



El desarrollo de la competencia productiva en el marco de un paradigma socio-cognitivo

Fecha de recepción:
31/03/06
Fecha de aceptación:
28/02/07

Lacon de Pascuale, Nelci y Ortega de Hocevar, Susana

Universidad Nacional de Cuyo
nelsidel@logos.uncu.edu.ar; suhocevar@nysnet.com.ar

Palabras clave:

producción,
escritura,
competencia,
evaluación,
metacognición.

Keywords:

production,
writing,
competence,
evaluation,
metacognition.

Resumen

El propósito del presente artículo es presentar nuestra contribución a la compleja problemática de la escritura que surge de una experiencia de capacitación y seguimiento realizada en el marco del Proyecto: *Articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza para optimizar el acceso a saberes y el desarrollo de competencias para la prosecución de estudios superiores*, en el que participamos en carácter de consultoras expertas. Si bien son numerosas las investigaciones que abordan la compleja problemática de la producción textual en los distintos niveles del sistema, los resultados obtenidos señalan que, en general, no se trabaja en forma sistemática ni la lectura comprensiva ni la escritura de textos a fin de que los alumnos conozcan cuáles son las estrategias que deben usar para comprender y producir competentemente distintos tipos de textos de uso social y, específicamente, los que le serán requeridos en la vida universitaria. Consideramos que para lograrlo es necesario que los docentes de todas las áreas posean una concepción clara de las competencias a desarrollar, de las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen escrito y de las pautas de evaluación que deben ser tenidas en cuenta. Debido a ello elaboramos las competencias básicas de escritura requeridas para el ingreso a la universidad y diseñamos un modelo de enseñanza y evaluación de producción de textos escritos, especialmente académico-científicos. En este artículo presentamos las competencias básicas de producción textual, los indicadores de logro, una breve caracterización del modelo didáctico y ejemplificamos con trabajos de un alumno pertenecientes a dos fases del modelo.

Introducción

A pesar de los avances innegables realizados en los últimos años por la investigación en torno a la producción escrita de textos, la dificultad escrituraria que evidencian los estudiantes sigue siendo una de las principales problemáticas con las que se enfrenta el sistema educativo, aun en los últimos años del Nivel Medio o Polimodal. En razón de ello, son numerosos los esfuerzos tendientes a buscar una alternativa de solución a esta situación preocupante.

Al respecto, en el presente artículo expondremos, por una parte, nuestra intervención en el Proyecto de *Articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza*¹; por otra parte, explicitaremos nuestra propuesta didáctica destinada al desarrollo de la competencia productiva de los estudiantes.

Dado que en el Proyecto participamos en carácter de consultoras expertas en el área de la producción escrita, haremos referencia, en primer lugar, a nuestra intervención en el mismo. Ello nos dará pie para desarrollar los alcances con que abordamos el concepto de competencia y para presentar nuestra propuesta de competencias básicas e indicadores de logro específicos de la producción escrita que deben alcanzar los alumnos al finalizar el cursado del Nivel Medio o Polimodal, a fin de tener un mejor desempeño, especialmente, en la vida universitaria.

Ahora bien, para que los estudiantes alcancen las competencias deseadas estimamos necesario implementar un programa de enseñanza-aprendizaje que favorezca el conocimiento y el uso consciente de estrategias de escritura. A tal fin, expondremos, en segundo lugar, un modelo didáctico de fases interactivas destinado al desarrollo de estrategias de producción escrita que hemos avalado con nuestras investigaciones empíricas y se ha llevado a la práctica con resultados satisfactorios en situaciones reales de clase.

Finalmente, ejemplificaremos esta puesta en práctica del modelo con los textos e informes metacognitivos realizados por uno de los sujetos de la muestra obtenida en la investigación.

Nuestra contribución al proyecto de Articulación

Varios estudios que abordan algunos de los problemas asociados con el fracaso de los alumnos en el paso de la escuela media a la universidad señalan que los usos de la lengua, en especial la escrita, en las diferentes áreas curriculares, tienen un escaso tratamiento o son abordados en el marco de paradigmas ya superados.

A fin de ofrecer una alternativa de solución la Universidad Nacional de Cuyo desarrolla desde el año 2003 el Proyecto de Articulación anteriormente mencionado, en el cual colaboramos desde sus inicios.

Para dar respuesta a la tarea encomendada, diseñamos un módulo de enseñanza-aprendizaje-evaluación cuyo marco teórico trata de dar sustento a una pregunta básica: ¿qué es escribir? Conceptualizamos que “escribir es un acto complejo” que implica tener en cuenta, junto a las ideas a transmitir y su organización en un determinado formato, las características propias del acto de escritura en sí mismo, como así también los factores sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos que intervienen en la escritura. Hayes (1996, p. 2-3) considera que “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”.

