

La didáctica de la lengua como un campo disciplinario en construcción: el enfoque metacognitivo como una alternativa viable

[Language didactics as a disciplinary field in construction: the metacognitive approach as a viable alternative]

Gladys Stella López Jiménez¹

Resumen. Como una contribución a la reflexión sobre los desafíos que enfrentan los profesionales de la didáctica de la lengua y para propiciar el fortalecimiento de este campo de saber en construcción, se comparten algunas ideas que resultan de la experiencia docente e investigativa de varios años en la Universidad del Valle, sobre la viabilidad del enfoque metacognitivo en el aula de lenguaje. Asumir la construcción de saberes didácticos que permitan responder con propiedad a los retos de la sociedad actual requiere una transformación de las prácticas pedagógicas y esto solamente es posible si éstas se convierten en objeto de reflexión permanente y se asume el aula como espacio propicio de indagación. En este marco, se presentan los rasgos esenciales de una experiencia docente e investigativa de trabajo metacognitivo en un aula de lenguaje alrededor del proceso de escritura académica y se comentan los principales logros obtenidos. Como reflexión final, se plantean algunas consideraciones sobre la necesidad de docentes analíticos y reflexivos que se hagan cargo de sus propias prácticas pedagógicas para contribuir a que los estudiantes desarrollen un papel consciente y reflexivo sobre sus propios procesos.

Palabras clave: didáctica de la lengua, enfoque metacognitivo, prácticas de lectura y de escritura, construcción de conocimiento, conciencia, reflexión.

Abstract. As a contribution to the reflection on the challenges faced by the language didactics professionals and promote the strengthening of the field, some ideas resulting from a long teaching and research experience at the Universidad del Valle on the viability of the metacognitive approach in the language classroom are shared. In order to construct didactic knowledge to properly respond to the present social challenges a transformation of the pedagogical practices is required, which is only possible if such practices are taken

¹ Doctora en Intervención en el lenguaje. Profesora-Investigadora. Directora del Grupo de Investigación *Leer, escribir y pensar*. Directora de la revista *Lenguaje*, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Colombia. gladysstellalopez@yahoo.es

as the object of permanent reflection and the classroom is viewed as a proper research scenario. Within this framework, the basic features of a metacognitive study on the academic writing process in a language classroom and its main findings are presented. Some final considerations about the need for analytical and reflective teachers who take charge of their own pedagogical practices to effectively contribute to the development of their students' conscious and reflective role in their own learning process are offered.

Keywords: language didactics, metacognitive approach, reading and writing practices, knowledge construction, consciousness, reflection.

Con el propósito de contribuir al análisis y a la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la didáctica de la lengua, y en el interés de propiciar el fortalecimiento de este campo del saber en construcción, quiero compartir unas ideas, resultado de una experiencia docente e investigativa de varios años en la Universidad del Valle, consistentes en la viabilidad del enfoque metacognitivo en el aula de lenguaje. Iniciaré con algunas ideas sobre el papel de la didáctica de la lengua; en particular, de la lectura y la escritura, en relación con el reto que debe enfrentar la educación en el contexto de la sociedad actual, para pasar luego a plantear algunas consideraciones sobre la viabilidad del enfoque metacognitivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Presentaré, después, los rasgos esenciales de una experiencia docente e investigativa de trabajo metacognitivo en un aula de lenguaje, alrededor del proceso de escritura y de los principales logros obtenidos. Cerraré con algunas consideraciones sobre la necesidad de asumirnos como docentes analíticos y reflexivos, para que, a partir de una conciencia clara de nuestra tarea como educadores, nos hagamos cargo del control y de la autorregulación de nuestras prácticas pedagógicas, a fin de orientar actividades que propicien en los estudiantes un papel activo, consciente y reflexivo, sobre sus propios procesos.

