

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.*

Carol Milena Castrillón Rivera[†]
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

Síntesis

Este artículo presenta el desarrollo de un programa de intervención educativa que se llevó a cabo específicamente sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita con una maestra y con 4 estudiantes de 4 grado de básica primaria. Se basa teórica y conceptualmente en la revisión del término Metacognición y en el análisis del proceso cognitivo que se implica en la escritura desde los modelos explicativos de Scardamalia y Bereiter (1992). Dicho programa se constituyó por tres fases en las que se hizo un seguimiento al proceso de identificación, realización y evaluación de las estrategias metacognitivas que pueden enseñarse a los estudiantes para contribuir con su desempeño en una composición escrita logrando, finalmente, que la maestra ampliara su concepción respecto al proceso de enseñanza.

Palabras clave: Metacognición, estrategias metacognitivas, composición escrita, intervención educativa, transformación del pensamiento.

Abstract

This article presents the development of an educational intervention program that was done specifically about the teaching of metacognitive strategies in the process of written composition with a teacher and four students of the fourth grade of primary school. It is based theoretically and conceptually in the review of the term metacognition and in the analysis of the cognitive process that is implied in the writing, from the explanatory models of Scardamalia y Bereiter (1992). Such program was formed by three phases where it was done a check about the identification, achievement and evaluation process of metacognitive strategies that may teaching to the students to help them with their performance in the process of written composition getting, at the end, the teacher extended her conception about the teaching process.

Key words : Metacognition, metacognitive strategies, written composition, educational intervention, thought transformation.

* Este trabajo forma parte del trabajo realizado en el Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación del programa de Psicología, Universidad Católica Popular del Risaralda e igualmente se inscribe, como proyecto de Practica Profesional, en la Línea de Investigación Metacognición, Lectura y Escritura del Grupo de Investigación “Desarrollo Cognitivo Aprendizaje y Enseñanza” de la Carrera de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

[†] Carol Milena Castrillón Rivera es Psicóloga de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Estuvo vinculada al Grupo de Investigación “Desarrollo Cognitivo Aprendizaje y Enseñanza”. Carrera de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana Cali. karolmilenac@yahoo.es

La escritura tiene una larga historia social, ha sido reconocida como el resultado de un proceso de construcción colectiva de la humanidad y como un instrumento empleado para comunicar. Una creación considerada hoy como uno de los procesos más complejos y exigentes utilizados para significar la realidad. En otras palabras, es una forma que ha utilizado el hombre para transmitir los significados que le da a las cosas. Un significado que es construido mediante un proceso que implica la contrastación del pensamiento con el sentido de su expresión, es decir, un proceso donde se enfrenta lo que se piensa con la manera de decirlo, donde se permite trascender y evolucionar el pensamiento. La composición escrita es concebida entonces, para el desarrollo de este estudio, como un proceso que “no sólo exige pensar, también es un medio para pensar” (Tapia, 2000).

Existe una pretensión, con este trabajo, de optimizar el proceso de la enseñanza de estrategias para la composición escrita por medio del diseño de situaciones donde se promueva la utilización y apropiación, por parte de los estudiantes, de dichas estrategias para fortalecer su desempeño en las tareas de escritura, lo que sugiere que el maestro es concebido como la persona que posee gran parte de las herramientas, incluida su experiencia y sus concepciones sobre sujeto que enseña y que aprende, para concederle a ese proceso de la enseñanza la característica de acompañamiento, de guía, de asesoramiento al estudiante hacia el camino del aprendizaje.

Por otra parte, se trata de *construir* un programa donde se destaquen las estrategias en el proceso de la composición escrita, *con* la participación conjunta de maestro y estudiantes, donde todos aporten desde su perspectiva, desde sus vivencias como escritores. Finalmente, al comprender que la escritura es un medio para pensar, se convierte así en un instrumento potente y conveniente para conseguir tales fines.

Pero, ¿cómo enseñar a pensar por medio de la escritura? Este es un aspecto crucial del que quizá muchos educadores no se han percatado, es decir, es un punto sobre el cual la toma de

conciencia no ha sido suficiente, pues la escritura, en cuanto actividad comunicativa, sigue enseñándose exclusivamente dentro del área del lenguaje, centrada en cuestiones de organización sintáctica y de corrección léxica; enseñanza donde se tiene en cuenta el producto escrito y no el proceso como tal que ha de emprender el escritor (en este caso, el estudiante), y donde quien enseña (el maestro), no se cuestiona sobre las herramientas que provee a los aprendices para que la escritura sea utilizada como ese medio para pensar.

El considerar la escritura como un medio para pensar, se debe a la identificación de dos modelos explicativos de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1992) y que han servido de referente para el planteamiento de este estudio: El modelo “Decir el conocimiento” y el modelo “Transformar el conocimiento”. Decir el conocimiento, se considera como, reproducir (en el papel) lo que ya se sabe o lo que otros han dicho sobre algún tópico sin una crítica constructiva o un aporte significativo que permita enriquecer dicho conocimiento, a diferencia de Transformar el conocimiento que sugiere una transformación del pensamiento pues mientras se va llevando a cabo el proceso de la composición, donde se implican un conjunto de operaciones mentales más complejas que las que exige sólo decir lo que se sabe, se va haciendo una reflexión constante que a su vez re-construye el conocimiento.

A pesar de las innovaciones llevadas a cabo en los procesos de educación, aún hay necesidades latentes que tal vez, a largo plazo, dejan ver sus consecuencias no sólo en la escuela sino también en la travesía por los colegios y las universidades. En las composiciones de los estudiantes se observa, falta de planificación, ausencia de la organización de ideas, hay incoherencia, superficialidad y relieve de opiniones personales carentes de argumentación sólida. Características presentes tanto en niños como en adolescentes, incluso en los universitarios cuyos maestros se quejan de las serias dificultades que encuentran en las producciones textuales de sus

estudiantes (Martí, 1995, 1999; Cordoba, Larreamendy, Molina y Ortiz, 1991; Ochoa y Aragón, 2000; Cruz y Acosta, 2000; Gonzales, 2003).

A la enseñanza y al profesor se les atribuye un papel fundamental en la transformación y construcción del conocimiento (Montero, 1990; Mateos, 2001), dada esta importancia, se espera, con este trabajo, desarrollar un programa de intervención donde el maestro analice su acción, en su acción y para su acción y las consecuencias de ésta en las composiciones escritas de los estudiantes, que evite recurrir a los métodos de la enseñanza transmisiva y a la reproducción simple del conocimiento con el fin de conseguir comportamientos estratégicos o autoregulados, que contribuyan a la transformación del pensamiento y consecuentemente al aprendizaje.

BASE TEORICA Y CONCEPTUAL

En este marco conceptual se revisa el término metacognición, el término estrategia y algunas teorías que explican el proceso de la composición escrita y los subprocesos que la componen, las concepciones de enseñanza con que cuentan los maestros al igual que el paradigma de investigación proceso-producto con el objetivo de identificar la manera por medio de la cual se sustenta el programa educativo abordado desde la perspectiva metacognitiva.

Uno de los modelos que permite hacer una aproximación a cómo pensamos y a cómo conocemos es el modelo metacognitivo en el cual se inscriben las estrategias que entrarían a apoyar el proceso de la composición escrita, complementarias para enseñar a pensar y que es importante presentar antes de especificar los aspectos de la escritura que también descansan sobre la explicación de tal modelo:

El concepto de Metacognición ha sido ampliamente estudiado pues se ha considerado que juega un papel primordial en fenómenos como el desarrollo y el aprendizaje.

Flavell (1987, retomado por Martí, 1999) introdujo este concepto, como otra parte competente al estudio psicológico, a principios de los 70 con sus primeros trabajos sobre memoria, de allí, se empezó a hablar de metamemoria y mas adelante de metacognición (Martí, 1999). Esta última se ha entendido generalmente como la capacidad para pensar acerca del pensamiento o para tener conciencia y control de los propios procesos del pensamiento (McCombs, 1993). Específicamente, la metacognición hace referencia tanto al **conocimiento** respecto a los procesos cognitivos como a la **regulación** de los procesos cognitivos. El primer aspecto, el conocimiento de los procesos cognitivos puede enfocarse sobre diversas categorías, es decir, Flavell diferencia tres categorías de conocimiento: El conocimiento sobre *personas*, conocimiento sobre *tareas* y conocimiento sobre *estrategias*. Respecto al segundo aspecto, la regulación de los procesos cognitivos, Brown (1987- retomado por Martí, 1999) también identifica tres procesos importantes: La *planificación*, (el plan que antecede a la realización de una tarea), el *control* (el monitoreo o revisión de las actividades empleadas mientras se va realizando la tarea) y la *evaluación* (analizar las estrategias utilizadas cuando se termina la tarea).

