

# **Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita**

## **Development and transference of writing strategies**

**Marisol Velásquez**

**Teresa Alonzo**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

[Dirección para Correspondencia](#)

### **RESUMEN**

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en una investigación en terreno, de diseño semi-experimental, acerca del desarrollo de estrategias de producción escrita, llevado a cabo en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. La recolección de datos se llevó a cabo en cuatro etapas: en la primera se aplicó un pretest; en la segunda –al finalizar un período de 8 meses de intervención– un postest para evaluar el resultado de dicha intervención; en la tercera, un segundo test para comparar los resultados obtenidos con el postest anterior y así comprobar la persistencia de lo aprendido; y en la última, un tercer test, diseñado para medir las mismas habilidades de producción escrita que en el pre y los postest anteriores, pero enmarcado dentro de la asignatura de Biología, para observar si lo aprendido se podía transferir a otros dominios disciplinarios. Los resultados entregan ciertas ideas acerca de la necesidad de que las actividades de escritura se desarrollen dentro de un marco comunicativo, reflexivo y eminentemente transdisciplinario y del replanteamiento de la intervención como una modalidad de innovación adecuada y eficaz.

**Palabras Clave:** Producción escrita, estrategias, transferencia de estrategias, escritura situada.

### **ABSTRACT**

This paper presents the results of a field work carried out with the aim of measuring the impact of a pedagogical program to foster in the writing ability of students attending public schools in the cities of Valparaíso and Viña del Mar in Chile. The methodological design was of a quasi experimental study and the data was gathered both in the control group and in the experimental group on four occasions: a) a pretest, before the program, b) a posttest, at the end of the 8 months program, c) another test of similar characteristics, after a 4 month period (including the two month summer vacations) to see whether the gains obtained persisted, and d) a third test aimed to measure the same strategies as the other tests but this time in a different context: that of a Biology class to see whether the students were capable of transferring the writing strategies learned in their language class to another domain. The results are rather revealing of the necessity of teaching writing strategies across the curriculum and not only during language classes. It is also possible to infer from the data that this pedagogical program has to be reformulated to be more effective in the long run.

**Key Words:** Written production, strategies, transference of writing strategies, situated writing.

## **INTRODUCCIÓN**

Los investigadores del área educacional, así como los profesores que han tenido oportunidad de trabajar en experiencias de investigación-acción frecuentemente concluyen que los estudiantes que participan en programas de entrenamiento de producción escrita evidencian notables progresos después de concluida la etapa de intervención, demostrando avances en la calidad de los textos que escriben, en la coherencia, en la capacidad de revisión y de auto-revisión; así como también, en la utilización de estrategias para activar, buscar y organizar información (Camps & Milian, 2000; Díaz & León, 2002; Martínez, 2002; Velásquez, 2004, 2005; Órdenes, 2005).

A partir de las ideas anteriores, se formularon cuatro interrogantes que guiaron el desarrollo de este trabajo:

a) ¿Qué ocurre con el nivel de desarrollo logrado por los sujetos en producción escrita luego de concluida la etapa de intervención?

b) ¿Se mantiene, al cabo de algunos meses, el nivel de producción escrita alcanzado luego que la intervención concluye?

c) ¿Se mantiene el nivel de desarrollo de la producción escrita, en igual medida en la aplicación de todas las estrategias?

d) ¿Se puede transferir lo aprendido a otras áreas temáticas, es decir, si se desarrollaron estrategias de producción escrita en la clase de Lenguaje y Comunicación, se pueden utilizar esas mismas estrategias en tareas de escritura generadas en la clase de Biología, por ejemplo?

Frente a cada una de las preguntas anteriores, es necesario realizar un par de reflexiones. La interrogante que indaga acerca de lo que sucede después de la etapa de intervención es importante si se considera la cantidad de experiencias que siguen el modelo de intervención educativa, los esfuerzos que se hacen en estos programas y el costo en tiempo, dinero y/o materiales de aprendizaje, etc.

La pregunta que se centra en la posible mantención del nivel de producción escrita alcanzado, es de mucha importancia porque tiene que ver con el aprendizaje, el desarrollo y el afianzamiento de competencias cognitivo/discursivas en los sujetos.

La que indaga acerca de si el nivel alcanzado en la producción escrita es similar en todas las estrategias que se desarrollaron o si se producen diferencias entre los distintos tipos resulta útil porque con esta información podría verificarse cuál necesita mayor cantidad de ejercicios o tiempo de instrucción.

La importancia de la última pregunta radica en la posibilidad o utilidad de transferir estrategias a un contexto y dominio diferentes. De su respuesta dependería la necesidad de insistir en que la enseñanza de esta habilidad no recaer solo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino en otras áreas de contenido en las

cuales se escriben textos con otros propósitos. Con relación a este tema, cabe preguntarse cómo se concibe la escritura y qué función se le asigna en los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación y de Biología del Ministerio de Educación (Mineduc).

En los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación, la escritura se considera una competencia que se debe desarrollar en los alumnos para que puedan comunicarse eficaz y eficientemente y para que sus textos escritos se ajusten al tema, la audiencia, el propósito y el estilo; es decir, sean funcionalmente adecuados (Mineduc, 2005a).

Como una manera de acercarse al concepto de escritura que se propone en Biología, se revisaron los Planes y Programas de 3º año de Enseñanza Media. Aunque la producción escrita no aparece de manera explícita, se puede señalar que esta se utiliza en actividades donde los alumnos deben explicar algunos conceptos, escribir informes y elaborar algunas definiciones de los temas que se abordan. Además, los estudiantes utilizan la escritura para dar cuenta de la lectura de algún texto, para hacer trabajos de investigación y/o esquemas, cuya exclusiva audiencia es el profesor de la asignatura (Mineduc, 2005b), es decir, es una escritura no situada con énfasis en los contenidos.