Para trabajar en nuestra propuesta, destinada a docentes de distintas disciplinas, tuvimos en cuenta básicamente tres premisas:

- a. Los profesores de las distintas áreas no enseñan a escribir ya que consideran que esto es específico de la “hora” de lengua o, en última instancia, de las materias humanísticas.
- b. En la hora de lengua no se enfoca con profundidad la tarea escrituraria ya que hay muchos contenidos para desarrollar. Son escasos los profesores que la abordan sistemáticamente y menos aún los que han cambiado el eje y priorizan comprensión y producción y, a partir de estas competencias, la reflexión sobre el lenguaje.
- c. Los profesores de otras áreas, si deben enseñar a escribir, en general, manifiestan que no saben cómo hacerlo. Un prejuicio generalizado es que la escritura es una actividad de expertos.

En función de esta problemática diseñamos el módulo mencionado en el que incluimos, junto a los aspectos teóricos con respecto a los modelos cognitivos de producción escrita y a las estrategias implicadas en los mismos, reflexiones sobre la incidencia de la metacognición en la escritura. En este sentido “los autores de los modelos cognitivos que hemos analizado coinciden en señalar que el aumento de la conciencia sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión favorece el desarrollo de la competencia productiva y permite, en consecuencia, el logro de un escritor eficiente” (Lacon y Ortega, 2003, p. 37).

También abordamos la problemática de la tipología textual e incluimos actividades teórico-prácticas cíclicas y flexibles como apoyo y aplicación de la teoría de base. Asimismo, presentamos nuestra propuesta de modelo didáctico de producción escrita y pautas para su evaluación.

Decidimos trabajar con modelos cognitivos y sociocognitivos (Be-reiter y Scardamalia, 1987, Flower-Hayes, 1980, 1981; Hayes, 1996) y psicolingüísticos (van Dijk y Kintsch, 1983) de manera tal que se comprendiera tanto el proceso que realiza la mente al producir un texto como la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones. La inclusión del modelo psicolingüístico de van Dijk y Kintsch obedeció a la necesidad de contar con un andamiaje teórico preciso a la hora de proponer estrategias a aplicar en los distintos niveles del texto y de elaborar criterios y pautas de evaluación del producto obtenido.

Si bien los modelos cognitivos de producción escrita han constituido un aporte relevante para la didáctica de la escritura, en especial, en los últimos años, investigadores como Castelló (2003), Camps (1995), Camps y Castelló (1996) —a partir de las contribuciones de la pragmática, la sociolingüística, la psicología cognitiva y la psicolingüística— han sumado a los avances anteriores consideraciones referidas a la escritura como un proceso situado que depende de cada situación comunicativa.

Teniendo en cuenta las bases teóricas mencionadas, como así también los resultados de nuestras investigaciones y de la propia experiencia de aula, diseñamos un modelo didáctico de fases interactivas de

producción escrita que validamos en el Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica.

Este trabajo se concretó en la publicación, por parte de la editorial universitaria, del libro *Producción de textos escritos* (2003) que fue entregado a todos los docentes que asistieron al curso de capacitación. El libro incluye propuestas de actividades mediadas pedagógicamente para facilitar la resolución de las mismas a distancia.

El dictado presencial del módulo, en los años 2003 y 2004, nos dio la posibilidad y el desafío de reflexionar con los profesores de todas las áreas de los cursos del polimodal —de un importante número de escuelas de la provincia de Mendoza— y de primer año del nivel universitario de todas las facultades de la Universidad Nacional de Cuyo acerca de la enseñanza de la producción escrita y presentarles nuestra propuesta metodológica. La misma surge posicionada, como hemos expresado, en modelos sociocognitivos y en el trabajo por competencias, opción planteada en su conjunto por la Universidad. A partir de diversas investigaciones realizadas en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo se definieron y consensuaron las “competencias básicas, que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales para la prosecución de estudios” (Gómez de Erice, 2005).

En el año 2004, elaboramos las competencias básicas de producción escrita requeridas para un buen desempeño del alumno al enfrentarse a la vida universitaria y en el 2005 se avanzó en la formulación de los indicadores de logro, temas que pasamos a tratar en el siguiente apartado.

La competencia productiva

Antes de comenzar con el desarrollo de la competencia productiva debemos conceptualizar qué se entiende por competencia. En el Proyecto de Articulación Gómez de Erice (2003, p. 23) define la competencia como “un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende aspectos de la acción humana”. Diferencia entre aquellas competencias que se adquieren por simple experiencia de vida y las que exigen un trabajo pedagógico formal y sistemático. Entre ellas señala la resolución de problemas, la competencia comprensiva, la productiva, de la cual nos ocupamos específicamente.