Para los estudiosos de la didáctica, es claro que para asumir la construcción de saberes didácticos que nos permitan responder con propiedad ante los retos de la sociedad actual, se necesita una transformación de las prácticas pedagógicas. Los cambios, ocasionados por el desarrollo de las nuevas tecnologías, instauran nuevos modos de pensar la realidad, puesto que las tecnologías no sólo sirven de vehículo de difusión de la información y del conocimiento, posibilitando su mayor distribución social, sino que los determinan y los validan socialmente. En esta sociedad del conocimiento o de la "información", como la denominan Pozo y Pérez (2009) -puesto que el conocimiento es más un deseo que una realidad-, la gran invasión de información requiere con más urgencia, mayores y mejores competencias que permitan la selección, la reorganización, la reelaboración, la transformación y la utilización adecuada de ese cúmulo de información en permanente cambio, a fin de moverse con propiedad y eficacia en ese mundo más horizontal, pero menos selectivo. Ahora más que nunca se siente la necesidad de que los sujetos desarrollen y utilicen estrategias que les permita asumir unas prácticas de lectura y de escritura reflexivas, críticas y más autónomas, orientadas a la construcción de sentido y a una adecuada interpretación de la realidad.

La educación, entonces, requiere pensar en nuevas formas de asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para responder a las demandas siempre cambiantes del medio y lograr que la información se convierta en verdadero conocimiento. El reto que debemos asumir es la formación de sujetos capaces de hacerse cargo del conocimiento, de su adquisición, su transformación, su generación y su difusión, mediante la participación activa, reflexiva y constructiva en estos procesos.

La didáctica de la lengua

En este contexto ¿cuál es el papel de la didáctica de la lengua? Para ofrecer posibles respuestas a este interrogante, entre los desarrollos conceptuales en el área, quiero destacar los aportes de Anna Camps, quien, citando a Boutet (1989) plantea: “...se puede decir que el objeto de la didáctica de la lengua y, por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio complejo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza.” (2004: 7). La didáctica de la lengua, entendida de esta manera, va más allá de los objetivos descriptivos y prescriptivos tradicionales, en un esfuerzo por encontrar interpretaciones y explicaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan la transformación de las prácticas. El docente, en consecuencia, y a partir de la búsqueda y construcción permanentes de criterios, estructuras y principios generales que orienten dichas prácticas, y en atención a las condiciones del contexto sociocultural particular y al tipo de proyecto académico, institucional, personal y político, hace posible ese doble carácter explicativo y propositivo como un rasgo esencial de la didáctica (Pérez y Rincón, 2009).

Precisamente, este rasgo esencial de la didáctica de la lengua hace que la relación entre la práctica y la teoría sea intrínseca al conocimiento didáctico, puesto que, como lo plantea Camps (2004), el saber que se construye emerge del análisis de las prácticas y está orientado a mejorar el aprendizaje y los usos de la lengua. Con este propósito, y a lo largo de su desarrollo, la didáctica de la lengua se ha nutrido de diversas disciplinas lingüísticas, psicológicas y sociales, cada una con su propio cuerpo teórico.

Aunque en un principio, y por mucho tiempo, estas otras disciplinas se constituyeron en el marco teórico y determinaron el hacer en el aula, la especificidad de la didáctica de la lengua, como campo de saber que se ocupa de un objeto particular, como las prácticas de enseñanza orientadas al aprendizaje de la lengua, señaló la necesidad de construir marcos teóricos propios que, a partir de la práctica misma, ofrecieran los elementos de indagación, análisis y reflexión suficientes para su adecuada interpretación y posterior transformación.

En este marco, surge la noción de *sistema didáctico* como “la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas” (Camps 2004: 7). Desde esta visión sistémica de la enseñanza y del aprendizaje, como procesos complejos de construcción y de reconstrucción, el sistema didáctico se convierte en su núcleo central, determinado por un complejo entramado social de interacciones, entre los participantes de la situación didáctica: maestros, alumnos y el saber que se enseña y el

que se aprende. Ahora bien, siguiendo a Litwin (1997) toda situación didáctica toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, y está fuertemente determinada por las condiciones de su contexto sociocultural inmediato. Es en este marco en el que la autora plantea la noción de *configuración didáctica* como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997, p 97).