Aun considerando estas limitaciones, especialmente en relación a la audiencia, nos aventuramos a proponer una tarea de escritura que requería, no solo transformar el conocimiento, sino situar al estudiante/escritor en un espacio intencionado, comunicativo y social, donde la audiencia estaba claramente identificada (Anexo 4).

## **1. Enseñanza de la producción escrita y actividad reflexiva**

La enseñanza de la producción escrita ha sido abordada desde varias perspectivas y diversos enfoques, algunos de los cuales se han aplicado en Chile en la enseñanza del español como lengua materna. Cassany, Luna y Sanz (1997) distinguen cuatro enfoques para enseñar a escribir en el aula: gramatical, funcional, procesual y de contenido. Cada uno de estos enfoques responde a un modelo teórico, privilegia algunos aspectos y enfatiza diferentes tipos de actividades, ejercicios y evaluación.

Anteriormente se señaló que este trabajo presenta los resultados obtenidos luego de la aplicación de un programa de entrenamiento de estrategias de producción escrita. Esta intervención se realizó a través de módulos didácticos que combinaron ejercicios específicos para desarrollar cada estrategia y/o competencia y para motivar la reflexión metacognitiva y metalingüística.

Siguiendo las ideas de Cassany et al. (1997) las actividades didácticas propuestas en los módulos se basaron, indistintamente, en los enfoques funcional, procesual y de contenido, según el objetivo perseguido.

El primer enfoque enfatiza la producción como actividad comunicativa y socialmente situada, se articula en relación a las tipologías textuales y una práctica muy común es la lectura de variados tipos de textos reales y verosímiles; así como los ejercicios prácticos de transformar, crear o generar textos a partir de otros o de situaciones comunicativas específicas (Allal, 2000).

El enfoque procesual enfatiza las actividades de componer por escrito con un marcado acento en el proceso más que en el producto, en la creatividad y en los distintos subprocesos del proceso mayor, explicitando estrategias para cada uno de ellos y poniéndolas en práctica de manera sumativa, aunque también recursiva.

El enfoque de contenido centra la escritura en diversas áreas de contenido (escritura a través de currículo) articulando las actividades en base a un tema específico y a textos del ámbito académico (Díaz-Barriga & Hernández, 2000; Benítez, 2005).

Un aspecto importante en todos los enfoques para desarrollar estrategias de producción escrita, es la autorregulación. Debido a que las actividades de escritura que se propusieron en la etapa de intervención están insertas en la perspectiva del conocimiento en situación, es decir, en términos estratégicos, necesitan incluir el conocimiento metacognitivo. Por esta razón, el modelo de aprendizaje utilizado estuvo orientado hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación, pues su desarrollo permitiría acrecentar la integración de las habilidades necesarias para cumplir con las diferentes demandas de la escritura como proceso comunicativo, social y dirigido a un fin (Allal, 2000; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000).

Como se dijo anteriormente, la producción escrita es una actividad estrechamente ligada a la reflexión metalingüística (Jakobson, 1975; Camps, 1990; Camps & Milian, 2000). En ciertos niveles de complejidad de la escritura, los escritores pueden tener conciencia y reflexionar acerca de lo que se quiere expresar, de cómo se quiere expresar y de cómo se está expresando. Lo anterior sirve de base para hipotetizar que la actividad de escribir, acompañada de reflexión, mejora tanto el uso como el conocimiento, es decir, en términos chomskyanos, mejora la actuación y también la competencia (Rivas & Descals, 2000; Sáiz, 2000; Pittard & Martlew, 2000; Peronard, 2003a, 2003b, 2003c, 2005; Velásquez, 2004, 2005).

## **2. La investigación**

El objetivo de este trabajo es buscar respuestas a las interrogantes que guiaron esta investigación. Para ello se presentarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una serie de módulos didácticos, concebidos para apoyar al docente en el desarrollo de estrategias de producción escrita en clases de Lenguaje y Comunicación, su evaluación -cuatro meses después de haber concluido el proceso de intervención- y la posible transferencia de dichas estrategias a la producción de textos expositivos enmarcados en una actividad perteneciente a la clase de Biología.

### **2.1. Los sujetos**

La muestra está constituida por 108 sujetos que cursan 3º año de Enseñanza Media en establecimientos municipalizados y subvencionados de las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué. Estos estudiantes pertenecen a 6 cursos que participaron durante el año 2004 en un programa de desarrollo de estrategias de producción escrita con un marcado acento en la reflexión metacognitiva y metalingüística.

### **2.2. La recolección de datos y los instrumentos**

La recolección de los datos consideró cuatro etapas:

- a) aplicación de un pretest para evaluar las competencias de entrada de los estudiantes (marzo de 2004) (Anexo 1);
- b) aplicación de un postest (noviembre de 2004) (Anexo 2) para evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes, luego de la intervención pedagógica (abril a octubre de 2004) (Anexo 5);
- c) aplicación de un test 2, diseñado para evaluar si se mantuvo el nivel de competencia obtenido luego de la intervención (marzo de 2005) (Anexo 3);
- d) y aplicación de un test 3, diseñado para medir la posible transferencia de las competencias desarrolladas a un área de contenido diferente (Biología) (agosto de 2005) (Anexo 4).

Los instrumentos utilizados para recoger los datos son 4 tareas de escritura diseñadas para que los alumnos construyan un texto expositivo (Anexos 1, 2, 3 y 4). Temáticamente el pretest y el postest son prácticamente iguales y muy similares al test 2. El conocimiento previo que los tres instrumentos anteriores utilizan como base es más vivencial que el que se requiere en el test 3 aplicado en el curso de Biología y que considera los vicios y adicciones juveniles –temática que aparece en los planes y programas de 2º y 3º Medio y en 8º año Enseñanza Básica– y que se considera como parte del conocimiento previo que los alumnos deben recuperar para dicha clase (Mineduc, 2005a, 2005b).

Todas las actividades de escritura fueron evaluadas con una pauta elaborada especialmente por el equipo de investigación del que es parte este artículo (Anexo 6). Entre la aplicación del pretest y el test 3 transcurrieron 17 meses, lo que significa más de un año de desarrollo evolutivo de los sujetos.

### **2.3. La intervención**

La intervención educativa consistió en la aplicación de tres guiones metodológicos, cada uno de ellos elaborado para 30 horas de clases, aproximadamente. Estos contienen dos partes:

- a) La primera está dirigida al profesor y contiene una reflexión teórica acerca de cómo aplicar las actividades para que redunden en el desarrollo del conocimiento y la habilidad metacognitivos del alumno.
- b) La segunda, es un manual que contiene una serie de actividades didácticas orientadas a desarrollar estrategias de producción de textos escritos (de planificación, de textualización, de evaluación, de monitoreo y de revisión) y a conocimiento metalingüístico, desde una perspectiva comunicativa, social e intencionada. Las actividades que lo componen están ordenadas de las más sencillas a las más complejas y organizadas de acuerdo a los diferentes tipos de estrategias que se han mencionado anteriormente.

El énfasis central de estos guiones metodológicos está en que enfatizan qué hay que hacer en la sala de clases y cómo hacerlo, es decir, se combina el conocimiento declarativo con el procedural, constituyéndose en una herramienta que promueve el conocimiento estratégico, reflexivo y autónomo (Anexo 5).

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en este proyecto:

**Tabla 1.** Comparación por curso entre el pretest y el posttest.

<b>Colegio</b>	<b>Pre %</b>	<b>Post %</b>	<b>Diferencia %</b>
1	76.1	90.9	<b>+ 14.8</b>
2	83.7	92.2	<b>+ 8.5</b>
3	73.9	84.6	<b>+ 10.7</b>
4	82.8	90.2	<b>+ 7.4</b>
5	61.1	77.3	<b>+ 16.2</b>
6	79.8	91.7	<b>+ 11.9</b>
<b>Promedio</b>	<b>76.2</b>	<b>87.8</b>	<b>+ 11.6</b>

La Tabla 1 detalla la evolución de los resultados obtenidos por los sujetos participantes. Las cifras evidencian que se produce un aumento entre el pretest y posttest en todos los cursos integrantes de la muestra. Obviamente, el aumento entre la aplicación de uno y otro instrumento varía de curso en curso, hecho que puede atribuirse a múltiples factores: profesor, heterogeneidad de los sujetos, dinámica particular de la intervención, estilos cognitivos, motivación, etc.

En términos globales se puede señalar que los cursos subieron un 11.6% de promedio. A partir de este resultado, puede afirmarse que la aplicación de los guiones metodológicos para desarrollar estrategias de producción escrita mejoró el desempeño de los sujetos.

Si a los resultados anteriores se agregan las cifras obtenidas por los alumnos en el test 2 –aplicado 4 meses después del posttest y luego de las vacaciones de verano– se puede apreciar el siguiente panorama.

**Tabla 2.** Comparación por curso entre el pretest, el posttest y el test 2.

<b>Colegio</b>	<b>Pre %</b>	<b>Post %</b>	<b>Test 2 %</b>	<b>Diferencia %</b>
1	76.1	90.9	70.6	<b>-20.3</b>
2	83.7	92.2	74.5	<b>-17.7</b>
3	73.9	84.6	62.1	<b>-22.5</b>
4	82.8	90.2	70.0	<b>-20.2</b>
5	61.1	77.3	47.2	<b>-30.1</b>
6	79.8	91.7	78.7	<b>-13.0</b>
<b>Promedio</b>	<b>76.2</b>	<b>87.8</b>	<b>67.2</b>	<b>-20.6</b>

Lo primero que se puede apreciar es que todos los cursos pertenecientes a la muestra bajaron en la tarea de escritura que se aplicó como test 2, tanto en

relación al posttest como al pretest. Los resultados obtenidos en el test 2 son, en promedio, un 20.6% más bajos que los logrados en el posttest y 9% más bajos que los obtenidos en el pretest.

¿Cómo se puede explicar que luego de la aplicación de los guiones metodológicos (etapa de intervención) y de un instrumento de iguales características aumente el nivel de logro de los sujetos y cuatro meses después descienda tan radicalmente? (Velásquez, Peronard, Alonzo, Ibáñez y Órdenes, 2006).

Si bien esta pregunta es difícil de responder, se pueden aventurar algunas hipótesis al respecto: La primera de ellas se fundamenta en el período de tiempo transcurrido entre la aplicación del posttest (noviembre de 2004) y el test 2 (marzo de 2005). Si bien a primera vista pudiera pensarse que los estudiantes entre un período escolar y otro desarrollan un mayor nivel de madurez cognitiva e intelectual, no es menos cierto que hubo un período de vacaciones y habitualmente, después de este, los estudiantes parecen olvidarse de todo lo que han aprendido con anterioridad.

La segunda, se relaciona con la necesidad de la interconexión entre el desarrollo metacognitivo y el desarrollo estratégico. Los sujetos son capaces de utilizar estrategias de escritura, pero esa utilización no es reflexiva, consciente, autorregulada ni intencionada; en otras palabras, los estudiantes no han alcanzado un nivel de conciencia que les permita seleccionar y usar intencionadamente una estrategia si la tarea de escritura así lo requiere.

La tercera, muy relacionada con la anterior, se fundamenta en el supuesto que el tiempo destinado al desarrollo de la producción escrita no fue lo suficiente como para que el proceso se automatizara; además, como los sujetos ya no están insertos en una dinámica de intervención educativa no son capaces de volver a activar lo que habían aprendido.

La última se cimienta en el rol que asume el profesor mientras está participando en la intervención educativa y que cambia cuando se retira el andamiaje teórico, metodológico y didáctico. Mientras está integrado a un grupo de análisis, reflexión y producción tiene una serie de materiales a su disposición y debe cumplir actividades programadas, conjuntas y frecuentes, el docente se siente apoyado, validado y altamente motivado. Sin embargo, al concluir la intervención esta situación cambia y vuelve a sus prácticas pedagógicas habituales, en las que la reflexión metacognitiva, metalingüística y el desarrollo de la producción escrita desde un modelo sociocognitivo no son primordiales, especialmente por el tiempo destinado a la escritura en la sala de clases.

Al retomar las cifras de la Tabla 2 se puede afirmar que no se mantuvo el nivel de dominio que los estudiantes habían alcanzado luego de la aplicación de los guiones metodológicos y tampoco se logró el nivel alcanzado en el instrumento de entrada (pretest).

Al visualizar los resultados obtenidos por la muestra al aplicar el test 3 es posible apreciar que ocurre una situación muy similar a la que se analizó a partir de la tabla anterior. Todos los alumnos de los establecimientos pertenecientes a la muestra obtuvieron menores logros en el test 3 que en el pretest.

A continuación se presentan las cifras en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Comparación por curso entre el pretest, el posttest y el test 2 y 3.

<b>Colegio</b>	<b>Pre %</b>	<b>Post %</b>	<b>Test 2 %</b>	<b>Test 3 %</b>	<b>Diferencia %</b>
1	76.1	90.9	70.6	63.1	<b>-13.0</b>
2	83.7	92.2	74.5	78.5	<b>-5.2</b>
3	73.9	84.6	62.1	56.7	<b>-17.2</b>
4	82.8	90.2	70.0	64.0	<b>-18.8</b>
5	61.1	77.3	47.2	48.3	<b>-12.8</b>
6	79.8	91.7	78.7	57.3	<b>-22.5</b>
<b>Promedio</b>	<b>76.2</b>	<b>87.8</b>	<b>67.2</b>	<b>61.3</b>	<b>-14.9</b>

En el test 3, los sujetos bajaron, como promedio, con relación al pretest 14.9%. Lo anterior podría deberse a una situación que tiene que ver con la tarea de escritura propiamente tal. Si bien temáticamente todas las tareas de producción escrita son bastante similares, el test 3 puede resultar más complejo, pues requiere la transformación de un conocimiento ya adquirido, es decir, utilizar ideas aprendidas en clases de Biología, procesar esa información y luego elaborarla para una audiencia definida.

Una situación muy similar ocurre si se compara el test 3 con el posttest. Todos los cursos pertenecientes a la muestra evidencian un descenso notable. Se registra como promedio 26.5% menos de logro en los estudiantes.

Si se comparan los resultados obtenidos en el test 3 con los del test 2 se aprecia un descenso de 5.9%. El descenso registrado en los test 2 y 3 con relación al posttest e incluso en relación al pretest, puede deberse a que los estudiantes no son capaces de mantener ni de transferir lo aprendido o la tarea de escritura fue planteada en términos de mayor complejidad.

Hasta ahora este trabajo se ha preocupado de analizar los resultados globales obtenidos por los sujetos que participaron en la aplicación del diseño cuasi-experimental. A continuación, se analizará el nivel de desempeño que alcanzaron los sujetos en las diversas estrategias de producción escrita. Es necesario señalar que si bien durante la aplicación de los guiones metodológicos se propusieron múltiples actividades para desarrollar estrategias de planificación, de textualización, de evaluación, de monitoreo, de revisión y conocimiento metalingüístico, no se evaluaron todas estas estrategias en las tareas de escritura. Fundamentalmente, la pauta propuesta por el equipo (Anexo 6) se centró en las estrategias de planificación (adecuación al tema, al propósito y a la audiencia); de textualización (cohesión gramatical y correferencia) y conocimiento metalingüístico (organización global del tipo de texto expositivo). Además, resulta importante destacar que sería muy difícil registrar las estrategias de evaluación, de monitoreo o de revisión, mediante un registro de rasgos primarios, como la pauta utilizada en este trabajo (Marinkovich & Morán, 1995).

En la Tabla 4 se esquematizan los resultados obtenidos en las estrategias de planificación de la escritura que consideran la adecuación al tema, a la audiencia y al propósito.

**Tabla 4.** Comparación por curso entre el pretest, el posttest y el test 2 y 3 en las estrategias de planificación de la escritura.

Colegio	Tema %				Audiencia %				Propósito %			
	Pre	Post	Test 2	Test 3	Pre	Post	Test 2	Test 3	Pre	Post	Test 2	Test 3
1	92.3	94.2	76.9	69.2	88.5	67.3	65.4	55.8	44.2	96.2	75.0	59.6
2	91.3	94.6	69.6	84.8	89.1	76.1	65.2	44.6	100.0	100.0	69.6	83.7
3	95.0	100.0	60.0	55.0	77.5	90.0	60.0	57.5	100.0	100.0	60.0	50.0
4	94.0	92.0	67.0	66.0	82.0	86.0	71.0	61.0	93.0	100.0	67.0	60.0
5	79.4	88.2	44.1	55.9	30.9	66.2	57.4	54.4	91.2	95.6	44.1	48.5
6	81.3	96.3	82.5	55.0	62.5	85.0	75.0	47.5	90.0	100.0	82.5	52.5
<b>Promedio</b>	<b>88.9</b>	<b>94.2</b>	<b>66.7</b>	<b>64.3</b>	<b>71.7</b>	<b>78.4</b>	<b>65.7</b>	<b>53.5</b>	<b>86.4</b>	<b>98.6</b>	<b>66.4</b>	<b>59.1</b>

A partir de la tabla anterior se puede señalar que las cifras siguen las tendencias ya visualizadas en las tablas anteriores, es decir, se aprecia una gran heterogeneidad al comparar los resultados de los distintos cursos integrantes de la muestra. Además, como tendencia general, los sujetos evidencian un aumento considerable entre el posttest y el pretest y van disminuyendo los resultados en los test siguientes.

Dentro de las estrategias de planificación, la adecuación a la audiencia es la que obtuvo menores logros en todos los instrumentos de evaluación que se aplicaron. Esto podría ocurrir porque los alumnos no están familiarizados con otros tipos de audiencias que no sean su profesor. Por lo anterior, la idea de una escritura social, situada y comunicativa es fundamental en el diseño y organización de propuestas didácticas.

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en las estrategias de textualización de la escritura (cohesión, correferencia y número de ideas).

**Tabla 5.** Comparación por curso entre el pretest, el posttest y el test 2 y 3 en las estrategias de textualización de la escritura.

Colegio	Cohesión %				Correferencia %				N ° ideas %			
	Pre	Post	Test 2	Test 3	Pre	Post	Test 2	Test 3	Pre	Post	Test 2	Test 3
1	76.9	94.2	78.8	61.5	75.0	98.1	59.6	71.2	73.1	96.2	69.2	61.5
2	85.9	94.6	88.0	71.7	87.0	93.5	77.2	84.8	60.9	98.9	70.7	95.7
3	65.0	85.0	65.0	50.0	75.0	75.0	67.5	65.0	42.5	72.5	52.5	65.0
4	79.0	89.0	81.0	59.0	78.0	84.0	73.0	76.1	75.0	95.0	66.0	60.0
5	54.4	61.8	57.4	36.8	70.6	75.0	47.1	51.5	51.5	76.5	30.9	48.5
6	88.8	91.3	85.0	61.3	81.3	88.8	70.0	68.8	76.3	93.8	76.3	56.3
<b>Promedio</b>	<b>75.0</b>	<b>86.0</b>	<b>75.9</b>	<b>56.7</b>	<b>77.8</b>	<b>85.7</b>	<b>65.7</b>	<b>69.5</b>	<b>63.2</b>	<b>88.8</b>	<b>60.9</b>	<b>64.5</b>

Como se aprecia en la Tabla 5 los resultados siguen la tendencia ya comentada en relación a la disminución que se presenta a medida que se aplican otros instrumentos de evaluación. A pesar de lo anterior, las diferencias entre los porcentajes máximos y mínimos no son tan altas como en el caso de la Tabla 4 que muestra los resultados de las estrategias de planificación.

Una cifra que es necesario comentar es la del componente □N° de ideas□, si bien sigue la tendencia ya vista en los resultados anteriores, en relación con el pretest es el único resultado que aumenta 1.3%. Esta alza se debe al incremento experimentado por los colegios 2 y 3. Esto nos comprueba nuevamente la heterogeneidad de los resultados.

En la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos en la estrategia de conocimiento metalingüístico de la escritura, que considera la organización textual.

**Tabla 6.** Comparación por curso entre el pretest, el posttest y el test 2 y 3 en conocimiento metalingüístico.

Colegio	Organización Textual %			
	Pre	Post	Test 2	Test 3
1	82.7	90.4	69.2	63.5
2	71.7	88.0	81.5	67.4
3	62.5	70.0	70.0	55.0
4	79.0	86.0	65.0	66.0
5	50.0	77.9	50.0	42.6
6	78.8	87.5	80.0	60.0
<b>Promedio</b>	<b>70.8</b>	<b>83.3</b>	<b>69.3</b>	<b>59.1</b>

La Tabla 6 reafirma los comentarios anteriores en torno a la disminución que se produce con cada nueva aplicación de los instrumentos de evaluación. Si bien, a partir de los resultados obtenidos en el posttest se notaba un evidente progreso, este no es sistemático ni se mantiene en el tiempo, por lo que se podría afirmar que el conocimiento metalingüístico acerca de la organización y estructura textual no se ha desarrollado en los sujetos participantes de esta muestra.

## CONCLUSIONES

a) La primera conclusión que salta a la vista a partir del análisis que se realizó de los resultados es que la intervención que se aplicó a los estudiantes arrojó, a corto plazo, resultados exitosos. El porcentaje de aumento desde que se aplicó el pretest y el posttest alcanza a más de un 11%, lo que puede indicar que con un entrenamiento adecuado, los estudiantes pueden desarrollar estrategias de producción escrita.

b) Aun cuando la intervención fue exitosa, no se aprecia el mantenimiento del nivel de producción escrita desarrollado y es más, incluso se puede verificar un retroceso en los niveles de desarrollo de la producción escrita que alcanza a todos los cursos de la muestra. En mayor o menor grado, todos los cursos mostraron menores niveles de rendimiento en tareas de producción escrita (test 2 y 3). Con relación a la situación anterior, podemos suponer que como no se siguió con la aplicación de los guiones de manera explícita, no se mantuvo el énfasis en el desarrollo de estrategias de producción escrita, ni de actividades metalingüísticas y metacognitivas. Para que la reflexión metacognitiva y metalingüística cobre un verdadero sentido debe realizarse de manera sistemática y sostenida.

c) De lo anterior se puede apreciar que no se visualiza en los alumnos, la capacidad para transferir lo aprendido a otra área de contenido (Biología). En este caso, cuando se somete a los sujetos a una tarea de las mismas especificaciones que las anteriores tareas de escritura, pero enmarcada fuera de la clase de Lenguaje y Comunicación, no se aprecia transferencia de estrategias de producción escrita, sino más bien, un deterioro en el rendimiento de los alumnos, que en la mayoría de los casos, alcanza un nivel más bajo que el obtenido antes de la etapa de intervención. La escritura está asociada a la clase de Lenguaje y Comunicación y no concebida como una actividad comunicativa, socialmente situada y eminentemente transdisciplinaria.

d) Las observaciones anteriores llaman a una reflexión acerca de la eficacia de la intervención como herramienta para mejorar las prácticas educativas en el aula. Por definición, la intervención es una modalidad que se genera desde afuera y no al interior de la cultura escolar: los profesores que participan en estas experiencias reciben materiales, sugerencias e indicaciones que no provienen de su propia reflexión o de la determinación de sus necesidades. La generación de conocimientos y el control se centra en la institución que propone la intervención, aunque se produzca algún tipo de retroalimentación. Obviamente, hay una distancia entre la institución y los establecimientos intervenidos.

e) Una alternativa a la intervención podría ser la generación de espacios de colaboración y de intercambio de saberes y de experiencias pedagógicas entre los establecimientos educacionales y los centros universitarios, a partir de las necesidades específicas de los alumnos. Una experiencia de este tipo interesante de destacar es la que se originó a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación de Chile con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que no pretendió ofrecer un seminario magistral de corte expositivo para los profesores participantes, sino generar un espacio de encuentro y reflexión con pares académicos para potenciar la acción profesional de los docentes de aula, partiendo de sus necesidades particulares (Mineduc, 2002; Parodi, 2005).

f) Con relación a las diferentes estrategias de producción escrita evaluadas por medio de las diversas tareas de escritura, a saber, de planificación (tema, propósito y audiencia); de textualización (cohesión gramatical y correferencia) y al conocimiento metalingüístico (organización global del texto) se puede señalar que en cada una de ellas, las cifras se comportan de manera muy similar a los resultados generales, es decir, aumenta el nivel de logro en el postest pero disminuye notablemente en el test 2 y test 3.

g) Con relación a los instrumentos caben las siguientes consideraciones: Temáticamente el pretest y el postest son de características muy similares, el tema es bastante cercano a los estudiantes (cantante o grupo musical actual). Situación similar ocurre con el test 2 en que se indaga por las distintas alternativas que tienen los jóvenes para divertirse el fin de semana. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el tema que se propone en el test 3 (vicios y adicciones juveniles, específicamente, el tabaquismo) que si bien puede ser cercano y de un alto nivel de conocimiento de los jóvenes, se enmarca dentro de lo aprendido en una asignatura específica. En cuanto a la audiencia, en el pretest y el postest es muy similar (se consigna una audiencia extranjera); en el test 2, la audiencia está conformada por profesores universitarios y en el test 3, por compañeros de colegio de menor edad. En todos estos □constructos□, el rasgo común es la falta de información que, supuestamente, caracteriza a los □lectores□ de los textos escritos. De esta idea se desprende que en todas las tareas de escritura diseñadas, el propósito es informar.

h) Siguiendo con los instrumentos con los que se recogió la información se puede señalar que el test 2 que indagaba acerca de las posibilidades de entretención que tienen los jóvenes durante el fin de semana, dio cuenta de un escaso nivel de generalización de los sujetos. Muchos de ellos se centraron en las actividades que ellos mismos realizaban el fin de semana, sin informar de las distintas opciones disponibles. La situación anterior se relaciona con la capacidad del escritor de desarrollar un tema en términos generales sin quedarse en la casuística.

i) La pauta de evaluación utilizada mide ocurrencia o no ocurrencia de algún rasgo, pero hay algunas estrategias consideradas en este trabajo (monitoreo, evaluación o revisión) más ligadas al ámbito del proceso de escritura que al producto o resultado final, que no se pueden medir con una pauta de este tipo. Para hacerlo, se necesitarían otros instrumentos como por ejemplo, bitácoras de escritura, portafolios de trabajo, listas de cotejo, registros analíticos, etc.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Pretest**

<b>Tarea de Escritura</b>
Nombre:
Curso:
Fecha:
Una revista juvenil española ha invitado a los jóvenes chilenos a escribir un artículo acerca del cantante o grupo musical que está de moda en nuestro país.
Te pedimos que redactes un texto, de una plana como mínimo, donde informes a los lectores de la revista todo lo que sepas acerca del tema.
Dispones de 45 minutos para redactar tu texto.

### **Anexo 2: Postest 1**

<b>Tarea de Escritura</b>
Nombre:
Curso:
Fecha:
Esta vez, una revista mexicana ha invitado a los jóvenes chilenos a escribir acerca del cantante o grupo musical de moda en nuestro país.
Te pedimos que redactes un texto, de una plana como mínimo, en el cual informes a los lectores de la revista todo lo que sepas del tema y creas que les pueda interesar.
Dispones de 45 minutos para redactar tu texto.

### **Anexo 3: Postest 2**

### **Tarea de Escritura**

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Colegio: \_\_\_\_\_

Un grupo de profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso está realizando una investigación acerca de las diferentes posibilidades que los jóvenes tienen para entretenerse, con sus amigos, los fines de semana.

Te pedimos que redactes un texto de una plana como mínimo donde **informes** a los profesores universitarios encargados del proyecto acerca de esas posibilidades. Dispones de 45 minutos para redactar tu texto.

### **Anexo 4: Posttest 3**

#### **Tarea de Escritura**

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Colegio: \_\_\_\_\_

El Centro de Alumnos de tu colegio está iniciando una campaña de información para la población escolar de Enseñanza Básica acerca de los Vicios y Adicciones Juveniles.

A tu curso le ha correspondido informar acerca del tema: **El Tabaquismo**, usando como base el conocimiento que aprendieron en la asignatura de Biología el año pasado.

Para ello, te pedimos que redactes un texto de una plana como mínimo donde **informes** a los estudiantes de 7º y 8º acerca del tema señalado **lo más objetivamente posible**.

Los mejores trabajos serán publicados en los Diarios Murales de 7º y 8º año básico.

Dispones de 45 minutos para realizar tu trabajo.

### **Anexo 5: Extracto de guiones metodológicos**

#### **GUIÓN METODOLÓGICO Nº 2**

##### **PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA**

##### **SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE**

##### **OBJETIVO GENERAL**

- Desarrollar en el alumno la capacidad para utilizar estrategias de planificación en su proceso de escritura.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desarrollar la capacidad para determinar la situación retórica de un texto a través de las instrucciones de una tarea de escritura.
- Aprender a recopilar, seleccionar y organizar información tomando en cuenta la situación retórica.
- Aprender a revisar los distintos pasos llevados a cabo al producir un texto.

### **OBJETIVOS TRANSVERSALES**

- Desarrollo del Pensamiento.

En la ejercitación de actividades de investigación y documentación pertinentes a los propósitos de selección y organización de información relevante, en la ejercitación permanente de análisis, interpretación y producción y síntesis de textos, facilitando el acceso a herramientas y procedimientos para resolver de manera reflexiva, metódica y creativa sus variadas situaciones de aprendizaje.

En el desarrollo de habilidades personales y sociales asociadas a la comunicación e intercambio de conocimientos e informaciones, y a la variedad del mundo y de lo humano comunicada por las diversas expresiones de los medios de comunicación.

### **Información metodológica para el docente**

En este guión se presenta una serie de actividades focalizadas en el proceso de planificación de la escritura. Por ello, se sigue un plan de escritura de cuatro pasos: determinación de la situación retórica, planificación, redacción y revisión. En el primer paso, se enseñará a deducir la situación retórica de un texto, a partir de las instrucciones de una tarea de escritura. En el segundo, se revisará algunas estrategias para generar, seleccionar y organizar la información que se utilizará en la redacción. Los pasos de redacción y revisión (tercero y cuarto) se incluyen para dar, a los alumnos, una imagen completa del proceso, pero serán profundizados en módulos posteriores.

Se presentan, además, una serie de instancias de reflexión en las que los alumnos pueden evaluar su trabajo, así como la funcionalidad de las estrategias aprendidas.

La propuesta se enmarca en una perspectiva comunicativa y social, por lo que se aconseja motivar el trabajo colaborativo de los alumnos, así como también, la socialización de las reflexiones personales.

<p><b>SUGERENCIAS DIDÁCTICAS:</b></p> <p>Este guión pretende que los alumnos escriban un</p>	<p><b>GUIA DE TRABAJO</b></p> <p><b>OBJETIVO DE LA GUÍA:</b> Aprender a aplicar de forma estratégica las instrucciones del profesor para deducir la situación retórica que guiará tu proceso de escritura.</p>
--	--

texto, tomando en cuenta la instrucción del profesor y la situación retórica.

Se presenta un plan de escritura de cuatro pasos. Este plan comienza con la determinación de la situación retórica y culmina con la revisión. Es conveniente que el plan de escritura se dibuje en la pizarra o en cualquier otro tipo de soporte visual (como por ejemplo: papelógrafos, cartulinas, diapositivas, etc.) con el fin de tener un referente gráfico que guíe los distintos pasos incluidos en el módulo.

Es importante remarcar que el plan no es inflexible, es decir, que es posible cambiar o volver a un paso anterior en cualquier momento. Además, debe mencionarse que no es la única forma de escribir, sino un plan que **puede** ayudar a escribir mejor.

La **actividad N° 1** tiene como objetivo modelar cómo se puede inferir la situación retórica de las instrucciones de una tarea de escritura.

La situación retórica es una representación mental del escritor respecto de las condiciones comunicativas de su texto. Es decir, el escritor se imagina la audiencia de su texto, el tema sobre el que tratará y el propósito que quiere conseguir al escribirlo. Por tanto, el texto escrito es dirigido, temático e intencional.

### Para recordar

Los cuatro pasos básicos para escribir son: **(1)** determinar la situación retórica **(2)** planificar **(3)** redactar **(4)** revisar. En el paso 1, se determinará cuál es el tema del texto, a quién va dirigido y el propósito que hay para escribirlo. En el paso 2, se conseguirán las ideas que permitirán escribir el texto, además de seleccionar las más adecuadas y darles un orden coherente. En el paso 3, se procederá a redactar el texto y en el paso 4, se revisará según la situación retórica determinada.

Situación retórica (1)	Planificación (2)	Redacción (3)	Revisión (4)
Se determina: - Tema - Audiencia - Propósito	Se generan ideas	Se escribe el borrador	Se revisa si se adecua a la situación retórica
	Se seleccionan y organizan las ideas		Otras revisiones (ortografía, vocabulario)

### Actividad N° 1: Escribo para alguien

**OBJETIVO:** Determinar la situación retórica a través de las instrucciones de la tarea de escritura que elegiste.

### Para recordar

La escritura es una forma de comunicarse y, por tanto, va dirigida a alguien, acerca de un tema en especial y con un propósito específico.

Veamos un ejemplo:

Don Pedro Rodríguez, presidente de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos de Viña del Mar, debe escribir una carta a la Alcaldesa de su comuna: Virginia Reginato. Esta carta tratará sobre el estado de las veredas de la comuna, exigiendo que se tomen

La presente actividad comienza con un ejemplo de tarea de escritura, a partir de la cual se pueden deducir los componentes de la situación retórica. Posteriormente, el alumno deberá determinar la situación retórica de su propia tarea de escritura.

Se sugiere modelar, a través de las preguntas, cómo deducir los componentes de la situación retórica, motivando la discusión de los alumnos.

### Componentes de la Situación Retórica

Tema	Estado de las veredas
Audiencia	Alcaldesa Virginia Reginato
Propósito	Solicitar su arreglo

medidas al respecto.

**Llena el siguiente cuadro para determinar la situación retórica de la carta de Pedro Rodríguez:**

Pregunta	Situación retórica
¿Acerca de qué tratará?	Tema
¿A quién va dirigida la carta?	Audiencia
¿Con qué motivo se envía la carta?	Propósito

**Anexo 6:** Pauta de revisión utilizada

### PAUTA EVALUACIÓN TEXTO EXPOSITIVO

	Aspectos	Puntos	Descripción
<b>Adecuación a la Audiencia</b>	Tema	4	Mantiene el tema a lo largo del texto
		3	Mantiene el tema. A veces lo cambia, pero retorna a él
		2	Cambia el tema y no vuelve a él
		1	No se refiere al tema
	Propósito	4	El propósito se presenta en todo el texto
		3	El propósito se mantiene en general, aunque a veces se pierde
		2	Comienza con el propósito, pero luego cambia
		1	No denota tener un propósito claro
Audiencia	4	Nunca pierde de vista su audiencia	

		3	Pierde de vista la audiencia, pero vuelve a ella
		2	Comienza tomando en cuenta la audiencia, pero luego la pierde
		1	No denota adecuarse a la audiencia establecida
<b>Coherencia Global</b>	Número de ideas	4	El texto contiene 10 ideas o más
		3	El texto contiene 5 a 9 ideas
		2	El texto contiene de 4 a 5 ideas
		1	El texto contiene 1 a 2 ideas
	Organización global del texto	4	El texto posee una estructura con inicio, desarrollo y conclusión
		3	El texto contiene dos partes (inicio-desarrollo-conclusión)
		2	El texto contiene solo una de las partes
	1	El texto no posee organización	
<b>Coherencia local o no estructural</b>	Cohesión gramatical (uso de nexos o conectores)	4	6 ó más, distintos, usados correctamente
		3	4 a 5, distintos, usados correctamente
		2	2 a 3, distintos, usados correctamente
		1	Ocupa uno mal o no ocupa
	Correferencia	4	Hace uso de pronominalización, artículos definidos, anáfora cero, elisión de sujeto, hiperónimos, etc.
		3	Ocasionalmente utiliza las distintas opciones de correferencia
		2	Solo usa 1 posibilidad de correferencia
		1	Utiliza la repetición para referirse

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva en el aula. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 187-214). Rosario: Homo Sapiens. [ [Links](#) ]

Benítez, R. (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago de Chile: Frasis. [ [Links](#) ]

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19. [ [Links](#) ]

Camps, A. & Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38). Rosario: Homo Sapiens. [ [Links](#) ]

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. [ [Links](#) ]

Díaz, J. & León, O. (2002). *Producción y metaproducción de textos escritos en educación vespertina*. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. [ [Links](#) ]

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill. [ [Links](#) ]

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral. [ [Links](#) ]

Marinkovich, J. & Morán, P. (1995). La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º Medio: Algunos rasgos significativos. *Estudios Filológicos*, 30, 7-17. [ [Links](#) ]

Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle. [ [Links](#) ]

Mineduc (2002). *Programa de capacitación* [en línea]. Disponible en [www.programacapacitacion2002.mineduc.ucv.cl](http://www.programacapacitacion2002.mineduc.ucv.cl) [ [Links](#) ]

Mineduc (2005a). *Planes y Programas de Lenguaje 2º Medio* [en línea]. Disponible en [http://www.mineduc.cl/doc\\_planesprog/2M04\\_Lenguaje.pdf](http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/2M04_Lenguaje.pdf) [ [Links](#) ]

Mineduc (2005b). *Planes y Programas de Biología 3º Medio* [en línea]. Disponible en [http://www.mineduc.cl/doc\\_planesprog/3M04\\_Biologia.pdf](http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/3M04_Biologia.pdf) [ [Links](#) ]

Órdenes, J. (2005). *Reflexión metacognitiva y metalingüística en la producción escrita de adultos en alfabetización*. Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. [ [Links](#) ]

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba. [ [Links](#) ]

Peronard, M. (2003a). *Metacognición y producción de textos escritos*. Ponencia presentada en el II Congreso y V Coloquio de ALED. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. [ [Links](#) ]

Peronard, M. (2003b). Correlación entre metacompreensión y metaproducción de textos escritos. *Textos (Leer y Entender)*, 33, 24-33. [ [Links](#) ]

Peronard, M. (2003c). Metacognición y uso del lenguaje escrito. *Desde el Cono Sur, Homenaje a Juan M. López Blanch*, 57-65. [ [Links](#) ]

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74. [ [Links](#) ]

Pittard, V. & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Rosario: Homo Sapiens. [ [Links](#) ]

Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-260). Rosario: Homo Sapiens. [ [Links](#) ]

Rivas, F. & Descals, A. (2000). Modelos de instrucción universitaria: Revisión y aportaciones. En J. García-Sánchez (Coord.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 141-155). Barcelona: Oikos-Tau. [ [Links](#) ]

Sáiz, M. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula. Un procedimiento curricularmente integrado. En J. García-Sánchez (Coord.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 53-64). Barcelona: Oikos-Tau. [ [Links](#) ]

Velásquez, M. (2004). *Enseñar a escribir a estudiantes universitarios: Reflexión metacognitiva y actividad constante*. Ponencia presentada en Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, Argentina. [ [Links](#) ]

Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295. [ [Links](#) ]

Velásquez, M., Peronard, M., Alonzo, T., Ibáñez, R. & Órdenes, J. (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. [ [Links](#) ]

**Recibido:** 26-I-2006, **Aceptado:** 16-X-2006

**Dirección para Correspondencia:** Marisol Velásquez ([marisol.velasquez@ucv.cl](mailto:marisol.velasquez@ucv.cl))  
Tel.: (56-32) 2273378. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. Brasil 2830, piso 9, Valparaíso, Chile.

\* Trabajo parcialmente financiado por el Proyecto FONDECYT 1020791.