El primer aspecto, el conocimiento de los procesos cognitivos, se refiere entonces, al saber qué, mientras el segundo al saber cómo. Estos aspectos son complementarios pero, para el propósito de este trabajo se hizo énfasis sobre el segundo aspecto pues hace referencia a la característica procedimental del conocimiento, es decir, a cómo conozco, cómo pienso. Y es la estrategia, desde este punto de vista, la que se entiende como la secuencia de acciones y mecanismos reguladores (planificación, monitoreo y evaluación) necesarios, que deben llevarse a cabo para garantizar que una tarea se realice exitosamente. Esa secuencia de acciones debe ser realizada de forma deliberada y planificada (Martí, 1999). La estrategia metacognitiva supone entonces, un proceso mediante el cual, el sujeto determina y encadena una serie de actividades para la consecución de un fin.

Específicamente, en el proceso de la composición escrita, las estrategias se enmarcan en las actividades que se llevan a cabo en la planificación, generación y revisión del texto que encierran características del pensamiento tales como la organización, la relación y el análisis de ideas. Características que se activan en función de cómo se interpreta la tarea de escribir (Monereo, 1999).

Los términos de planificación, generación y revisión, fueron incluidos en una de las primeras teorías que explican el proceso de la composición escrita. Flower y Hayes (retomados por Tapia, 2000 y Monereo, 1999), conciben estos subprocesos así:

1) La *planificación del texto* constituye la guía del escrito, la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración del texto y que de cierta manera incluye el o los objetivos del mismo, es decir, qué es lo que se quiere lograr con él, y de acuerdo con el objetivo planteado, la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y cómo se van a decir (Tapia, 2000). Esto implica la generación y la selección de las ideas que van a organizar y a dar estructura al producto escrito haciendo los ajustes necesarios a los requisitos literarios y en función a las necesidades del lector.

2) La *generación del texto o traducción del texto* exige la traducción del propósito que se tiene en mente, a “palabras y frases correctamente enlazadas y esto no siempre es fácil” (Monereo, 1999), es decir, que este subproceso implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no sólo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la relación que se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en él.

3) La *revisión del texto* es el proceso que se va estableciendo a lo largo del texto mientras se va escribiendo con el fin de mejorarlo o modificarlo, en ocasiones, se puede releer el escrito

desde la propia perspectiva del escritor para detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, etc, y en otras, se relee teniendo en cuenta la perspectiva del lector también para tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Desde las dos perspectivas, después de hallar lo inadecuado, se puede determinar qué operación sería mas apropiada emprender para modificar lo escrito, bien para añadir o eliminar una frase o palabra o bien, para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la re-escritura.

Estos subprocesos de la composición escrita no se llevan a cabo de manera lineal, sino a menudo, recursivamente.

Por su parte y como se había mencionado, Scardamalia y Bereiter (1992) postulan dos modelos explicativos de la composición escrita, a saber: en el modelo “Decir el conocimiento” se encuentra la manera de generar el contenido de un texto que puede ser planificado, generado y revisado pero que, por sí mismo, no le demanda mayor complejidad cognitiva a quien escribe, es decir, se produce un texto partiendo de un tópico sobre el cual se ha de escribir y a partir de un género conocido (exposición de experiencias o hechos, concepciones, instrucciones) en el cual se ponen en juego estrategias pero que no dejan de ser superficiales pues quien escribe, lo hace de una manera que refleja en el papel, la copia exacta de un conocimiento previo donde poco o nada se cuestiona acerca del significado del contenido, sea para confirmarlo, refutarlo o enriquecerlo.

Por otro lado, en el modelo “Transformar el conocimiento”, la manera de generar el contenido de un texto, demanda un grado mayor de complejidad cognitiva diferente al anterior, pues cuando el escritor realmente se plantea la necesidad de acercarse a su lector y de tratar de resolver la tensión entre lo que se va a decir y cómo se va a decir, por medio del escrito, por fuerza, como dice Monereo (1999), tendrá “..que escribir llevando a cabo un conjunto de operaciones mentales mas complejas que las que supone sólo “decir lo que se sabe” y sobre todo, siguiendo un proceso de composición más reflexivo”. Esta reflexión implica la planificación,

generación y revisión del texto que conlleva a que, cuando éste se va produciendo (independientemente de su calidad), no es en ningún caso la copia de lo que el escritor sabía, sino que, por medio de estas "...sucesivas reorganizaciones y adaptaciones de su conocimiento para ajustarse a las exigencias de la situación de comunicación –que siempre son idiosincrásicas y únicas-, el escritor acaba transformando este conocimiento y a menudo creando ideas nuevas" (Monereo, 1999).

Aunque inicialmente se señaló que lo que se pretendía no era destacar qué modelo era mejor que el otro, sí es importante ahora, mencionar que en el contexto educativo, resultaría más apropiado apostar por el modelo de "transformar el conocimiento" porque permite notar que en este proceso desempeñan un papel fundamental las estrategias metacognitivas o las estrategias para controlar y regular el propio proceso cognitivo, pues las decisiones que se toman respecto a qué acciones y cómo realizarlas en cada momento de la composición resultarían determinantes para conseguir sus objetivos.

Dada la importancia atribuida a las estrategias metacognitivas, es relevante ahora revisar cómo se han tendido a enseñar entendiendo la enseñanza como la actividad del profesor en el salón de clase (Montero, 1990). Pues bien, en la terminología empleada por los educadores muchas veces puede que no se encuentre el concepto metacognición o estrategias metacognitivas. Ello no implica por tanto, que no las conozcan o nos las utilicen para ejercitar el pensamiento o generar el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, sí se encuentra, y varios autores coinciden, que las estrategias se tratan simplemente como contenido del currículo y se enseñan de forma similar a como se enseñan otros contenidos del currículo: explicando, mostrando, practicando (Scardamalia y Bereiter. 1993, Baker, 1994, Martín, 1999, Tapia, 2000, Mateos, 2001). Así hay profesores o educadores que consideran que las estrategias o procedimientos deben enseñarse explícitamente como una meta educativa separada de otras estrategias o

habilidades sin tener en cuenta el contexto de la enseñanza de estrategias específicas de dominios particulares de tareas, como la escritura donde la facilitación de la metacognición constituiría un medio y no un fin (Tapia 2000).

Igualmente, la enseñanza de la escritura suele centrarse en el producto acabado y no en el proceso como tal donde intervienen las estrategias, en la cual se ve que lo que suele hacerse es informar al estudiante de lo adecuado o no de su resultado producido. La única instrucción es “busca otra forma de hacerlo” pero sin indicarle cómo (Tapia, 2000). Esto sugiere que la forma de enseñar a escribir se encuentra determinada por la concepción de enseñanza que posea el maestro.

Al respecto, Marrero (1993) hace una diferenciación de dichas concepciones, importantes a tener en cuenta a la hora de hacer la aproximación e identificación de cualquier tipo de enseñanza, y que pueden condensarse de la siguiente manera:

1) Concepción Tradicional y Técnica en la cual el maestro determina lo que debe ser aprendido por los estudiantes, bajo sus condiciones y su autoridad, se centra en la consecución de múltiples objetivos bajo procedimientos estrictamente planeados. La consecución de esos objetivos son evaluados en el estudiante y son los que permiten la identificación de la adquisición del conocimiento. La participación del estudiante es pasiva.

2) Concepción Activa, cuya educación se centra en la *actividad* del estudiante. La enseñanza responde, entonces, a sus intereses y está determinada por el rumbo que éste le quiera dar y el conocimiento y el aprendizaje vienen dados por la necesidad, que se genera en él, de descubrir y tratar de darle solución a las situaciones problemáticas.

3) Concepción Constructiva cuya característica principal de educación es la contextualización, es decir, una enseñanza que parte de la historia del estudiante permitiéndole

construir el conocimiento en un momento real determinado en el cual tanto maestro como estudiante comparten las mismas intencionalidades de aprendizaje.

Así mismo, existen varios paradigmas de investigación que han abordado el estudio de la enseñanza por medio de la investigación y análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Existen pues, paradigmas que consideran que es el profesor el elemento clave del aprendizaje de los estudiantes, los que consideran al estudiante como el agente, protagonista y responsable último de su aprendizaje y finalmente, los paradigmas que consideran que el profesor es importante pero no determinante para dicho aprendizaje (Coll y Sole, 1990).

Desde la perspectiva abordada de la metacognición y sus estrategias como acciones que permiten transformar el conocimiento dentro del área específica de la composición escrita, la consideración del último paradigma, el paradigma proceso-producto, es el modelo con el cual se identificó el programa educativo aquí llevado a cabo que apunta a concebir el comportamiento del profesor como *uno* de los aspectos que influye en el aprendizaje de los estudiantes y en este caso, de las estrategias metacognitivas en la composición escrita, y la composición escrita concebida como el resultado del aprendizaje de los estudiantes asociado con la actividad del profesor.