Esta construcción elaborada por el docente -con un clara intención de enseñar, de facilitar la comprensión de los estudiantes y de llevarlos así a la construcción de conocimientos- refleja los supuestos que el docente maneja respecto del aprendizaje y de la enseñanza: el abordaje y el tratamiento particular de los temas de su campo disciplinario, ciertas rupturas con los saberes cotidianos, una determinada relación entre la práctica y la teoría, unas formas peculiares de organización de la enseñanza, ciertos procesos reflexivos de los docentes y de los alumnos y la utilización de prácticas metacognitivas, que los hacen explícitos, y un estilo particular de negociación de significados, entre otros.

Las propuestas didácticas, abordadas de este modo, se distinguen claramente de otras “configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno” (Litwin 1997: 98). De esta manera, lo que se pone en juego en la configuración didáctica es la “experticia” de cada docente, y que le permite asumir determinadas propuestas didácticas con base en su dominio de los contenidos específicos, a fin de responder al de sus estudiantes en una situación particular de aprendizaje; esto hace, entonces, que ninguna configuración didáctica se pueda tomar como un “modelo” o esquema de enseñanza de unos u otros contenidos.

Pero estas configuraciones se apoyan, tanto en un sistema de saberes explícitos - la red distribuida de conocimientos, situados en ciertas instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece, a ciertos libros y tendencias teóricas, a ciertos materiales y actividades de enseñanza- como en un sistema de intereses personales, creencias y concepciones. Como lo expresan Pérez y Rincón (2009) las configuraciones están marcadas por tendencias no necesariamente explícitas de los docentes, que resultan tanto de su historia personal como de su posición ideológica y política ante su profesión, las demandas sociales y las orientaciones curriculares estatales e institucionales. De este modo, es este tejido complejo de elementos, explícitos e implícitos, el que llevará al docente a asumir posiciones y decisiones que terminan por darle una determinada forma a su práctica pedagógica; es decir, que su práctica responde a cierta configuración didáctica.

El enfoque metacognitivo

¿Por qué abordar las prácticas de lectura y de escritura desde un enfoque metacognitivo? Desde el punto de vista teórico, porque la metacognición, entendida

como la capacidad para asumir la conciencia y el control de los propios procesos -- en nuestro caso, lectura, escritura y aprendizaje -- permite al sujeto reconocer sus fortalezas y debilidades como sujeto social, afectivo y cognitivo y desarrollar las estrategias adecuadas para involucrarse activamente en dichos procesos (López y Arciniegas, 2004).

Más que una mera formación teórica en los procesos de aprendizaje, relacionados con la lectura y la escritura, el enfoque metacognitivo responde a una configuración didáctica particular que propicia una práctica pedagógica de la lengua escrita, en la que la interacción entre los sujetos, los textos, el conocimiento y el contexto, es un elemento fundamental para la construcción de sentido. En este marco, una enseñanza desde lo metacognitivo no se limita a teorías y prácticas de lectura y de escritura, como contenidos específicos y predeterminados que conducen a una serie de ejercicios de “aplicación”. Al contrario, es un programa flexible de enseñanza, que se fundamenta en el reconocimiento de que los sujetos traen conocimientos y prácticas de las que necesitan hacer conciencia, analizar y revisar, ya que son esenciales para involucrarse, de manera activa, en los procesos de aprendizaje. A partir de este reconocimiento, se revisan los conocimientos previos y se llenan los vacíos en relación con la lengua, con los usos del discurso escrito y con los contextos comunicativos en los que ellos deben funcionar (López y Arciniegas, 2007). Es decir, desde esta perspectiva, la lectura y la escritura dejan de ser simples ejercicios y se asumen como prácticas reflexivas e intencionales para construir sentido.

De este modo, la *gestión metacognitiva* de la lectura y de la escritura se construye, haciendo *conciencia* de lo que se sabe como lector y como escritor, de los factores involucrados en los procesos de lectura y de escritura y de la utilidad de distintas estrategias, para entonces asumir la *supervisión* y el *control* permanentes de dichos procesos. Este es el objetivo de la *enseñanza metacognitiva*, y para ello el profesor desarrolla actividades y tareas que permiten al estudiante reconocer: (1) los conocimientos adquiridos sobre la lengua, sobre los procesos de lectura y de escritura y sobre el tema que se lee y se escribe; (2) cómo ha adquirido estos conocimientos; y (3) el papel que juegan, tanto los conocimientos previos como los procesos involucrados en la transformación y construcción de conocimiento sobre los asuntos anteriores.