También tuvimos en cuenta el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971) quien la conceptualiza como la capacidad de dominar distintas situaciones de habla y de escritura y emplear adecuadamente distintos géneros y tipos de textos adecuados a situaciones diferenciadas, relacionadas con las prácticas sociales.

El concepto de competencia comunicativa es retomado por Badura (1972, p. 151); este investigador considera que la misma está conformada por tres competencias: la lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva). En esta última destaca dos componentes:

- a. El componente textual: es la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados a nivel de superficie.
- b. El componente estratégico-pragmático: consiste en la capacidad de elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas requeridas por cada práctica social.

La consideración de las capacidades que conforman la competencia productiva permite reflejar la complejidad del proceso de escritura y, con ello, la dificultad del dominio de todos los conocimientos y habilidades que requiere la tarea de producción escrita.

También, a partir de nuestro marco teórico, conformamos una grilla de competencias básicas de producción de textos que consideramos deberían poseer los alumnos del Nivel Medio o Polimodal para su ingreso a la Universidad. En el año 2005 incluimos en dicha grilla los indicadores de logro. Estos indicadores señalan la actualización de la competencia y establecen los alcances de la misma en forma secuenciada y gradual. Están formulados de manera tal que su lectura ayuda a visualizar con claridad cómo el docente se dará cuenta o evaluará si el alumno logró los conocimientos esperados. Asimismo, le permiten al docente conocer en qué procedimientos tiene dificultades el alumno y en cuáles ya ha superado los problemas.

Competencia básica: producción de textos

Se concibe la escritura como un proceso que tiene carácter flexible y recursivo, de ahí que todas las estrategias implicadas en la producción tengan carácter interactivo. El producto de este proceso es el texto.

Debido a ello, esta competencia básica se ha discriminado en dos partes: una relativa a la escritura como proceso estratégico y otra relativa al texto como producto. Esta división obedece, exclusivamente, al propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de dicha competencia básica.

La siguiente tabla explicita las competencias y los indicadores². La primera columna (izquierda) corresponde al proceso cognitivo y metacognitivo que se realiza al escribir el texto (antes, durante y después de la producción). Solo se puede verificar su realización por medio de un informe metacognitivo o planilla de autoevaluación solicitada al escritor (alumno). Se han diferenciado las diversas fases que la componen con sus correspondientes indicadores de logro.

La segunda columna está destinada al producto, es decir, al texto producido que es el que ofrece la posibilidad de evaluación más objetiva. También en este caso se proponen un conjunto de indicadores de logro pertinentes para orientar el proceso de producción en función de los requisitos que debe tener un texto bien construido. Las características del producto a obtener, el texto, sugeridas por estos indicadores, deberán ser tenidas en cuenta a partir de la segunda fase del proceso de escritura.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS	
La escritura como proceso estratégico	El texto como producto
↓	↓
Competencia	
Aplicar y autorregular conscientemente las estrategias del proceso de escritura (operaciones estratégicas interactivas y recursivas).	Producir distintos tipos de textos adecuados a una situación comunicativa concreta.

FASES	INDICADORES DE LOGRO DEL PROCESO	INDICADORES DE LOGRO DEL PRODUCTO
FASE I	1. Planifica el texto a producir. a- Determina la situación retórica: › Plantea objetivos de escritura: piensa para qué escribe y qué quiere decir. › Tiene en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como enunciador (en calidad de qué se escribe). b- Genera ideas: › Piensa qué ideas se desarrollarán. › Consulta bibliografía u otras fuentes según el tipo de texto y el propósito del escrito. c- Organiza las ideas: › Da formas a las ideas mediante listados, esquemas, cuadros, etc.	
Planificación del texto a producir		
FASE II	- Escribe el texto: Realiza borradores apoyándose en lo planificado.	- Adecua el escrito a : › las características del lector, › el contexto comunicativo, › el propósito del escrito.
Escritura del texto		
FASE III	Revisa el texto escrito: a- Evalúa el escrito en sus distintos niveles. b- Corrige. c- Vuelve a planificar. d- Reescribe.	- Ajusta el escrito a: › las categorías canónicas propias del texto, › las exigencias de las categorías procedimentales. › Conoce y explicita el tema. › Logra el mantenimiento de la progresión temática. › Cohesiona adecuadamente el texto. › Estructura correctamente los aspectos morfosintácticos. › Selecciona un léxico apropiado al tipo de texto y situación comunicativa. › Respeta las convenciones ortográficas y los signos de puntuación. › Cuida la grafía y presentación final.
Revisión del texto escrito		

A fin de que los alumnos desarrollen estas competencias deben conocer cuáles son las estrategias requeridas para comprender y producir los tipos de textos que les serán exigidos en la vida universitaria. Pero para ello los mismos docentes deben tener una concepción clara de las competencias a desarrollar, de las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen escrito y de las pautas de evaluación. En este punto es donde se inserta el modelo que pretende acercar al docente un procedimiento de mediación didáctica, con un enfoque sociocognitivo. Nuestras expectativas están puestas en que los escritores aprendices adquieran competencias escriturarias.