En otras palabras, este paradigma proceso-producto utilizado para investigar (Coll y Solé, 1990), se transfiere en este marco, al ámbito de la intervención educativa porque permite apreciar cómo el profesor a través de las actividades (instrucción) que despliega en el salón de clase posibilita el acceso de los estudiantes al conocimiento y su transformación que finalmente se traduce en aprendizaje. Por tanto, se analiza el proceso: la enseñanza de las estrategias metacognitivas que recaen sobre las acciones del profesor; y el producto: la composición escrita que permite identificar la transformación del conocimiento (o aprendizaje).

Ubicados en este paradigma, ahora, puede decirse que la intervención debe estar dirigida claramente al profesor y su enseñanza, en este caso, de las estrategias metacognitivas en la escritura. Por medio de la composición escrita se requiere entonces, diseñar actividades en las cuales los estudiantes, sin necesidad de instrucción explícita sobre qué estrategias utilizar (instrucción que ha demostrado ser insuficiente.- Montero, 1990, Martí, 1999, Monereo, 1999), se vean comprometidos con el proceso de la composición donde deban planificar el texto, escribirlo y revisarlo tanto en contenido como en forma, esto es, implicar a los estudiantes en el conjunto de procedimientos que vinculan la generación de ideas, la selección de las más relevantes, pensar en lo que se quiere decir y cómo se quiere decir, pensar a quien va dirigido el texto, revisar cómo está quedando, si lo que se ha escrito es lo que se quería decir, relacionar las ideas coherente y consistentemente en el escrito, etc, que conlleve a que los objetivos de los estudiantes (y también del profesor) se modifiquen y que se dirijan a transformar el conocimiento, teniendo en cuenta además, como plantea Mateos (2001), que existe una estrecha relación entre lo cognitivo, lo metacognitivo y lo motivacional, es decir, que la instrucción metacognitiva debe estar acompañada por las ayudas motivacionales y contextuales apropiadas buscando que los estudiantes lleguen a ser más conscientes y autónomos en sus aprendizajes.

Una intervención educativa que se dirija a optimizar la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de composición escrita, que permita igualmente enseñar a pensar, solo tendrá éxito en la medida que el profesor modifique su práctica educativa como consecuencia de la toma de conciencia que supone idear y aplicar un programa para la transformación del conocimiento.

Metodología

Esta es una investigación descriptiva con un diseño de estudio de caso que se llevó a cabo durante 10 semanas. Se concentra en describir cómo se desarrolló un programa de intervención educativa y su incidencia en la enseñanza de las estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita por medio de la contrastación de una entrevista a una maestra antes y después de implementado el programa; de la contrastación de las estrategias metacognitivas utilizadas por tal maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa; de las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes en el proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa y de las composiciones escritas de los estudiantes antes y después de la implementación del programa[‡].

Participaron en este estudio una maestra de 54 años de edad y 4 estudiantes[§] de 9 años de edad pertenecientes a un grupo de 30 estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Escuela Joaquín Caicedo y Cuero de la Normal Superior Santiago de Cali en la Ciudad de Cali. Se hizo un acercamiento a la institución donde se presentaron los objetivos del programa y su justificación al grupo de profesionales encargados de evaluar y avalar el programa. Tal grupo estuvo de acuerdo en desarrollar el programa. La maestra participó voluntariamente pues, además de mostrarse interesada, consideró la propuesta como novedosa. Los estudiantes fueron escogidos al azar.

[‡] Cabe aclarar que la intervención estuvo dirigida principalmente a la maestra, por tanto, tener en cuenta las estrategias empleadas por los estudiantes y sus escritos, son datos que permitirán dar un mayor sustento al programa de intervención para la optimización de la enseñanza de las estrategias metacognitivas en la escritura pues, finalmente dicha optimización podrá avalarse por medio del desempeño y la calidad de los escritos de los estudiantes.

[§] Inicialmente se contaba con 5 estudiantes que fueron escogidos por considerarse ser una muestra representativa del grupo total de 30 estudiantes. Uno de los estudiantes se retiró de la institución poco después de iniciado el estudio

Procedimiento

Propuesta de intervención educativa e instrumentos de análisis de información

La propuesta de intervención con la maestra se llevó a cabo de acuerdo a tres fases. En cada fase se desarrollaron varias sesiones de 40- 45 min, cada una, en las cuales se hizo un análisis del seguimiento al proceso de identificación, realización y evaluación de las estrategias metacognitivas que pueden enseñarse a los estudiantes para contribuir a su desempeño en el proceso de la composición escrita. En total fueron 19 sesiones distribuidas así:

Fase I Evaluación Inicial: 5 sesiones

El objetivo de esta fase se centró en caracterizar el proceso de la enseñanza de estrategias, llevado a cabo por la maestra, para que los estudiantes las emplearan al momento de realizar las tareas de escritura. Para ello, se identificaron las concepciones de la maestra por medio de una entrevista no estructurada que fue grabada y transcrita que contenía preguntas abiertas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, estrategias de aprendizaje, proceso de escritura, enseñanza de estrategias para la escritura y recursos didácticos; sobre las producciones escritas de los estudiantes y sobre los criterios de evaluación.

En conjunto con la maestra se establecieron los objetivos mínimos que se esperaban alcanzar con el desarrollo del programa y se pasó a identificar las características de las actividades (o tipo de instrucción) que la maestra empleaba para la enseñanza del proceso de escritura. Esta caracterización consistió en especificar con la maestra, sobre la observación de una actividad particular donde los estudiantes escribieran, cuáles estrategias utilizaba ella para enseñar a los estudiantes a escribir, cómo y para qué lo hacía de esa manera. Tales estrategias se fueron registrando por escrito.

Igualmente con la maestra, se identificaron las características de las actividades y estrategias que empleaban los estudiantes a la hora de escribir un texto. Esta identificación consistió en pedirle a 4 estudiantes escogidos aleatoriamente que, sobre un texto ya escrito por ellos, trataran de recordar en qué pensaban cuando lo hacían y qué hacían mientras escribían. Sus verbalizaciones fueron grabadas y transcritas.

Las características de las estrategias empleadas por la maestra y por los estudiantes sirvieron de base para diseñar, con la maestra, las rejillas preliminares donde se fueron describiendo los rasgos de tales estrategias a la luz del modelo metacognitivo. Es decir, dado que la maestra consideró tal modelo novedoso e interesante, se le propuso caracterizar dichas estrategias de acuerdo a los rasgos presentes en los aspectos de planificación, generación y revisión del texto escrito con el fin de identificar cuáles estrategias metacognitivas utilizaba la maestra para enseñar a escribir y cuáles utilizaban los estudiantes para elaborar sus textos.

Por otra parte, el texto escrito, que ya había sido construido por los estudiantes se analizó de acuerdo a los factores de contenido y organización (Castelló y Monereo, 1996). El primero respondió a la claridad con que se enunciaron las ideas, a la adecuada utilización de los signos de puntuación, a la coherencia entre las ideas, a la consideración del posible lector y a la consecución de los objetivos. La organización responde a la estructuración global de los párrafos y a la secuencia lógica de los mismos.

Finalmente, se le presentó a la maestra la clasificación que hace Marrero (1993) sobre las concepciones de enseñanza presentes en los maestros (Tradicional y Técnica, Activa, Constructiva) y se le preguntó en cual o en cuales de ellas podría ubicarse su concepción sobre la enseñanza correspondiendo a lo que se había identificado tanto en su enseñanza como en las estrategias de los estudiantes y sus escritos.

Fase II Co-diseño y Ejecución: 12 sesiones distribuidas en dos momentos

En un primer momento (3 sesiones), esta fase se centró en diseñar con la maestra situaciones para promover, en los estudiantes, el aprendizaje de estrategias metacognitivas (planificación, generación y revisión) para la composición escrita. Estas situaciones se diseñaron respondiendo a las preguntas Qué, Cuándo y Cómo enseñar las estrategias.

Respecto a *qué* enseñar sobre las estrategias, se partió de los rasgos caracterizados que se identificaron en las rejillas antes mencionadas (tanto las estrategias de la maestra al enseñar como las de los estudiantes para escribir) y se propusieron otras que se consideraron vinculadas con la planificación, generación y revisión del texto (mirar anexos 1 y 2) partiendo igualmente de la bibliografía revisada y de las propias actividades que la maestra ha abordado cuando se ha enfrentado con la composición de un escrito. El qué enseñar también incluyó el análisis sobre los diferentes tipos o géneros textuales que existen, es decir, fue necesario presentarle a los estudiantes las distintas formas que pueden emplearse para comunicar por medio de la escritura.

Sobre *cuándo* enseñar las estrategias, se discutió con la maestra situaciones reales en las cuales los estudiantes tanto al iniciar como al terminar la tarea de escritura utilizaran dichas estrategias y no sólo sobre un tema o un área particular (como suele ser en el área del lenguaje) sino sobre diferentes materias o contenidos en los cuales se pudiera estimular el proceso de escritura (como en ciencias sociales o en ciencias naturales).