Con este propósito, se involucra al estudiante en un trabajo metacognitivo que lo conduce a revisar los dominios conceptuales y prácticos de su quehacer como usuario de la lengua, específicamente como lector y como escritor, y a adquirir *conciencia* sobre la importancia de la lectura y de la escritura en su formación como sujeto social, afectivo y cognitivo. Comienza así a utilizar de manera consciente, en una práctica guiada por el docente, las estrategias pertinentes, según la tarea específica, y, paulatinamente, se va apropiando de ellas para luego, en una práctica independiente y autónoma, utilizarlas en nuevas situaciones de aprendizaje y desarrollar nuevas estrategias y conocimientos. Simultáneamente, durante el desarrollo de estos procesos, esa conciencia permanente le permite asumir, también gradualmente, el *control* de sus procesos, con la orientación y acompañamiento del docente, quien le va cediendo el control, el que inicialmente estaba en sus manos, a medida que el estudiante avanza en un proceso de internalización de las estrategias y procesos adecuados, hasta lograr una buena apropiación de éstos (Arciniegas y López, 2007).

En este marco, es posible asumir los retos de la educación actual que requiere la formación de sujetos capaces de responder a las demandas, siempre cambiantes, del contexto sociocultural. Se trata, entonces, de orientar actividades que permitan formar aprendices reflexivos, que se hagan cargo con propiedad de sus propios procesos de lectura y de escritura, y a partir de su participación activa en la construcción de conocimiento declarativo y procedimental sobre la lengua, los modos particulares de leer y de escribir y los temas acerca de los que lee y escribe; es este conocimiento el que les permite asumir una *conciencia* clara de sus procesos. Esta conciencia, a su vez, les permite asumir el *control*, la supervisión y la evaluación de los procesos antes, durante y después de su ejecución, logrando así una *gestión metacognitiva* de sus procesos (Pozo y Mateos, 2009). Los procesos llevados a cabo de esta manera, permiten al sujeto el desarrollo de competencias para *aprender a aprender*, es decir, para la adquisición autónoma de conocimiento que podrá utilizar en situaciones nuevas.

En otras palabras, la enseñanza orientada al desarrollo de un comportamiento metacognitivo, estratégico, conduce a los aprendices a la adquisición de un *saber* -- en sus distintas dimensiones: saber lo que hay que hacer, saber hacerlo, comprender el saber y el hacer -- y de unos *usos* apropiados a unos contextos específicos. Un aprendizaje eficaz requiere tanto de un *conocimiento declarativo* -- saber explícito, verbalizable, más general-- como de un *conocimiento procedimental* -- que no es verbalizable y se manifiesta en un hacer específico y en una situación particular -- apropiados a la resolución de la tarea propuesta. De esta manera, la conciencia y el control permanentes de los propios procesos en una diversidad de situaciones y ante una diversidad de propósitos, conducirá a un mayor y mejor aprendizaje --más generalizable, duradero y transferible-- y un mayor aprendizaje redundará en una mayor conciencia y control de los procesos, en una especie de retroalimentación permanente y en espiral.

El enfoque metacognitivo en el aula de lenguaje

¿Cómo lograr el desarrollo de estos procesos en el aula de lenguaje? Una manera posible de lograrlo es asumiendo las prácticas de lectura y de escritura como la solución de problemas y el aula como un espacio de indagación permanente. Cuando nos enfrentamos a la solución de un problema de lectura o de escritura con el propósito de aprender, nos vemos en la necesidad de tomar cierta distancia y de reflexionar sobre el asunto -- antes de abordarlo -- y diseñar una posible solución, a partir de la selección de las estrategias adecuadas para obtener la meta propuesta. En el proceso mismo de solución -- durante su ejecución -- necesitamos, además, una conciencia y una reflexión permanentes para revisar los resultados que se van obteniendo y regular el procedimiento seguido, según la meta prevista. Finalmente, una vez culminado el proceso -- después de su ejecución -- tenemos que evaluar los resultados en términos de la meta propuesta, así como el proceso seguido, con el fin de reconocer sus fortalezas y debilidades y construir conocimiento que se podrá utilizar en situaciones nuevas.