El modelo didáctico de fases interactivas

El modelo consta de ocho fases interactivas. Esbozamos a continuación cada una de las fases:

1. Primera fase: “Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes” (pretest). En esta fase los alumnos producen un texto dados los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe metacognitivo explicando cómo procedieron para redactar su escrito.
2. Segunda fase: “Procesamiento estratégico de textos expositivos”. Es una actividad preliminar de lectura, comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza–aprendizaje de la producción escrita. Además del procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles, se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.
3. Tercera fase: “Conocimiento de estrategias de escritura”. Consiste en el análisis, realizado en forma colectiva y guiado por el docente, de uno de los textos leídos. Ello da pie a la evaluación de textos modélicos a fin de descubrir e identificar las estrategias de escritura puestas en juego por el autor, a la reflexión sobre las mismas y a la sistematización de dichos procedimientos estratégicos en un organizador gráfico. Este cuadro síntesis será un apoyo externo para las fases posteriores.

4. Cuarta fase: “Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica”. Propone, inicialmente, la revisión y corrección, en forma grupal, de un texto escrito por uno de los alumnos. Luego cada alumno revisa y corrige con un compañero su propio escrito y, finalmente, se procede a una última evaluación individual del propio texto.
5. Quinta fase: “Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura. Evaluación cooperativa de los mismos”. Plantea ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el estudiante debe decir cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares, evaluados y corregidos en forma colectiva.
6. Sexta fase: “Producción de textos escritos. Autoevaluación y heteroevaluación”. Enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, poniendo en juego las estrategias adquiridas y desarrolladas en este período de instrucción. Las tareas de revisión, evaluación y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por otros alumnos.
7. Séptima fase: “Producción final o postest e Informe metacognitivo de los estudiantes”. Propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, el postest, y luego escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo. Conlleva tareas de autoevaluación del texto producido y del proceso de escritura y también implica la evaluación final del profesor.
8. Octava fase: “Reflexión y análisis evaluativo de resultados”. En esta fase profesor y alumnos cotejan los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones.

Dado que los límites del artículo impiden el desarrollo completo de todas las fases del modelo, explicaremos brevemente la tercera fase, fase mediadora que consideramos esencial para que el alumno construya un modelo adecuado de producción escrita en la memoria.

Estrategias de proceso y de producto de un texto expositivo descriptivo

La tercera fase del modelo “Conocimiento de estrategias de escritura” tiene como objetivo permitir una concepción adecuada de la producción escrita.

Estrategias de producto

Nuestro interés se centra en que los alumnos, luego de la actividad de lectura comprensiva de un texto, modélico de la tipología textual a producir, lo observen cuidadosamente y analicen qué estrategias ha usado el autor para su elaboración. Ello permite, además, sistematizar en forma oral y escrita los conocimientos —tanto declarativos como procedimentales— requeridos para la elaboración del escrito.

Para realizar esta actividad consideramos necesario que el docente, como mediador, apoye a los alumnos en el reconocimiento y conceptualización de estrategias. Por medio de una actividad interpretativa, hermenéutica-analítica se orienta hacia el descubrimiento y explicitación de las mismas.

La tarea conviene que sea resuelta por el grupo clase en forma colectiva. Luego, un trabajo similar puede ser realizado en grupos pequeños conformados por dos alumnos, quienes trabajarán cooperativamente a partir del procesamiento de otros textos seleccionados.

En nuestra experiencia este proceder ha dado resultados satisfactorios.

Es muy importante prever, al encarar las distintas propuestas, que los conocimientos que los alumnos van construyendo se refuercen y consoliden por una reflexión del propio estudiante sobre el aprendizaje realizado, es decir, por un proceso metacognitivo.

Pasamos a detallar cómo organizamos esta actividad de enseñanza-aprendizaje de estrategias de escritura.

En primer lugar, siguiendo el modelo de producción de van Dijk y Kintsch (1983), se indagan y evalúan las estrategias puestas en juego por el autor en los distintos niveles del texto.

La reflexión que se realiza con los alumnos hace posible que reconozcan cuál es la finalidad comunicativa del emisor y qué tipo de texto es el adecuado para cumplimentarla, como así también qué condicio-

namientos organizativos y verbales plantea el texto seleccionado y qué estrategias usa el escritor para responder a estas exigencias.