En cuanto a *cómo* enseñar las estrategias, partiendo de los rasgos que ya se habían caracterizado en las rejillas, se empezó a acordar, de manera conjunta, la forma como se podría provocar en los estudiantes el despliegue de dichas estrategias. Así, se construyó un programa pedagógico para enseñar a los estudiantes estrategias para la composición de sus escritos (mirar Anexo 3).

En un segundo momento (9 sesiones), esta fase se concentró en implementar el programa para la enseñanza de las estrategias para la composición escrita. Dicho programa duró 6 semanas con una intensidad horaria de 6 horas por semana. Las sesiones con la maestra giraron al rededor de las actividades que ella ponía en marcha **, donde se hizo una retroalimentación y análisis de cada clase desarrollada con los estudiantes con el fin de identificar tanto las estrategias que estaban siendo empleadas por la maestra para enseñar a escribir como las estrategias empleadas por los estudiantes para componer sus escritos.

Tal identificación se hizo por medio del registro, en las rejillas previamente elaboradas, de las estrategias que iban siendo verbalizadas y observadas en la maestra y en los 4 estudiantes escogidos para el seguimiento del estudio.

Fase III Coevaluación: 2 sesiones

El objetivo de esta fase fue evaluar con la maestra el proceso de optimización de la enseñanza de las estrategias para la composición escrita. Realmente en cada sesión, siempre hubo una retroalimentación desde la caracterización inicial de las concepciones y metodologías empleadas por la maestra hasta el diseño y desarrollo de las actividades y análisis del desempeño de la maestra y de los estudiantes. Sin embargo, fue necesario para propósitos del estudio específicamente, identificar la concepción de enseñanza que posee la maestra. Para ello se analizaron, con la maestra, las estrategias caracterizadas en las rejillas utilizadas para identificar los rasgos de la maestra y los estudiantes en el proceso de la enseñanza para la escritura e igualmente se analizaron los productos escritos de los estudiantes respecto a su contenido y organización. De acuerdo a esto se volvió a hacer la entrevista a la maestra y con base en sus

** Actividades donde algunas veces la investigadora participó acompañando a la maestra en el apoyo a los estudiantes en aspectos como resolver dudas, generar o reestructurar ideas, corregir errores, entre otros, y con el ánimo de registrar las estrategias utilizadas por la maestra y los estudiantes.

respuestas se le pidió nuevamente que se ubicara en las concepciones presentadas por Marrero et al (1993). Finalmente se hicieron explícitos los beneficios y/o desventajas del programa educativo.

RESULTADOS

En el primer cuadro se presenta la concepción de la maestra en la primera fase y en la última fase del programa de intervención como consecuencia del conjunto de resultados obtenidos en las entrevistas, en la identificación de las estrategias metacognitivas utilizadas por la maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa, en la identificación de las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes para la escritura antes y durante el programa y en el análisis de las composiciones escritas por los estudiantes antes y después del programa.

Cuadro 1. Concepción de enseñanza

	FASE I	FASE III
Concepción del proceso de Enseñanza para la composición escrita	<p><u>Concepción Técnica y Tradicional</u> Rasgos y características generales: -Considera que la enseñanza es el proceso que determina el aprendizaje. -Considera que el conocimiento es adquirido por el estudiante por la información que el adulto le provee. -Programación estricta de la enseñanza que busca la consecución de objetivos específicos mediante indicadores de logros. -Busca alcanzar muchos objetivos en un corto tiempo. -Insiste en que los alumnos atiendan en silencio y con interés a la explicación. -Respecto a la escritura, considera que es una herramienta que permite el desarrollo</p>	<p><u>Concepción Técnica y Constructiva</u> Rasgos y características generales: -Considera que la enseñanza es un medio mas que permite lograr el aprendizaje. (concep Cons) -Considera que el estudiante construye el conocimiento y para ello tiene en cuenta el apoyo que el adulto le provee. (concep Cons) -Programación de la enseñanza partiendo de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes mediante la resolución de problemas específicos. (c.Cons) -Busca desarrollar procesos sin un tiempo límite para llegar a objetivos comunes con los estudiantes. (c. Cons) -Insiste en que los alumnos atiendan en silencio y con interés a la explicación. (c Tec). -Respecto a la escritura, considera que es una herramienta que sirve para crear</p>

<p>neurolingüístico.</p> <p>-Muestra al estudiante cómo desarrollar acciones centradas en características generales de la escritura como la ortografía, la puntuación o la redacción para que ésta se lleve a cabo adecuadamente.</p>	<p>conciencia y aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>-Promueve en el estudiante el desarrollo de actividades que le permitan descubrir las acciones adecuadas para resolver la tarea de escritura.</p>
---	--

En los cuadros 2 y 3 se presentan las estrategias metacognitivas utilizadas por la maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita identificadas en la fase I y en la fase II del programa.

Cuadro 2. Estrategias metacognitivas para la enseñanza del proceso de escritura antes del desarrollo del proyecto de intervención educativa

Estrategias Metacognitivas	FASE I Rasgos
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Le dice a los estudiantes el tipo de texto que van a escribir -Explica en qué consiste el texto y para qué se utiliza -Facilita a los estudiantes los libros de referencia para que identifiquen el texto que van a escribir (diccionario y libros donde se explica en qué consiste tal texto). -Le entrega a los estudiantes una fotocopia o un libro para que lean sobre el contenido del texto.
Generación y revisión del texto	<ul style="list-style-type: none"> -Dicta a los estudiantes el contenido del texto o, -Le pide a los estudiantes que copien de un libro el contenido del texto. -Le pide a los estudiantes que hagan un resumen de lo que leyeron o, -Le pide a los estudiantes que contesten preguntas relativas al contenido del texto leído. -Lee el texto del estudiante y lo corrige (generalmente éstas correcciones se dirigen a la ortografía, a la caligrafía o, pocas veces, a la puntuación)

Cuadro 3. Estrategias metacognitivas para la enseñanza del proceso de escritura durante el desarrollo del proyecto de intervención educativa

Estrategias Metacognitivas	FASE II Rasgos
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Pregunta a los estudiantes lo que entienden por el proceso de escritura o composición escrita y por sus diferentes expresiones literarias. -Tiene en cuenta lo que los estudiantes expresan sobre el proceso de composición escrita como punto de partida para elaborar el escrito. -Pide ejemplos a los estudiantes de situaciones donde se han enfrentado a la escritura de textos. -Retoma los aportes de los estudiantes para retroalimentar o aclarar confusiones u

	<p>opiniones erradas respecto al proceso de composición.</p> <p>-Determina con los estudiantes la elaboración del escrito (Discute con los estudiantes lo que les gustaría escribir, qué tema, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer, para qué y cómo).</p> <p>-Determina con los estudiantes el plan para llevar a cabo el escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del escrito: Para qué y a quién va dirigido • Cómo hacerlo: Qué decir y cómo decirlo <p>-Propone a los estudiantes realizar el escrito en parejas.</p> <p>-Propone a los estudiantes cuestionarse sobre el contenido antes de realizar el escrito y durante su elaboración (mirar Anexo 3)</p> <p>-Le propone a los estudiantes que le pidan ideas u opiniones a sus padres que puedan servirles para elaborar el texto.</p> <p>-Le propone a los estudiantes consultar fuentes como libros, otras personas, compañeros, Internet, maestros.</p>
Generación y revisión del texto	<p>-Brinda el tiempo y el espacio para que los estudiantes compongan sus textos.</p> <p>-Monitorea constantemente lo que los estudiantes están construyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace comentarios o aporta ideas, apoya las ideas de los estudiantes. • Permite que los estudiantes se den cuenta de sus errores y que los corrijan. <p>-Hace retroalimentaciones del trabajo realizado determinando con los estudiantes las estrategias que se han empleado y que han permitido desarrollar el escrito.</p> <p>-Propone a los estudiantes que les vallan contando a sus padres o familiares lo que se está haciendo para que ellos también aporten.</p> <p>-Hace puestas en común para que los estudiantes compartan dichos aportes</p> <p>-Al tener el escrito terminado, el maestro organiza un debate para discutir con los estudiantes el por qué y para qué del ejercicio.</p>

Los cuadros 4 y 5 recogen las estrategias que comúnmente emplearon los estudiantes para escribir identificadas en las fases I y II del programa.

Cuadro 4. Estrategias metacognitivas para la construcción del texto escrito antes del programa de intervención educativa.