Como se dijo, es muy importante asumir no sólo la conciencia sino también el control permanente de los procesos en su ejecución, y esto sólo es posible si se orienta al

estudiante, a fin de asumir, de manera gradual, tanto la conciencia de los procesos como su regulación, inicialmente en manos del docente, en un proceso de internalización de las estrategias adecuadas, pasando por una regulación compartida hasta llegar a la autorregulación de los propios procesos (López, 2002). Si el objetivo es la formación de aprendices autónomos, nuestra responsabilidad es orientar y propiciar prácticas autónomas, mostrando a los estudiantes no solamente lo que tienen que aprender, sino cómo aprenderlo de la manera más eficaz y en las condiciones más apropiadas. No podemos pedir a nuestros estudiantes comportamientos autónomos, cuando no les hemos enseñado cómo lograrlos; la autonomía no se da “autónomamente” y exige, de nuestra parte, pensar en nuevas formas de enseñanza que conduzcan a aprendizajes significativos. También, como lo plantean Pozo y Monereo, “No se trata de regalar la autonomía a los alumnos, de dejarles solos ante el problema, sino de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía.” (2009: 66). De esto se trata: guiar al estudiante para que se apropie paulatinamente de estrategias de planificación, supervisión y evaluación adecuadas a la solución de tareas específicas, mientras el docente va cediendo el control, tanto del resultado como de los procesos mismos.

Ahora bien, como se ha planteado, las competencias para aprender a aprender se adquieren en el desarrollo de tareas específicas—se leen y se escriben textos concretos, en situaciones y con propósitos particulares— así que es la diversidad de experiencias en la solución de una amplia gama de tareas, y la reflexión metacognitiva, concomitante sobre sus resultados y los procesos involucrados, la que permite que se dé un aprendizaje realmente duradero y generalizable, y que permita, no sólo resolver una tarea particular, sino ofrecer nuevas soluciones, abordar nuevas tareas e incluso plantear nuevas situaciones problemáticas.

Se trata, entonces, de ofrecer una formación “estratégica” que permita a los estudiantes construir activamente el conocimiento declarativo, procedimental y condicional que lo lleve a gestionar su aprendizaje -- a hacerse cargo de éste --, es decir, a desarrollar las competencias necesarias para aprender a aprender de manera flexible y autónoma para un aprendizaje duradero y transferible.

Una experiencia de gestión metacognitiva de la escritura

A continuación, comparto una experiencia de investigación² del trabajo metacognitivo en un aula de lenguaje, desarrollada con estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en el curso Composición en Español II, cuyo propósito fundamental es el desarrollo de estrategias de escritura académica. La experiencia se enmarca en un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático, que busca que el estudiante, de manera gradual, asuma y controle sus propios procesos de comprensión y producción de textos y de aprendizaje. Para ello, se explica a los estudiantes, con claridad y precisión, en qué consiste la actividad o estrategia que se va a trabajar, para qué sirve, cómo utilizarla, en qué condiciones y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de textos y

² Realizada por las profesoras Esperanza Arciniegas L. y Gladys Stella López J., financiada por la Universidad del Valle y registrada en la Vicerrectoría de investigaciones con código 4190. Véase Arciniegas y López (2007).

distintas metas de lectura y de escritura). Este procedimiento se lleva a cabo antes, durante y después de los procesos, buscando siempre la participación activa del estudiante, involucrándolo en una continua reflexión sobre lo que va a hacer, lo que va logrando y lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado y en relación con las metas propuestas previamente. En el desarrollo de los procesos, su regulación inicial es externa, en manos del profesor, con el propósito de lograr que el estudiante internalice gradualmente y se apropie de las estrategias pertinentes para asumir, entonces, el control de sus propios procesos (López, 2002).

Desde la perspectiva metacognitiva, se parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos no sólo cognitivos, sino afectivos y sociales y, desde allí, se desarrollan proyectos de aprendizaje alrededor de temáticas que permiten a los estudiantes apropiarse de estrategias cognitivas y metacognitivas, de modo que las tareas de lectura y escritura sean auténticas y significativas, se asuman conscientemente y redunden en sus procesos de aprendizaje. De esta manera, el curso de lengua se aborda desde varios objetivos didácticos y de aprendizaje y que se desarrollan simultáneamente: sobre la lengua, sobre modos de leer y de escribir académicos y sobre unas temáticas pertinentes en su área de formación disciplinaria.

La perspectiva metacognitiva que adoptamos en esta propuesta, más que un modelo teórico de escritura o de aprendizaje, es una forma de trabajo, cuyo propósito es que los sujetos asuman su aprendizaje de manera consciente; por eso, lo fundamental del curso consiste en la forma como los contenidos se trabajan a lo largo del semestre. Esta metodología implica una transformación de las características particulares de la relación social y del diálogo en el aula; es decir, el *contrato didáctico* que se establece entre los estudiantes y el docente, en cuanto a sus responsabilidades en relación con el saber que se enseña y el que se aprende (Rincón, 2006) y, en consecuencia, la manera en que se abordan su enseñanza y su aprendizaje. El programa del curso se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, el docente diseña distintas actividades orientadas a privilegiar la comprensión de los estudiantes, de modo que asuman gradualmente la conciencia y el control de sus propios procesos.

De esta forma, los alumnos asumen toda la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin tener que suspender su propia comprensión de los propósitos de las actividades, en un intento de aproximarse a lo que el profesor quiere que se haga, lo que correspondería al “oficio del alumno” en una situación tradicional. El docente, por su parte, se aleja de la tradicional “costumbre didáctica”, en la que primaba la trasmisión de unos contenidos, para dedicarse a pensar y a diseñar actividades que propicien el aprendizaje de sus estudiantes y lo lleven a desarrollar la autonomía y las competencias necesarias para aprender a aprender.

Por razones metodológicas, el programa contempla varias etapas y actividades que se desarrollan en determinado orden, pero, una vez en el proceso, pueden aparecer recurrentemente, en diversos momentos, según lo requiera el proceso. Para ser consecuentes con el marco que se propone, es fundamental que cada una de esas etapas se

inicie con la activación de lo que los estudiantes saben sobre cada asunto que se va a trabajar, para que, a partir de ese conocimiento, se determine qué necesitan revisar o reforzar para desarrollar el proceso de manera eficaz y, así, pasar de *decir el conocimiento* a *transformarlo*, a través de sus procesos de lectura y de escritura, como lo plantean Scardamalia y Bereiter (1992).

A continuación, se describen los distintos momentos que se siguen, a lo largo del semestre, para la construcción de un ensayo, objetivo central del curso.

1. Un primer momento es la definición del *proyecto de aprendizaje* acerca de la temática sobre la que se construirá el ensayo, lo que implica propuestas de los estudiantes para seleccionar un tema común. Éste es un proceso de indagación de los intereses de aprendizaje de quienes integran el curso, seguido de una exploración inicial de las posibilidades del tema, del acceso a la información y de la negociación de intereses de los miembros del curso. En esta etapa inicial se aborda fundamentalmente *el problema del contenido* (Flower y Hayes, 1996) y se aproxima a lo que, en los modelos de escritura, se conoce como *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

2. En un segundo momento, viene la conformación de grupos para el proyecto de aprendizaje, puesto que el proceso de construcción y escritura del ensayo se hace de manera cooperativa. En el contexto de la escritura, desde una perspectiva metacognitiva, *el trabajo cooperativo* es muy importante porque permite: 1) Redefinir las formas de trabajo en grupo, que usualmente se asume como la repartición de un tema y una tarea y que da lugar a la fragmentación del conocimiento. 2) Reconocer la complejidad del proceso de escritura, ya que para llegar a la construcción de un texto entre todos los miembros del grupo, es necesario que cada uno esté muy seguro de lo que sabe del asunto y sobre cómo expresarlo de la mejor forma, en un texto apropiado que cumpla la intención y llegue a la audiencia prevista. 3) Involucrarse en modos de trabajo que impliquen la reflexión permanente sobre el proceso de escritura y los logros que se van obteniendo, lo que promueve, por lo tanto, los procesos metacognitivos como herramienta eficaz en los procesos de aprendizaje. 4) Reconocerse a sí mismo y a los otros pares como sujetos de conocimiento y de lo que cada uno puede aportar como válido en la construcción del texto escrito.

3. *Trabajo de documentación*. Definida la temática y constituidos los grupos de trabajo, aparece la necesidad de definir y revisar lo que es un trabajo de documentación para la construcción de un texto académico como el ensayo. Se trabajan con los estudiantes aspectos como búsqueda, selección y manejo adecuado de la información, uso de estrategias de lectura, reelaboración crítica de la información, manejo del tema, establecimiento de relaciones intertextuales y manejo de las citas textuales, entre otros. Este proceso se concreta en la escritura de resúmenes y reseñas, y aquí se inicia un primer *trabajo metalingüístico y metadiscursivo*, a partir de una serie de talleres realizados en la clase con este propósito.

En este proceso cooperativo de escritura, en cada grupo, cada uno de los miembros aporta textos que son leídos por todos, y resumidos y reseñados para utilizarlos como

contenido en la construcción del ensayo. Este proceso exige, además, la reflexión y la discusión sobre los distintos aspectos lingüísticos, estructurales y retóricos del texto, lo que resulta en la toma de conciencia sobre todo el proceso de construcción del texto, en términos no sólo del *contenido* sino *retóricos* (Flower y Hayes, 1996) y que permite, entonces, ir asumiendo su supervisión y su control. Es decir, aquí se genera, desde una *perspectiva metacognitiva*, el aprendizaje no sólo de la lengua, sino de unos modos específicos de escritura, al tiempo que se aprende sobre el tema trabajado y se desarrolla una conciencia clara sobre dichos procesos.

4. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura*. De aquí en adelante, a partir de talleres de escritura y de revisión de textos, se trabajan simultáneamente los dos problemas de la escritura, el del contenido y el retórico, y se analizan los diferentes niveles de composición textual -superestructura, macroestructura y microestructura- con el propósito de que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y dificultades en el manejo de distintos tipos de textos académicos y de los diferentes aspectos que implica su escritura. Se analizan los aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos, de coherencia y de cohesión, los constituyentes morfológicos de textos escritos, tanto por los estudiantes de la clase como por otros estudiantes de niveles diferentes; y se identifican sus dificultades y los niveles en que éstas se presentan, a fin de proponer soluciones y evaluarlas.

Estos ejercicios de revisión y de reescritura de textos son actividades que hacen parte de la práctica regular, durante el resto del semestre, y sobre los textos que se van escribiendo en los diferentes grupos, cuyo objetivo de aprender a *autoevaluar* y a *coevaluar* los textos escritos en todas sus dimensiones. De este modo, *la revisión* se presenta como una actividad propia del escritor durante su proceso de escritura, y no como algo adicional que sólo se hace al final y que queda en manos del profesor. Se inicia, entonces, el trabajo de *textualización*, que, en esta etapa del proceso, consiste en la reescritura de los textos evaluados, para lo cual cada estudiante ha identificado con claridad los problemas, que tanto en lo retórico como en el contenido, presenta su texto; a partir de esta claridad procede a reestructurarlo.

5. *Proceso de elaboración del ensayo*. Se inicia con la revisión de los conocimientos y conceptos que sobre el ensayo traen los estudiantes, conocimiento que se confronta con la lectura, el análisis y la discusión de textos-modelo de ensayo; a partir de los elementos que surgen de esta actividad, se introduce el análisis sobre la estructura y las características de este tipo de texto. Después, comienza, paso a paso, el trabajo de escritura del ensayo -que corresponde al proyecto de aprendizaje, planeado para el semestre- haciendo conciencia de cada una de sus partes y a medida que se van escribiendo en el aula. En el momento en que se inicia la escritura del ensayo, el profesor asesora a los grupos en el trabajo que cada uno llevará a cabo, en la clase y por fuera de ella, y desde la composición del borrador inicial, la revisión de cada una de sus partes y la reescritura del texto, hasta la producción del texto final. En determinados momentos de la clase, algunas partes del ensayo son leídas a todos los estudiantes, discutidas y revisadas en colectivo. Al finalizar el semestre, antes de la entrega del texto final, cada grupo lee y sustenta su ensayo ante el grupo. En esta parte del trabajo, se hace énfasis en los aspectos

fundamentales del proceso de composición del texto escrito: *planificación, textualización y revisión*.