Al finalizar el análisis de las estrategias observadas en los textos producidos por escritores competentes, se realiza una recapitulación de lo aprendido que permite la elaboración de un cuadro sintetizador. Este cuadro servirá de guía para las posteriores producciones escritas de los alumnos. Nuestra intención es que los alumnos tengan un aporte facilitador o “mediación externa” (como sugiere Vygotsky, 1979) que les permita visualizar y recordar las estrategias a poner en juego en la producción. Incluimos en el Anexo I la Guía “Estrategias del buen escritor” — ideal— a modo de ejemplo.

Estrategias del proceso de escritura

Para enfocar el “proceso” de producción seguimos, básicamente, el modelo teórico de Flower y Hayes (1981) y de Hayes (1996). La elucidación de las estrategias cognitivas representadas en este modelo en conjunción con las señaladas en el modelo estratégico de van Dijk y Kinstch (1983) posibilita ubicar a los alumnos en el complejo problema de elaborar textos escritos.

Procedemos a explicar el trabajo realizado.

A partir de una serie de interrogantes que se plantea a los alumnos se procura que tomen conciencia de las distintas fases del proceso de escritura y de las estrategias a aplicar durante la planificación, escritura y reescritura de un texto.

Las preguntas dan lugar al intercambio verbal o discusión del grupo clase. El docente debe procurar que esta interacción sea un medio relevante para que se enriquezcan las observaciones, se expliciten cada fase del proceso de escritura y se reconozcan los procedimientos estratégicos interactivos y recursivos puestos en juego por el autor en su tarea.

Finalmente, se elabora en forma conjunta un cuadro de estrategias de proceso que junto con el elaborado para el producto se constituya en una guía de elaboración de trabajos escritos. A esta guía general la hemos denominado “Estrategias del proceso de escritura” y, a modo de “modelo ideal”, la incluimos en el Anexo II.

A continuación proporcionamos un ejemplo que permite apreciar cómo ha ido evolucionando la escritura de un texto expositivo descriptivo, realizado por un alumno de noveno año del Tercer Ciclo de la

Educación General Básica, en lo relacionado con el producto —estrategias de producto—, como asimismo, en la construcción mental de cómo debe escribirse un texto —estrategias de proceso—. Luego de la escritura de cada borrador se efectúa la evaluación del mismo, en diada con un compañero o mediante la consulta al profesor. A través de las pautas o consejos dados en la interacción anterior el alumno va realizando sucesivas correcciones hasta llegar al producto final.

El trabajo realizado por un alumno

Escritura del texto

- Tema: La plaza Independencia³
- Actividades realizadas con los alumnos, previas a la escritura del texto:
 - recorrido de la plaza y toma de notas de sus características y de las actividades observadas;
 - puesta en común en clase sobre los datos obtenidos, su ubicación espacial, y conversación acerca de los eventos más significativos que tienen lugar en la misma;
 - acuerdo antes de escribir sobre el propósito de escritura, el destinatario y las circunstancias de producción del escrito.

- Notas previas realizadas por el alumno:

La plaza abarca 4 manzanas: entre P. Mendocinas, Chile, Espejo y Rivadavia.

Ingreso por peatonal Sarmiento: fuente mediana rectangular, a ambos costados, bancos, caminos, espacios verdes y árboles con nombres científicos. Se hubican artesanos.

Centro de la Plaza: fuente grande semicircular, aguas danzantes, de noche con juego de luces.

Arriba fuente y hacia atrás: escenario; debajo y hacia la derecha teatro Quintanilla; hacia la izquierda Museo de Arte Moderno.

Más adelante cerca calle Espejo, juegos para niños.

Por Chile en el centro escudo de Mendoza, a la izquierda fuente pequeña y glorieta.

Gran cantidad de faroles en la noche mucha iluminación.

- Borrador 1:

La plaza Independencia

Por la entrada a la plaza que es por el Oeste por la peatonal, calle Sarmiento se ve una fuente mediana, a ambos costados hay bancos, caminos, a la izquierda hay un espacio verde con árboles que tienen su nombre científico y el común. Por ahí se hubican artesanos. En el centro de la Plaza hay una fuente grande con aguas danzantes y de noche con juego de luces. Arriba y hacia atrás hay un escenario; debajo y hacia la derecha el teatro Quintanilla y hacia la izquierda el Museo de Arte Moderno. Más adelante, cerca de la calle Espejo, hay juegos para niños. Por Chile, en el centro, está el escudo de Mendoza. A la izquierda hay una fuente pequeña y una glorieta. Hay gran cantidad de faroles en la noche, dan mucha iluminación.

- Borrador 2:

La plaza Independencia

Para ingresar a la plaza lo podés hacer por distintas calles, por el este, la Peatonal, por el norte, la calle Mitre, por el oeste, la calle Rivadavia, por el norte, la calle Chile.

Entrando por la peatonal se ve una fuente mediana a la izquierda hay un espacio verde con árboles que tienen su nombre científico y el común. En este sector hay puestos de artesanos.

Más adelante te encontrás la fuente principal, la más destacada, llena de luces en la noche, su forma es semicircular, con aguas dansantes.

Arriba y hacia atrás se encuentra un pequeño escenario, abajo del mismo hacia la izquierda está el teatro Quintanilla y hacia la derecha se encuentra el Museo de Arte Moderno.

Subiendo unas escaleras está la glorieta donde se encuentra otra de las fuentes que no tiene mucha agua, en esa parte de la plaza hay mucho verde y distinguidas flores.

Hacia atrás y bajando están los juegos para los niños, en esa parte el piso no está hecho de cemento sino es arena muy suave. Hay distintos tipos de juegos como por ejemplo los columpios, toboganes, etc.

Desde los juegos y demás lugares de la plaza se puede observar y apreciar el gran Escudo Provincial que en la noche es una de las atracciones más emocionantes de la plaza, gracias a su distinguida iluminación. Por toda la plaza hay muchos faroles que la iluminan de noche.

- Texto final:

La plaza Independencia

La plaza Independencia está ubicada en la zona céntrica de la Ciudad de Mendoza. Es su plaza más importante y es la más concurrida.

La superficie de la misma es de cuatro hectáreas, abarca cuatro manzanas. La limitan la calle Rivadavia, al sur, Patricias, al este, Espejo, al norte y Chile, al oeste.

Si se entra por la calle Patricias se ve una fuente mediana de forma rectangular. En esa parte siempre hay gente caminando o sentada, descansando en los bancos ubicados a ambos lados de los caminos que bordean la fuente. En las veredas laterales de esta zona se ubican artesanos con sus mercaderías.

Más adelante se encuentra la fuente principal, su forma es semicircular. Los chorros de agua que brotan de la misma alcanzan distintas alturas por lo que parecen danzar. De noche, la fuente queda muy destacada por su gran juego de luces. En este lugar se concentra mucha gente principalmente estudiantes ya que hay colegios frente a la plaza.

Arriba y hacia atrás de esta fuente se encuentra un pequeño escenario donde se realizan distintos eventos. Abajo del mismo hacia el sur se ubica un teatro, el Quintanilla y hacia al norte, el Museo de Arte Moderno.

Subiendo unas escaleras hay una glorieta y otra fuente más pequeña. Esta parte de la plaza tiene mucho verde y flores de muchos colores.

Hacia atrás y bajando las escaleras están los juegos para los niños. En este sector el piso es de arena muy suave.

En el sector oeste de la plaza, el que da a la calle Chile, se ubica el gran Escudo Provincial que de noche por su muy buena iluminación se aprecia desde lugares alejados.

Por toda la plaza hay espacios verdes con flores, árboles que muestran su nombre científico y el común y muchos faroles que la iluminan de noche.

Como la plaza Independencia es la más importante, allí se realiza la elección de la reina de la Capital provincial.

Informes metacognitivos realizados por el alumno en las fases 1 (pretest) y 7 (postest)

Informe metacognitivo del pretest:

Los pasos que he tenido en cuenta son: pensar cómo son las distintas actividades de la fiesta, luego escribí en una hoja borrador todas las actividades que tiene y la descripción de cada una, me fijé si tenía errores en los signos de puntuación, palabras mal escritas y por último, lo pasé en limpio y listo a una hoja nueva.

Este informe metacognitivo revela que el alumno posee una concepción estrecha acerca de cuál es el proceso que se debe seguir para escribir un texto.

En el informe, básicamente, observamos lo siguiente:

- A. En relación con la planificación:
 - No se establecen propósitos ni objetivos retóricos.
 - Generación de ideas: se hace referencia a la activación de conocimientos sobre el tema antes de comenzar el escrito.
 - Determinación del tipo de texto: no se observa preocupación por respetar el orden canónico de los textos expositivos, solo se menciona la recurrencia a la descripción.
 - Organización: no se menciona que se hayan ordenado las ideas antes de exponerlas.
- B. En relación con la textualización o escritura: solo menciona que escribió en una hoja borrador.
- C. En relación con la revisión: se realiza solo al finalizar el escrito y se limita a corregir algunos aspectos gráficos. La reescritura: prácticamente no existe, se circunscribe a la transcripción del texto con prolijidad (pasar en limpio).

El análisis del informe nos permite inferir que el modelo puesto en marcha por el estudiante para realizar su texto es el que Bereiter y Scardamalia (1987) han llamado “Decir el conocimiento”.

Informe metacognitivo del postest:

En el informe que presentamos a continuación, elaborado por el alumno en la penúltima fase de aplicación del modelo, se evidencia cómo ha enriquecido su construcción mental respecto del proceso de escritura.

Lo mostramos a través del cuadro siguiente, que nos permite analizar cada uno de sus enunciados.

