metodología de la Investigación, México, McGraw Hill
- Herrera, J. (1997). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración del mensaje escrito y su enseñanza a través del estudio de casos. Una propuesta. Recuperado de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/50/Herrera\\_Cubas,\\_J..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/50/Herrera_Cubas,_J..pdf)
- Lacón, N. y Ortega S. (2003). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/132.pdf>
- López, C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. R.I.L.L.: Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, 15, 33-53.
- Longo, V y Rodeiro, M. (2007). Los textos académicos: una aproximación a su estructura y especificidad. Revista Hermes, 3. Recuperado de [http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article.php3?id\\_article=21](http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article.php3?id_article=21)
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. Revista Signos, 35(51-52), 217-230. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext)
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias cognitivas y metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

- Ochoa S. y Aragón L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3): 493-506. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/135/116>.
- Orrú, S. (2003). Reuven Eeuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 32, 33-54.
- Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens*, 1, 99-109.
- Portilla Durand, L. (2003). El Problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos. (Tesis de Maestría). Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/Portilla\\_D\\_L/T\\_c\\_ompleto.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/Portilla_D_L/T_c_ompleto.pdf)
- Quesada, F. (1998). Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado. *Escritura y Pensamiento*, 1, 151-158.
- Quintero, A. y Hernández, A. (s/f). El desarrollo de la composición escrita: un programa de instrucción. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/secundaria/DESARROLLO%20DE%20LA%20COMPOSICION%20ESCRITA.pdf>
- Rojas Mesia, L. (2007). Estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean los estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa “Cristiano Pionero” para producir textos escritos. (Tesis de Licenciatura). PUCP. Lima.

- Rijlaarsdam, G y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Milian, M. y Camps, A. (Eds.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 215-260). Rosario: Homo Sapiens.
- Salvador, F (s/f) La habilidad de expresarse por escrito. Una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/as\\_generales/habilidad\\_escrito.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/as_generales/habilidad_escrito.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2006). La enseñanza de la composición escrita basada en estrategias: aspectos conceptuales de investigación. *Innovación Educativa*, 16, 245-256.
- Sánchez, C. (2005). Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de la observación práctica profesional docente. *Educere*, 9(31). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000400018&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400018&lng=es&nrm=iso)
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Selmes, I. (1988). La mejora de las habilidades para el estudio. Barcelona: Paidós.
- Serrano, S. (2000). El paso de sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vigotskyana. *Educere*, 9, 44-52.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky. *Educere*, 9, 38-43.
- van Dijk, T. (1983) La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós

Villalobos, J. (2007). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: Fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *Educere*, 6, 61-71.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

\_\_\_\_\_ (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.

Wong F. y Matalinares M. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*. 14(1), 235-260.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó