Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

DIR-POST 103

Bogotá, 5 de diciembre de 2011

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado "Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior. Estudio de caso" realizado por Luz Aydee Murcia Yaya, aprobado por el director del trabajo Félix Antonio Gómez Hernández y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,

E. Marulanda P.
CC: 52'264.031 Bta

Elena Marulanda P. (PhD).
Directora de Posgrados

ANEXO 3
BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO	
Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior: estudio de caso.	
SUBTÍTULO, SI LO TIENE	
AUTOR O AUTORES	
Apellidos Completos	**Nombres Completos**
Murcia Yaya	Luz Aydee
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO	
Apellidos Completos	**Nombres Completos**
Gómez Hernández	Félix Antonio
Marulanda Páez	Elena

FACULTAD			
Educación			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
		xx	
Nombre del programa académico			
Maestría en Educación			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Elena Marulanda Páez			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Magíster en Educación			
PREMIO O DISTINCIÓN *(En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial)*:			

CIUDAD	**AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO**	**NÚMERO DE PÁGINAS**
Bogotá	**2011**	**93**

TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		xx				

SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	**DURACIÓN (minutos)**	**CANTIDAD**	**FORMATO**		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS

Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (*En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca* Alfonso Borrero Cabal S.J *en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).*

ESPAÑOL	INGLÉS
Metacognición	**Metacognition**
Escritura	**Writing**
Relatos	**Narrative, stories**

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS

(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)

Resumen

Este estudio de carácter exploratorio y de enfoque cualitativo, indagó por la ocurrencia y manejo de procesos metacognitivos en la producción de relatos en un grupo de diez escritores voluntarios no profesionales, estudiantes regulares de primer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, quienes ejecutaron la tarea en ordenador a fin de guardar los relatos en archivos diferentes, cada vez que hicieran cambios. Los sujetos dedicaron gran cantidad de tiempo a la textualización aunque no exenta de errores. Ni la planeación, ni la detección, tampoco la corrección de errores o la supervisión textual parecieron revestir importancia, por lo que se infiere que el conocimiento consciente de las reglas y proceso de la escritura, así como las características de las superestructuras textuales no están interiorizados, a pesar de que se trató de un tipo de texto que no reviste complejidad académica. Se pensaría que, se hace necesaria la implementación de programas de escritura donde se promueva la enseñanza explícita de la metacognición, a fin de fortalecer no solo aspectos relacionados con el conocimiento de las tareas, las estrategias y los procesos de control, sino también del tratamiento de las creencias acerca de la persona que parecen constituirse en una de las razones por las cuales la revisión y el control autónomos en aspectos de micro y macro estructura no se dan como se esperaría.

Summary

The present paper is an exploratory study conducted under qualitative approach. It was intended to trace out the appearance and the management of metacognitive processes in the written production of stories in a group of

non-professional writers. The sample was collected from ten volunteers, who are freshmen students of a bachelor's program in Modern Languages at Universidad Javeriana. The stories were produced digitally so as to keep a record on separate files of every change made. It was found that writers spent more time in formal aspects, although the process was not carefully carried out. Planning and revision, as well as mistake identification and correction, did not seem important to the writers either, which suggests formal knowledge does not necessarily mean actual and accurate application of rules and processes learnt in previous stages of education. On the one hand, it seems that the most important point to work on is the knowledge and awareness about one's beliefs when performing a writing task. On the other hand, it may be necessary to implement writing programs where metacognition is explicitly taught, not only with emphasis on task-related aspects, strategies and control, but also on beliefs about the persons themselves – the writers - for it seems to be one of the reasons that prevent autonomous, actual and accurate application of knowledge learnt previously, as well as autonomous revision and control to take place.

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., diciembre de 2011

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Cuidad

La suscrita:
Luz Aydee Murcia Yaya , con C.C. No **52005320**

En mi calidad de autora exclusiva de la obra titulada:

Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior: estudio de caso.										
			(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)							
Tesis doctoral		Trabajo de grado	x	Premio o distinción:	**Si**		**No**			
cual:										
presentado y aprobado en el año	2011	, por medio del presente escrito autorizo								

(autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	x	
2. La consulta física o electrónica según corresponda	x	
3. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	x	
4. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
5. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	x	
6. La inclusión en la Biblioteca Digital PUJ (Sólo para la totalidad de las Tesis Doctorales y de Maestría y para aquellos trabajos de grado que hayan sido laureados o tengan mención de honor.)		

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontifica Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, *"Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores"*, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: <u>Información Confidencial:</u>
Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si ☐ No ☐
En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Luz Aydee Murcia Yaya	52005320	

FACULTAD: Educación
PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Educación

CARACTERIZACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS DURANTE LA PRODUCCIÓN DE RELATOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTUDIO DE CASO

LUZ AYDEE MURCIA YAYA

DIRECTORES
FELIX ANTONIO GÓMEZ HERNANDEZ[1]
ELENA MARULANDA PÁEZ[2]

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN * MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D, C. 2011

---

[1] Director del Trabajo de Grado, especialista en Psicolingüística, Magister en Educación, Profesor Investigador- Pontificia Universidad Javeriana.

[2] Directora del Trabajo de grado, especialista en Psicología, magíster en Educación, Doctora en Psicología, Directora de la Maestría en Educación- Pontifica Universidad Javeriana

CARACTERIZACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS DURANTE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DE FICCIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESTUDIO DE CASO

LUZ AYDEE MURCIA YAYA

Trabajo de Grado presentado como requisito
para optar por el título de Magíster en Educación

Directores: FELIX ANTONIO GÓMEZ HERNANDEZ
DRA: ELENA MARULANDA PÁEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN * MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D, C. 2011

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

EN LA PÁGINA O PRELIMINARES

CARACTERIZACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS DURANTE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DE FICCIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESTUDIO DE CASO

LUZ AYDEE MURCIA YAYA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D, C. 2011

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR:	PADRE JOAQUÍN SÁNCHEZ GARCÍA. S.J.
DECANO ACADÉMICO:	CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DIRECTORA DE POSTGRADOS:	Dra. ELENA MARULANDA PÁEZ
DIRECTORA DE LA LÍNEA:	Dra. ELENA MARULANDA PÁEZ
DIRECTOR DE TESIS:	FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNÁNDEZ
	Dra. ELENA MARULANDA PÁEZ

BOGOTÁ D, C. 2011

Agradecimientos

A quienes en diferentes etapas del proceso fueron mis tutores, Elena Marulanda y Félix Gómez, pues de las búsquedas y caminos sugeridos y seguidos han quedado múltiples aprendizajes.

A los voluntarios, dentro y fuera de la Pontificia Universidad Javeriana, quienes a lo largo del proceso colaboraron con los pilotajes y muestras: por su entusiasmo, disposición y paciencia.

A colegas y familliares por su apoyo permanente.

A quien hace posible cada día.

Resumen

Este estudio de carácter exploratorio y de enfoque cualitativo, indagó por la ocurrencia y manejo de procesos metacognitivos en la producción de relatos en un grupo de diez escritores voluntarios no profesionales, estudiantes regulares de primer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, quienes ejecutaron la tarea en ordenador a fin de guardar los relatos en archivos diferentes, cada vez que hicieran cambios. Los sujetos dedicaron gran cantidad de tiempo a la textualización aunque no excenta de errores. Ni la planeación, ni la detección y corrección de errores, ni la supervisión textual parecieron revestir importancia, por lo que se infiere que el conocimiento conciente de las reglas, pasos y características de las superestructuras textuales no está interiorizado, a pesar de que se trató de tipo de texto que no reviste complejidad académica. Se pensaría que, se hace necesaria la implementación de programas de escritura donde se promueva la enseñanza explícita de la metacognición, a fin de fortalecer no solo aspectos relacionados con el conocimiento las tareas, las estrategias y los procesos de control, sino también del tratamiento de las creencias acerca de la persona que parecen constituirse en una de las razones por las cuales la revisón y el control autónomos en aspectos de micro y macro estructura no se dan como se esperaría.

Contenido

1. Introducción…….....……..7

2. Fundamentación Teórica.…….……..…...…...16

3.1 Primer Capítulo: Metacognición …….……..…….....…16

3.1.1 Definición del concepto……..…..…17

3.1.2 Metacognición para Flavell……..….....19

3.2. Segundo Capítulo: La escritura..……..….25

3.2.1. Complejidad del proceso de escribir.……..….....26

3.2.2. Modelo Cognitivo de Producción Textual..…….....29

3.2.3. ¿Qué es escribir de manera competente?…….....41

3.3. Tercer Capítulo: El texto narrativo…….....…44

3. Método……....….…..52

3.1.Objetivos……...…....52

3.1.1. Objetivo general……..……53

3.1.2 Objetivos específicos...…….…..……53

3.2 Categorías.…..…….……...53

3.3 Diseño……..…….…….…….....54

3.4. Participantes……..……...…55

3.5. Instrumentos.…….……...….55

3.6. Procedimiento.…….……..56

3.7. Limitantes…….…….....58

4. Resultados y Análisis…..…….....……..…….……...…..…59

4.1. Planeación……………………………………………...………..…...…….59

4.2. Detección de errores…...……..……………………………………...61

4.2.1. Ortografía………………..…………...…..……………..……64

4.2.2. Puntuación…………………………………………………..……68

4.2.3. Léxico.……………………………………………………....70

4.3. Corrección de errores………..………………..…...……………..…….74

4.4. Supervisión textual..……………….……..………….….…...…77

5. Conclusiones….……………………………………………..………...……..……82

Gráfico 1….……………………………………………………………...…..36

Gráfico 2 ……………………………………………………………….…..….48

Gráfico 3.…………………..………………………………………….…..….80

Referencias

Anexos (abrir hipervínculos dentro del texto)

Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de textos narrativos de ficción en estudiantes de educación superior

Introducción

Desde la acción docente se tiene la oportunidad de observar, a lo largo de los diferentes grados de escolaridad, lo que acontece en relación con la escritura desde el primer acercamiento de los estudiantes al código escrito hasta los niveles académicos superiores. Para los profesores de lenguas, como es el caso de la investigadora, la escritura es un insumo y herramienta de trabajo importante, en razón de que no solo se busca que los estudiantes sean hablantes competentes de la lengua objeto sino también escritores competentes de la misma. Un escritor competente se define como aquél que tiene en cuenta las demandas de orden léxico, sintáctico, semántico y pragmático que impone la producción de un texto idóneo que no son tenidas en cuenta por los escritores inexpertos demostrando, así, una competencia escritural menor a la de escritores expertos (Cassany, 1989. pp-129 - 144) y (Caldera, 2003. p. 365), ya se trate de texto argumentativo, expositivo, descriptivo o, para el presente estudio, texto narrativo.

La escritura como producto eminentemente cultural resulta una tarea dispendiosa; sin embargo, es una de las competencias más importantes para la incorporación de los individuos a su entorno dado que se ha convertido en "un poderoso instrumento de conocimiento y aprendizaje" (Martí, 2003. p. 107), cuya adquisición está mediada, en primera instancia, por procesos educativos no formales, y más tarde, por la escuela. La escritura se ha convertido en objeto de estudio desde "disciplinas tan

variadas como las denominadas ciencias del lenguaje (pragmática, análisis del discurso, sociolingüística), la psicología cognitiva o incluso la crítica literaria" (Cassany, 1999, p. 23).

Los estudiosos del tema, desde la psicología cognitiva y la psicolingüística, han desarrollado referentes conceptuales de modelos de producción textual para explicar la escritura como proceso más que como producto, es el caso del modelo Flower & Hayes (1981) y Scardamalia & Bereiter (1987). Según Martí (2003), la escritura es un sistema de representación externa del mundo que, entre otras, debe abordarse desde una perspectiva metacognitiva, porque involucra la conciencia del qué, para qué, para quién y cómo se escribe, aspectos que autores como Flower & Hayes (1981) contemplan en su modelo de procesamiento cognitivo de la escritura.

De otro lado, Van Dijk, citado por Cassany, afirma que en su modelo general de procesamiento de textos

> "uno de los conceptos básicos es el de macroestructura (…) el conjunto de informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto (…), y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo." (Cassany, 1989, p.123)

Es precisamente debido a la conciencia que el proceso de escritura exige en su ejecución, que se la ha vinculado con la metacognición y, se ha convertido en tema relevante en la investigación en cognición.

Valga anotar que el término metacognición fue acuñado por John Flavell hacia los años 1970, y se ha relacionado con un sinnúmero de temas contribuyendo en campos

tan variados como la medicina, la psicología y la educación, entre otros. Uno de los temas que han sido estudiados desde la metacognición ha sido la escritura, como se verá más ampliamente en la fundamentación teórica.

La metacognición se define en términos generales como conocimiento, en primer lugar, del propio aprendizaje y la propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea, en este caso la escritura, lo que implica saber qué hacer para realizarla. Es importante recordar que en lo que respecta a escritura, se distingue entre escritores expertos e inexpertos dado el conocimiento que tienen acerca de las diversas exigencias que tal labor implica.

En segundo lugar, la metacognición se define como conocimiento del control consciente que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva, es decir, saber cómo administrar el conocimiento del propio aprendizaje para la consecusión de la meta. Los escritores expertos muetran un mayor control de su proceso a través de una mayor y mejor revisión de sus producciones.

Finalmente, la metacognición se refiere al conocimiento de las condiciones que la tarea impone, es decir, saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento y las herramientas de que se dispone, lo que implica el conocimiento de un dominio específico para realizar una tarea. Para el presente estudio se cuenta con la colaboración de escritores no profesionales sino de estudiantes regulares de un programa universitario. Sin embargo, la tarea escritural supone un conocimiento básico del género narrativo que no reviste necesariamente conocimiento altamente especializado del tema .

Ahora bien, la narrativa es considerada una de las formas de comunicación más típicas que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, y ha sido objeto de estudio de autores como Barthes (1977) quien afirma que la narrativa tiene un carácter dominante dado que no existe pueblo que carezca de relatos; Fitzgerald (Compilado por Doyle & otros, 1994, p.109) quien señala: "tenemos narraciones porque tenemos emociones y sentimientos y tenemos la necesidad de experimentarlos y ordenarlos. La narración cumple con estas necesidades"; y Bruner (1988,p.25), quien sostiene que la narrativa "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso", añadiendo que para contar una buena historia, particularmente de ficción, se requiere que las representaciones mentales o intuiciones que la constituyen "se transformen en expresiones de un sistema simbólico" (Bruner, 1988, p. 27), es decir, un lenguaje natural (lenguas) o artificial (software), oral o escrito.

Si la narración es una práctica comunicativa cotidiana, presente en la vida de las personas desde etapas tempranas de la niñez, y sus usos y estructuras se interiorizan con la práctica a lo largo de los años (Bruner, 1990: 27), entonces cabe retomar la pregunta de éste autor en torno a si un individuo es realmente conciente de lo que hace al narrar (para el presente estudio al narrar de manera escrita); y si lo es, entonces ¿de qué es conciente?, y ¿en qué medida lo es?

Si la metacognición se define como el conocimiento del funcionamiento de la propia actividad cognitiva y su regulación consciente; y para el presente estudio tal actividad cognitiva se relaciona con la escritura de relato, se debe entonces considerar que, tanto la escritura como el relato, tienen a su vez sus propias reglas de producción y uso, las cuales se pueden estudiar bajo la perspectiva de la metacognición, sobre todo en

el contexto de una Licenciatura en Lenguas por ser precisamente la lengua el insumo principal de este tipo de programas, y la escritura una de las habilidades que más exigencia impone a quienes lo realizan.

A pesar de que los estudiantes han invertido un promedio de once años en su formación escolar antes de ingresar a los programas de educación superior, algunos profesores de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana consultados son de la opinión que la producción escrita de los estudiantes presenta pobreza lexical dado el uso precario de conectores –atribuible a la falta de revisión o desconocimiento; uso de muletillas, palabras "por moda", términos vagos; macro-estructura deficiente por cuanto se dan problemas de cohesión y coherencia. De otro lado, estos profesores han observado que los estudiantes escriben como hablan, y que no hay consciencia de prácticas escriturales, es decir, se escribe para el profesor y la asignatura, realizando ejercicios fraccionados, que poco contribuyen al desarrollo suficiente de la competencia escritural y la apropiación del conocimiento (profesores de Lengua Materna del Departamento de Lenguas).

Así, probablemente se podría observar con mayor facilidad la reflexión metacognitiva que un sujeto ejerce sobre una actividad que después de años de práctica le resulta natural, y en consecuencia, le permite concentrarse en el ejercicio escritural sin que medien las restricciones impuestas por una estructura textual nueva o más exigente, v. g. el ensayo.

Por tanto, la pregunta formulada por Bruner (1990) es particularmente pertinente por cuanto la escritura de texto narrativo brinda la oportunidad de observar de qué manera quien escribe el relato de ficción hace conciencia de lo que escribe, de cómo

ejecuta tal tarea, sobre qué elementos ejerce tal conciencia y cómo realiza tales reflexiones. Después de observar la producción escrita de estudiantes de diferentes semestres de programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, y de intercambiar ideas con profesores de Lengua Materna, se configuró la pregunta alrededor de la cual finalmente gira el presente escrito:

¿Sobre qué aspectos de la producción escrita de relatos operan los procesos metacognitivos de planeación, detección y corrección de errores y revisión en un grupo de estudiantes de primer año de un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas?

Con el fin de observar cómo se han abordado la metacognición y la escritura de relatos se presentan a continuación algunos antecedentes de investigaciones realizadas al respecto.

Uno de los trabajos que vincula metacognición y texto narrativo se registra en un artículo de investigación de Latorre y Escobar (2010), el cual reporta una investigación hecha con el fin de construir y desarrollar una tarea cognitiva relacionada con la comprensión del lenguaje para observar el proceso de autorregulación durante la lectura de un texto narrativo. Los investigadores recurrieron a una metodología de detección de errores que además de dar cuenta del proceso de comprensión lectora de forma general, permite observar las acciones de monitoreo y control, para el caso de detección, identificación y corrección de los errores. Los investigadores encontraron que el error semántico fue el de mayor identificación, y evidencia que los sujetos hicieron una mayor apropiación del significado del texto. Encontraron también que los errores sintácticos fueron más difíciles de detectar. Los autores afirman que detectar, identificar y corregir errores es una habilidad de dificil ejecución, y a pesar que en su estudio los sujetos

estaban informados de la presencia de errores, esto no condujo a la resolución exitosa de la tarea.

Metacognición y escritura se han vinculado en trabajos como el realizado por Hurtado, Restrepo y Herrera (2003) que indagaba por los tipos de estrategias de intervención pedagógica que favorecen en mayor medida los procesos metacognitivos en la escritura, y cuyo documento reporta un tipo de intervención pedagógica que favorecería los procesos de metacognición en escritura. La interveción propone trabajar la metodología de proyectos con el fin de trabajar la esritura desde contextos reales de comunicación; utilizar textos modelos para manipularlos y descubrir cómo es su estructura; trabajar en pares para promover la colaboración en el proceso de escritura; trabajar la revisión como dinamizadora de conciencia escritural.

Peronard (2005) presenta parte de los resultados de trabajos sobre metacognición que se venían desarrollando por un grupo de investigadores. La investigación buscaba comprobar si al enseñar metaconocimientos acerca de textos escritos, y simultáneamente aplicarlos y reflexionar sobre ello, era viable mejorar tanto la comprensión como la producción de este tipo de textos en alumnos de 2º año de secundaria. Para la investigación se utilizó un diseño semi-experimental con grupo experimental y grupo de control. Se elaboraron cuatro pruebas (comprensión, producción, metacomprensión y metaproducción) y se aplicó el modelo de comprensión de los investigadores y el de producción de Hayes, y se elaboró material para realizar una intervención didáctica en 10 cursos (grupo experimental). Después de la intervención el conocimiento metacomprensivo, metaproductivo y comprensión aumentaron en el grupo experimental. En cuanto a la producción, los investigadores no encontraron diferencia notable,

probablemente, a causa de la asistencia escolar irregular que se presentó en algunos cursos lo cual tuvo consecuencias sobre el efecto de la intervención.

La revista Metacognition and Learning se dedica enteramente a reportar investigaciones en metacognición desde una amplia variedad de dominios, entre ellos nuevamente la educación. Wilson y Bai (2010)llaman particularmente la atención dado que anotan que la mayoria de investigaciones acerca de la metacognición se ha llevado a cabo con estudiantes, pero que muy poco se ha hecho con los profesores. El estudio investigó acerca de la comprension que los profesores tienen de la metacognición, de su comprensión pedagógica de la misma, y la naturaleza de lo que significa enseñar a los estudiantes a ser metacognitivos. Los resultados sugieren que el conocimiento metacognitivo tenia un impacto significativo en la comprension pedagógica de la metacognición, pues aquellos profesores que tenían una amplia comprensión de la metacognición reportaron que enseñar a los estudiantes a ser metacognitivos requiere de una compleja comprensión del concepto de la metacognición, asi como de las estrategias de pensamiento metacognitivo.

De otro lado, en la Maestría de Educación de la Universidad Javeriana se han escrito tesis de grado relacionadas con metacognición así como con narrativa, y sus aplicaciones en diferentes áreas del conocimiento, básicamente como mediaciones. El trabajo de Herrera, Martínez y Rojas (2007) buscó lograr un impacto en la formación del concepto científico de célula. El estudio estableció que el uso de estrategias metacognitivas promueve mayor control sobre los procesos cognitivos, redundando en mejor desempeño de los sujetos en las ejecución de las tareas de demanda cognitiva, así

como, mayor nivel de conciencia, condiciones necesarias para el aprendizaje de conceptos.

Igualmente, el trabajo de Gutiérrez (2008), en la que en un estudio de caso se buscó establecer el uso de estrategias metacognitvas para ayudar a poner en evidencia el conocimiento profesional de tres estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional quienes terminaban el Ciclo de Fundamentación, que buscó que los estudiantes identificaran sus logros conceptuales, procedimentales y actitudinales, al igual que reconocieran sus habilidades para el desempeño profesional, y así, favorecer la toma de decisiones con respecto al desarrollo de su futura práctica pedagógica.

Con respecto a texto narrativo se encuentran trabajos en los que el relato es empleado como mediación en diferentes áreas por lo cual simplemente se mencionarán tales trabajos. Ortíz (2008) buscaba comprender el funcionamiento del pensamiento reflexivo y, de esa forma, favorecer su desarrollo por medio de la caracterización de fases de reflexión. Cobo (2007) buscó un acercamiento a la comprensión del uso del relato de ficción como mediación para favorecer la comprensión de conceptos complejos confirmando que no solo se dispone de herramientas lógicas para categorizar y conceptualizar.

Sin embargo, al interior de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana la producción escrita de relatos de ficción y la metacognición no han sido relacionadas en trabajos de grado anteriores, por lo cual el presente estudio acerca de procesos metacognitivos en producción escrita de relatos de ficción da un paso en esa dirección pues, si bien un relato ha sido utilizado como mediación también es necesario precisar que en sí mismo tiene unas características que le son particulares, y aunque está

estructuralmente formado por frases, es irreductible a una simple suma de las mismas (Barthes, 2001, p.10).

Fundamentación teórica

A continuación se encuentra el fundamento conceptual del presente estudio donde se exploran los temas de metacognición, escritura y texto narrativo para una mayor comprensión de los mismos.

Metacognición

La metacognición es considerada un concepto relativamente nuevo al interior del estudio de la cognición. El término fue acuñado por primera vez por el psicólogo J. H. Flavell en los años 70 y desde entonces se ha investigado el tema en una amplia gama de problemas psicológicos como son la solución de problemas, el razonamiento, la inteligencia, la atención, la lectura, la escritura, las matemáticas o el aprendizaje de las ciencias (Mateos, 2001, p. 11). El concepto se aplicó inicialmente a la meta memoria, (Mayor, 1993, p.51), que se entiende como el "conocimiento y conciencia acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información" (Flavell y Wellman, 1977 citados por Mayor,1993).

En la década de los 80 se replanteó el concepto y se cuenta con gran variedad de investigaciones, aplicaciones y perspectivas con las que se ha abordado esl tema (Mayor, 1993. P. 52).

La metacognición es, en opinión de Glaser, "una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y la instrucción" (en Mateos, 2001, p.12). En las sociedades actuales existe la necesidad de que los alumnos lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y auto-regulada, es decir, que logren **aprender a aprender** dado el hecho de que una vez egresen del sistema educativo formal, donde se habrán encontrado de manera organizada y sistemática con tareas de aprendizaje, siempre se verán enfrentados a este tipo de situación de aprendizaje; incluso si llegan a ser expertos en algún dominio ya que tendrán que enfrentarse a problemas y decisiones nuevas. Allí es donde la metacognición entra a jugar un papel muy importante, ya que a futuro le permitirá al sujeto ejercer un mayor control acerca del conocimiento de las tareas que enfrenta, y una mayor conciencia de lo que hace, el por qué y para qué lo hace de la manera en que lo hace. La metacognición promueve el desarrollo de individuos independientes responsables de sus procesos.

Definición del concepto

En términos generales, metacognición hace referencia al conocimiento que una persona tiene acerca de cómo percibe, comprende, aprende, recuerda y piensa (Mateos, 2001, p. 19); porque "la cognición entra en juego siempre que operamos intelectualmente en algún dominio, y donde hay cognición también puede haber metacognición" ; en palabras de Mayor (1993) "la inmensa mayoría, sin embargo, posee unas habilidades metacognitivas modestas, cuando no mediocres, razón por la cual les cuesta un gran esfuerzo aprender y pensar, y son prácticamente incapaces de mejorar sus

rendimientos por sí mismos" (1993, p. 9). Este autor reconoce que existen individuos que no solo aprenden, sino que mejoran tal capacidad mediante la adquisición de estrategias para autorregular su aprendizaje; también los hay que no solo piensan sino que mejoran tal capacidad mediante la aplicación selectiva de estrategias cognitivas que ellos mismos controlan; en resumen, son sujetos que han adquirido y desarrollado estrategias metacognitivas que aplican al aprendizaje o al pensamiento.

El término **Metacognición** considera básicamente dos tipos de conocimiento. De una parte, esta se ha entendido como **un producto o contenido cognitivo,** es decir, como "el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo" (Mateos, 2001, p.20) , a lo que la psicología cognitiva ha denominado **conocimiento declarativo** referido a **saber qué**.

De otro lado, la metacognición también comprende los **procesos u operaciones cognitivas** , en otras palabras, "los procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva" (Mateos, 2001, p.20) a lo cual la psicología cognitiva ha denominado **conocimiento procedimental** referido a **saber cómo**.

A pesar de que ha habido un sinnúmero de investigaciones alrededor de la metacognición y, como lo muestra Mayor (1993), cada investigación contempla y aporta aspectos diversos, se considerarán en el presente trabajo el modelo de metacognición el propuesto por John Flavell desde la psicología cognitiva estructural, por tratarse de la teoría a partir de la cual las otras han partido para hacer sus exploraciones, y que ofrece las bases fundamentales para el presente estudio.

Metacognición para Flavell

Para Flavell "el desarrollo cognitivo no solo implica un aumento de la complejidad estructural del sistema cognitivo, sino también del acceso consciente" (en Mateos, 2001, p.22) a dicho sistema, que se movería desde estar consciente del objetivo y el resultado de la acción hacia la regulación activa y consciente de la acción donde esta se analiza y se reconfigura para solucionar problemas nuevos, lo que hace que el sistema cognitivo se vuelva más flexible..

Para Flavell (en Mateos, 2001) la metacognición se refiere al conocimiento que un individuo tiene tanto de sus propia actividad cognitiva o procesos cognitivos (conocimiento declarativo), como de los procesos de regulación y supervisión (conocimiento procedimental) de que dispone para regular tal actividad cognitiva.

Sin embargo, recientemente, se ha planteado la existencia de otro tipo de conocimiento que es el condicional, y que tiene que ver con el conocimiento de un dominio específico. (Anexo 2).

El primero de los componentes de la metacognición es el **conocimiento declarativo** (referido al qué), referido al conocimiento que un individuo puede alcanzar acerca de tres aspectos que influyen en su actividad cognitiva y que interactúan constantemente, a saber, el conocimiento y las creencias *acerca de sí mismo* como persona, el conocimiento que tiene *acerca de la tarea a realizar*, y el conocimiento *acerca de las estrategias* para realizar dicha tarea.

El primer aspecto que influyen en la actividad cognitiva de un individuo es *el conocimiento y las creencias acerca de sí mismo como persona*, es explicado por Mateos (2001) como el "conocimiento que tenemos de nosotros mismos como

aprendices y pensadores, e incluye el conocimiento de nuestras capacidades y limitaciones cognitivas, así como de otros estados y características personales que pueden afectar el rendimiento en la tarea" (2001, p.56). La autora sostiene que este es un aspecto que tradicionalmente no se ha explorado. A manera de ilustración, con respecto a las motivaciones "las personas intrínsecamente motivadas pueden estar más dispuestas a realizar el esfuerzo mental implicado en el aprendizaje, lo cual permitirá que adopten un enfoque más deliberado y reflexivo frente a los problemas." (Markman, 1981 citado por Mayor, 1993: 83). En este pprimer aspecto se consideran tres variables, a saber:

La primera variable, las experiencias que se refieren a las ideas, pensamientos, sensaciones y sentimientos que acompañan la actividad cognitiva, y que se relacionan con el progreso hacia la meta. Tales experiencias pueden ser interpretadas de manera consciente o inconsciente en términos de su significado y sus implicaciones. Puede tratarse, por ejemplo, del reconocimiento de que el asunto tratado o el vocabulario es familiar en algún grado o no, o la conciencia de que se conoce la información pero no puede recuperarse con facilidad.

La segunda variable, las propias habilidades que pueden afectar el rendimiento en la realización de la actividad cognitiva. Mayor (1993) señala que existe un mínimo de condiciones para estar en capacidad de desarrollar habilidades propiamente metacognitivas; entre ellas menciona la capacidad de solucionar problemas que incluiría la predicción y la selección de estrategias para encontrar la solución. Existen tres diferencias entre los individuos con un alto nivel de habilidades metacognitivas e individuos con bajo nivel de las mismas (Mayor,1993, p.81). La primera de ellas radica en el uso que hacen de la memoria lo que se traduce en la rapidez para ejecutar la tarea,

y en la habilidad para cumplir las demandas de la mismas. La segunda diferencia consiste en "su conocimiento de las limitaciones de los procedimientos para la solución de problemas" (p. 81). Finalmente, el autor relaciona el hecho de que los individuos con bajo nivel bajo de habilidades metacognitivas utilizan un procesamiento más concreto o superficial limitando así su capacidad inferencial, en tanto que aquellos con mayor nivel de habilidades conceptualiza en mayor medida. Así, el hecho de alcanzar un mayor nivel de experticia se traduce con frecuencia en una mayor y mejor capacidad de procesar la información y ejecutar la tarea, por cuanto se necesitan menos niveles de control en tales áreas de acción, pudiendo así dedicar mayor atención a aspectos más relevantes como definir la naturaleza de la tarea y, así mismo, seleccionar la estrategia más conveniente para su ejecución (p.82). Igualmente, el autor insiste en la importancia de retomar la interacción motivación - conocimiento, y la interacción motivación – creencias y actitudes, ante lo cual afirma que:

> " se puede decir que, tanto niños como adultos, obtienen ventajas del conocimiento básico y de sus habilidades cuando llevan a cabo conductas estratégicas y metacognitivas si van acompañadas de una motivación intrinseca, un autoconcepto positivo y atribuciones adecuadas respecto del propio desempeño." (Mayor, 1993, p. 85)

La tercera variable considerada en el conocimiento de la persona, se refiere al conocimiento acerca de las capacidades de la persona. Mayor (1993) explica que, por ejemplo, el hecho de tener un mayor el nivel de conocimiento del asunto a tratar, de vocabulario o de cultura general puede servir para predecir el desempeño de una persona (1993, p.77).

Las tres variables consideradas al interior del conocimiento de la persona - experiencias, habilidades y capacidades - se pueden estudiar bajo las ópticas intrapersonal o de auto reconocimiento; inter personal o de comparación con otros; o universal que tienen que ver con las características de los seres humanos como seres cognitivos.

El segundo aspecto a tener en cuenta dentro del componente de conocimiento metacognitivo (conocimiento declarativo referido al qué) es el que se tiene *acerca de la tarea a realizar*, lo que Mateos (2001) define como el conocimiento de cómo las características, las demandas y los objetivos de la tarea influyen sobre su ejecución y su mayor o menor dificultad. Acerca del nivel de dificultad, Mayor (1993) afirma que si la tarea es demasiado fácil, probablemente no se observará uso algunos de estrategias metacognitivas. Si por el contrario la tarea es demasiado difícil, es probable que el individuo no se sienta suficientemente motivado para recurrir a una estrategia que le permita ejecutar la tarea, y prefiera abandonarla. Sin embargo, el autor considera que el hecho de abandonar la tarea puede ser considerado una muestra metacognitiva resultado de haber evaluado lo que se sabe o no, lo que se puede hacer o no (p.91).

Existen factores que afectan la atención en la ejecución de la tarea como factores externos (v. g. el ruido), pero pueden ser también factores internos o de naturaleza psicológica, v. g. falta de motivación, la dificultad de la tarea, falta de concentración por su interés en otras cosas diferentes de la tarea (Mateos, 2001. p.57). Así, para el caso de la lectura, existen algunos factores de la tarea que pueden afectar la memoria, la atención y el rendimiento, por ejemplo, la cantidad de material a recordar, el ruido o el tiempo dedicado al estudio del material asignado.

Por último y siguiendo a Mateos (2001), el rendimiento puede ser afectado por la manera como se aborda la tarea para lo cual se pueden acudir a prácticas como el repaso verbal, la formación de una imagen mental, la diagramación o la elaboración de listas. Para el caso de la lectura que es un campo ampliamente explorado en metacognición, leer en silencio resulta más rápido que hacerlo en voz alta, recordar lo esencial de una historia es más fácil que pretender recordarla literalmente, reconocer si el texto presenta alguna anomalía en su estructura, reconocer la importancia de las partes de un texto, prestar atención a los elementos de cohesión como pronombres y conjunciones son factores que influyen en el rendimiento porque tienen que ver con la comprensión del material.

El tercer aspecto que se contempla en el componente de conocimiento declarativo (referido al qué), tiene que ver con *las estrategias* referido al *"conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea"* (Mateos, 2001, p.23), lo que se traduce en la capacidad de comprender y reconocer el repertorio de procedimientos alternativos para abordar una tarea, la capacidad de entender cómo se aplican las opciones de tal repertorio, y además, la capacidad de identificar las condiciones en las que tales estrategias prueban ser efectivas. Al parecer el repertorio de estrategias aumenta en número y eficacia con la edad. El autor afirma que **solo** se puede hablar de estrategias cuando un individuo sabe cuándo, dónde y cómo aplicar una técnica por cuanto esta última no implica su comprensión como ayuda para focalizar la atención sobre aspectos importantes; así, no solo la edad del individuo sino su nivel de habilidad influye en el uso de estrategias metacognitivas.

Siguiendo a Mateos (2001), los niños pequeños recurren a estrategias de memoria externa como escribir en una nota o dejar un objeto a la vista para recordar, en tanto que los mayores recurren a estrategias internas de memoria realizando búsquedas más elaboradas y organizadas. Es hacia la adolescencia, y no antes, que un individuo comienza a darse cuenta que es necesario ajustar las estrategias a las características de la tarea y sus demandas; por ejemplo, leer para estudiar exige estrategias diferentes a si se trata de leer para identificar información específica o detalles.

Las estrategias pueden ser de naturaleza cognitiva o de comprensión dirigida a hacer progresar la actividad hacia la meta propuesta, y de regulación para supervisar el progreso de la actividad y la consecución de metas propuestas. Este tipo de estrategias están relacionadas con el nivel de dificultad de la tarea y comprobación del dominio.

El segundo componente de la metacognición es el conocimiento de los procesos de regulación y control o **conocimiento procedimental** (referido al cómo). Este conocimiento se utiliza para generar el proceso, regularlo y controlarlo, a través de funciones que pueden ser de planificación, asignación de recursos, supervisión, comprobación, detección de errores y corrección de errores. Este conocimiento trabaja de la mano con las estrategias mencionadas en el apartado anterior.

Finalmente, el conocimiento condicional o del dominio específico, está asociado con las conductas estratégicas porque se refiere al cuándo y por qué proceder de una manera u otra en la realización de la tarea asignada. Para el caso de la lectura y la escritura, Paris, Lipson y Wixon, citados por Peronard (2002), proponen que este conocimiento condicional pre requiere una teoría personal del texto que implicaría conocer las características de los diferentes tipos de texto, en razón de las diferentes

superestructuras que pueden presentar, la intención, las estructuras semánticas jerárquicas, la coherencia y la cohesión que los mismos presenten.

Aunque el conocimiento de los procesos de regulación y control o conocimiento procedimental es de donde se toman las categorías de análisis para el presente estudio, a saber, la planeación, la detección y la corrección de errores y la revisión, la fundamentación teórica acerca de metacognición resulta de gran valor para el análisis de los resultados de la muestra.

La Escritura

Antes de presentar cualquier otro dato acerca de la escritura, se hace necesario citar algunas definiciones y comentarios que sobre *el escribir* han formulado algunos estudiosos de la materia con el fin de presentar la importancia de la escritura.

Para Flower & Hayes (1981, citados por Cassany,1989, p.145) la escritura se comprende mejor como un conjunto de "diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición"; lo cual resalta el carácter cognitivo de tal actividad, superando el carácter de simple transcripción, representación ó medio de registro de la palabra oral que le asignan los escritores poco expertos.

Martí (1994) sostiene que la escritura, además de ser uno de los sistemas de representación externos más importantes que la humanidad ha creado, es un vehículo de comunicación que supera o amplía los alcances del lenguaje oral en virtud de su carácter permanente y su capacidad de reorganizar la oralidad, lo cual le convierten en un "instrumento semiótico mediador de los procesos psicológicos" (p. 07), cuya función es

representar algo, remitir a algo diferente de sí misma. De ahí la importancia de saber articular la información que se plasma por escrito sobre todo en la creación de relatos en virtud de la particularidad del género.

En palabras de Cassany (1989), "en muchos casos saber escribir quiere decir saber transformar la prosa de escritor en prosa de lector" (p. 130); en otras palabras, transitar del escribir para nosotros mismos utilizando palabras que sólo tienen significación para sí (y no necesariamente para otros), a la escritura para comunicarnos con otros o, lo que es lo mismo, para que un lector nos entienda dada la explicitación suficiente del contexto de lo que queremos decir.

Por todo lo anterior, *escribir* no es una actividad fácil. Por el contrario, es una actividad de gran complejidad cuando el objetivo del escritor es comunicar, dada la gran cantidad de tareas a las que debe dar importancia para que *lo escrito* sea un producto de calidad (Cuervo & Flórez, 1996, p. 125).

Complejidad del proceso de escribir

Aunque se hayan adquirido las herramientas mecánicas para aprender a escribir, aún queda un camino largo por recorrer hacia el dominio de la escritura dado que se trata de un instrumento semiótico transformador de los procesos psicológicos (Martí, 2003, p. 127).

Miras y Olson, citados por Martí, (2003) afirman que la escritura permite reflexionar acerca del lenguaje más allá de la comunicación oral, dado el carácter inmediato y efímero de ésta última, convirtiéndola en un formidable instrumento de conocimiento y aprendizaje, cuyo uso conduce a una serie de modificaciones cognitivas

por ser objeto de reflexión en sí misma, según lo sostienen Ferreiro, Olson, Tolchinsky y Karmiloff-Smith, entre otros citados por Martí (2003).

Dichas modificaciones cognitivas pueden resumirse como sigue:

1. La escritura permite tomar conciencia de elementos esenciales del lenguaje oral, unidades sonoras (fonemas, sílabas, palabras)

2. Exige la elaboración y toma de conciencia de elementos implícitos en lo textual necesarios para su interpretación.

3. Como instrumento semiótico, demanda una serie de explicaciones acerca del contexto tales que resulten suficientes para que lo escrito tenga significación en sí mismo; en otras palabras, para que se constituya en un texto autónomo. (Cassany, 1989)

4. Al estar compuesto "por una serie de marcas visibles organizadas en un espacio bidimensional" (Martí, 2003, p. 9), exige, para su dominio, el seguimiento de un sistema de reglas formales precisas (sintaxis); por lo tanto, se hace necesario abordar la escritura desde una perspectiva metacognitiva (en lo referente a la conciencia y la autorregulación) para alcanzar un nivel de elaboración tal que permita producir textos cada vez más ricos y complejos.

Por lo anterior, el simple dominio técnico del lenguaje escrito no garantiza el desarrollo suficiente de la escritura pues exige un alto grado de abstracción para mínimamente desarrollarse, y porque en la escritura se manifiesta la profunda relación existente "entre aspectos gramaticales y el código, entre estos y los procesos cognitivos de abstracción y generalización" (Romero, 1997, p. 89- 90).

De otro lado, Moreno, D. & Rodríguez, N. (2008) afirman que tanto la producción como la comprensión de textos narrativos

> Supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (2008, p.32).

De este modo, la composición escrita exige que con cada palabra se desarrolle el máximo potencial de significación, a través de un constante trabajo de revisión en el cual se contraste y se diferencie de las palabras adyacentes con las que se relaciona. La escritura, entonces, no solamente impone exigencias de orden material y espacial como actividad física que es, sino que también exige dominar ciertas leyes de organización con el fin de alcanzar una calidad de relaciones más compleja, como cuando se emplean frases subordinadas, pues hacerlo indica que el individuo ha comenzado a dominar las relaciones entre objetos (Vygotski, citado por Romero, 1997, p. 88). Según este autor, el dominio de tales leyes de organización está en consonancia con el código y el proceso cognoscitivo del escritor.

Como se mencionó en la introducción, en los estudios en escritura se habla de escritores expertos y escritores inexpertos de los cuales se esbozarán sus caracteristicas más distintivas.

A diferencia del escritor experto quien tiene en cuenta las demandas de orden léxico, sintáctico, semántico y pragmático que impone la escritura, el inexperto parece

creer que producir un texto escrito se asemeja a producir un texto oral, por cuanto cree que simplemente se trata de anotar las ideas tal cual vienen a su mente (Cassany, 1989, p. 108). En consecuencia, el escritor inexperto dedica poco tiempo a la planificación, textualización, revisión, y reelaboración de su producción escrita; y, en la mayoría de los casos, evade la elaboración de esquemas mentales, la re-edición, la re-escritura, la re-estructuración, y la contextualización suficiente dado que no tiene en cuenta al lector, y tampoco parece dar respuesta a la estructura global del texto que produce, ni generar mucho contenido (Caldera, 2003, p. 365). Así, el escritor inexperto fácilmente queda satisfecho con el primer borrador y considera que revisar el texto es básicamente una pérdida de tiempo, se centra en aspectos superficiales y descuida el contenido y la construcción de significado (Cassany, 1989, p. 118).

En su obra, Cassany basa su discusión en el modelo de procesamiento cognitivo de la escritura de Linda Flower y Jhon Hayes que aborda la escritura como proceso en el cuál se indaga por las operaciones mentales que un escritor experto sigue durante la composición.

Modelo Cognitivo de Producción Textual

Desde la antigüedad el *escribir* ha sido estudiado desde diversas perspectivas como la retórica, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolinguística, la psicología cognitiva y la crítica literaria más recientemente (Cassany, 1999, p. 23). A mediados de la década de los setenta, la psicología cognitiva introdujo el concepto de *proceso* en contraste con la visión de *producto* que se tenía hasta ese momento con el modelo de escritura de etapas (Stage Model of Writing), el cual ve la escritura como una serie de

pasos independientes y lineales que gradualmente desembocan en un producto escrito (Flower, L. & Hayes J., 1981). Investigadores como Linda Flower y John Hayes (1981) y Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) plantearon modelos de análisis de la escritura que dan cuenta de las operaciones mentales que un escritor experto utiliza para escribir (Cuervo & Florez, 1996: 125).

Para los propósitos del presente trabajo se considera la perspectiva cognitiva que se centra en el estudio de los procesos mentales o habilidades de pensamiento de quien escribe, específicamente el modelo de procesamiento cognitivo de la escritura de Linda Flower y John Hayes (1981) que ha sido de gran relevancia.

En virtud de que gran parte del proceso de composición sucede al interior del escritor mismo, y por tanto no es observable, los investigadores han creado mecanismos varios para dar cuenta, en alguna medida, de lo que el escritor hace al componer un texto. Freedman et al.(1983) y Griffin, W. (1982) , citados por Cassany, (1989, p.146) recogen algunos de los métodos utilizados por los investigadores, por ejemplo, realizar entrevistas antes y después de escribir, hacer grabaciones de video durante el proceso de escritura, comparar los borradores elaborados, entre otros. Uno de los métodos más influyentes parecen ser el análisis introspectivo, en el cual un autor escribe y luego recuerda, describe y analiza lo que ha hecho durante la composición. Sin embargo, este método es poco confiable ya que "los datos que se obtienen no son absolutamente objetivos porque dependen de la visión de la escritura que tenga el autor" (Cassany, 1989, p. 146) y porque puede estar viciado de lo que el escritor considera que debió haber hecho (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 368). El método de recolección de datos que ha sido más ampliamente aceptado, y utilizado por Flower & Hayes, es el análisis de

protocolos, que consiste en pedir a los autores que a medida que transcurre la composición verbalicen en voz alta lo que hacen en el momento en que lo hacen, para así, grabarlo y transcribir todo el material para su análisis posterior. Por protocolo se entiende el total del material recogido: borradores, texto producido y transcripciones.

Según el modelo de procesamiento cognitivo de la escritura de Flower & Hayes, en el acto de escribir se involucran tres grandes unidades dentro de la producción textual a saber: la ambientación o situación de comunicación, la memoria a largo plazo, y los procesos de escritura en sí mismos. Cada una de estas unidades está a su vez constituida por subprocesos que no se desarrollan en forma lineal, sino que ocurren de manera recursiva (Cassany, 1989, p. 147).

El primer componente, la ***ambientación, o situación de comunicación***, está compuesta por elementos y circunstancias externas al autor que se agrupan en dos núcleos fundamentales, a saber: el problema retórico y el texto resultante. El primero se le plantea al escritor al inicio del proceso y se refiere a las circunstancias que hacen que decidamos escribir (Cassany, 1989, p. 149), en palabras de los creadores del modelo, lo externo al escritor (Flower & Hayes, 1981. p. 369) el qué, para quién, qué canal usar, el para qué, y los objetivos del escritor al escribir. Sin embargo, los autores sostienen que con frecuencia los escritores reducen drásticamente todas estas demandas a simplemente cumplir con *otro escrito para la clase*. Si la representación de problema retórico no se ajusta con las demandas reales, entonces no se podrá resolver el problema o tarea escritural planteada.

El texto que va resultando a medida que se intenta resolver el problema retórico impone ciertas restricciones acerca de lo que se ha de escribir en lo sucesivo. Desde el

título, cada idea considerada, cada frase o palabra escrita condiciona las que siguen. En esta instancia, puede resultar una escritura incoherente por la poca influencia que el texto ha ejercido en la consolidación de las nuevas ideas en relación con las previamente enunciadas, así como por centrarse en detalles y decisiones locales más que en aspectos y decisiones globales que busquen darle cohesión y coherencia al texto. En palabras de Flower & Hayes "el texto en desarrollo impone grandes exigencias a la atención y el tiempo del escritor durante su composición" (1981, p. 371), aspectos que no suelen ser tenidas en cuenta por los escritores inexpertos.

El segundo componente que se involucra en este modelo es la ***memoria a largo plazo,*** no como proceso sino como herramienta utilizada por el escritor, es decir, el almacén de donde extrae conocimientos sobre el tema a escribir y la audiencia, diversos planes de escritura y representaciones de problemas retóricos; y donde puede establecer redes de conceptos que le brinden información principal o complementaria para ser utilizada en el texto. Al parecer, una palabra clave puede generar una reacción en cadena que abra la puerta hacia información necesaria, relevante y significativa. De otro lado, dado que la memoria a largo plazo "es una entidad relativamente estable y tiene su propia organización interna de información" (Flower & Hayes, 1981, p. 371), ésta última puede ser recuperada en forma estructurada tal como fue almacenada, pero debe ser reestructurada para adaptarla a las necesidades específicas de la situación. De no lograr tal reestructuración, se trataría de una prosa de escritor basada solamente en recuperación de información que no toma en cuenta al lector.

El tercer componente que se involucra en el modelo de Flower & Hayes está constituído por los ***procesos de escritura*** en sí mismos, lo cual sucede a nivel interno en

el cerebro del autor, por consiguiente, no son observables directamente sino mediante protocolos, grabaciones, entrevistas y otros medios.

Esta unidad está constituida por tres subprocesos mentales básicos de escritura: planeación, redacción y revisión (examinar); bajo el control de un monitor que los controla y regula (Flower, L. & Hayes J., 1981,p. 369). A continuación se describe brevemente cada subproceso.

Planeación: En este instancia el escritor forma una representación mental abstracta de los contenidos del texto, sin que necesariamente sea un esquema completamente desarrollado, pues una palabra clave puede representar toda una red de ideas; y tampoco debe ser forzosamente de naturaleza verbal, ya que puede tratarse de una imagen visual o cualquier otro código basado en la percepción. Elaborar tal representación mental requiere a su vez, tres subprocesos;

(a) Generación de ideas: Implica la búsqueda de referentes, ideas o situaciones relacionadas con el tópico, para lo cual el escritor recurre a la memoria a largo plazo.

(b) Organización: Supone estructurar ideas, formar argumentos, agrupar información para ayudar al escritor a construir el significado global de acuerdo con las necesidades del contexto identificado en la situación de comunicación. Igualmente, juega un papel importante en la promoción del pensamiento creativo ya que puede agrupar ideas formando nuevos conceptos, y a nivel textual ayuda al escritor a decidir cual será la presentación y orden del texto.

(c) Formulación de objetivos: Implica establecer la dirección hacia la cual se orienta el proceso de composición dependiendo de las necesidades contextuales.

> La mayoría de los objetivos se generan, desarrollan y revisan empleando los mismos procesos que generan y organizan nuevas ideas, aunque algunos pueden ser recuperados de la memoria a largo plazo. La formulación de objetivos es un subproceso continuo durante la composición, y junto con la definición del problema retórico es una parte importante de "ser creativo". En palabras de los creadores del modelo, este subproceso puede considerarse al establecer importantes diferencias entre escritores expertos e inexpertos (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 373).

Redacción: En este subproceso, el escritor transforma las representaciones mentales que inicialmente se formó en un sistema simbólico claro y comprensible, para el presente estudio tal sistema simbólico es la escritura. Es entonces cuando el escritor hace uso de sus competencias en el manejo del código, es decir, recurre a sus conocimientos de la sintaxis y el léxico, entre otras características del lenguaje escrito(Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 373). Mientras un individuo escribe pueden ocurrir varias situaciones, que afecten el resultado final del proceso. Si mientras un individuo escribe debe hacer un esfuerzo conciente por cuidar aspectos como la ortografía y la gramática, entonces, la redacción interfiere con la planeación de lo que se quiere decir, resultando en pobreza textual a nivel global o local. Si el escritor decide ignorar las demandas del idioma en que escribe, resulta en la producción de errores. Si se es negligente con los dos anteriores aspectos la consecuencia es la frustación (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 373).

Supervisión: En palabras de los autores de este modelo, supervisar conscientemente lleva al escritor a nuevos periodos de planeación y redacción, ya que puede decidir leer

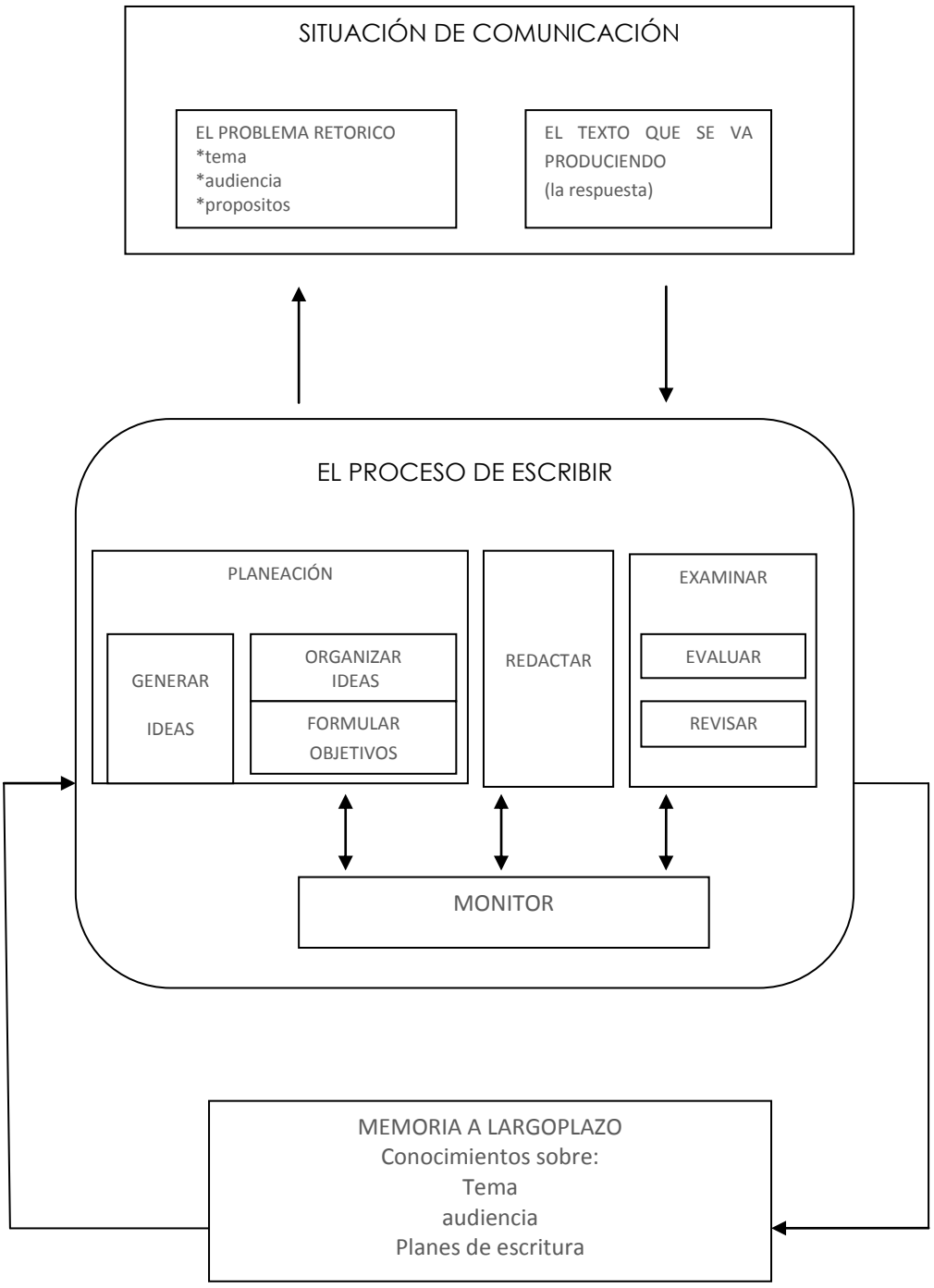
lo escrito como plataforma para futuras redacciones, o con criterio sistemático para *evaluar* y/o *revisar* el texto que efectivamente esta escribiendo y que son subprocesos de los que depende en parte el éxito de la actividad. Al interior de este subproceso se pueden distinguir dos acciones:

(a) Evaluar: Puede ocurrir de manera no planeada. El escritor valora el texto escrito o planeado, es decir, revisa tanto lo que efectivamente ha escrito como los pensamientos u oraciones que esté considerando incorporar.

(b) Revisar: El escritor hace las modificaciones o correcciones necesarias al texto o a lo planeado originalmente (Cassany, 1989, p. 153).

Estos dos últimos subprocesos junto con el de generación de ideas, de la etapa de planeación, tienen la virtud de interrumpir cualquier proceso y ocurrir en cualquier momento de la producción escrita (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 374).

Además de los tres procesos mentales descritos hasta el momento (planear, redactar y supervisar), el escritor dispone también de un mecanismo de control o monitor que le ayuda a decidir cuando moverse de un proceso a otro, por ejemplo, cuando es conveniente interrumpir la generación de ideas para comenzar a escribir. En palabras de Flower & Hayes, estas decisiones se definen con base en los objetivos del escritor y los hábitos o estilos individuales al escribir (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 374). En el gráfico 1 se muestra el modelo de producción de texto escrito de Flower y Hayes (1981).



(Flower & Hayes, 1981: 370)

Gráfico 1.

Señaladas las unidades que componen el modelo de Flower & Hayes (1981), se puede sintetizar el funcionamiento del mismo en cuatro puntos:

En primer lugar, *el proceso de escritura está organizado de manera jerárquica* y, en consecuencia, las unidades y los subprocesos descritos en los párrafos anteriores no siguen un orden lineal estricto sino que son de naturaleza recursiva, en virtud de que la composición incluye otros sistemas menos globales, es decir, a medida que el escritor produce un texto, se ve en la necesidad de llamar diferentes procesos o subprocesos, como la revisión, para reconfigurar y, progresivamente, construir significados en su texto. Según Flower & Hayes (1981) un proceso jerárquico que permite incorporar muchos sub-procesos es un proceso fuerte, ya que resulta flexible al permitirle al escritor hacer mucho con unos cuantos procesos relativamente simples, para el caso, planear, redactar y supervisar (1981, p.376).

El segundo punto acerca del funcionamiento del modelo se refiere a que *la composición es un proceso dirigido por una red de objetivos creados por el mismo escritor* que a su vez guían el proceso de escritura. Tales objetivos pueden ser globales, para dar sentido al texto como unidad, ó locales para desarrollar una intención específica dentro del texto y así corresponder con lo buscado en los objetivos globales. En virtud de lo anterior se afirma que también las redes de objetivos tienen una estructura jerárquica.

Según Flower & Hayes (1981) las redes de objetivos tienen tres características principales. La primera es que no se desarrollan enteramente antes de la escritura, sino que se originan, se desarrollan y crecen con el texto a medida que se escribe.

La segunda característica es que no siempre se formulan en términos de "punto de llegada", sino que también ocurren como "punto de partida", es decir, con lo que el escritor cuenta para comenzar su labor, ó como señal para indicar la manera de conseguir un nuevo objetivo. También se pueden formular en términos de evaluación del éxito del escritor con respecto a la relevancia de la información utilizada para la composición.

Todos los factores que "guían" la composición, i.e. la situación retórica, el conocimiento del mundo y el género del texto, están mediadas por los objetivos, planes y criterios de evaluación del discurso establecidos por el escritor mismo. Un escritor experto puede recurrir a redes de objetivos muy elaboradas que han sido aprendidas previamente, de modo que llegan a funcionar de manera automática (1981, p.379).

La tercera característica de las redes de objetivos se refiere a que estas "marcan la dinámica con que avanza la elaboración del texto" (Cassany, 1989, p.156), ya que, el escritor resuelve paulatinamente los objetivos locales, y consulta constantemente los globales que son los que dan coherencia y dirección a cada nuevo paso a tomar en la composición. A este nivel, Flower & Hayes (1981) señalan algunas diferencias entre escritores inexpertos y expertos. Los escritores inexpertos dependen de objetivos demasiado abstractos que son más difíciles de trabajar que objetivos más prácticos u operacionales. De otro lado, Sondra Perl, citada por Flower & Hayes (1981), afirma que estos escritores consultan con frecuencia la tarea asignada, tal vez buscando objetivos ya dados en lugar de elaborar los propios. Pueden también depender de objetivos demasiado locales, como terminar una oración o revisar ortografía; situación de la que parecen no poder salir.

Se han mencionado objetivos de niveles globales, y objetivos locales; sin embargo, existen los de nivel medio que se mueven entre la intención y la prosa real, y son empleados por escritores expertos para concretar y perfeccionar las ideas más globales y abstractas como las formuladas en las representaciones mentales. De igual forma, este tipo de objetivos garantizan la coherencia de los planes u objetivos locales (Cassany, 1988,p. 157) al ayudar a articular las partes con el todo. De acuerdo con Flower & Hayes (1981), una diferencia notoria entre escritores expertos e inexpertos radica en la cantidad y calidad de este tipo de objetivos. Los escritores inexpertos no logran formular acertadamente este tipo de objetivos quedándose, como se mencionó, bien en los de nivel global ó bien en los locales de orden básico.

El tercer punto acerca del funcionamiento del modelo de procesamiento cognitivo de la escritura, que Cassany (1989) recoge de Flower & Hayes, sostiene que los autores no que *no existe una competencia entre los planes diseñados por el autor, los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo y el texto generado por dirigir el proceso de composición.* Tampoco están de acuerdo con quienes, desde diversas posiciones, afirman que el criterio que guía la composición es el propósito comunicativo, ó la relación entre emisor y receptor, ó las restricciones sintácticas y semánticas dado el tipo de texto. Aunque tradicionalmente se ha aceptado que todos los anteriores elementos coexisten en la composición y que es el escritor quien debe coordinarlos, los creadores del modelo afirman que los objetivos que dirigen la composición contienen las restricciones impuestas por los anteriores elementos (1989, p. 158).

De otro lado, dado que los subprocesos de generar ideas y supervisar pueden "interrumpir" la composición en cualquier momento, nuevos conocimientos o características del texto pueden surgir de la misma manera mientras se generan ideas y se supervisa. Lo anterior redunda no en competencia sino en una colaboración flexible entre objetivos, conocimiento y texto (Flower, L. & Hayes J., 1981, p. 380).

La cuarta consideración acerca del funcionamiento del modelo de Flower & Hayes (1981), se refiere al hecho de que l*os objetivos son creados por el escritor*, y lo hace de dos maneras: la primera, generando objetivos secundarios que expresan una intención, ó, la segunda, cambiando o re-generando, en algunas ocasiones, sus propios objetivos globales en virtud de lo aprendido al escribir (Flower & Hayes, 1981, p. 381), siendo estos procesos creativos importantes porque permiten explorar un tema, desarrollar y generar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que ayudan a gestar el texto. El conocimiento de un tema puede ser más consciente y firme si se recurre de manera asidua a la memoria en busca de ideas relacionadas y, puede crecer y cambiar como resultado de una búsqueda bibliográfica, o por la inclusión de nuestras propias inferencias.

El modelo de procesamiento cognitivo de la escritura de Flower & Hayes (1981) es uno de los más citados en el análisis de producción textual dado que da cuenta de los procesos, más o menos conscientes, que un escritor utiliza en el proceso de composición, al igual que del funcionamiento de dichos procesos.

¿Qué es escribir de manera competente?

Escribir de manera competente, entonces, requiere más que dominar la mecánica de la escritura, para el caso del discurso y en palabras de Barthes (2001) "el discurso tiene sus unidades, sus reglas, su "gramática": más allá de la frase y aunque compuesto únicamente de frases, el discurso debe ser naturalmente objeto de una segunda lingüística" (2001, p. 9).

Para el caso específico del relato, Barthes (2001) afirma que desde el punto de vista de su estructura éste, en efecto, está formado por frases, pero que no se puede reducir a una simple suma de ellas por cuanto "el lenguaje acompaña continuamente al discurso, tendiéndole el espejo de su propia estructura" (2011, p. 10). Es así como los modelos cognitivos, en particular los más difundidos (Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986) arrojan luces acerca de las exigencias que un escritor competente debe satisfacer al emprender la tarea de escribir. Los procesos de producción textual se preparan mediante la elaboración más o menos completa de una representación mental que es transformada en texto de acuerdo con el objetivo de su autor. En el proceso de producción intervienen factores como conocimientos conceptuales, lingüísticos (referidos a sintaxis y léxico), retóricos (referidos a estructuras textuales), dominio de la modalidad de emisión, ya sea oral o escrita, así como el conocimiento del destinatario y la relación con éste.

Para estos investigadores, escribir es una habilidad que demanda tareas simultáneas, ya que el escritor debe responder preguntas con respecto a: el contenido acerca del cual escribir, la presentación del contenido, la forma más conveniente de organizar la información, el público a quien dirige su escrito, el objetivo o efecto que

busca su escrito, el uso apropiado del lenguaje para alcanzar ese objetivo, el manejo y la selección de la sintaxis y el vocabulario, el estilo más apropiado, la coherencia y la lógica del texto, la ortografía y la puntuación para lograr los efectos comunicativos esperados, la fuerza del texto, sin descuidar la longitud del mismo (Cuervo & Flórez, 1996, p. 125).

Así, las exigencias que impone el proceso de producción textual se pueden agrupar como, exigencias en virtud de (a) el contenido, (b) el propósito, y (c) la estructura; otra manera de categorizarlas tiene en cuenta el nivel de complejidad de las operaciones que intervienen la generación del texto (a) operaciones de alto nivel, que dan cuenta de la composición del texto, relacionada con el análisis de la situación de comunicación y la planificación mencionadas en apartados anteriores, y (b) operaciones de bajo nivel, relacionadas con las habilidades secretariales, referidas al manejo las convenciones del código escrito, como la ortografía y la puntuación.

De acuerdo con los modelos cognitivos, la diferencia entre el escritor experto o competente y el inexperto o menos competente se da con relación a la introducción y transformación del conocimiento durante el proceso de composición, por medio de la constante resolución de problemas que se descubren y se solucionan desde la recursividad, es decir, la utilización de la revisión y la generación de ideas y conceptos nuevos. Es posible escribir sobre un tema al identificar las palabras clave con que se relaciona, pues estas actúan sobre la MLP mediante la activación de redes de conceptos y relaciones pertinentes que el escritor ha almacenado previamente, para luego elaborar una representación mental del asunto propuesto, y, a partir de ésta, producir un texto, que se construirá a medida que se escribe mediante la formulación de objetivos globales

y locales, la generación y organización de ideas, la consideración de la audiencia a quien va dirigido lo escrito, la constante evaluación y supervisión de lo escrito buscando que responda a las exigencias planteadas por la situación de comunicación enunciada en la tarea.

Las anteriores consideraciones se dan en lo que Flower (1979, citada por Cassany, 1988, p. 129-144) denomina prosa de lector, manera como un escritor competente asume la labor de escribir. Por el contrario, un escritor poco competente pasa por alto tales consideraciones, ya que está más enfocado en escribir para sí mismo; por lo cual no tiene en cuenta las necesidades de audiencia alguna, y transcribe sus ideas a medida que llegan de su memoria, centrándose de esta manera no en la comunicación sino en la expresión. Flower (1979, citada por Cassany, 1988, p. 129-144) denomina a esta manera de escribir, prosa de escritor, encontrándola valiosa como apoyo al proceso creativo del autor, y para la construcción del significado final del texto (1988, p. 134).

En la prosa de escritor, utilizada por escritores poco competentes, no se encuentra información suficiente para comprender el texto y se utilizan términos cuyo significado es relevante solo en virtud del contexto en que han sido utilizados. Además, se presentan desconexiones entre correspondencias gramaticales como pronombres, sujetos, objetos, entre otras; en consecuencia, el producto de este tipo de prosa es un texto con fallas de coherencia y cohesión, y al no ser un texto comprensible en sí mismo, no es un texto autónomo, como si lo es el texto de un escritor competente quien utiliza de la prosa de lector.

Así, se podría afirmar que un escritor experto, además de poseer el conocimiento acerca de la escritura como actividad y de poseer una gran cantidad de recursos y

estrategias a los cuales recurrir durante la ejecución de la tarea, atribuye gran importancia a la planeación y a la revisión del texto producido en búsqueda de aspectos qué corregir y mejorar constantemente. Es decir, un escritor experto conoce sus procesos cognitivos para ejecutar una tarea, es decir, posee conocimiento declarativo (el qué), y sabe cómo monitorear y ejercer control sobre su proceso, posee conocimiento procedimental (el cómo); dicho de otra manera, el escritor experto parece ser altamente metacognitivo.

El texto narrativo

Antes de adquirir conocimientos formales o informales acerca de las cosas que constituyen el mundo en que cada persona se desenvuelve, y más allá de cualquier forma de división entre los seres humanos, estos se mueven en una constante construcción de historias; como afirma Bruner (1988) somos como el pez que pregunta dónde está el océano porque no se ha dado cuenta que vive en él. Hemos hecho narraciones todo el tiempo, a lo largo de nuestras vidas, a lo largo de la historia.

Coinciden Ong (1987), Bruner (1990), Contursi (2000) y Calsamiglia & Tusón (2002) en afirmar que la narración es una de las formas de expresión humana más comunes y que se puede observar a través de la historia en múltiples culturas, "hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento electrónico de la información" (Ong, 1987, p. 137). La narración, en palabras de Calsamiglia & Tusón "domina sobre otras formas más "distantes" u "objetivas" como la definición y la explicación" (2002, p.270). Afirma la autora que no solo las supera sino que se combina con otras formas de

expresión como el diálogo, la explicación, el discurso argumentativo o la descripción enriqueciéndolas a manera de anécdota, ejemplo, e incluso relación de experiencia.

Bruner (1990), considera que entre algunas de las características de la narrativa está, en primer lugar, la *secuencialidad*, porque consta de una particular secuencia de eventos que involucran a seres humanos,-- sin embargo, se encuentran relatos en los que los "personajes" no son humanos por lo que se adoptará el término *actantes* de en lo sucesivo-- los cuales a pesar de ser elementos constituyentes de la narración no tienen sentido por sí mismos, ya que dependen del lugar que ocupen en la secuencia o fábula, razón por la cual quien narra debe ser cuidadoso en darle a cada componente el peso adecuado para que su relato tenga el sentido que quiere que el receptor capte.

A propósito de la secuencialidad, Ong (1987) afirma que en la era de la tipografía y la electrónica es notoria la preferencia por "la correspondencia exacta entre el orden lineal de los elementos en el discurso y el orden de referencia, el orden cronológico en el mundo al cual se refiere el discurso" (p. 144), cosa que no sucede en las narraciones orales, pues tal paralelismo "se vuelve el objetivo principal cuando la mente interioriza el dominio de la escritura" (Ong, 1987), ya que es esta la que permite organizar una lista de episodios en sentido estrictamente cronológico.

La segunda característica de la narrativa que Bruner (1990) menciona es que ésta *puede ser real o imaginaria* sin perder su poder como historia. Para el presente estudio, sin embargo, es pertinente centrar la atención con más detalle en elimaginario o *relato de ficción*. El autor explica que la "fábula" o historia narrada goza de lo que él mismo denomina "factual indifference", es decir, la historia es indiferente a la realidad extralingüística ya que es la secuencia de sus oraciones lo que la configura como tal, no

la veracidad o falsedad de las mismas. Eco (en Contursi, 2000), afirma que el texto narrativo presupone la aceptación de un pacto ficcional entre autor y lector, por el cual se suspende la incredulidad del lector, y esto a su vez implica que el lector sabe que el relato que se le ofrece corresponde a una historia imaginaria, una construcción; es decir, continúa Contursi, no se piensa que el autor mienta, sino que el autor finge que ha hecho una afirmación verdadera. (p. 38).

Aristóteles (citado en Bruner, 1990) emplea el término *mimesis* para referirse a la capacidad del drama para imitar la vida real. Sin embargo, Bruner afirma que más que copiar, el término se refiere a *re-elaborar y mejorar* lo sucedido. Ricoeur (citado en Bruner, 1990) quien es un autor frecuentemente referenciado en los estudios acerca de narrativa, sostiene que *mimesis* es un "tipo de metáfora de la realidad … se refiere a ella no para copiarla, sino para darle una nueva lectura" (1990. p. 46), y que es gracias a esa naturaleza de metáfora que, "la narrativa puede seguir adelante con 'la suspensión de la exigencia referencial de la lengua común'- en otras palabras, aún sin la obligación de identificarse o adherirse a un mundo de realidad extralingüística" (1990,p.46.). Finalmente, Bruner (1999) cita a Aristóteles en *El arte poética* quien afirma:

> "…no es oficio del poeta contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probablemente o necesariamente … aunque haya de representar cosas sucedidas, no será menos poeta; pues no hay inconveniente en que varias cosas de las sucedidas sean tales cuales concebimos que debieran y pudieran ser, según que compete representarlas al poeta" (1999, p. 63)
>
> Y concluye Bruner afirmando:

> " Tal vez sea ese el motivo por el cual los tiranos odian y temen tanto a los poetas y novelistas y, también, a los historiadores. Aún más de lo que temen y odian a los científicos, quienes, aunque construyan mundos posibles, no dejan espacio para que se formulen otras posibles perspectivas personales sobre esos mundos" (1999, p.63.)

Una tercera característica que Bruner (1990) reconoce de la narrativa es que se especializa en encontrar una razón que *explique y otorgue sentido al comportamiento o la intención que aparecen como anormales*, que se salen de lo canónicamente aceptado por el establecimiento, lo cual a su vez, tiene que ver con el hecho de que la narración implica dramatismo.

Para lograrlo, de acuerdo con Ong (1987), la cotidianidad de la vida de una persona puede contener material suficiente para construir una trama, pero quien pretenda hacerlo deberá hacer una selección de incidentes, sucesos o acciones que resulten relevantes y que capturen el interés, dado que de otra manera resultaría en una narración algo tediosa (1987, p. 141).

Un elemento característico de la narración literaria, que podría aplicarse al presente trabajo por cuanto involucra a escritores no profesionales, es, según Kurt Spang (1993), el carácter diferido de la comunicación en el sentido que cuando el narrador emite el mensaje el público receptor no está presente, y viceversa; cuando el público receptor recibe el mensaje el narrador no está presente. Por esta razón, los tiempos de la narración son preferentemente los pasados, porque "se narra- en la mayoría de los casos- una historia ya concluida" (1993, p.105).

Siguiendo a Ong (1987 quien se apoya en la *Poética* de Aristóteles, la narración de las culturas escolarizadas y tipográficas actuales corresponde a una trama lineal que involucra una "estructura piramidal", es decir, "acción ascendente que acumula tensión, alcanza un punto culminante que a menudo consiste en un reconocimiento u otro incidente que causa una *peripeteia* o vuelco de la acción, y que es seguida por un desenredo o desenlace" (1987, p. 139). Así, las narraciones de las culturas escritas resultan altamente organizadas y constan de "un principio, una parte intermedia y un fin, en una secuencia que corresponde cronológicamente a la de los sucesos que están relatando" (1982, p. 140).

En coincidencia con Contursi (2000) y Calsamiglia & Tusón (2002), tal estructura interna correspondería al esquema o superestructura de la secuencia narrativa, y consta de cinco constituyentes o elementos básicos, a saber:

Temporalidad o sucesión de eventos que avanzan; **unidad temática** garantizada por lo que las autoras llaman un sujeto-actor; **transformación** referida a cambios de estado o predicado; **unidad de acción** explicada como un proceso integrador desde la situación inicial que llega a la transformación y se desplaza hacia la situación final; y finalmente, **causalidad narrativa**, es decir, la "intriga" generada "a través de las relaciones causales entre los acontecimientos" (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 271). Por último, Constursi incluye la **evaluación o moraleja** aunque no necesariamente todo relato deba incluirla.

Siguiendo a estas autoras, quienes citan el trabajo de Jean-Michel Adam, a partir de los anteriores elementos la secuencia narrativa se puede esquematizar de la siguiente manera:

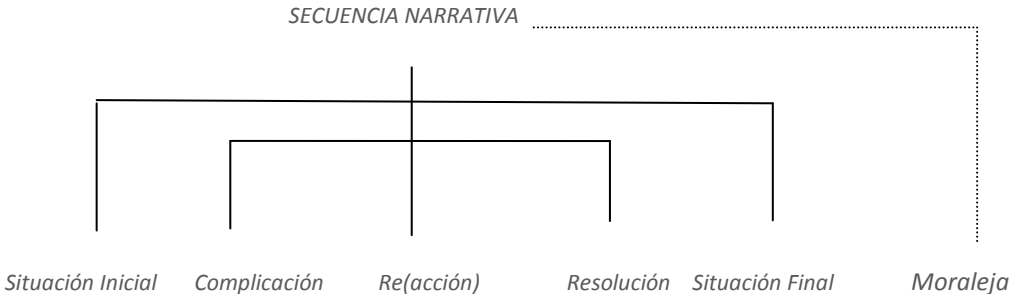


Gráfico 2

Según Contursi (2000) la complicación puede derivarse o no de acciones de personas, pero debe involucrar sus acciones pues estas constituyen el núcleo de la narración; además, la resolución puede ser negativa o positiva. Igualmente, la autora afirma que muchas narraciones tienen lo que denomina conclusiones prácticas o moralejas.

Adam (1987, citado por Calsamiglia & Tusón, 2002) afirma que "la dimensión configurativa (pragmática + semántica) ha intervenido en la secuencial" (2002, p.272); así, por ejemplo, dado que la mayoría de los relatos refieren acontecimientos pasados, los tiempos verbales predominantes serán los pasados; aunque "en las narraciones históricas, los resúmenes de relatos, en las narraciones que se producen dentro de una conversación espontánea o en aquellos acasos en los que se pretende dar mayores *visos de realidad*" (2002, p.272) se utiliza el presente. La autora afirma, también, que en la acción y transformación usualmente se utilizan conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos, mientras que en las descripciones predominan aquellos espaciales y organizadores discursivos de orden. Igualmente, se afirma que la progresión temática, es decir, la articulación de la información conocida o tema y la nueva o rema (202, p. 240), requiere de conectores y marcadores lineales, así como de tema constante.

De otro lado, el punto de vista, o manera de narrar, puede darse en primera o tercera persona, por alguno de los "actores" o desde afuera, y requerirá el uso de marcas morfosintácticas de persona pertinentes (202, p. 272- 273).

Spang (1993) considera que el rasgo básico de todo texto narrativo es la existencia del relator de historias, es decir el narrador. Para este autor la existencia del narrador se constituye en una de las características más fundamentales de la narrativa dado su carácter de intermediario entre la historia y el público, incluso en los casos en que el rol de narrador lo toma una de las figuras de la historia. El narrador tradicionalmente omnisciente conoce los sentimientos y pensamientos de las figuras, sin embargo, el autor anota que a menudo se deja de lado tal tipo de narrador para dejar que sean precisamente las figuras las que desvelan su subjetividad a través de sus rasgos externos, sus intervenciones o monólogos interiores, que tienen lugar en la narrativa moderna.

Con respecto a la forma, Spang advierte que el verso y la prosa no son distintivos de la narración por cuanto existen ejemplos como la epopeya, el romance o la fábula que adquieren la forma versificada pero pertenecen al género narrativo ya que responden a una "necesidad comunicativa innata, al afán del hombre de conservar y reflejar vivencias y sucesos significativos y representativos, tal como se plasman en numerosos textos orales y escritos a lo largo de los siglos" (Spang, 1993, p. 108), a las que denomina narraciones breves como el cuento y la fábula.

En el cuento se presenta a un individuo o grupo enfrentado a la sociedad o a otros grupos, y el conflicto aparentemente insignificante es altamente revelador de valores relevantes. El cuento no se inclina por la psicología de los personajes, por lo tanto evita

extensas y detalladas descripciones y ambientaciones; importa más lo que sucede, razón por la cual, el lenguaje cobra una importancia mayor pues cada detalle cuenta.

Para concluir este apartado acerca de la narración, Ong (1987) afirma:

> (…) algunos de los efectos más genéricos se aclaran mediante la consideración del paso de la oralidad al conocimiento de la escritura. Al madurar la experiencia de trabajar con un texto como texto, su creador, de hecho ya un "autor", adquiere un sentido de expresión y organización notablemente distinto del que tiene el orador que se dirige a un público presente. El "autor" puede leer las historias de otros en la soledad, puede trabajar con apuntes, puede incluso esbozar un relato antes de escribirlo. A pesar de que la inspiración sigue derivándose de fuentes inconscientes, el escritor puede someter la inspiración inconsciente a un control consciente mucho mayor que el narrador oral. El escritor tiene acceso a sus palabras escritas para la reconsideración, revisión y demás manipulaciones (…). Debido al mayor control consciente, (…) una selectividad esmerada produce una trama muy apegada al modelo piramidal, y esta selectividad es facilitada como nunca antes por la distancia que la escritura establece entre la expresión y la vida real. (…)(1982, p. 145)
>
> El carácter reflexivo mismo de la escritura- reforzado por la lentitud del proceso de escritura en comparación con la presentación oral, así como por el aislamiento del escritor en comparación con el orador- propicia el desarrollo de la conciencia a partir de lo inconsciente. (…) En décadas recientes, conforme la cultura tipográfica ha sido transmutada en una cultura electrónica, la historia de trama esquemática ha perdido aceptación por demasiado "fácil" (es decir, por estar

> demasiado "trabajada" por la consciencia) para el autor y el lector. (Ong, 1987, p. 147 – 148)

De esta manera, se han revisado conceptos que presentan cómo la escritura y la narrativa son temas que se han relacionado por largo tiempo en diferentes ocasiones, pero que también vale la pena estudiar bajo la óptica de la metacognición, pues los dos temas a su vez presentan exigencias de diferente índole que un escritor experto asume competentemente. El hecho de que los sujetos de la muestra sean estudiantes de primer año de un programa de Licenciatura en Lenguas, podría hacer suponer que son escritores inexpertos y se esperaría que no tuvieran el mismo deempeño que los expertos por carecer de conocimientos acerca de sus propios procesos metacognitivos, de las exigencias de la escritura en sí misma y la narración (más allá de las comunes a otros sujetos), de las estrategias a que puede acceder; así como tampoco se esperaría que hicieran mayor control sobre su proceso.

Método

A continuación se presenta la metodología con que fue concebido el presente estudio, comenzando por enunciar los objetivos y las categorías del mismo.

Objetivos

Una vez explorados los fundamentos teóricos necesarios para el presente estudio, se puntualizan los objetivos del mismo.

Objetivo general

Caracterizar la ocurrencia y el manejo de procesos metacognitivos en la producción de relatos de ficción en un grupo de estudiantes de primer año de un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas.

Objetivos específicos

Describir la ocurrencia y manejo de la **planeación** en la producción de textos narrativos de ficción.

Describir la ocurrencia y manejo de la **detección de errores** en la producción de textos narrativos de ficción.

Describir la ocurrencia y manejo de la **corrección de errores** en la producción de textos narrativos de ficción.

Describir la ocurrencia y manejo de la **supervisión textual** en la producción de textos narrativos de ficción.

Categorías

Las categorías seleccionadas para el estudio se relacionan las funciones ejecutivas consideradas dentro del conocimiento procedimental de la metacognición, y acontinuación se describen brevemente.

La primera de las categorías de anális es **la planeación** y se entiende como la explícita elaboración y registro escrito de ideas o esquemas en los que se consideren elementos o etapas de la escritura que resulten relevantes para la ejecución y consecución de la tarea. Dado el conocimiento de los escritores expertos, tal planeación

puede consistir en una imagen mental no necesariamente exteriorizada; sin embargo, en el caso de escritores con menos experiencia se esperaría que consideraran la elaboración de dicho plan. Así, podrían considerar las posibilidades de que disponen en términos de estructura narrativa y elementos del relato, entre otros aspectos.

La segunda categoría se análisis es **la detección de errores** y se refiere a la capacidad de los participantes para reconocer en su texto las falencias tanto en la estructura superficial, es decir, sintaxis, léxico, puntuación, entre otros aspectos formales; como en la estructura profunda o superestructura del relato.

La tercera categoría de análisis es **la corrección de errores** que se relaciona estrechamente con la anterior. Pues da cuenta del conocimiento que un escritor tiene acerca de las demandas que impone la escritura en cuanto a los aspectos formales y, también, en lo referente los requerimientos del género textual al que se enfrenta, en términos de superestructura.

La cuarta categoría de análisis es **la supervisión referida a lo textual**, es decir, la revisión conciente de la superestructura del relato, a saber, la estructura narrativa, los elementos y el contenido de este tipo de texto.

Diseño

La presente en un estudio de carácter exploratorio descriptivo de enfoque cualitativo, pues como se afirmo en un apartado anterior, este es el primer estudio al interior de la Maestría que vincula metacognición con producción escrita de texto narrativo, no se intenta estandarizar la información encontrada, y se tiene poco control de las

condiciones en las que se recogió la muestra, permitiendo que los datos hablen para cada caso.

Participantes

La muestra escritural utilizada para este estudio proviene de diez (10) voluntarios, cinco mujeres y cinco varones, quienes son estudiantes regulares de primer y segundo semestres de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Los participantes aceptaron ser voluntarios de la investigación. Se seleccionarion estudiantes de primer y segundo semestres dado que en ejercicios escritura de relatos de estos semestres se registró la reiterativa aparición de errores en la formulación y desarrollo de ideas, pasando por el establecimiento de relaciones lógicas entre los enunciados, falencias lexicales y sintácticas, hasta el uso de puntuación y ortografía. Por el contrario, aquellos estudiantes de semestres superiores, a quienes se invitó a participar en la escritura de relatos de ficción, mostraron tener un mayor control sobre su producción, razón por la cual se descartó su participación en el estudio.

Instrumentos

Para la investigación se desarrolló una tarea de escritura que invitó a los voluntarios a elaborar un relato de ficción, el cual se piloteó en cuatro ocasiones, tanto con profesores de la Licenciatura como con estudiantes de semestres superiores y excelente desempeño académico, en opinión de los profesores del programa, hasta lograr restringir las condiciones de producción escritural de los sujetos. La instrucción de la tarea solo indicó el número máximo palabras que el relato debía tener (200) y el tipo de

relato que se esperaba. No brindó información acerca de temas a tratar o acerca de las características del género y tipo de relato pues se buscaba que los sujetos tuvieran el máximo de libertad para que hicieran sus propias elecciones de modo que se las pudieran considerar como rastros de metacognición que dieran cuenta de, por ejemplo, la planeación, detección de error, corrección de error, supervisión de estructura narrativa, además del conocimiento acerca de la tarea y sus demandas, las estrategias a que recurrían para abordar la tarea y para hacerla progresar hacia la meta, entre otros aspectos relacionados con la metacognición.

Se utilizó una rejilla en la que se relacionan las variables de metacognición con las que se compara el desempeño de los participantes. (Anexo 1). El propósito de utilizar este instrumento fue el de observar de manera panorámica y global las operaciones que los sujetos realizaban o no realizaban, para posteriormente evaluar si se presentaban regularidades en algún aspecto. Así, se logró establecer la frecuencia en la ocurrencia de algún tipo de error, su detección y corrección. Se logró apreciar las diferencias en el desempeño entre unos y otros sujetos, en aspectos como los borradores donde se pudo observar revisión global del texto y la manera en que se ejecutó y sobre qué elementos se ejecutó.

Procedimiento

A cada voluntario se le pidió escribir en ordenador un relato de su propia autoría con una longitud máxima de 200 palabras, para lo cual no se estableció restricción de tiempo para ejecutar la tarea. La restricción acerca del número de palabras buscó que los participantes recurrieran a sus conocimientos acerca del tipo de escrito que se solicitaba

y a hacer mayor control sobre su producción tanto en aspectos profundos de la estructura del relato como en aspectos superficialaes de la textualización.

Los sujetos fueron ubicados en computadores con acceso a servicio de internet, y se encontraban en un lugar con fácil acceso a diccionarios en físico en caso que necesitaran hacer consultas de cualquier tipo. Con el fin de tener un registro escrito de los cambios que se dieran en el transcurso del proceso de escritura, se les solicitó a los voluntarios guardar el documento en un archivo diferente cada vez que pretendieran hacer cualquier cambio, fuera de la naturaleza que fuera, resultando un promedio entre 10 y 18 borradores hasta las versiones finales.

A los voluntarios se les brindó un ambiente sin presiones de ninguna naturaleza y se les comentó que abordaran la actividad como normalmente lo harían de manera que siguieran los procedimientos habituales cuando escriben.

Igualmente, se les ofreció la opción de hacer las anotaciones a mano que consideraran necesario, con la condición de que entregaran tales anotaciones a la investigadora una vez terminada la tarea.

Una vez recogidos, se compararon los borradores de cada participante por aparte para registrar las diferencias en aspectos de estructura superficial y estructura profunda.Se anotó para cada participante los errores corregidos llevando registro del tipo de error y el borrador en que se cometió, así como de los que no se detectaron y ppor ende no se corrigieron. Igualmente, se registraron los cambios realizados que no respondían a corrección de errores sino a vriaciones que los sujetos libremente escogieron hacer. Después de tomar nota de tales diferencias entre los diferentes borradores de cada sujeto, se registraron tales datos en una la rejilla de comparación. Tal

rejilla contenía la información de cada uno de los diez sujetos en contraste con las funciones ejecutivas del conocimiento procedimental, a saber: planeación, asignación de recursos, supervisión, comprobación, detección de errores y corrección de errores. Del Del componente de conocimiento declarativo, se consideró el aspecto de las estrategias metacognitivas de comprensión y autorregulación.

Después de registrar la información de los diez sujetos, se estableció la aparición o no de regularidades con respecto al desempeño de los sujetos para proceder con el análisis de los resultados.

Limitantes

El estudio parece tener varias limitantes, algunas de las cuales se presentan en este apartado, mientras que otras surgieron a medida que se constuyó el apartado de resultados y análisis, razón por la cual se insertan dentro de dicho apartado para la mejor comprensión de su origen.

Una de las limitantes es que la muestra de diez sujetos parece no ser representativa. Sin embargo, debe recordarse que este es el primer estudio en la maestría que vincula la metacognición y la producción esrita de relatos; de modo que es una primera aproximación al tema y, por tanto, se consideró conveniente explorarlo a pequeña escala, con el fin de sentar observaciones iniciales, hacer sugerencias y formular inquietudes que puedan sugerir rumbos a seguir en futuras investigaciones al respecto.

No considerar la grabación en video de los sujetos en proceso de producción, fue una de las limitantes de este estudio, pues se dejaron de observar comportamientos que

podrían sustentar o refutar las consideraciones acerca de la presunción de no planeación de texto, si no se hace por escrito.

Probablemente una limitante más consista en que se dejaron los borradores de cada sujeto como único documento del cual inferir la ocurrencia de procesos de regulación y control metacognitivo. Seguramente, contar con protocolos de reporte de los participantes antes y después de la ejecución de la tarea arroje información valiosa que amplíe y profundice el análisis y la discusión, lo cual puede arrojar luces sobre cómo los aspectos considerados dentro del conocimiento declarativo podrían o no ser determinantes en la decisión de emplear procesos de control y regulación en la producción escrita.

Resultados y Análisis

A continuación se presentan los resultados y comentarios de acuerdo con las categorías de análisis contempladas para este estudio, a saber, planeación, detección de errores, corrección de errores y supervisión.

Planeación

Solo un sujeto (6) decidió esbozar a mano, algunas ideas preliminares que plantean el actante principal, lugar y parte de la situación inicial y en el relato producido por el sujeto se verifica la utilización de la información esbozada en el plan inicial, como se puede verificar en los archivos a continuación (Anexo 3). Ninguno de los demás sujetos dejó rastro visible de planeación del relato ni en los archivos digitales ni escritos a mano.

Sin embargo, desde el punto de vista de la metacognición no podría afirmarse con certeza que los sujetos que no hicieron planeación pues, como afirma el modelo cognitivo de producción textual de Flower & Hayes (1981), un plan puede consistir de una imagen mental, una palabra clave que represente una red de ideas, una imagen visual; y puede no estar completamente desarrollado ni ser forzosamente de naturaleza verbal.

Se podría pensar que dada la baja ocurrencia de cambios en la textualización de la secuencia narrativa de los relatos, sí se elabora un esquema mental del contenido del relato. En opinión de la investigadora, sin embargo, parecería posible afirmar que precisamente realizar una planeación más detallada del relato podría ayudar a solventar la falta de conocimiento y experiencia de los sujetos de la muestra. Así, el recurso visual serviría para tomar conciencia de las características del género, los elementos y superestructura del relato, las posibilidades de exploración en cuanto a tema, entre otros

Podría considerarse una limitante de este estudio el hecho de solo haber recogido muestra escritural, y no considerar el grabar en video a los sujetos durante el proceso, pues dado que no todos los sujetos se inclinan por **escribir un plan** para su escrito, sería interesante observar sus comportamientos dado que posiblemenete se hayan tomado diferentes lapsos de tiempo para pensar su relato, o hayan detenido la escritura en algún punto para valorar lo que escribirían luego. Sería conveniente para futuras investigaciones acerca de escritura contemplar todas estas formas de registro de información pues arrojarían datos interesantes acerca de, por ejemplo, como un individuo aborda la tarea escritural desde la génesis del proceso: la planeación.

Detección de errores

Detectar es comparable con descubrir, localizar, captar o revelar. En ese sentido detectar errores hace referencia a que los sujetos descubrieron o localizaron errores cometidos en sus producciones. Ya sea que se localicen y se corrijan o se pasen por alto, vale la pena hacer un registro de los errores cometidos por los sujetos, con el fin de ilustrar la relación existente entre la detección y la corrección de errores. Ciertamente los errores detectados se corrigieron, ya sea porque se descubrieron inmediatamente se cometieron, o como consecuencia de las revisiones globales del texto producido.

Los errores variaron en tipo y proporción, lo cual no quiere decir que se detectó la totalidad de las fallas cometidas. Lo anterior se puede evidenciar en las versiones finales donde se encontran errores cometidos desde los primeros borradores, como se aprecia en el anexo 4 donde se muestra el proceso del sujeto 10 a través de los borradores B5, B8, B10 versión final. En esta última se encuentran errores cometidos en B5 y llegan a la versión final sin ser detectados.(Anexo 4).

En cuanto al tipo de errores en que incurrieron los sujetos con más frecuencia se encuentran los de ortografía, puntuación y léxico, y dada la naturaleza de estos, se puede inferir que ninguno de los sujetos utilizó diccionario, manual (electrónico o físico), ni consultó con otra persona para verificar que lo escrito cumpliera con las normas del idioma y la tarea. Desde el punto de vista metacognitivo, se podría inferir que los sujetos o bien no consideraron necesario hacer uso de esta estrategia y recursos para abordar la tarea, o bien no reconocieron las circunstancias o condiciones en las que debieron haber utilizado esta estrategia de usar manuales de lengua o diccionario, probablemente porque pensaron que no estaban cometiendo errores de ninguna clase;

como se aprecia en el anexo 4 arriba, se pueden apreciar errores de ortografía particularmente en el manejo de tildes para las formas de pretérito de indicativo que deberían estar tildadas i.e. *quedo, construyo, paso*. Igualmente se encuentran errores en el manejo de la puntuación i.e. al usar el conector "*así que*" debería escribirse (,) coma; en la frase "…*no salian para nada de la casa hasta la educación era virtual*..." faltó indicar, por ejemplo con (:) dos puntos, la pausa antes de "*hasta la educación era virtual*…"

Entre los voluntarios se destacó en particular el sujeto 3, quien logró una forma de expresión lingüística más elaborada en comparación con los demás participantes, dado el manejo más cuidadoso de la puntuación, la manera como ordena ciertas oraciones y el léxico empleado i.e. "*Era inevitable: mis manos sudaban como riachuelos y mi mente no me dejaba proferir más ideas*", " *sus ojitos destellantes y su sonrisa pueril*". Se podría inferir que este sujeto está más familiarizado con la escritura o el género narrativo desde la literatura; desde la metacognición esto tal vez signifique que el sujeto tiene mayor conocimiento específico de la tarea a la que se enfrentó, lo cual le habría dado mayor conocimiento y conciencia de las demandas y objetivo de la tarea escritural lo cual le permitió prestar mayor atención a la ejecución; así, la ocurrencia de errores en su producción es notablemente menor que en la de sus compañeros, diez en once borradores, de los cuales dos de puntuación no fueron detectados.

Por el contrario, se podría afirmar que la tendencia general fue a fallar en la señalización adecuada de las diferentes pausas, el uso de referentes, la resolución de redundancias, el uso de conectores y marcadores de discurso, entre otros, como se puede apreciar en el anexo 5 con las versiones finales de los sujetos 2, 4 y 7 (Anexo 5). El

sujeto 2 presenta fallas de diferente orden, sin embargo, aquí se quiere llamar la atención sobre el uso de referentes, particularmente en el fragmento a seguir, donde pudo haber remplazado la expresión "esta chica" por un "ella": "Así que decidió seguir a la chica, pero esta chica era muy antipática". El sujeto 4 recurre a la palabra "pero" en ocho ocasiones y a la expresión "tal vez" en seis oportunidades en un escrito de dos cientas palabras, y falla en el uso de signos de puntuación.

Por otro lado, la versión final del sujeto 7 presenta fallas de diferente tipo como dejar inconcluso un enunciado en el que se esperaría que se usara la expresión "tan… que" completa: "Un ángel llamado Dominique estaba tan cansado de su vida en el cielo, estaba cansado de la rutina, de ver todos los días el mismo jardín con flores deslumbrantes, las mismas nubes esponjosas y coloridas, las mismas cascadas que emergían de las montañas, los mismos peces con grandes alas brillantes, las mismas aves con plumas doradas.", Por lo anterior, se podría inferir que los sujetos no poseen ni conocimiento sólido, ni manejo consciente de las reglas que rigen estos temas. Desde la metacognición, podría decirse que en cuanto al conocimiento y las creencias de los sujetos acerca de sí mismos estos parecen considerar que no tienen limitantes para la ejecución de la tarea; así, dadas las falencias mencionadas, parecen no haber considerado necesario el uso de un diccionario o la consulta con otra persona como estrategias efectivas y válidas para abordar y hacer avanzar la tarea hacia la meta

De otro lado, el sujeto que presentó mayor número y más variedad de errores sin detectar a lo largo del proceso fue el sujeto 1 (Anexo 6), en cuya versión final se observan alrededor de 25 errores, entre los cuales se pueden mencionar redundancias, errores de ortografía, puntuación y mezcla de tiempos verbales afectando no solamente

el tono del relato, sino también la consistencia de la expresión de la temporalidad, puesto que en algún punto del proceso (B10) parece enunciar tres momentos en los que sucede la acción del relato. Igualmente, existe una casi total ausencia de marcadores de discurso y conectores, lo cual agregó vacíos de información y representó, en alguna medidaa, un obstáculo a la estructura narrativa del relato.

Desde la metacognición, específicamente desde el conocimiento declarativo, se pueden inferir que, probablemente las creencias del sujeto acerca de sí mismo están interfiriendo en el rendimiento en la tarea como afirma Mayor (1993). Probablemente el sujeto quiere narrar la historia que tiene en mente pero encuentra difícil reconocer las formas lingüísticas más adecuadas para hacerlo, y aunque seguramente conoce por su formación lo que es, por ejemplo, la redundancia, no la reconoce dentro de su producción; por lo cual tampoco se encuentra en capacidad de solucionar estos problemas porque no los reconoce como tales. Igualmente, el sujeto pudo haber considerado que no debía consultar un recurso externo como estrategia para regular y controlar su producción y hacerla progresar hacia la meta. De este modo, parece que este sujeto no logra superar el carácter de transcripción de la palabra oral resultando posible hablar de este participante como escritor poco experto (Flower & Hayes, 1981 en Cassany,1989, p.145)

Ortografía

En este tipo de error se presentó prácticamente sin falta en todas las producciones, y a continuación se hace un breve recuento de los hallazgos.

Con respecto a la detección de *palabras mal escritas* se debe anotar que normalmente los sujetos detectaron las fallas de este orden cuando recién las cometieron,

lo cual daría cuenta de la atención que los sujetos prestaban a la escritura en el aspecto de la textualización..

Cinco de los diez sujetos (2, 3, 5, 7 y 10) detectaron todos los errores de ortografía correspondientes a palabras mal escritas, mientras que dos de los sujetos (6 y 8) no detectaron las palabras mal escritas en sus relatos a pesar de haber cometido un bajo número de estos errores. En el caso del sujeto 8, empleó la palabra **litosis** por alitosis en el borrador 6 y este error permaneció hasta la versión final, (Anexo 7). Además, tres de los sujetos (1, 4 y 9) detectaron de manera irregular las palabras mal escritas pues en algunos borradores sí lo lograron mientras que en otros no, como se aprecia en el anexo 8, donde se muestran tres borradores del sujeto 9, B12, B13 y la versión final B15. (Anexo 8). En el borrador B12 aparecen los siguientes errores de escritura de palabras: "… Sebastián hiso un avión …" producido en B6 y no detectado a pesar que en varias ocasiones manipuló ese mismo enunciado; "Un impulso extraño y ajeno a ello hiso arrojar el avión …" donde "ello" fue producido en B11, detectado y corregido en B13; "hiso" fue producido en B11 y es eliminado en B15 por modificación del enunciado donde aparecía. También aparece en B12 "…coelgio…" producido en B12, detectado inmediatamente y corregido en B13.

Desde la metacognición, nuevamente parece ser que los sujetos no están conscientes de la necesidad de utilizar un recurso externo para verificar su producción . Se podría decir que los sujetos que no detectaron palabras mal escritas asumen que las formas utilizadas son las correctas, probablemente porque es la manera en que siempre han empleado tales palabras, no han recibido corrección al respecto, o si lo fueron no recuerdan la forma correcta por lo cual no perciben que las palabras estén mal utilizadas.

Tal suposición se relaciona con la variable de las experiencias inserta en el aspecto de las creencias acerca de sí mismo del conocimiento metacognitivo de la que Mateos (2001) sostiene que tradicionalmente no se ha explorado, lo cual podría ser un indicador para nuevas investigaciones ya que, aunque los sujetos hayan revisado los borradores de sus producciones en diferentes ocasiones, no las identificaron como errores, y por lo tanto no consultaron un recurso externo como estrategia para corregirlas. Esto podría remitir a la tercera variable relacionada con el conocimiento de la persona, y es el conocimiento de las capacidades del individuo, en el que, según Mayor (1993); tener un mayor conocimiento en algún asunto como vocabulario puede indicar mejor desempeño en la ejecución de una tarea.

En lo que atañe al *manejo de tildes,* las fallas más frecuentes se presentaron en pronombres personales y formas verbales, siendo el pretérito de indicativo el caso más recurrente.

Dos de los sujetos (3 y 8) no incurrieron en fallas en el manejo de tildes en ninguno de sus borradores, mientra que el sujeto (4) detectó todos los errores de este tipo que cometió a lo largo del proceso. En contraste con dos sujetos (6 y 7) quienes no detectaron ningún error de tildes, a pesar de cometer un bajo número de estos (Anexo 9). Además, cinco de los sujetos (1, 2, 5, 9, y 10) detectaron de manera irregular este tipo de equivocaciones, como se puede observar en el anexo 10 (Anexo 10) con la selección de tres borradores (B12, B13, B14) del sujeto 5. En B12 se observa la existencia de errores en manejo de tildes que son parcialmente corregidos en B13, particularmente sobre las últimas frases que se escriben. Sin embargo, el sujeto no detecta la falta de otras tildes en el texto permaneciendo sin corrección en la versión final B14.

A pesar de que los sujetos realizaron revisiones de los borradores en más de una ocasión, detectaron errores de diferente tipo y los corrigieron, nuevamente aparece la constante de no detectar errores de manera sistemática y constante. Esto podría indicar falta de conocimiento de las demandas que impone la escritura en el sentido de que si bien al hablar el texto no se puede aprehender para su revisión, disponer del texto en forma escrita sin presiones de tiempo y en las condiciones de producción de que dispusieron los participantes para ejecutar la tarea daría la oportunidad de hacer una revisión pausada con la ayuda no solo del propio criterio sino con ayuda de tantos recursos como se puedan utilizar.

Parece que la creencia de no necesitar recurrir a ayudas disponibles y válidas como estrategia para lograr un rendimiento óptimo es ya a este punto una constante en los sujetos del estudio. Sin embargo, también debe tenerse en consideración que probablemente los sujetos también asumieron, por alguna razón, que no podían hacer uso de tales recursos. No obstante, vale la pena recordar que una de las instrucciones dadas a los sujetos fue la de **escribir como normalmente lo hacían.** Esta aclaración hace sospechar que los sujetos habitualmente no hacen uso de acciones como por ejemplo la planeación y la utilización de estrategias que les permitan ejecutar las tareas escriturales con el fin de lograr el mejor rendimiento posible, por considerar tal vez que ese es precisamente el mejor rendimiento posible.

Puntuación

Con respecto al manejo de la *puntuación*, que es un aspecto relacionado con la cohesión textual, es decir, puede tener incidencia directa sobre la creación de significados se puede decir que:

La totalidad de los sujetos presentaron dificultades en mayor o menor grado.

Tres de los sujetos (3, 8 y 10) no detectaron los errores de puntuación aunque cometieron pocos, en tanto que siete de los sujetos (1, 2, 4, 5, 6, 7 y 9) detectaron de manera irregular los errores de puntuación que presentaron sus borradores.

El número de errores de puntuación detectado fue muy inferior en comparación con número de errores cometidos y en general osciló entre 1 y 2. Uno de los sujetos (4) llama la atención pues la mayoría de sus errores de puntuación tuvieron que ver con el manejo de signos acompañantes para citas textuales, a saber, dos puntos, comillas y signos de interrogación como se puede apreciar en la versión final de su relato (anexo 3). Asimismo, el sujeto 7 comete este tipo de error en la única cita textual que emplea al finalizar su relato (ver anexo 5). Además, cuatro de los sujetos (1, 5, 8, 9) presentaron errores de puntuación relacionados con frases subordinadas, pues olvidaron señalar las comas que normalmente acompañan este tipo de frases o las utilizan de manera inconveniente. Esto podría tener repercusiones en la significación de las oraciones implicadas pues no quedaría claro cómo se relaciona una parte de la información con la otra, lo que afectaría el sentido de los que se escribe.

En el anexo 6 se observa la versión final del sujeto 1, donde se encuentran los siguientes ejemplos: "Su madre una bella reina, con muchos lujos, vivía más de su apariencia su hija no le importaba", donde la primera coma debería estar ubicada

inmediatamente después de “madre”. En la frase “Su nana desde lejos la oída maravillada de lo que escuchaba, se escondió detrás de la puerta sin que la niña la escuchara, …” faltan las comas antes y después de “desde lejos” que es la frase subordinada que debería ser puntuada con comas antes y después.

Ocho sujetos (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10) cometieron errores de puntuación con conectores de diferente naturaleza; por ejemplo, en el anexo 11 (Anexo 11) se observa que el sujeto 2 en el borrador B4 utiliza la expresión “así que” para indicar consecuencia, pero no le antepone coma. Igualmente, el sujeto 9 en el borrador B12 emplea el conector “luego” para continuar con una secuencia de eventos, sin embargo, olvidó colocar coma (,) inmediatamente después.

La totalidad de los sujetos cometieron errores de puntuación relacionados con la señalización de pausas largas, particularmente porque utilizan coma (,) para separar ideas diferentes cuando deberían servirse de punto y coma (;) o punto (.). En consecuencia, se podría pensar que los sujetos del estudio no son concientes de la relevancia de indicar pausas largas después de cierto lapso de escritura, al cambiar de tema o al enunciar ideas nuevas en el texto. Para ilustrar esta situación, el anexo 6 muestra la versión final del sujeto 1, quien claramente presenta fallas en la adecuada señalización de pausas en su relato.

Desde la metacognición, parece que los problemas hasta ahora presentes se vinculan más con la familiaridad con y la destreza en el uso de una herramienta, la puntuación, y de su importancia en la asignación de significados en la escritura. Nuevamente parece que el problema se centra más en la manera cómo las creencias

acerca de sí mismo, de las propias habilidades y las propias capacidades afectan el rendimiento en la ejecución de la tarea.

No es posible reconocer la existencia de un problema ni buscar estrategias para solucionarlo, si se tiene la creencia de que el conocimiento que se tiene de las herramientas y la materia tratada son suficientes para la óptima ejecución de la tarea, sin someter tal conocimiento a la **sana duda**, con el fin de verificar el propio conocimiento.

Léxico

El manejo de léxico en los sujetos presentó la redundancia como la falla más recurrente, a continuación se presentan los resultados y discusión al respecto.

Los sujetos de este estudio presentaron *redundancia lexical* en sus textos lo cual afecta la cohesión de los mismos; y básicamente se produjo por la falta de sustitución o elipsis para palabras, expresiones, conectores o marcadores de discurso, verbos y pronombres personales. En razón del contexto en que fueron producidos los relatos, descrito en el apartado acerca del método, se podría pensar que los sujetos del estudio consideran innecesario verificar ortografía, puntuación y léxico, y de esta manera, se inclinan a conformarse con su propio criterio, reiterando las observaciones que se han realizado al respecto en apartados anteriores.

Si bien cuatro de los sujetos (3, 7, 9 y 10) no registraron redundancias en los relatos producidos, seis sujetos que cometieron redundancia (1, 2, 4, 5, 6 y 8), cinco (1, 2, 4, 5 y 8) no la detectan a lo largo del proceso, es decir, aún se evidencia en las versiones finales de los relatos; verbigracia, la versión final del sujeto 4 presenta repetición de la expresión “tal vez” en seis ocasiones, y del vocablo “pero” en ocho oportunidades como se puede ver en el anexo 5. Sin embargo, únicamente el sujeto 6, quien en el borrador B8

presenta dos casos de redundancia con las palabras “señor” y “darse cuenta”, logra detectarlos y posteriormente corregirlos en B10 (Anexo 12).

Si la metacognición se refiere al conocimiento acerca de cómo se percibe, comprende, recuerda y piensa (Mateos, 2001, p. 19) entonces parece que los sujetos del estudio parecen tener algún inconveniente para percibir las redundancias, sobre todo porque al releer un texto se podría tener percepción no es solamente visual sino de alguna manera **auditiva**. De igual forma, los sujetos parecen no comprender que la reiterada aparición de una palabra en un texto, de 200 palabras, constituye un error llamado redundancia. La discusión podría girar en torno a si efectivamente los participantes no conocen en qué consiste la redundancia, o en si la reconocen en sus textos. Parece que este tipo de error no hace parte del conocimiento de los sujetos acerca de las demandas de la escritura, probablemente porque la oralidad constituya la práctica más firmemente arraigada en los participantes y, así, trasladen los usos de la oralidad a la escritura. Entonces, surge la pregunta por la familiaridad que los individuos tienen con la escritura, ya sea con fines de comprensión o producción, y con las variedades lingüísticas más cuidadas que se pudieran utilizar como recurso para aprehender dinámicas del texto escrito que pudieran emplearse como recurso en sus producciones escritas.

Además de la redundancia, otro error lexical se presenta cuando el sujeto 6 utiliza *formas verbales* inadecuadas para las dos frases que a continuación se describen. En el borrador B4, se utiliza la forma de participio de un verbo como adjetivo en la frase “el indigente muy alegrado”. Aunque hay casos en que se utiliza el participio en construcciones como *el niño cansado,* esta resulta inaceptable para la frase empleada por

el sujeto. A pesar de que el sujeto percibe que hay un problema con la forma empleada e intenta corregirla en B10, la nueva forma resulta ser igualmente anómala: "el indigente se alegrado", la cual permanece sin ser detectada hasta la versión final el B12. Desde la metacognición, esto indicaría que a pesar de no lograr corregir el error existosamente el sujeto tiene la **sensación** de haber utilizado una forma que no es correcta. La reflexión se daría alrededor de la ocurrencia de este episodio durante la producción escrita. El hecho de que un sujeto no corrija un error puede no necesariamente corresponder al hecho de que no lo detectó tal error, sino que podría deberse a que aunque **perciba** la falla no sepa como corregirla y prefiera dejarla intacta. Probablemente este hecho se pueda relacionar con lo que Mayor (1993) menciona acerca de la incidencia del nivel de dificultad de la tarea en el rendimiento en la ejecución de la tarea, en el sentido que cuando la dificultad de la tarea es demasiado alta, para el caso no se sabe o no se está seguro como solucionar el problema, se desmotiva el uso de estrategias para superar el inconveniente y el sujeto puede decidir abandonar la tarea.

No obstante, el abandono se puede interpretar como una muestra metacognitiva luego de haber evaluado lo que se sabe o no, lo que se puede hacer o no para solucionar el problema, lo cual involucraría a su vez la reflexión acerca de las creencias acerca de sí mismo como persona en cuanto al reconocimiento de la familiaridad del asunto a solucionar, de las propias habilidades para solucionar el problema, y de lo que es capaz de hacer en razón de su mayor conocimiento.

En otro apartado este mismo sujeto, emplea la expresión "paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad", por "pasó a ser …" (Anexo 13). Esto sugeriría falta de reconocimiento de palabras, y falta de manejo de las categorías gramaticales que entran

en juego en los enunciados referidos; de esta manera, cabe preguntarse por la experiencia escritural del sujeto, la influencia que la oralidad tiene en este caso y la conciencia que el sujeto tenga de las diferencias entre las dos formas de expresión, ya que parece no haber reconocido el error pues no intentó corregirlo como el error descrito con anterioridad.

En suma, se podría inferir que la mayor o menor detección de errores se relaciona con qué tanta revisón se hace, pero también con las creencias que los sujetos tienen acerca de sí mismos, de lo que saben y pueden o no hacer, así como de la conciencia de las exigencias de la tarea, y el reconocimiento las estrategias y recursos disponibles para tener un buen rendimiento en la ejecución de la tarea. Tal vez un individuo revise y relea varias veces el texto producido, pero no reconozca los errores cometidos dado que desconoce su naturaleza, no solo porque desconozca las normas que los rigen, sino también porque, conociéndolas, tiene mayor familiaridad con el uso de las formas incorrectas y, por ende, las formas correctas o más cuidadas no hacen parte de su repertorio habitual del uso de la lengua. Lo anterior puede redundar en la paulatina pérdida de conciencia de las diferentes variaciones lingüísticas que dependen de los diferentes contextos en los que se desempeñe.

Así, parecería que, antes de incluso planear un escrito, se podría reflexionar acerca de los recursos y herramientas físicas, cognitivas y sociales que probablemente se necesiten para ejecutar la tarea escritural a fin de detectar, antes de que se presenten, los errores que se pueden cometer en la producción escrita si no se analizan las creencias de los individuos acerca de sus experiencias, habilidades y capacidades; si no se reflexiona acerca de las exigencias de la tarea que se enfrentará en términos de su naturaleza y sus

demandas, así como de las estrategias y recursos que se tienen a disposición para llevarla a cabo.

Se podría afirmar que es pertinente para futuras investigaciones revisar el ejercicio escritural no como **la producción** en sí misma, sino vincularla con la preparación antes de iniciarla; resultaría interesante observar cómo esa preparación hace parte o no de las prácticas docentes acerca dela escritura como ejercicio de aula y sus repercusiones en el proceso y el producto final. Es la opinión de la investigadora que el proceso de escritura comienza mucho antes de comenzar a planear el texto. Esta es precisamente una de las limitantes de este estudio por ser precisamente un estudio de caso de carácter exploratorio, con diez sujetos, ejecutado en condiciones excepcionales diferentes a las del aula real. Probablemente, los hallazgos darían luz sobre la verdadera importancia del aprender a escribir como habilidad e insumo para la vida, no para satisfacer la necesidad inmediata del ejercicio de clase con que, según profesores de lengua consultados, parece asumirse comúnmente.

Corrección de errores

Los errores corregidos corresponden a los detectados y, se podría afirmar que las correcciones fueron exitosas. Sin embargo, como se mostró en el apartado de detección de errores, hubo sujetos que identificaron parcialmete o no identificaron un tipo particular de error. Esto podría deberse bien a descuido por el afán de cumplir con la entrega del escrito como lo afirman Flower & Hayes (1981), confirmando las palabras de Caldera (2003) cuando sostiene que los escritores poco competentes no suelen considerar importante el sub proceso de la revisión. No obstante, esta misma situación

puede también sugerir que, a pesar de revisar, los sujetos realmente no reconocen algunos de los errores en virtud de su desconocimiento de la normativa del idioma o de su menor familiaridad con las variedades lingüísticas más cuidadas.

Así, tres sujetos (5, 7 y 9) corrigieron todos los errores de una clase en particular, palabras mal escritas, pero no fueron consistentes en la corrección de otros tipos de fallas, como puntuación, ortografía, uso lexical y otros, verbigracia, el sujeto 5 tuvo también errores lexicales que resultaron en redundancia de uso de pronombre personal **ella**, como se puede ver en el siguiente extracto del relato donde las dos primeras veces que se menciona el pronombre, se podría incluso prescindir de este:

> … era una buena estudiante aunque todos usualmente decían que podía ser mejor, pero ella ignoraba aquellos comentarios y se conformaba con pasar. Elizabeth nunca aprovecho las facilidades que tenía, ella pensaba que sus padres siempre iban a estar con ella así que no le preocupaba lo que vendría en el futuro…

De esto se podría inferir que, o bien estos sujetos asumen que su uso de la lengua es el correcto y por tanto no ven la necesidad de comprobar nada; o no reconocen sus limitantes; o no poseen un conocimiento sólido de las demandas que el ejercicio de escribir impone, o no reconocen las estrategias a las que pueden recurrir para solucionar los problemas, o bien su habilidad de autorregularse es baja ya que no son conscientes de todas las equivocaciones de un tipo particular de error cometido en su producción textual; un ejemplo de la situación lo ofrece el sujeto 6, mencionado al finalizar el apartado de detección de errores. A pesar que el sujeto intentó corregir el enunciado “el

indigente muy alegrado" generado en el borrador B4, no tuvo éxito pues se hubiera requerido usar el adjetivo propiamente dicho, así: "el indigente muy alegre".

Sin embargo, el hecho de que se trate de un tipo particular de error hace pensar a la investigadora que ese sujeto en particular desconoce la normativa involucrada para el manejo de esas situaciones particulares.

De otro lado, todos, excepto los sujetos 4 y 10, dejan rastro de revisión general del texto, pues existen borradores donde se evidencia corrección de errores sobre lo escrito hasta ese punto; por el contrario los sujetos 4 y 10 realizan correcciones solamente sobre las líneas que recién acaban de escribir.

Además, los sujetos que revisan los textos de manera global lo hacen en varias ocasiones, a saber: los sujetos 1 y 6 en tres borradores; el sujeto 7 en siete borradores; el sujeto 9 en seis borradores; el sujeto 3 en dos borradores¸ los sujetos 2, 5 y 8 en cinco borradores, lo cual podría indicar que en alguna medida los sujetos usan procesos de regulación dado que están concientes de la importancia de la revisión para regular y controlar la producción escrita.

En promedio la revisión del texto global se realiza hacia los últimos borradores y, además de detectar errores, las revisiones realizadas permitieron a los sujetos hacer modificaciones de diferente índole que no necesariamente obedecieron a la corrección errores. Tales modificaciones se dieron para replantear la textualización de ideas e incluso para cambiar ideas, así como para agregar o eliminar información, lo que en algunas ocasiones se constituyó en corrección de estilo e incluso para ajustar el texto producido al requerimiento de número de palabras que se pidió en la instrucción inicial. Lo anterior sugiere que los sujetos son concientes de las limitaciones que la tarea de les

impuso, y recurrieron a algunas estrategias para cumplir con tales demandas como eliminar información, desde palabras, fragmentos de oración hasta secciones completas que estaban dedicadas a la descripción, sustentando sin saber las afirmaciones de Spang (1993) acerca que el cuento evita largas y detalladas descripciones y ambientaciones, porque se centra en la acción.

En este punto, parece pertinente recordar que el modelo cognitivo de producción textual de Flower & Hayes (1981) considera como uno de sus componentes la memoria a largo plazo de donde el escritor extrae conocimientos para utilizarlos en el proceso, y se podría inferir hasta el momento que los conocimientos impartidos formalmente acerca de las demandas que impone la escritura no han logrado establecerse como conocimiento real en la memoria de los sujetos de este estudio, y en consecuencia, no están disponibles para ser recuperados, razón por la cual se generan errores que no son detectados y por ende no son corregidos.

Esto podría ser un indicador para futuras investigaciones en donde se indague por la manera en que mejor se logre que lo estudiado formalmente en el aula, se instale efectivamente en el almacén de la memoria a largo plazo y se constituya un insumo para la producción escrita.

Supervisión textual

Aunque los sujetos del estudio detectaron y corrigieron errores, y llegaron a replantear ideas y oraciones en diferentes ocasiones, debe aclararse que tales revisiones se concentraron de manera preferencial en aspectos secretariales, es decir, aspectos formales o de estructura superficial. Al parecer los sujetos centraron la supervisión sobre

el ejercicio de la redacción y expresión, más que en una construcción más elaborada de la estructura narrativa (macroestructura) de los relatos. Así, se puede inferir que la experiencia escritural, y probablemente lectora, de los sujetos del estudio no da cuenta de una conciencia clara de la macroestructura del género narrativo, de manera que su apropiación les permita cuidar los contenidos y construir significado.

De esta manera, se explicaría el hecho de que las historias de los sujetos 3, 4 **parecen** una relación de hechos cotidianos o anecdóticos, en donde no se evidencian elementos de mundos imaginarios, que si bien responden en términos generales a la estructura de un texto narrativo, no ofrecen ninguna variación o exploración que sugiera la creación de un mundo posible independiente de la realidad empírica, como lo sugería la instrucción para la tarea citada aquí:

Estimado(a) colaborador(a):

Te invito a que despliegues tus habilidades de narrador y tu imaginación.

Cuéntame una historia de tu propia autoría que no supere las 200 palabras de longitud.

Los sujetos 6, 7, 8, 9 y 10 intentan agregar elementos que se podrían asociar a ficción, como se puede verificar en la siguiente relación:

Sujeto	**Elementos imaginarios de mundos posibles**	**Ejemplo**
6	Relaciona como real un hecho que tendría una baja probabilidad de suceder en la	Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y

	vida real.	desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.”
7	Como actante principal emplea un ser no humano, y le asigna características humanas.	“Un ángel llamado Dominique estaba tan cansado de su vida en el cielo,”… “Hizo cosas terribles en el cielo, hasta que consiguió su sueño anhelado, fue descendido a la tierra por orden del rey del cielo, fue despojado de sus gloriosas alas como también de sus más íntimos recuerdos y borrado del gran libro.”
8	Asigna a un objeto una característica que es propia de otro	“Finalmente fue despedido al intentar drogarse con el perfume de novia al final de la novela, pensando que así podría viajar hasta los años 1600, como El Joe.”
9	Prolonga el vuelo de un avión de papel por horas y además le asigna la capacidad de causar estragos.	“… arrojó el avión sin mirar a donde. (…)Después abandonó el salón y paso bordeando las ventanas de las demás aulas y siguió hasta llegar a la sala de profesores. En donde tumbó los archivos de evaluaciones y desordenó todos los documentos de los docentes. Luego salió hacia la cocina y allá causó un gran estrago con las ollas y los platos. Y así

		duro el avión de Sebastián más de dos horas rondando por todo el colegio causando estragos.”
10	Ubica el relato en el futuro	“En el año 4020 la tierra ha cambiado totalmente, las personas son gordas, chiquitas, con las cabezas grandes y las manos desarrolladas, los dedos pulgares son mucho más grandes que los demás dedos debido a la alta utilización de este y el dedo meñique desapareció porque ya no era útil.”

Gráfico 3.

En cuanto a las características de los relato, no se puede afirmar de manera categórica que los sujetos del estudio en efecto crearon mundos posibles independientes de la realidad, donde el tiempo, el espacio, los acontecimientos, las acciones y los actantes fueran imaginarios. En cuanto al manejo del tiempo en la estructura narrativa, ninguno de los sujetos desestructura la linealidad temporal, de modo que se encontraran saltos en el tiempo que pudieran dar cuenta del conocimiento y apropiación de esta posibilidad al interior de la estructura narrativa. Solamente los relatos de los sujetos 3 y 4 presentan narrador-personaje, es decir, un narrador que vive la acción, relata los hechos e incluso es el actante principal. Los sujetos restantes adoptan narradores

omniscientes, es decir, son narradores que tienen acceso al mundo interior de los actantes.

En virtud de la poca manipulación de la estructura narrativa y de los elementos del relato, se confirma que los sujetos de este estudio carecen de una experiencia tal en la producción de relatos escritos que les permita manipular la estructura narrativa y que prefieren moverse dentro del conocimiento que tienen acerca del género, en lugar de aventurarse a trabajar con lo desconocido, lo cual podría interpretarse como una estrategia de comprensión para hacer progresar la actividad hacia la meta: escribir un relato.

En cuanto a la instrucción de ser tan imaginativos como fuera posible, puede ser que los participantes estén familiarizados, como receptores, con relatos de ficción, pero esto no los convierte en expertos en el manejo de las complejidades que involucran crear un mundo de ficción. Esto podría indicar que aunque los sujetos manipulen este tipo de relatos como receptores, no se han apropiado por entero de sus características; y que probablemente no lo hagan sin un análisis metódico de las mismas. Igualmente, se podría tener en consideración que la misma situación puede presentarse con las demandas de la escritura y la metacognición, como conocimiento del propio funcionamiento cognitivo y como conocimiento de los procesos de regulación y control. Así, se obviaría nada y se podría poco a poco responder el interrogante formuladopor Bruner (1990) en el sentido de qué tan concientes somos de lo que hacemos al narrar, especialmente haciendo uso de la escritura; particularmente porque esta última se puede abordar metacognitivamente desde el modelo de Flower & Hayes (1981) donde la escritura se propone como proceso al cual atender de manera cuidadosa para lograr un

buen rendimiento en su ejecución, atendiendo de manera especial a los procesos de regulación y control metacognitivo.

A este punto vale la pena retomar una de las características del grupo de colaboradores, y es que ninguno de ellos es escritor profesional, por lo que no se esperaba que tuvieran conocimiento específico del género narrativo, como conocimiento de la tarea, más alla del que otorga ser hablante promedio de su lengua materna. Dado que no son escritores profesinales tampoco se esperó que sus textos fueran perfectos desde el punto de vista formal. Sin embargo, se esperaba que tuvieran un mejor manejo de los aspectos relacionados en la sección de resultados pues siendo estudiantes de un programa en lenguas modernas, se esperaría que tuvieran una mayor y mejor competencias en el manejo del idioma de la misma manera se exige cierto nivel de ingreso para sus aspirantes de la misma manera que una facultad de ingeniería esperaría un mejor desempeño de sus aspirantes en ciertos temas.

Conclusiones

Este estudio surgió a partir de la inquietud expresada por profesores del área de lengua materna y segunda lengua de dos instituciones de educación superior a las que se tuvo acceso antes de iniciar el presente estudio. Finalmente, se decidió que la población con la que se trabajaría sería un grupo de voluntarios de primero y segundo semetres de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, por cuanto resultaría más pertinente dada la naturaleza del programa académico y la cercanía que la autora tiene con el este.

Este estudio indagó por la ocurrencia y el manejo de la ocurrencia y manejo de procesos metacognitivos de regulación y control, a saber, planeación, detección de errores, corrección de errores y supervisión, relacionados con el conocimiento procedimental vinculado con la autorregulación y el control conscientes de la propia actividad cognitiva, para este estudio la escritura.

Ésta, como se presentó en la fundamentación teórica, es un proceso complejo en el cual no solo intervienen el escritor y lo escrito, sino que se deben considerar una serie de demandas léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que aseguren la producción de un texto autónomo, es decir, un texto que tenga significación en sí mismo, como afirma Cassany (1989). Es complejo porque también debe considerarse el conocimiento metacognitivo, los tres aspectos que lo conforman y su interacción: la persona, la tarea y las estrategias; área que según Mateos (2001) es un área poco explorada, y que convendría estudiar dada su aparente incidencia en la detección o no de errores, el uso o no de estrategias y de procesos de control..

Al observar tanto las versiones finales como los borradores que los sujetos del estudio produjeron, se evidencian fallas en una serie de aspectos que hacen que los textos no sean autónomos. Los resultados descritos en el capítulo de Análisis parecen confirmar el temor que Bruner (1990) expresaba al preguntarse si se hace conciencia de lo que hacemos automáticamente al narrar y, lo que reviste aún más importancia para el contexto de una Licenciatura en Lenguas, si se hace conciencia de lo que hacemos cuando transitamos de la oralidad a la escritura.

Bajo condiciones de entera libertad, en términos de tiempo y recursos disponibles, hay sujetos con una fuerte tendencia a mantener, en la producción de relatos

escritos, un manejo lingüístico muy cercano a la oralidad. Esto se evidencia a través de varios factores, como la ocurrencia de redundancia sin detectar a pesar de disponer del relato escrito cuyo carácter de permanencia brindaría la posibilidad de ser revisado y corregido; contrario a lo que ocurriría con el relato oral donde se admitiría tal ocurrencia dada la naturaleza efímera de tal tipo de producción. Esto podría indicar que los sujetos no están plenamente concientes de las características de uno y otro tipo de texto, lo que se relacionaría con el conocimiento declarativo de la metacognición, en términos de saber de qué se trata la tarea a la que se enfrentan, para el caso las demandas de la escritura. Si los sujetos no están concientes de esa diferencia, con seguridad tampoco consideran que esten cometiendo errores en el registro empleado, y en consecuencia, no detecten errores en ese sentido.

Igualmente, la tendencia de algunos de los sujetos a simplemente enunciar una idea tras otra, sin que medie una puntuación adecuada en la que se indiquen diferentes pausas, hace pensar en la poca conciencia que los sujetos tienen de las diferencias entre oralidad y escritura con respecto a este tema. La utilización de signos de puntuación adecuados y de ortografía correcta hacen parte de las exigencias que la escritura impone a los sujetos. La ocurrencia de este tipo de fallas hace pensar que es necesario repensar la manera como se concibe **el saber escribir**, ya que parece que se ha reducido a manejar el código escrito de manera poco elaborada. Conocer las características de la actividad o tarea podría brindar a los sujetos la oportunidad de planear sus escritos de manera más conciente, así como, permanecer atentos a la revisión constante, no solo de aspectos formales sino también de estructura; probablemente también resulte en una

mayor detección de errores, y en última instancia se esperaría que también permitiera una mayor corrección de estos.

El casi arbitrario ritmo de detección y corrección de errores se podría leer desde varias perspectivas, por ejemplo, descuido de los escritores por afán de terminar con una tarea más, conocimiento pobre de las reglas que rigen la escritura, ó desconocimiento total de estas lo que podría impedir el reconocimiento de las fallas cometidas.

Asimismo, la poca diferenciación entre oralidad y escritura se puede evidenciar por la frecuente utilización de oraciones simples, junto con el deficiente uso de conectores y marcadores de discurso, que en algunos casos impidieron la consecución de fragmentos con sentido claro y/o completo.

De otro lado, también se puede pensar en la clase de experiencia escritural a que los sujetos han sido expuestos, no solo en aspectos relacionados con la estructura superficial sino también en lo que concierne a la superestructura de los diferentes tipos de texto.

Por otra parte, se podría afirmar que el interrumpir la producción textual para reconsiderar lo escrito, se hagan cambios o no, da cuenta de la utilización de lo que Flower & Hayes (1981) denominan monitor, mediante el cual se decide cuando es oportuno detener la escritura para revisar el texto, y cuando es provechoso continuar con la producción; particularmente cuando tal acción conciente genera nuevos periodos de planeación y redacción.

Al replantear y modificar la textualización de ideas un sujeto parecería recurrir a sus objetivos para evaluar su relato y, lo que podría interpretarse como la ejecución de un proceso en apariencia más recursivo.

De otro lado, y con relación a la planeación, surge la pregunta de hasta dónde los sujetos que no elaboran de antemano un plan escrito se forman o no una imagen mental del texto a escribir para guiar su escritura. Se podría pensar que dada la baja ocurrencia de cambios en la textualización de la secuencia narrativa de los relatos, sí se elabora un esquema mental, más o menos completo, del texto como lo afirman Flower & Hayes (1981). Sin embargo, parece posible afirmar que es precisamente la planeación detallada la que podría ayudar a solventar la falta de conocimiento y experticia. Así, el recurso visual serviría para tomar conciencia de las características del género, los elementos y superestructura del relato, las posibilidades de exploración en cuanto a tema, entre otros.

A pesar que, en términos generales, los sujetos no dejan un plan del relato y presentan inconsistencia en supervisión, detección y corrección de errores los textos pueden leerse como textos autónomos en tanto que no presentan fallas de coherencia y cohesión tales que impidan la comprensión de los mismos, tal vez con excepción del texto 1 y de algunas oraciones de unos pocos textos. De alguna manera, a pesar de las fallas en el control de la actividad y las evidentes falencias en aspectos formales, los sujetos logran textos comprensibles; a los que si se les supervisa y acompaña con más detalle, tiempo y dirección se les podrá dar el carácter de prosa de lector.

Lo anterior tendría relación con la inquietud de Wilson y Bai (2010) en el sentido de que enseñar a los estudiantes a ser metacognitivos requiere, por parte de los docentes, una compleja comprensión acerca del concepto mismo y de las estrategias que implica. No se descarta la existencia de algún tipo de reflexión incorporada a experiencias escriturales en la escuela y en los primeros semestres de universidad, pero se plantea la

posibilidad de que tales prácticas no sean una constante metódicamente aplicada en la formación de los estudiantes de manera que logre impactar su desempeño.

Así, por la aparente ausencia de planeación y de supervisión textual, el prácticamente nulo uso de recursos disponibles y la inconsistencia en la detección y corrección de errores se podría sugerir que los sujetos de este estudio no hacen uso de o carecen de conocimientos acerca de la tarea y sus particularidades, ni de las estrategias y recursos que pueden usar tanto para abordar la tarea como para ejecutarla, ni acerca de sí mismos y su funcionamiento cognitivo, por ejemplo, en términos del reconocimiento de sus falencias con respecto a la escritura, de modo que estuvieran en capacidad de regular su propia actividad y controlar su proceso de manera conciente para lograr un texto autónomo y fluído.

Otorgar el calificativo de prosa de escritor en los términos empleados por Flower (1979, citada por Cassany, 1988); es decir, como un texto que no brinda suficiente información, con términos relevantes solo en el contexto en el que fueron empleados, con falencias en el uso de referentes, concordancias, formas verbales y léxico; podría ser demasiado radical para la muestra del estudio, ya que de alguna manera se escribió para ser leída, para comunicar; y en esa medida se puede decir que, por las correcciones hechas, se buscó que los relatos fueran comprensibles. Las razones por las que no se llegó a refinar el proceso hasta lograr textos de alta calidad en términos formales y de la superestructura de un relato de ficción pueden ser diversas y van desde poca habilidad escritural de lo que probablemente no sean concientes, falta de conocimiento de las exigencias del género a emplear, el no uso de planeación, elaboración y supervisón concientes. Pero también puede ser que no se considere necesario emplear este tipo de

procesos metacognitivos por no considerarlos necesarios en virtud de las creencias que los sujetos tienen acerca de sí mismos.

Lo que sí se podría afirmar es que los sujetos se mueven dentro de la lógica de que un texto no necesita ser formalmente perfecto para ser comunicable, en tanto la información y la construcción formal sean suficientes para que un lector promedio lo entienda. Es posible considerar que, tal vez, sea esa la razón por la cual estos escritores, inexpertos, unos más que otros sin lugar a dudas, no se esmeren en examinar sus textos, hasta lograr un texto de alta calidad como el que produciría un escritor experto quien hace uso del conocimiento metacognitivo de manera más frecuente.

Es aquí donde surge la inquietud por el tipo de experiencias escriturales a las que los sujetos del estudio se han habituado, por un lado en su diario vivir y por otro en su ejercicio académico, es decir, por las instancias a las que la escritura ha sido llevada. Parecería que las experiencias y los procesos, al menos académicos, no llegan a abordar el ejercicio de la escritura de manera realmente reflexiva de modo que se alcancen la exposición, las experiencias y los niveles de supervisión y control tales que exijan el conocimiento, el cuidado y la aplicación de estrategias para que los sujetos efectivamente entren en la dinámica de la producción de prosa de lector, siguiendo a Martí (2003) una escritura que involucre mayor conciencia del qué, para qué, para quién y como se escribe; una escritura asumida como proceso desde la metacognición.

Lo anterior podría sugerir la necesidad de revisar la manera en que se trabajan las habilidades escriturales en la escuela, y sobre todo al interior de un programa de Licenciatura en Lenguas, donde se han encontrado sujetos con un desempeño similar al de la muestra. Tal vez se deba pensar en un acompañamiento cercano y suficiente, a

través del diseño de programas de enseñanza explícita de la metacognición en la escritura, no solo en lengua materna sino en segunda lengua. Esto se podría lograr através de talleres de escritura en donde, de manera estructurada, se trabajen los diferentes géneros textuales en profundidad, en virtud de las diferentes necesidades escriturales tanto en la escuela como en la universidad; y allí, particularmente, en programas que demandan un manejo competente de la lengua en todos sus aspectos como el programa académico de donde proviene la muestra de este estudio.

Así, un programa de licenciatura en lenguas se beneficiaría enormemente de este tipo de acciones, pues una práctica organizada, amplia y reflexiva de la escritura ofrecería a los estudiantes la certeza de que su formación cubre una de las habilidades del aprendizaje de una lengua en la que se han evidenciado falencias de gran envergadura tanto en lengua materna como segunda lengua.

Cabe anotar que para lograr la puesta en marcha de tal tipo de programas se requiere que quienes los implementen y coordinen posean los conocimientos específicos y la práctica suficiente en los temas relacionados con escritura, tipos textuales y metacognición, con el fin de conseguir programas de alto impacto y progresión para ayudar a los estudiantes a alcanzar la categoría de escritores competentes como parte de su formación ciudadana y profesional.

Lista de Referencias

Barthes, R. (2001). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.

Bruner, J. (1990).Folk psychology as an instrument of culture. En *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Bruner, J. (1988). Dos modalidades de pensamiento. En *Realidad mental y mundos posibles* Barcelona: Gedisa.

Caldera, Reina. El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Educere. Enero- marzo, año/volumen 6, número 020. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela . Recuperado en www. redalyc.org

Calsamiglia, H. & Tusón, A. 2002. Los modos de organización del discurso. En: *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. 2002. La textura discursiva. En: *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Cassany, D. (1989). La composición del texto. En: *Describir el escribir.* Barcelona:Ediciones Paidós Ibérica.

Cassany, D. (1999). ¿Qué es escribir?. En *Construir la escritura* . Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Contursi, M. & Ferro, F. (2000). Las teorías de la narración. En: *La narración. Usos y teorías.*Bogotá: Norma

Cobo, M. (2007). *El relato de ficción como mediador para la formación de conceptos científicos en niños de edad escolar temprana*. Tesis (Magíster en Educación). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá.

Cuervo, C. & Flórez, Z. (1993). La escritura como proceso. En: *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fitzgerald, J. (1992). Leer y escribir cuentos. En Doyle, M. A. (comp.) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación.* Sección II. Argentina: Aique Grupo Editor.

Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. En: *College Composition and Communication*, Vol. 32, N° 4, pp. 365 – 387. National Council of Teachers of English. Recuperado en www.jstor.org/stable/356600

Gutiérrez, A. (2008). *Uso de estrategias metacognitivas y conocimiento profesional del profesor*. Tesis (Magíster en Educación). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá.

Herrera, M., Martínez, M., & Rojas, M. (2007). *Acciones didácticas basadas en el uso de estrategias metacognitivas para la formación de conceptos*. Tesis (Magíster en Educación). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá.

Hurtado, R., Restrepo, L. A. y Herrera, O. *Escritura y Metacognición.* Recuperado de Septiembre 2009 *en* institutoindustrial.diinoweb.com

Latorre, D., & Escobar, H. (2010). Tarea cognitiva de detección de errores en la compresión de textos narrativos en niños de básica primaria. *Revista Universitas Psychologica, Vol. 9, N°* 3.

Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

Martí, E. (2003). La escritura. En *Representar el mundo externamente*. Madrid:A. Machado Libros.

Mayor, J., Suengas, A., González, J. (1993) Metacognición. En: *Estrategias metacognitivas.* Madrid: Síntesis.

Moreno, D., & Rodríguez, N. (2008). Producción de textos narrativos en estudiantes de los grados 7A y 7B jornada tarde de la institución educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, Sede colegio municipal, Girardot, Cundinamarca. Centro Tutorial Girardot: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Recuperado de http://dspace.uniminuto.edu:8000/jspui/bitstream/10656/387/3/TEBEHLC_MorenoDiego_09.pdf

Romero, F. (1997). Textualidad y escritura en el pensamiento de Vygotski. En *Revista de Ciencias Humanas*, Vol. 4, N° 11.

Ong, W. (1987). Memoria Oral, línea narrativa y la caracterización. En: *Oralidad y Escritura.* México, D.F. : Fondo de Cultura Económica.

Ortíz, M. (2008). *El relato de ficción como mediación para el desarrollo del pensamiento reflexivo.* Tesis (Magíster en Educación). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En: *Revista Signos*, Vol. 38, N° 57, . Recuperado junio 2010 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci_arttext

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992).Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 58.

Spang, K. (1993) Géneros narrativos. En *Géneros Literarios.*. Madrid: Síntesis.

Wilson, N., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. En *Metacognition and Learning*, Vol. 5, N°3.

Anexo 1

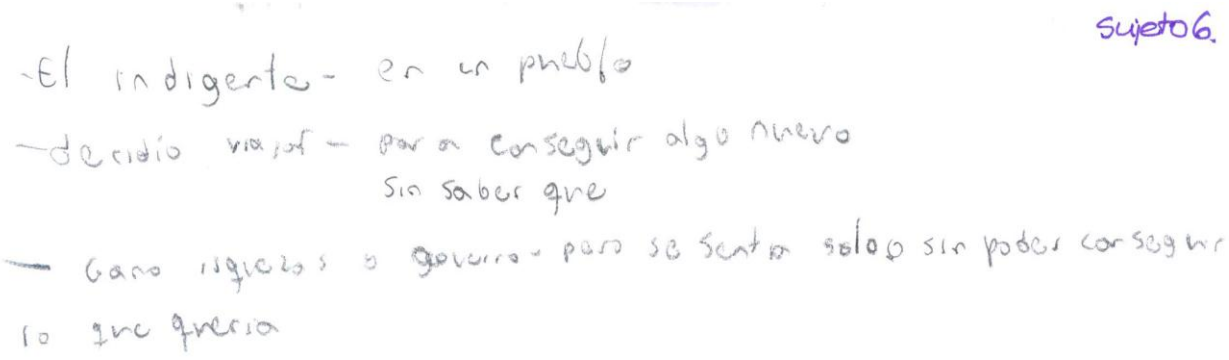
				SUJETO 1 SI HACE	SUJETO 1 NO HACE	SUJETO 2 SI HACE	SUJETO 2 NO HACE
METACOGNICIÓN	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL	FUNCIONES EJECUTIVAS	PLANEACIÓN				
			ASIGNACIÓN DE RECURSOS				
			SUPERVISIÓN				
			COMPROBACIÓN				
			DETECCIÓN DE ERRORES				
			CORRECCIÓN DE ERRORES				
	CONOCIMIENTO DECLARATIVO	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE ...	COMPRENSIÓN (hacer progresar actividad hacia la meta)				
			AUTOREGULACIÓN (supervisar progreso y consecusión de metas)				

Anexo 3

SUJETO 6- B12- versión final

En un pueblo ubicado en una región alejada, vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.

Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel con un café, el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.



Plan

Anexo 4

SUJETO 10

BORRADOR 5

En el año 4020 la tierra ha cambiado totalmente, las personas son gordas, chiquitas, con las cabezas grandes y las manos desarrolladas, los dedos pulgares son mucho más grandes que los demás dedos debido a la alta utilización de este y el dedo meñique desapareció porque ya no era útil. María José una niña de 15 años que vivía en la ciudad estaba aburrida de no hacer nada, ya que en esta época la tecnología hacia todo por el humano y ellos solo tenían que mover un dedo para obtener lo que deseaban; no salían para nada de la casa hasta la educación era virtual. Así que un día María José comenzó a investigar acerca del pasado y como las personas podían sobrevivir sin tanta tecnología. Empezó su investigación y descubrió como eran las personas antes, todo lo que hacían para divertirse como hacer deporte y salir a caminar

BORRADOR 8

En el año 4020 la tierra ha cambiado totalmente, las personas son gordas, chiquitas, con las cabezas grandes y las manos desarrolladas, los dedos pulgares son mucho más grandes que los demás dedos debido a la alta utilización de este y el dedo meñique desapareció porque ya no era útil. María José una niña de 15 años que vivía en la ciudad estaba aburrida de no hacer nada, ya que en esta época la tecnología hacia todo por el humano y ellos solo tenían que mover un dedo para obtener lo que deseaban; no salían para nada de la casa hasta la educación era virtual. Así que un día María José comenzó a investigar acerca del pasado y como las personas podían sobrevivir sin tanta tecnología. Empezó su investigación y descubrió como eran las personas antes, todo lo que hacían para divertirse como hacer deporte u observar los bellos paisajes de ese entonces. Ella quedo tan encantada con todo esto que construyo una máquina para devolver el tiempo y poder vivir como lo había soñado. Y así paso llegando al año 2000, ella observo el paisaje y como las personas vivian y concluyo que no se necesi

BORRADOR 10

En el año 4020 la tierra ha cambiado totalmente, las personas son gordas, chiquitas, con las cabezas grandes y las manos desarrolladas, los dedos pulgares son mucho más grandes que los demás dedos debido a la alta utilización de este y el dedo meñique desapareció porque ya no era útil. María José una niña de 15 años que vivía en la ciudad estaba aburrida de no hacer nada, ya que en esta época la tecnología hacia todo por el humano y ellos solo tenían que mover un dedo para obtener lo que deseaban; no salían para nada de la casa hasta la educación era virtual. Así que un día María José comenzó a investigar acerca del pasado y como las personas podían sobrevivir sin tanta tecnología. Empezó su investigación y descubrió como eran las personas antes, todo lo que hacían para divertirse como hacer deporte u observar los bellos paisajes de ese entonces. Ella quedo tan encantada con todo esto que construyo una máquina para devolver el tiempo y poder vivir como lo había soñado. Y así paso llegando al año 2000, ella observo el paisaje y como las personas vivían y concluyo que todo es mejor sin teccnologia

Anexo 5

SUJETO 2 - versión final.

Esta es la historia de un joven el cual quería viajar a Londres. Cuando llegara allí quería conocer a una bella chica la cual se pudiera enamorar de él, pero lo más importante de que se enamorara de él es que no debería enamorarse de su físico sino de su inteligencia.

Un día se le dio la oportunidad de viajar a Londres, cuando llego allí encontró a una bella chica, pero esta chica era muy antipática así que el decidió hacerla cambiar, pero antes de todo esto debía encontrar un lugar en donde quedarse.

Al momento de encontrar este lugar vio a una joven que no era hermosa como la anterior chica, pero ella tenía algo especial que lo hacía tener una cierta atracción, pero decidió quedarse con la primera chica.

Así que decidió seguir a la chica, pero esta chica era muy antipática y él se dio cuenta de que no tenía oportunidad con ella, así que decidió devolverse al lugar en donde estaba viviendo. Cuando llego a este lugar se dio cuenta de que la segunda chica era mucho mejor persona que la primera, así que el decidió quedarse con la segunda chica teniendo un bello noviazgo.

Fin

SUJETO 4 - versión final

La historia empezó, mi mente se centró, su cara, su pelo, su todo, estaba presente en ese instante. Yo no la conocía, pero en ese momento daría la vida por tener al menos la mínima noción de su nombre. Mi mente se encontraba en otro lado la música y los ácidos ya estaban presentes en mí, mis amigos hacían sus bromas de siempre, las que me hacían reír, pero en este momento solo importaba ella. Tal vez era su mirada, tal vez era su belleza, su forma de moverse, o quizás era el efecto de las sustancias que rodeaban el cuerpo, o no lo eran. Pero me cautivaba como ninguna otra. Decidí levantarme para tal vez cobrar fuerza y preguntar su nombre, pero solo dije "me concedes esta pieza" ella sonrió y me dijo "con todo el gusto, pero por favor sigue mirándome". Fue la canción tal vez más rápida o tal vez más lenta de toda mi existencia, pero fue la mejor canción que haya escuchado, mi canción favorita. Risas y voces eran nuestro entorno, pero que así dieron paso a nuestro choque de labios, que tal vez sería el último, pero para mi siempre seria eterno.

SUJETO 7 - versión final

Entre el cielo y la tierra

Todo comenzó el mes de Abril, un día lluvioso y aparentemente triste. Un ángel llamado Dominique estaba tan cansado de su vida en el cielo, estaba cansado de la rutina, de ver todos los días el mismo jardín con flores deslumbrantes, las mismas nubes esponjosas y coloridas, las mismas cascadas que emergían de las montañas, los mismos peces con grandes alas brillantes, las mismas aves con plumas doradas. El ángel, estaba cansado de su vida perfecta, cuadriculada y rutinaria, él quería ver la realidad y sentir esa cosa extraña que algunos solían llamar amor. Hasta que un día, Dominique, decidió enfrentar su tristeza y se revelo contra su padre. Hizo cosas terribles en el cielo, hasta que consiguió su sueño anhelado, fue descendido a la tierra por orden del rey del cielo, fue despojado de sus gloriosas alas como también de sus más íntimos recuerdos y borrado del gran libro. Después de un año, un mes de Abril, un día lluvioso y aparentemente feliz miro hacia el cielo y dijo: infinitas gracias por lo que soy y por lo que tengo, no sé qué hubiera sido de mi vida sin mi esposa y mis hijos, gracias por forjar mi destino.

Anexo 6

SUJETO 1- borrador 10

Era una hermosa mañana de septiembre, todo era claro, el arco iris asomaba la ventana de una tierna niña, que con solo verla la casa relucía. Su madre una bella reina, con muchos lujos, experiencias, tenía en su interior un pasado oscuro. Aquella niña creció sola sin un apoyo, su padre el rey Santiago era una persona con muchas ocupaciones dejaba de la lado su papel de padre, puesto que sus negocios estaban primero, él viajaba mucho, su trabajo como rey le exigía. Un día se sentó a su lado estaba el piano de su hermanita, ella no presto demasiada atención y siguió su día normal, al otro día decide experimentar y empieza a tocarlo, oh que sorpresa se llevaría su melodía era hermosa, segura y tranquila.
Su nana desde ñejos

Borrador 12

Era una hermosa mañana de septiembre, todo era claro, el arco iris asomaba la ventana de una tierna niña, que con solo verla la casa relucía. Su madre una bella reina, con muchos lujos, experiencias, vivía más de su apariencia su hija no le importaba. Aquella niña creció sola sin un apoyo, su padre el rey Santiago era una persona con muchas ocupaciones dejaba de la lado su papel de padre, puesto que sus negocios estaban primero, él viajaba mucho, su trabajo como rey le exigía. Un día se sentó a su lado estaba el piano de su hermanita, ella no presto demasiada atención y siguió su día normal, al otro día decide experimentar y empieza a tocarlo, oh que sorpresa se llevaría su melodía era hermosa, segura y tranquila.
Su nana desde lejos la oída maravillada de lo que escuchaba, se escondió detrás de la puerta sin que la niña la escuchara, ella muy feliz e inocente por lo que tocaba, decide hacerlo todos los días. Su nana decide llevarla a

Borrador 15- versión final

Era una hermosa mañana de septiembre, el arco iris asomaba la ventana de una tierna niña, que con solo verla la casa relucía. Su madre una bella reina, con muchos lujos, vivía más de su apariencia su hija no le importaba. Aquella niña creció sola sin un apoyo, su padre el rey Santiago era una persona con muchas ocupaciones dejando de lado su papel de padre, sus negocios estaban primero, él viajaba mucho, su trabajo como rey le exigía. La niña se sentó, a su lado estaba el piano de su hermanita, ella no presto demasiada atención y siguió su día normal, al otro día decide experimentar y empieza a tocarlo, que sorpresa se llevaría su melodía era hermosa, segura y tranquila.
Su nana desde lejos la oída maravillada de lo que escuchaba, se escondió detrás de la puerta sin que la niña la escuchara, ella muy feliz e inocente por lo que tocaba, decide hacerlo todos los días. Su nana decide contratar un profesor que le ayudaría con sus lecciones, ella practicaba por horas sus maravillosas melodías. Sus padres la escuchan y quedan asombrados de su hermoso talento y deciden apoyarla así todo cambio y fueron una hermosa familia.

Anexo 7

SUJETO 8- borrador 6

En un reino muy lejano, donde el aire podía ser cortado, donde se oía pasar una mosca, donde la gente se conocía con la gente, y esa gente con otra gente, aquel reino se llamaba….Barrio el Cartucho, en el centro de la ciudad metropolitana de Bogotá, capital de un país que brilla por su gente y, al mismo tiempo, por todos sus problemas políticos y sociales. En este lugar vivía un hombre apodado como "el sin dientes" Ortíz, quien era conocido por sus grandes dotes como cuentachistes, cuentero y metedor de bazuco como fuente de inspiración. Un buen día tomó la decisión de participar en el conocido programa del canal RCN llamado "Los comediantes de la noche". Reuniendo todos sus ahorros que a menudo gastaba en lo que para él, eran dientes artificiales pero eran simplemente TicTacs, se fue caminando hasta las oficinas del canal para pedir una audición. Debido a su fétido olor y su litosis terminó metiéndose en el camión donde tenían el vestuario para las novelas de la noche y quedarse ahí hasta el anochecer. Al siguiente día, fue descubierto por la protagonista de "El Joe: la leyenda" mientras

Borrador 11- versión final

En un reino muy lejano, donde se oía pasar una mosca, donde la gente se conocía con la gente, y esa gente con otra gente, llamado Barrio el Cartucho, en el centro de la ciudad metropolitana de Bogotá, vivía un hombre apodado como "el sin dientes" Ortíz, quien era conocido por sus grandes dotes como cuenta chistes, cuentero, raponero y metedor de bazuco como "fuente de inspiración". Un buen día tomó la decisión de participar en el conocido programa del canal RCN llamado "Los comediantes de la noche". Reuniendo todos sus ahorros, se fue caminando hasta las oficinas del canal para pedir una audición. Debido a su fétido olor y su fuerte litosis terminó metiéndose en el camión donde tenían el vestuario para las novelas de la noche y se quedó ahí hasta el amanecer. Al siguiente día, fue descubierto por la protagonista de "El Joe: la leyenda" mientras ensayaba su rutina de cuentero, y ella, al oír sus cuentos, quedó encantada y decidió que él sería el nuevo protagonista de novela. Finalmente fue despedido al intentar drogarse con el perfume de novia al final de la novela, pensando que así podría viajar hasta los años 1600, como El Joe.

Anexo 8

SUJETO 9- borrador 12

Era un día de escuela común y corriente, en un salón común y corriente, con los mismos compañeros comunes y corrientes, y la profesora común y corriente. – eso fue lo que pensó Sebastián al llegar el lunes a su colegio.

Parecía que iba a ser un día aburrido. Estaba en clase de matemáticas, cuando, sin saber cómo, Sebastián hiso un avión de papel, del tamaño y la forma exactos para volar. Un impulso extraño y ajeno a ello hiso arrojar el avión y este salió disparado.

El avión voló hasta pasar rozando la cabeza de la profesora, a la cual se le cayó su peluca dejando su calvicie expuesta. Después abandonó el salón y paso bordeando las ventanas de los demás salones y así siguió hasta llegar al gran salón de profesores. En donde tumbó los archivos de evaluaciones y desordeno todos los documentos de los docentes. Luego salió hacia la cocina y alla causo un gran estrago con las ollas y los platos además de regar la sopa de coliflor y el jugo de guayaba. Y asi duro el avión de Sebastián más de dos horas rondando por todo el coelgio causando estragos a donde iba y convirtió lo que ´´parecia un dia normal y aburrido en toda una historia sobre un simple avión de papel

Borrador 13

Era un día de escuela común y corriente, en un salón común y corriente, con los mismos compañeros comunes y corrientes, y la profesora común y corriente. –pensó Sebastián cuando llegó al colegio

Parecía que sería un día aburrido. Sebastián estaba en clase de matemáticas, cuando, sin saber cómo, hiso un avión de papel, del tamaño y la forma perfectos. Un impulso extraño y ajeno a él, lo hiso arrojar el avión.

El avión voló y pasó rozando la cabeza de la profesora, a la cual se le cayó su peluca dejando su calvicie expuesta. Después abandonó el salón y paso bordeando las ventanas de las demás aulas y siguió hasta llegar al gran salón de profesores. En donde tumbó los archivos de evaluaciones y desordenó todos los documentos de los docentes. Luego salió hacia la cocina y allá causó un gran estrago con las ollas y los platos y regó la sopa de coliflor y el jugo de guayaba. Y así duro el avión de Sebastián más de dos horas rondando por todo el colegio causando estragos a donde iba y convirtió lo que parecía un día normal y aburrido en toda una historia sobre un simple avión de papel.

Borrador 15- versión final

Era un día de escuela común y corriente, en un salón común y corriente, con los mismos compañeros y la profesora común y corriente. –pensó Sebastián cuando llegó al colegio

Parecía que sería un día aburrido. Sebastián estaba en clase de matemáticas y para distraerse hiso un avión de papel, del tamaño y la forma perfectos, y sin pensarlo, arrojó el avión sin mirar a donde.

El avión pasó rozando la cabeza de la profesora, a la cual se le cayó su peluca dejando su calvicie expuesta. Después abandonó el salón y paso bordeando las ventanas de las demás aulas y siguió hasta llegar a la sala de profesores. En donde tumbó los archivos de evaluaciones y desordenó todos los documentos de los docentes. Luego salió hacia la cocina y allá causó un gran estrago con las ollas y los platos. Y así duro el avión de Sebastián más de dos horas rondando por todo el colegio causando estragos a donde iba y convirtió lo que parecía un día normal y aburrido en toda una historia sobre un simple avión de papel, y lo más extraordinario de todo es que aunque todos vieron lo que pasó, Sebastián nunca se enteró.

Anexo 9

SUJETO 6- borrador 12 versión final

En un pueblo ubicado en una región alejada, vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.

Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel con un café, el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.

SUJETO 7- borrador 18 versión final

Entre el cielo y la tierra

Todo comenzó el mes de Abril, un día lluvioso y aparentemente triste. Un ángel llamado Dominique estaba tan cansado de su vida en el cielo, estaba cansado de la rutina, de ver todos los días el mismo jardín con flores deslumbrantes, las mismas nubes esponjosas y coloridas, las mismas cascadas que emergían de las montañas, los mismos peces con grandes alas brillantes, las mismas aves con plumas doradas. El ángel, estaba cansado de su vida perfecta, cuadriculada y rutinaria, él quería ver la realidad y sentir esa cosa extraña que algunos solían llamar amor. Hasta que un día, Dominique, decidió enfrentar su tristeza y se revelo contra su padre. Hizo cosas terribles en el cielo, hasta que consiguió su sueño anhelado, fue descendido a la tierra por orden del rey del cielo, fue despojado de sus gloriosas alas como también de sus más íntimos recuerdos y borrado del gran libro. Después de un año, un mes de Abril, un día lluvioso y aparentemente feliz miro hacia el cielo y dijo: infinitas gracias por lo que soy y por lo que tengo, no sé qué hubiera sido de mi vida sin mi esposa y mis hijos, gracias por forjar mi destino.

Anexo 10

SUJETO 5- Borrador 12

Elizabeth era una niña que vivía con sus padres, fue muy afortunada al crecer entre tantos lujos, asistió al colegio, era una buena estudiante aunque todos usualmente decían que podía ser mejor, pero ella ignoraba aquellos comentarios y se conformaba con pasar. Elizabeth nunca aprovecho las facilidades que tenía, ella pensaba que sus padres siempre iban a estar con ella así que no le preocupaba lo que vendría en el futuro hasta que un día cuando estaban de paseo en otra ciudad fueron víctimas de la violencia al ser atacados por la fuerza armada. Elizabeth logro ocultarse pero sus padres fueron asesinados.
Ella no sabía qué hacer, desconocía el rumbo de su vida, sus padres aunque tenían unos buenos ingresos económicos nunca pensaron en ahorrar, tampoco tenían ninguna propiedad, ni otros familiares, Elizabeth no tuvo otra elección que buscar un trabajo, lo cual fue difícil ya que no tenía ninguna experiencia y los trabajos que no la pedían eran muy mal pagos, el tiempo fue pasando y su debilidad fue creciendo terminando como una habitante mas de las calles, sumergida en la droga y la pobreza, ella aun recuerda lo solia tener pero aun no se explica como lo perdió

Borrador 13

Elizabeth era una niña que vivía con sus padres, fue muy afortunada al crecer entre tantos lujos, asistió al colegio, era una buena estudiante aunque todos usualmente decían que podía ser mejor, pero ella ignoraba aquellos comentarios y se conformaba con pasar. Elizabeth nunca aprovecho las facilidades que tenía, ella pensaba que sus padres siempre iban a estar con ella así que no le preocupaba lo que vendría en el futuro hasta que un día cuando estaban de paseo en otra ciudad fueron víctimas de la violencia al ser atacados por la fuerza armada. Elizabeth logro ocultarse pero sus padres fueron asesinados.
Ella no sabía qué hacer, desconocía el rumbo de su vida, sus padres nunca pensaron en ahorrar, tampoco tenían ninguna propiedad, ni otros familiares, Elizabeth no tuvo otra elección que buscar un trabajo, lo cual fue difícil ya que no tenía ninguna experiencia y los trabajos que no la pedían eran muy mal pagos, el tiempo fue pasando y sus fuerzas fueron decayendo terminando como una habitante más de las calles, sumergida en la droga y la pobreza, ella aún recuerda lo que solía tener aunque trata de olvidarlo ya que también le recuerda

Borrador 14 versión final

Elizabeth era una niña que vivía con sus padres, fue muy afortunada al crecer entre tantos lujos, asistió al colegio, era una buena estudiante aunque todos usualmente decían que podía ser mejor, pero ella ignoraba aquellos comentarios y se conformaba con pasar. Elizabeth nunca aprovecho las facilidades que tenía, ella pensaba que sus padres siempre iban a estar con ella así que no le preocupaba lo que vendría en el futuro. Hasta que un día cuando estaban de paseo en otra ciudad fueron víctimas de la violencia al ser atacados por la fuerza armada. Elizabeth logro ocultarse pero sus padres fueron asesinados.

Ella no sabía qué hacer, desconocía el rumbo de su vida, sus padres nunca pensaron en ahorrar, tampoco tenían ninguna propiedad, ni otros familiares, Elizabeth no tuvo otra elección que buscar un trabajo, lo cual fue difícil ya que no tenía ninguna experiencia y los trabajos que no la pedían eran muy mal pagos, el tiempo fue pasando y sus fuerzas fueron decayendo terminando como una habitante más de las calles, sumergida en la droga y la pobreza, ella aún recuerda lo que solía tener aunque trata de olvidarlo ya que también le recuerda su gran debilidad.

Anexo 11

SUJETO 2- Borrador 4

Esta es la historia de un joven el cual quería viajar a Europa y lo que más deseaba era conocer Londres. En Londres quería conocer a una bella chica la cual se pudiera enamorar de él, pero lo más importante de que se enamorara de él es que no debería enamorarse de su físico sino de su inteligencia.

Un día se le dio la oportunidad de viajar a Londres, cuando llego allí encontró a una bella chica, pero esta chica era muy antipática así que el decidio hacerla cambiar, pero antes de todo esto debería encontrar un lugar en donde quedarese.

Al momento de encontrar este lugar se dio cuenta de que en aquel sitio

Sujeto 9- Borrador 12

Era un día de escuela común y corriente, en un salón común y corriente, con los mismos compañeros comunes y corrientes, y la profesora común y corriente. – eso fue lo que pensó Sebastián al llegar el lunes a su colegio.
Parecía que iba a ser un día aburrido. Estaba en clase de matemáticas, cuando, sin saber cómo, Sebastián hiso un avión de papel, del tamaño y la forma exactos para volar. Un impulso extraño y ajeno a ello hiso arrojar el avión y este salió disparado.
El avión voló hasta pasar rozando la cabeza de la profesora, a la cual se le cayó su peluca dejando su calvicie expuesta. Después abandonó el salón y paso bordeando las ventanas de los demás salones y así siguió hasta llegar al gran salón de profesores. En donde tumbó los archivos de evaluaciones y desordeno todos los documentos de los docentes. Luego salió hacia la cocina y alla causo un gran estrago con las ollas y los platos además de regar la sopa de coliflor y el jugo de guayaba. Y asi duro el avión de Sebastián más de dos horas rondando por todo el coelgio causando estragos a donde iba y convirtió lo que ´´parecia un dia normal y aburrido en toda una historia sobre un simple avión de papel

Anexo 12

SUJETO 6- Borrador 8

En un pueblo ubicado en una región alejada del mundo vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida pasada. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente muy alegrado le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio muy grande que estaba en todo el centro de la ciudad, el señor le ofreció un pastel y un café, y el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Al darse cuenta de esto el indigente muy apenado trato de salir del lugar, pero antes de que saliera el alcalde, le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le hiba a entregar

Borrador 10

En un pueblo ubicado en una región alejada del mundo vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida pasada. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel un café, y el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.

Borrador 12 versión final

En un pueblo ubicado en una región alejada, vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel con un café, el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.

Anexo 13

SUJETO 6- Borrador 4

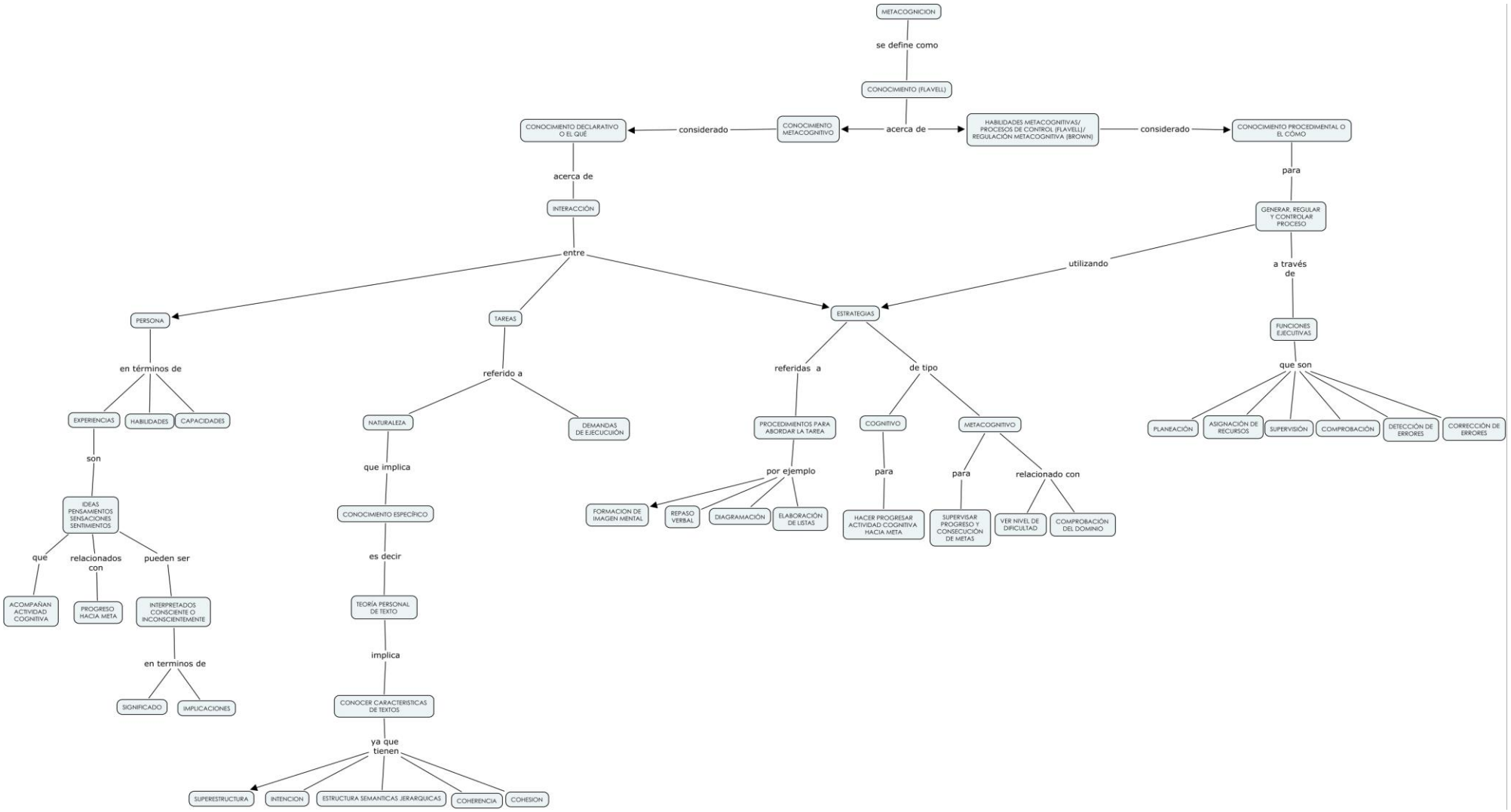
En un pueblo ubicado en una región alejada del mundo vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida pasada. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente muy alegrado le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta la presidencia

Borrador 10

En un pueblo ubicado en una región alejada del mundo vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida pasada. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel un café, y el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.

Borrador 12 versión final

En un pueblo ubicado en una región alejada, vivía un indigente, que por razones desconocidas no se acordaba de nada de su vida. Todas las personas del pueblo lo rechazaban y nadie lo quería ayudar; entonces un día decidió ir a buscar algo que necesitaba fuera de aquel lugar, aunque no sabía que era realmente lo que necesitaba, simplemente era algo que él sentía.
Caminó por un sendero hasta que llego a una gran ciudad, de repente un señor lo vio y le dijo, que si quería algo de comer. El indigente se alegrado y le dijo que sí. Entonces el señor lo llevo hasta un edificio grande que estaba en todo el centro de la ciudad, y le ofreció un pastel con un café, el indigente se lo comió con mucho agrado. Estando allí, el indigente al ver el rotulo que había en la oficina, se dio cuenta que el señor era el alcalde de aquella ciudad. Después de esto el señor le dijo que en un sueño lo había visto y que a raíz del sueño él le iba a entregar su mandato. Y desde ese día el indigente paso a hacer el nuevo alcalde de esa ciudad.


METACOGNICION
se define como
CONOCIMIENTO (FLAVELL)
CONOCIMIENTO DECLARATIVO O EL QUÉ
considerado
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO
acerca de
HABILIDADES METACOGNITIVAS/ PROCESOS DE CONTROL (FLAVELL)/ REGULACIÓN METACOGNITIVA (BROWN)
considerado
CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL O EL CÓMO
acerca de
INTERACCIÓN
entre
para
GENERAR, REGULAR Y CONTROLAR PROCESO
utilizando
a través de
PERSONA
TAREAS
ESTRATEGIAS
FUNCIONES EJECUTIVAS
en términos de
referido a
referidas a
de tipo
que son
EXPERIENCIAS
HABILIDADES
CAPACIDADES
NATURALEZA
DEMANDAS DE EJECUCIÓN
PROCEDIMIENTOS PARA ABORDAR LA TAREA
COGNITIVO
METACOGNITIVO
PLANEACIÓN
ASIGNACIÓN DE RECURSOS
SUPERVISIÓN
COMPROBACIÓN
DETECCIÓN DE ERRORES
CORRECCIÓN DE ERRORES
son
que implica
por ejemplo
para
para
relacionado con
IDEAS PENSAMIENTOS SENSACIONES SENTIMIENTOS
CONOCIMIENTO ESPECÍFICO
FORMACION DE IMAGEN MENTAL
REPASO VERBAL
DIAGRAMACIÓN
ELABORACIÓN DE LISTAS
HACER PROGRESAR ACTIVIDAD COGNITIVA HACIA META
SUPERVISAR PROGRESO Y CONSECUCIÓN DE METAS
VER NIVEL DE DIFICULTAD
COMPROBACIÓN DEL DOMINIO
que
relacionados con
pueden ser
es decir
ACOMPAÑAN ACTIVIDAD COGNITIVA
PROGRESO HACIA META
INTERPRETADOS CONSCIENTE O INCONSCIENTEMENTE
TEORÍA PERSONAL DE TEXTO
en terminos de
implica
SIGNIFICADO
IMPLICACIONES
CONOCER CARACTERISTICAS DE TEXTOS
ya que tienen
SUPERESTRUCTURA
INTENCION
ESTRUCTURA SEMANTICAS JERARQUICAS
COHERENCIA
COHESION

Anexo 2