INFORME METACOGNITIVO	ANÁLISIS EVALUATIVO
Cuando se mencionó el tema pensé que podría escribir. En la plaza observé con todos los sentidos y tomé notas.	Primer planteamiento: tema
Luego, miré mis notas y las ordené.	Generación de ideas a partir de observación. Organización.
Recién después analicé, planifiqué lo que iba a escribir, a quién iba dirigido, para qué lo hacía y elegí qué clase de texto hacer.	Planificación para adecuar la producción a la audiencia, al propósito del escrito y al tipo de texto.
Revisé el cuadro de estrategias y los esquemas hechos en clase para el tipo de texto expositivo descriptivo.	Apoyo en cuadro de estrategias. Utiliza la mediación construida en clase.
Luego comencé a escribir en orden un borrador, lo revisó un compañero, comentamos y vimos algunos detalles.	Organización y escritura del primer borrador.
Iba escribiendo, borré y volví a escribir hasta conseguir lo que deseaba. Le pregunté al profe y me hizo ver algunos detalles que corregí.	Revisión en diadas.
Recordé al corregir lo aprendido en clases y verifiqué con el cuadro de las estrategias. Hice cambios para mejorar el vocabulario y a quién iba dirigido.	Revisión, corrección y reescritura. Evaluación en función de objetivos.
Cuando terminé el texto lo leí, lo volví a corregir, y lo pasé en limpio.	Control metacognitivo, evaluación uso de estrategias, planificación y reescritura.
	Revisión, corrección y reescritura. Evidencia la realización de procesos interactivos recursivos.

Podemos apreciar que el alumno ha pasado, tanto en la producción de su texto como en la reflexión acerca de cómo elaborarlo, del modelo

de “Decir el conocimiento” al modelo de “Transformar el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987).

A modo de cierre

Consideramos que el proyecto de la UNCuyo, que atiende al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes articulando acciones entre la educación polimodal y la universitaria —comprensión lectora, producción escrita y resolución de problemas— y parte de la capacitación de docentes de distintas disciplinas en relación con esos saberes básicos, brinda la posibilidad de una mejora en la calidad de la formación de los jóvenes.

En relación con la producción escrita estimamos que la propuesta puede ofrecer una alternativa de solución a la problemática de la escritura en los distintos niveles: básico, medio o polimodal y universitario.

El modelo, teniendo en cuenta el logro de la competencia, por medio de las distintas fases hace hincapié en la necesidad de que la práctica de las estrategias tenga un carácter gradual y niveles de complejidad creciente. En función de ello estimamos conveniente disponer la situación de enseñanza de manera tal que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito en la aplicación de la estrategia, que pueden suponer un factor crucial en el logro de la competencia productiva.

Debemos destacar, además, que este modelo didáctico procura que los alumnos vayan adquiriendo niveles de conciencia cada vez más elevados durante todo el proceso de producción. Debido a ello se enfatizan, en todas las fases, las tareas de índole metacognitiva. Con esto se busca cambiar la concepción que los alumnos tienen de la escritura, que conozcan y se involucren en los procesos que realizan al escribir de manera tal que, progresivamente, sean capaces por sí mismos de seleccionar las estrategias más adecuadas para cada tipo de texto inserto en una determinada situación comunicativa. En síntesis: que sean capaces de poner en marcha procesos de producción cada vez más complejos.

Notas:

- 1 La denominación completa del Proyecto es *Proyecto de Articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza para optimizar el acceso a saberes y el desarrollo de competencias para la prosecución de estudios superiores*.
- 2 Estas competencias fueron aprobadas, en el marco del proyecto mencionado, por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo y son las que se deben tener en cuenta en todas las áreas para la enseñanza de la producción escrita, en los colegios de Nivel Medio o Polimodal de la provincia, en la Universidad y en primer año de todas las carreras de la UNCuyo.
- 3 La Plaza Independencia ubicada en la ciudad de Mendoza es la más importante de la provincia. En ella se realizan eventos patrióticos, culturales y artísticos en fechas significativas.

Bibliografía

- Adams, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- y Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Alvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo—explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Badura, B. (1972). Kommunikative kompetenz, dialog, hermeneutik und interaktion. En B. Badura & K. Gloy (Eds.), *Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung*. Stuttgart/ Bad-Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 24-33.

- y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2003). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 52-53 (35), 149-162.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problemes de la coherence des textes. *Langue Francaise*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1988). Les etudes sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles. *Modèles linguistiques*, X/2, 45-66.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cubo de Severino, L., Castro, E., Duo, O., Ejarque, D., Müller, G., Lacon, N., Prestinoni, C., Puiatti, H., Sacerdote, C., Salvo, M., Támola, D., Vega, A. (1999). *Leo pero no comprendo*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1 (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de lectura.
- Gómez De Erice, M. V. (1995). *La problemática del texto*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- (1998). *¿Qué pasa con las tipologías?* Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- y Zalba, E. (2003). *Comprensión lectora*. Mendoza: EDIUNC.
- (2005, Junio 5). Competencias. *Los Andes*, p. 2.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

- Hayes, J. (1996/1998). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. (trad. Santillana). En C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Method, Individual Difference and Applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración. En L. Flower y J. Hayes (Coords.), *Textos en contexto. Los procesos de Lectura y Escritura 2*, (pp. 69-138). Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Lacon de De Lucia, N. (2001). *Estrategias para la producción escrita de textos expositivos*. Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.
- y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- Marincovich, J., Morán, P. y Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Signos*, 40, 107-116.
- y — (1995). El procesamiento cognitivo en la producción escrita. *Signos*, 37, 95-105.
- (2003). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 52-53, 217-230
- Marro, M. y Dellamea, A. (1994). *Producción de Textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencia.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ortega de Hocevar, S. (2000). *Estudio sincrónico de producciones infantiles en el Primer ciclo de la Educación General Básica, desde el punto de vista léxico-semántico*. Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.
- (2003). *La problemática de la producción*. Módulos I y II. Mendoza: UNCuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial.

- (2005). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial. Informe final de investigación*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M. (1995/6). Experiencia y conocimiento metacognitivo. *Signos*, 38/39, 121-131.
- Poggioli, L. (2003). Enseñando a aprender [versión electrónica]. *Libro 4*. Extraído el 12 de junio, 2003, de <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>.
- Sánchez, M. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- van Dijk T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- y Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viramonte de Ávalos, M. y Carullo de Díaz, A. (1993). *Enseñanza y Aprendizaje de la lengua en el nivel medio*. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas, Escuela Superior de Lenguas.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Anexo I.

Estrategias del buen escritor

Niveles	Estrategias	Explicitación de las estrategias
Pragmático	Adecuación a la situación comunicativa.	Ajuste a las características del receptor, al contexto comunicativo y al propósito del escrito: informar objetivamente, lengua estándar, registro general, escrito y formal.
Super-estructural	Ajuste a las categorías canónicas. Ajuste a las exigencias de las categorías procedimentales incluidas. Adecuada diagramación.	Introducción y desarrollo, conclusión (optativa). Adecuados procedimientos para el desarrollo temático. Párrafos con sangría inicial.
Macro-estructural	Mantenimiento de unidad temática. Cohesión entre macro-proposiciones.	Tema global del primer párrafo, eje unificador de temas parciales de los otros párrafos. Conexión entre los párrafos léxica y/o gramatical. Puntuación delimitadora: punto y aparte.
Micro-estructural	Adecuada progresión temática. Cohesión interoracional.	Progresión ordenada por temas enunciados en posición inicial y remas que los especifican y/o explican. Conexión entre oraciones léxica o gramatical. Adecuada selección de sustitutos. Puntuación delimitadora: punto seguido.
Proposicional	Correcta estructuración sintáctica. Adecuada relación semántica.	Concordancia de género y número; correlación verbal entre períodos sintácticos. Adecuadas conexiones de coordinación y subordinación. Ordenada organización de constituyentes oracionales. Adecuada elección del léxico y de sus sustitutos. Información pertinente, no errónea, no repetitiva, sin contradicciones.

Anexo II.

Estrategias del proceso de escritura (operaciones que pueden repetirse, recursivas)

Proceso	Estrategia	Explicitación
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación de la situación retórica. - Generación de ideas. - Organización de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar qué se quiere decir (tema). - Pensar para qué se escribe (objetivos del escritor). - Tener en cuenta para quién se escribe (audiencia) y la posición de sí mismo como emisor (en calidad de qué se escribe). - Pensar qué ideas se desarrollarán. - Observar, tomar notas, consultar bibliografía, etc., según el tipo de texto y el propósito del escrito. - Dar forma a las ideas en un esquema, listado, cuadro sinóptico, etc. teniendo en cuenta las ideas generadas y la superestructura del texto a producir (objetivos de escritura).
Textualización o escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de productos a partir de representaciones internas: redacta por partes o fragmentos de oración. - Referenciación. - Textualización. Incluye tres operaciones: - Conexión - Cohesión - Modalización - Escritura en borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas que se van a mencionar en el texto. - Interrelacionar las proposiciones mediante conectores no siempre explícitos en la superficie. - Organizar las proposiciones en una progresión temática, a efectos de garantizar la continuidad. - Establecer un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias espaciales, temporales, entre otros). - Redactar un borrador apoyándose en lo planificado y en los objetivos de escritura planteados previamente: situación retórica, generación y organización de ideas.
Revisión, corrección, reescritura.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de borradores. - Reescritura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar lo escrito, evaluarlo en sus distintos niveles, corregir, planificar. - Reescribir.