Estrategias Metacognitivas	FASE I Rasgos
Planificación	<p>-Piensa en el posible lector (maestra) considerando conseguir una buena nota.</p> <p>-Pide ayuda a los adultos (padres y maestra) para que le digan cómo realizar el texto</p> <p>-Consulta fuentes como libro y diccionario para identificar el texto que va a escribir</p> <p>*Consulta otras fuentes adicionales para conseguir información sobre el texto que va a escribir como Internet y otros libros (adicionales a las sugeridas en clase)^{††}.</p>
Generación	<p>-Escribe textualmente lo que encontró en un libro</p> <p>-Hace un resumen textual de lo que leyó (copia frases de diferentes partes del texto y las une en un párrafo_ copiar y pegar)</p> <p>-Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc para que tenga una mejor apariencia</p> <p>*Escribe en borrador y luego lo pasa al cuaderno</p>

^{††} * Los rasgos que se indican con asterisco los empleó un solo estudiante de los 4 estudiantes cuyas estrategias fueron analizadas. Los restantes rasgos fueron comunes a los 4 estudiantes.

Revisión	-Pide ayuda a los adultos (padres y maestra) para que le corrijan los errores ortográficos
----------	--

Cuadro 5. Estrategias metacognitivas para la construcción del texto escrito durante el programa de intervención educativa^{‡‡}.

Estrategias Metacognitivas	FASE II Rasgos
Planificación	-Activa conocimiento previo respecto al tipo de texto que va a elaborar (Identificando las características que debe llevar su escrito) -Se pregunta y determina para qué elaborar el texto -Activa conocimiento previo respecto al contenido que desea escribir, se pregunta qué sabe, qué no sabe o qué necesitaría saber. -Determina una serie de ideas, palabras o frases que pueden ir contenidas en su texto (las menciona o las escribe) -Selecciona las que considera mas importantes. -Determina ideas que pueden ser útiles escribir a partir de la consulta con fuentes externas (maestra [os], compañeros, padres, libros). -Piensa o establece el título que llevará su texto. -Organiza u ordena esas ideas de forma lineal (Cuáles irán primero y cuáles después) en un mapa, un cuadro o un esquema. -Determina los materiales que necesita para elaborar el escrito. -Se toma un tiempo para recoger toda la información que necesita para escribir (tiempo para consultar libros, personas, maestra, padres) -Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc. -Escribe su texto en borrador para luego pasarlo en limpio. -Determina quién leerá su texto -Se pregunta por lo que pensará la persona que leerá el texto
Generación	-Escribe textualmente lo que encuentra en libros, revistas, diccionarios, etc. -Escribe relacionando las ideas que tenía planeadas escribir. -Cuando no puede desarrollar una idea, consulta con otra persona (pares, padres, maestra) para continuar escribiendo. -Atiende a la claridad de la expresión de las frases o párrafos que escribe. -Tiene presente o piensa en el lector a quien va dirigido el texto.
Revisión	-Lee lo que escribe para determinar la claridad de sus expresiones -Relee el texto durante su elaboración para: <ul style="list-style-type: none"> • Borrar y corregir la ortografía. • Introducir comas u otros signos. • Borrar y reorganizar las ideas. -Relee el texto al terminarlo.

Respecto a las composiciones escritas de los estudiantes antes y después del programa de intervención se encontró lo siguiente:

^{‡‡} Estos rasgos se seleccionaron determinando que por lo menos 3, de los 4 estudiantes cuyas estrategias fueron analizadas, los utilizaran para componer sus escritos. Selección que partió de lo que los estudiantes verbalizaban respecto a lo que estaban pensando y haciendo mientras elaboraban los escritos.

Como los estudiantes en sus escritos iniciales mostraron la copia de un texto de un libro o cartilla, no pudo hacerse un análisis sobre el contenido y la organización de éste. Sin embargo, lo que puede decirse es que, respecto a la consecución del objetivo, que para los 4 estudiantes era conseguir una buena nota, pudieron lograr que la maestra los calificara como excelentes. Estos escritos presentan claridad al enunciar las ideas, utilizan adecuadamente los signos de puntuación, sus ideas son coherentes y hay una secuencia lógica de los párrafos que componen los escritos.

A continuación se presenta la estructura global en cuanto a contenido y organización de los escritos de los 4 estudiantes al finalizar el programa de intervención.

Cuadro 6

Estu diant es	CONTENIDO	ORGANIZACIÓN
Est. A	El texto es claro, hace una descripción de los puntos principales sobre el tema que escribe y escribe algunas frases textuales, enlaza adecuadamente las frases con signos de puntuación o con conectores específicos. Presenta errores ortográficos. Consigue el objetivo planteado.	Presenta un título claro y un párrafo introductorio para lo que va a describir. Desarrolla los párrafos respondiendo a la secuencia lógica que presenta en la introducción. No hay una conclusión.
Est. B	Presenta muchas ideas sobre el tema abordado. Son claras pero no hay una conexión congruente entre tales ideas. Los signos de puntuación no permiten diferenciar la idea principal de las ideas secundarias. Presenta errores ortográficos aún cuando copia textualmente algunas ideas. No hay una consecución del objetivo.	Los párrafos no se relacionan entre sí y por tanto no sigue una secuencia lógica de los mismos.
Est. C	El texto es coherente con el objetivo planteado. Desarrolla una serie de ideas que se relacionan entre sí utilizando para ello adecuadamente los signos de puntuación. El texto es claro. Presenta errores ortográficos	Hace una introducción al texto, presenta varios párrafos que desarrollan lo que se enuncia en la introducción y hay un cierre donde se concluye la idea principal del texto.
Est. D	Es un texto concreto (corto) pero claro, desarrolla varias ideas alrededor de una tesis fundamental. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación. Escribe textualmente algunas ideas encontradas en los libros pero las sustenta con otras ideas mas personales. Presenta errores ortográficos. Consigue el objetivo planeado.	El orden de los párrafos es coherente. Presenta la descripción de un fenómeno pero no hay una introducción o conclusión del texto.

DISCUSIÓN

Lo que se pretendió con este estudio fue optimizar el proceso de la enseñanza de estrategias para la composición escrita, que trató de conseguirse por medio del diseño de situaciones donde se promoviera la utilización y apropiación, por parte de los estudiantes de dichas estrategias para fortalecer su desempeño en las tareas de escritura. A partir de los resultados descritos, puede decirse que dicho objetivo se alcanzó pues se nota una considerable diferencia en la concepción de la maestra en la Fase I y en la Fase III. Esta afirmación, aunque no se comprueba experimentalmente, se apoya en los datos obtenidos en los cuadros 2, 3, 4, 5 y 6. Es decir, la maestra, que antes de la intervención consideraba a la enseñanza como el único proceso que posibilita el aprendizaje, permite ahora considerar este proceso como un acompañamiento al estudiante para la construcción de su conocimiento. Concepción que se identifica no sólo por lo que la maestra dijo en la entrevista final sino por la transformación que se pudo observar de sus prácticas educativas durante la ejecución del programa (pedagógico) construido con su participación.

La maestra incorporó en sus actividades habituales otras estrategias, metacognitivas específicamente, que fueron identificadas tanto en la construcción de dicho programa como en la elaboración de las rejillas sobre las estrategias metacognitivas para la composición escrita. No todas las estrategias que fueron identificadas en la rejilla para la enseñanza (también en la rejilla de las estrategias utilizadas por los estudiantes) fueron desarrolladas, pero sí la mayor parte de ellas pues es casi imposible pretender llevar a cabo estrictamente un programa. No obstante en la maestra, fue un paso significativo empezar a contar con los conocimientos que los estudiantes traían sobre la escritura y permitir que ellos participaran en la planificación del texto, que se cuestionaran sobre lo que estaban haciendo y no simplemente decirles qué era lo que tenían que hacer y darles un tiempo prudente para desarrollar un *proceso* mas o menos largo en comparación

con el tiempo límite que les brindaba para conseguir un producto rápido. Sin embargo, se observa que aún la disciplina, entendida como la obediencia y atención en clase, es un factor que, considera la maestra, debe controlarse pues se estaría siendo ya muy permisivo al dejar que los estudiantes se paren del puesto a hablar con los compañeros o que hablen en voz alta, y por eso, a pesar de las transformaciones vistas, continúa pidiéndole a los estudiantes que traten de hacer el mayor silencio posible mientras realizan las actividades de escritura.

Respecto a la escritura como herramienta para el desarrollo neurolingüístico, además, la maestra considera ahora, que es una herramienta que puede y debe utilizarse para que los estudiantes tomen conciencia y por lo tanto generen aprendizajes. Igualmente, dadas las actividades que la maestra desarrolló para la enseñanza de la escritura, puede notarse también una considerable diferencia en cuanto a la utilización de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes para enfrentarse a la tarea de escritura. Tampoco puede asegurarse que específicamente se deba a dichas actividades empleadas por la maestra y, deducirse por tanto, que se deba a la intervención que se llevó a cabo en el estudio con la maestra, pero los estudiantes mostraron implicarse en un proceso de reflexión que requirió de tiempo, distinto, al proceso de copiar, resumir o responder preguntas frente a una temática impuesta desde afuera. Sus escritos, aunque muy dispares entre sí, muestran que por lo menos 3 de los 4 estudiantes cuyos textos fueron analizados de forma general tanto en contenido como en organización, consiguieron el objetivo que perseguían, y el plantearse un objetivo claro, según Castelló (1999), requiere del escritor un notable esfuerzo pues ello le exige emprender acciones diferentes a las que supone solo copiar nuevamente lo que ya está escrito. Ni siquiera, en palabras de Scardamalia y Bereiter (1992), los estudiantes en la fase I se ubicaron en el modelo “Decir el conocimiento” porque no activaron su conocimiento previo o sus pensamientos para decir, en el cuaderno, lo que creían o sabían de un tema determinado.

Ahora los estudiantes, siguiendo sus intereses, planificaron, generaron y revisaron sus textos de manera tal que eso les permitió contrastar lo que sabían o no sabían sobre el tema que decidieron escribir así algunas ideas fueran copiadas de los textos revisados. Sin embargo, en la primera fase se encontró que uno de los estudiantes utilizó unas estrategias diferentes a las que la maestra le sugería emplear, esto indica que los estudiantes pueden, sin instrucción explícita del maestro, recurrir a otras acciones que les permitan mejorar sus textos.

Todas las estrategias identificadas en la fase I fueron las estrategias base para empezar a crear el programa pedagógico y las rejillas con la maestra de tal forma que los estudiantes se vieran realmente implicados en la composición de sus escritos y construyeran, por sí mismos, un aprendizaje con el apoyo de la maestra; gradualmente se fueron incluyendo otras estrategias, hasta conseguir finalmente las rejillas presentadas en los Anexos. No es un programa o unas rejillas acabadas pues se pueden incluir allí otras estrategias que indiquen ser útiles para desarrollar el proceso de la composición escrita.

Un dato interesante a tener presente para próximas intervenciones o investigaciones, es que los estudiantes verbalizaron constantemente estar preocupados por la ortografía de las palabras que escriben y aún así los 4 estudiantes presentaron errores ortográficos al terminar sus textos.

CONCLUSIONES

El programa de intervención que se desarrolló mostró una influencia en la concepción de la maestra respecto al proceso de enseñanza. No se pretendió cambiar un estilo de enseñanza que ha sido utilizado por años, se pretendió *optimizar*, de manera general, el proceso de la enseñanza de estrategias metacognitivas para la composición escrita que supone, no una transformación radical pero sí una ampliación y una toma de conciencia sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo y sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes.

El paradigma proceso-producto (Coll y Solé 1990) que se ha utilizado para investigar, se retomó en este estudio para que la maestra observara las acciones que estaba llevando a cabo y las composiciones escritas de sus estudiantes como resultado de esas acciones y, posteriormente, mediante la utilización del modelo metacognitivo y las estrategias metacognitivas, se volvió a insistir en la observación de éstas otras acciones (metacognitivas) que la maestra desarrolló en su clase y en los textos escritos que componían ahora dichos estudiantes. Si los escritos de los estudiantes no resultaron ser los esperados, es decir, que todos fueran coherentes en forma y en contenido, se pudo por lo menos lograr que los estudiantes se implicaran en un proceso más reflexivo buscando la mejor manera de conseguir sus objetivos y lo más importante, que la maestra identificara todo el proceso que involucra componer un escrito y no sólo el producto acabado como tal.

Los estudiantes también se acercaron al modelo “Transformar el conocimiento” planteado por Scardamalia y Bereiter (1992) pues también hubo una toma de conciencia sobre el proceso llevado a cabo por ellos mismos, se cuestionaron, investigaron y reflexionaron en y sobre sus estrategias.

El programa de intervención que se especificó para la escritura, se aplicó a otra área del currículo escolar diferente a lenguaje, español o lengua castellana, esto es, se trasladó, de manera más o menos general, la enseñanza de las estrategias metacognitivas para el proceso de la composición escrita a otro contenido del currículo (ver nota al pie, Anexo 3). Esto también permitió ver que se amplió la concepción de la maestra, es decir, hubo flexibilidad por parte de la maestra para incluir en su repertorio la actividad de la escritura como una herramienta que sirve para pensar en términos de Tapia (2000) y para “transformar el conocimiento” como dirían Scardamalia y Bereiter (1992).

Comprendiéndolo así, un programa de intervención puede sugerir igualmente un metaprograma pues el profesor, al implicarse en la construcción de la enseñanza de estrategias metacognitivas debe actuar metacognitivamente, es decir, planificar, monitorear y evaluar sus actuaciones docentes (Mateos, 2001) que le garanticen el desarrollo de medidas encaminadas a la consecución de sus objetivos a través de la selección y organización de metas, de la disposición de materiales, de la contrastación de experiencias, del ajuste y perfeccionamiento de sus actuaciones, etc, y finalmente, en este caso, de la revisión de las producciones de sus estudiantes que le permitan, en cierta medida, evaluar su propio comportamiento en cuanto a la calidad de tal enseñanza.

Es posible contar con el maestro para contribuir en el aprendizaje de los estudiantes. Es posible que desde la intervención no se diga ya en qué falla el maestro o qué le falta para. Es decir, el maestro es un profesional reflexivo (Solé, 1999) que puede, desde su misma actuación, repensarse y optimizar su práctica educativa como consecuencia de la toma de conciencia que supone construir un programa para la transformación del conocimiento. Esto igualmente supone que la actuación de quien propone la intervención, en el ámbito de la composición escrita debe posibilitar, sólo un apoyo al maestro respecto a ciertos elementos para la enseñanza de las estrategias en este proceso (Monereo, 1999) partiendo de la misma práctica y las propias necesidades manifiestas del maestro.

El desarrollo de este programa educativo, podrá no sólo servir de modelo para otras intervenciones o investigaciones encaminadas a identificar la contribución de dicho programa, sino a la implementación de éste en otros salones de clase, escuelas, colegios y campos educativos que quieran optimizar sus prácticas educativas.

Referencias

- Baker L, L (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*, Vol. 25 .Academic Press, inc
- Castello, M (1999). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En: I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Castello, M & Monereo, C (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol 74, p 39-55.
- Coll, C & Sole, I (1990). Enseñar y aprender en el contexto del aula. C. Coll, J. Palacios & Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, II. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. p. 357-386.
- Cordoba, H; Larreamendy, F; Molina, C & Ortiz, L (1991). Caracterización de las concepciones de literidad subyacentes en programas curriculares vigentes para el grado sexto de bachillerato clásico en Colombia. Tesis Maestría en Educación. PUJ, Cali.
- Cruz, M & Acosta, A (2000). Estrategias didácticas para la creación de mensajes escritos. Tesis Maestría en Educación. PUJ, Cali.
- Gonzales, P (2003). Estrategias metacognitivas utilizadas por niños entre 8 y 11 años en eventos lectores de textos académicos. Tesis de Grado. PUJ, Cali.
- Marrero, J (1993). Las Teorías Implícitas. En: M J. Rodrigo; A. Rodríguez & J. Marrero (Coords), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 243-270). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Mateos, M (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aiqué. p 91-120
- Martí, E (1995). *Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto*. *Infancia y aprendizaje*. No 72.

- Marti, E (1999). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Martín, E (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/Aula XXI. p. 341.
- McCOMBS, B (1993). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En: Beltran; V. Bermejo; MD. Prieto; D. Vence (Coords), *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide. p 212
- Monereo, C (1999). Estrategias de aprendizaje. En I. Pozo & C. Monereo (Coords). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Montero, M. (1990). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios & Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*. No 58.
- Sole, I (1999). Intervención psicopedagógica: Una o mas de una?. Realidad compleja. *Infancia y aprendizaje*. No 87. p 9-26.
- Ochoa, S & Aragón, L (2000). Niveles de alfabetización de los estudiantes de Psicología y Derecho de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la PUJ, Cali. Proyecto de investigación presentado a la Convocatoria Interna PUJ, Cali.
- Tapia, A (2000). Motivación y aprendizaje en el aula. *Cómo enseñar a pensar*. (pp 211-256). 3 ed. Madrid: Madrid Santillana.

ANEXO 1

REJILLA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS UTILIZADAS POR LA MAESTRA PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR

En esta rejilla se recogen las estrategias y los rasgos definidos para cada estrategia que fue construida con la maestra a lo largo del programa de intervención.

Estrategias: Planificación, generación y revisión del texto escrito.

Planificación del texto:

De acuerdo a este proceso el maestro emplea actividades que estimulan el establecimiento por parte de los estudiantes de un plan previo o de una guía para llevar a cabo un escrito. Estas actividades dan cuenta de los objetivos de realizar determinado texto (Qué decir, cómo decirlo, para qué y a quién se dirige el escrito). Son actividades que les permitirán a los estudiantes organizar y dar estructura al texto.

Generación y Revisión del texto:

Respecto a la generación del texto, las situaciones que crea el maestro para enseñar estas estrategias, corresponden a actividades donde los estudiantes ponen por escrito las frases y palabras que desean expresar de forma adecuada y coherentemente. El maestro es un acompañante que le ayuda al estudiante a atender no sólo a la ortografía, caligrafía o puntuación sino a la relación entre las diferentes partes del texto, a la pertinencia de la expresión de las ideas en determinado momento y a la claridad con que se enuncian esas ideas.

En cuanto a la revisión del texto, el maestro desarrolla actividades a lo largo de la enseñanza de las estrategias que también le permiten al estudiante identificar cómo está quedando su texto. De acuerdo al proceso, el estudiante, por medio de las situaciones que ha generado el maestro, identifica los errores o las adecuaciones que deberá introducirle al texto para que éste quede mas

acorde a los objetivos que se desean conseguir. Actividades que en sí mismas le permitirán al estudiante determinar la operación apropiada para modificar y mejorar su texto. Añadir o eliminar una frase o palabra o reescribir.

	Rasgos
<u>Planificación del texto:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Le dice a los estudiantes el tipo de escrito que va a llevarse a cabo, la manera y el por qué de ese escrito - Pregunta a los estudiantes lo que entienden por el proceso de escritura o composición escrita (Preguntas como qué es, para qué, cómo se lleva a cabo) y por sus diferentes expresiones literarias. - Tiene en cuenta lo que los estudiantes expresan sobre el proceso de composición escrita como punto de partida para elaborar el escrito. - Pide ejemplos a los estudiantes de situaciones donde se han enfrentado a la escritura de textos. - Retoma los aportes de los estudiantes para retroalimentar o aclarar confusiones u opiniones erradas respecto al proceso de composición - Determina con los estudiantes la elaboración de un escrito (que puede estar enmarcado dentro de un proyecto de aula): - Discute con los estudiantes lo que les gustaría escribir, qué tema, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer, para qué y cómo. - Determina con los estudiantes un plan para llevar a cabo el escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del escrito: Para qué y a quién va dirigido • Cómo hacerlo: Qué decir y cómo decirlo - Propone a los estudiantes realizar el escrito individualmente - Propone a los estudiantes realizar el escrito en grupo. - Propone a los estudiantes que formulen preguntas que les pueden ayudar a guiar su escrito. Preguntas como: Qué ideas tengo acerca del tema?, Hay otra idea importante que deba considerar?, Con qué fin voy a escribir este texto?, A quién va dirigido?, Qué pensará esa persona de lo que voy a escribir?, Qué ideas pueden ir primero y cuáles después? (Castelló y Monereo, 1996). - Le propone a los estudiantes que respondan a las preguntas formuladas. - Le propone a los estudiantes que de sus casas traigan material que puede ser útil para elaborar el texto. - Le propone a los estudiantes que le pidan ideas u opiniones a sus padres que puedan servirles para elaborar el texto. -Le propone a los estudiantes consultar fuentes como libros, otras personas, compañeros, Internet, maestros.
<u>Generación y Revisión del texto:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Propone a los estudiantes que a partir de lo que se ha planeado empiecen a generar el escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Brinda el tiempo y el espacio pertinente para ello. - Monitorea constantemente lo que los estudiantes están construyendo: <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta por lo que están haciendo para que se cuestionen y se den cuenta de las estrategias que utilizan que le son o no útiles. • Hace comentarios o aporta ideas, apoya las ideas de los estudiantes. • Permite que los estudiantes se den cuenta de sus errores y que los corrijan. Hace una pausa en la actividad para reflexionar sobre lo que se ha construido: <ul style="list-style-type: none"> • Hace una síntesis del trabajo realizado determinando con los estudiantes las estrategias que han empleado y que han permitido desarrollar el escrito. • Propone a los estudiantes que se formulen preguntas que les permitan identificar si su escrito está quedando bien o como inicialmente lo habían planeado. Preguntas como: Hay alguna idea que no está quedando clara?, Hay alguna idea

importante que no he tenido en cuenta?, Hay alguna idea repetida?, Cuál puedo eliminar?, Podrá entenderlo la persona que lo lea?, Es lo que quería decir? (Castelló y Monereo, 1996)

- Continúa con la actividad preguntando, proponiendo, aportando y permitiendo que los estudiantes se den cuenta de lo que van realizando.
- Propone a los estudiantes que les vayan contando a sus padres o familiares lo que se está haciendo para que ellos también aporten.
- Hace puestas en común para que los estudiantes compartan los aportes de sus padres o familiares
- Al tener el escrito terminado, el maestro organiza un debate para discutir con los estudiantes el por qué y para qué del ejercicio:
- Hace una retroalimentación de lo que se hizo antes, durante y después de abordada la tarea de escritura.
- Plantea preguntas para que los estudiantes comprendan la contribución de la utilización de las estrategias (Qué pasos, según la experiencia vivida, consideran que son importantes para tener en cuenta a la hora de escribir un texto?, ¿En qué otras situaciones se podrían presentar estos pasos? ¿En qué situaciones se presentarían otros pasos diferentes a los que se llevaron a cabo?, ¿Qué aprendimos? ¿Qué sintieron o pensaron realizando esta tarea?).

ANEXO 2

REJILLA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES

En esta rejilla se recogen las estrategias y los rasgos definidos para cada estrategia que fue construida con la maestra a lo largo del programa de intervención.

Estrategias: Planificación, generación y revisión del texto escrito.

Planificación del texto:

Constituye la guía del escrito, la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración del texto y que de cierta manera incluye el o los objetivos del mismo, es decir, qué es lo que se quiere lograr con él, ¿demostrar el grado de conocimiento frente a un tema, convencer al lector que lo que hay allí es válido, generar crítica o controversia respecto a una problemática, difundir las ideas de otros?; y de acuerdo con el objetivo planteado, la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y cómo se van a decir (Tapia, 2000). Esto implica la generación y la selección de las ideas que van a organizar y a dar estructura al producto escrito haciendo los ajustes necesarios a los requisitos literarios y en función a las necesidades del lector.

Por tanto, si el objetivo fuera difundir las ideas de otro, entonces, se seleccionaría decir lo que es más importante para él, lo que lo diferenciaría de otras posturas, sus principales argumentos, pero, al mismo tiempo teniendo presente que no se deben utilizar palabras redundantes y triviales, por ejemplo.

Generación o traducción del texto La generación del texto exige la traducción del propósito que se tiene en mente, a “palabras y frases correctamente enlazadas y esto no siempre es fácil” (Castelló, 1999), es decir, que este subproceso implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no sólo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la relación que se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en él.

Revisión del texto: Este proceso se establece a lo largo del texto mientras se va escribiendo con el fin de mejorarlo o modificarlo, en ocasiones, se puede releer el escrito desde la propia perspectiva del escritor para detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, etc, y en otras, se relee teniendo en cuenta la perspectiva del lector también para tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Desde las dos perspectivas, después de hallar lo inadecuado, se puede determinar qué operación sería mas apropiada emprender para modificar lo escrito, bien para añadir o eliminar una frase o palabra o bien, para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la re-escritura.

	Rasgos
<u>Planificación del texto:</u>	<p><i>Respecto al objetivo de escribir el texto. Incluye las características del texto que se desea construir y los pasos para elaborarlo.</i></p> <p><i>Qué:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona los tipos de textos (géneros literarios: cuento, novela, poema, poesía, historia, receta, anuncio, adivinanza, artículo) que conoce y escoge elaborar uno. • Activa conocimiento previo respecto al tipo de texto que escogió elaborar (Identificando las características que debe llevar su escrito) • Se pregunta y determina para qué elaborar el texto • Activa conocimiento previo respecto al contenido que desea escribir, se pregunta qué sabe, qué no sabe o qué necesitaría saber. • Menciona experiencias previas respecto al tipo de texto que escogió elaborar. • Menciona experiencias previas respecto al contenido del texto que desea elaborar (situaciones propias, situaciones en la televisión, situaciones que ha escuchado de otras personas). • Determina una serie de ideas, palabras o frases que pueden ir contenidas en su texto (las menciona o las escribe) • Selecciona las que considera mas importantes. • Determina ideas que pueden ser útiles escribir a partir de la consulta con fuentes externas (maestra [os], compañeros, padres, libros). • Piensa o establece el título que llevará su texto. <p><i>Cómo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza u ordena esas ideas de forma lineal (Cuáles irán primero y cuáles después) en un mapa, un cuadro o un esquema. • Determina los materiales que necesita para elaborar el escrito (hojas, lápiz, borrador, sacapunta, lapicero, colores, libros) • Designa un tiempo para recoger toda la información que necesita para escribir (tiempo para consultar libros, personas, padres, maestra [os]). • Designa un tiempo para llevar a cabo toda la tarea o pregunta cuánto tiempo tiene para resolverla. • Determina escribir el texto teniendo en cuenta las reglas convencionales que regulan la escritura (ortografía, puntuación, caligrafía, vocabulario, etc) • Selecciona un grupo de preguntas que le pueden servir para tratar de responder en el texto a escribir. • Identifica habilidades que posee o que necesita para escribir el texto (letra legible, buena ortografía, generación de ideas, búsqueda de información, resolver dudas, entre otros). • Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc para que tenga una mejor apariencia o que sirva para expresar mejor las ideas. • Decide escribir su texto en borrador pues le permite corregirlo una y otra vez para luego pasarlo en limpio. <p><i>Respecto a la audiencia del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Determina quién leerá su texto • Se pregunta por lo que pensará la persona que leerá el texto
<u>Generación o traducción del texto</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe de acuerdo a lo que se le viene a la cabeza. • Escribe textualmente lo que encuentra en libros, revistas, diccionarios, cartillas, etc. • Escribe relacionando las ideas que tenía planeadas escribir. • Introduce términos, eventos, situaciones para complementar la frase o párrafo que está escribiendo. • Selecciona ideas de varias fuentes y define un concepto, elabora una frase o redacta un párrafo. • Relaciona las ideas de varias fuentes o autores con las propias y escribe una idea o frase nueva (en las propias palabras).

	<ul style="list-style-type: none"> • Lee la última idea que acaba de escribir, pues eso le da mas ideas para continuar escribiendo. • Cuando no puede desarrollar una idea, consulta con otra persona (pares, padres, maestro) en libros o Internet y continúa escribiendo. • Atiende a la caligrafía, a la ortografía, a la puntuación y a la sintaxis del texto que escribe. • Atiende a la coherencia de la relación entre las ideas que escribe. • Atiende a la claridad de la expresión de las frases o párrafos que escribe. • Tiene presente o piensa en el lector a quien va dirigido el texto. • Escribe en borrador y luego en hojas limpias.
<p><u>Revisión del texto:</u></p>	<p><i>Respecto a la revisión del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee lo que escribe para determinar la coherencia o relación entre las ideas • Lee lo que escribe para determinar si hay relación con la planificación del texto. • Lee a otra persona para ver si ésta entiende lo que acabó de escribir. • Pide a otra persona que lea lo que éste acaba de escribir para encontrar errores (lingüísticos, de coherencia, etc). • Relee el texto durante su elaboración • Relee el texto al terminarlo. <p><i>Respecto a la corrección del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando identifica que su texto no se está acomodando a lo que planeó, borra e introduce otras ideas o párrafos. • Cuando identifica que su texto no se está acomodando a lo que planeó pero éste es mejor que el plan, cambia el plan. • Borra e introduce nuevos términos. • Borra y corrige la ortografía. • Introduce comas u otros signos. • Borra y reorganiza las ideas. • Tacha palabras, signos, frases, párrafos. • Si al leer el texto encuentra que no es lo que quería escribir o no se ajusta al lector, decide reescribir.

ANEXO 3

PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

El siguiente esquema tentativo para la enseñanza de la composición escrita muestra la construcción de unos objetivos y unas actividades que pretenden provocar en los estudiantes, el despliegue de las estrategias metacognitivas para que mejoren su desempeño en una tarea de escritura.

1. Objetivo: Diseñar una situación en la que los estudiantes contribuyan a la *planificación* de un escenario concreto para producir un texto escrito

Actividades:

Al iniciar la clase sobre escritura

- Preguntar a los estudiantes por las concepciones sobre el proceso de escritura (lluvia de ideas), Qué es, para que, cómo se lleva a cabo, y por sus conocimientos sobre los diferentes tipos o géneros de la escritura.
- Sistematizar dichas concepciones por escrito (en el tablero, el cuaderno, una cartelera)
- Retomar los aportes de los estudiantes, retroalimentar y aclarar, de manera general, confusiones u opiniones erradas respecto al proceso de escritura y sus diferentes tipos. Dar ejemplos claros de las experiencias de los propios estudiantes cuando se han enfrentado con procesos de composición escrita.
- Proponer a los estudiantes la composición de un escrito determinando con ellos qué tipo de escrito, el objetivo u objetivos y cómo hacerlo^{§§}:

En grupos se puede discutir lo que les gustaría escribir, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer y para qué. Después de determinados sus escritos, se puede poner en común lo que cada grupo discutió y escoger, entre todos, un tipo de texto a realizar.

2. Objetivo: Poner en marcha la composición del escrito (puede ser en grupos o en parejas).

Actividades:

Se le pide a los estudiantes que discutan lo que piensan hacer en y con el escrito, que formulen preguntas que les pueden ser de ayuda para resolver la tarea de escribir. Luego, en la

^{§§} En este trabajo específicamente, se optó con los estudiantes elaborar un artículo para hacer una revista científica y mostrarla a toda la escuela el día de la clausura. La tarea de la escritura, en este caso, consistió en escribir un texto de carácter explicativo sobre un tema que los mismos estudiantes decidieron investigar.

puesta en común, se anotan (en el tablero, cartelera) las preguntas que los estudiantes mismos se formularon concretando las que pueden ser útiles para llevar a cabo el escrito como: Qué ideas tengo acerca del tema?, Hay otra idea importante que deba considerar?, Con qué fin voy a escribir este texto?, A quién va dirigido?, Qué pensará esa persona de lo que voy a escribir?, Qué ideas pueden ir primero y cuáles después? (Castelló y Monereo, 1996).

Posteriormente se les solicitará a los estudiantes que traten de responder a esas preguntas. Esta es una forma de explicitar la *planificación* del texto donde se saquen a relucir el objetivo del escrito, las ideas que éste va a contener y el destinatario del mismo. Esta introducción al escrito puede culminar con una tarea: que traigan de sus casas materiales u opiniones de los padres que puedan servir para escribir lo que se planeó.

En la siguiente clase o después de la preparación del escrito, se les pide a los estudiantes que empiecen a *generar* su escrito, se les brindará el tiempo y el espacio suficiente para ello, si desean, que se dirijan a la biblioteca, que consulten con otras personas, maestros, compañeros, familiares, etc. Mientras los estudiantes realizan los escritos, se les solicita que vallan contando lo que están pensando, quien dirige la actividad se puede ir desplazando por cada grupo preguntando lo que se esté pensando respecto al escrito al mismo tiempo que les va aportando ideas, apoyando las ideas de los estudiantes, corrigiendo o preguntando cómo podrían hacer para mejorar tal escrito.

En un momento determinado se podría pausar la actividad de la escritura, reunir a todos los estudiantes y poner en común lo que se está haciendo y cómo se está haciendo, igualmente se consigna lo que se opina sacando a relucir los aspectos que los estudiantes han considerado para la producción de su texto como la corrección de la ortografía, la revisión de la coherencia entre las ideas, la revisión del tipo de letra o caligrafía, la coherencia con la planificación del texto, entre otros.

También se le pide a los estudiantes que formulen preguntas que les ayuden a identificar si su escrito está quedando bien, preguntas como: Hay alguna idea que no está quedando clara?, Hay alguna idea importante que no he tenido en cuenta?, Hay alguna idea repetida?, Cuál puedo eliminar?, Podrá entenderlo la persona que lo lea?, Es lo que quería decir?. Cuando se determinen las preguntas que se podrían responder para determinar cómo está quedando el escrito, se le solicitará a los estudiantes que las respondan y luego, en grupo, se discuten tales respuestas, se hace retroalimentación y corrección.

Esta es una forma de explicitar el *monitoreo y control* de lo que se está escribiendo porque los estudiantes se están cuestionando constantemente sobre lo que están haciendo. Y al mismo tiempo que se está generando el texto también se está revisando. (Tarea: Que le presenten a sus padres lo que hasta ahora se ha logrado y que ellos le den su opinión para luego compartirlo en clase). Se continúa con la realización del escrito con la misma dinámica de ir preguntando lo que cada grupo está pensando y haciendo con su escrito. Actividad que deberá ser realizada por el tiempo o las clases que sean necesarias.

3 Objetivo: Evaluar la composición escrita

Actividades:

Se evalúa el desarrollo de todo el proceso y no solo el producto escrito como tal. Para ello se abre una discusión o un debate sobre el por qué y para qué de este ejercicio. Se plantea la retroalimentación o resumen de todo lo que se hizo antes, durante y después de abordada la tarea de escritura (Qué pasos, según la experiencia vivida, consideran que son importantes para tener en cuenta a la hora de escribir un texto?, En qué otras situaciones se podrían presentar estos pasos? En qué situaciones se presentarían otros pasos diferentes a los que se llevaron a cabo?,

Qué aprendimos? Qué sintieron o pensaron realizando esta tarea?). En general, se valora la composición escrita de los estudiantes^{***}.

^{***} Lo ideal es que estos escritos estén ligados a un proyecto de aula, es decir, que éstos, sea al inicio o al final de la actividad, sean pensados para hacer un mural, una biblioteca de aula, un periódico, etc. donde se muestre y se valore lo que cada uno o cada grupo logró construir.