En *el proceso de textualización*, el plan inicial se va transformando, ya que, una vez se inicia el proceso de escritura, no todo lo planeado resulta pertinente ni suficiente, y, aún más, depende del tipo de texto, del lector y de las exigencias de la tarea. En el proceso de revisión de los borradores, el plan inicial y el texto mismo sufren transformaciones, las cuales son producto de un proceso de construcción que se ha venido desarrollando y reflejan ya conocimiento y conciencia sobre los aspectos retóricos y de contenido, respecto de la tarea y del tema propuesto. Es precisamente en esta parte del proceso, cuando los estudiantes comienzan la escritura del ensayo, y se hace evidente para los estudiantes y el profesor cómo se ha transformado el conocimiento. En el proceso de escritura del texto, de manera consciente y controlada, se aprende que la información, recogida en el proceso de documentación, se depura y se usa, dependiendo de la tarea y de la selección de lo que se necesita para el ensayo. Esto permite hacer conciencia de que en la escritura de un ensayo, como proceso de aprendizaje, la costumbre de copiar y pegar no funciona, porque lo que se requiere es un saber y un saber hacer particulares, que nos permitan construir el tipo de texto adecuado para cumplir la tarea propuesta, y pasar así de la información a la construcción de conocimiento

Este proceso de textualización del ensayo se va desarrollando paso a paso; a medida que se escriben las diversas partes, se discuten en los grupos, con el profesor y en plenarios, lo que hace que textualización y revisión vayan de la mano, ya que, como lo dijimos en relación con el plan inicial, a medida que avanza la escritura y se tiene mayor claridad sobre la realización de la tarea, los aspectos de planeación, textualización y revisión se influyen y transforman mutuamente, según sea necesario.

Quisiera terminar este apartado, presentando dos estrategias didácticas que resultan supremamente útiles como herramientas de desarrollo metacognitivo: el portafolio y las fichas metacognitivas.

El *portafolio* ha sido considerado algunas veces como la carpeta en la que el estudiante archiva lo mejor de sus producciones; otras, como la carpeta que recoge el proceso de escritura que ha llevado a cabo el estudiante y que, por lo tanto, refleja sus avances y dificultades. Estas dos modalidades tienen en común el objetivo de evaluar al estudiante, ya que el trabajo es preparado para el profesor o para un evaluador externo al texto producido, quien se encargará de la valoración de dicho portafolio y del sujeto que lo ha organizado. Sin embargo, cuando se plantea el portafolio como parte integral del proceso de aprendizaje, desde un enfoque metacognitivo, es más que un archivo o carpeta en la que se recogen los trabajos de los estudiantes, ya que la manera como se organice, los contenidos y la metodología de trabajo, están pensados para hacer del portafolio un medio que evidencie las reflexiones de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos. Es decir, el portafolio es una revisión de los procesos desarrollados por cada estudiante a lo largo del curso y, más importante aún, su objetivo fundamental no es la evaluación por parte del profesor, sino la evaluación y autorreflexión del estudiante, en tanto autor y organizador. El portafolio

debe completarse cada día como una forma de repensarse como sujeto-agente de aprendizaje y de conocimiento.

Para lograr estos propósitos, planteamos a los estudiantes algunas pautas para su organización, como consignar cada vez la fecha de elaboración; incluir documentación completa y legible; archivar los textos que se leen durante el curso con las huellas de su lectura, así como los talleres, sus elaboraciones y revisiones, todo el material adicional conseguido como complemento de los temas trabajados en clase, con sus anotaciones y las *fichas metacognitivas* que los estudiantes llenan después de cada clase; al final de la clase se les dan los últimos 10 minutos para organizar las ideas básicas para su elaboración.

En las *fichas metacognitivas*, cada estudiante va consignando distintos aspectos de sus procesos de lectura, escritura y aprendizaje. Puesto que el propósito del ejercicio metacognitivo es reconocer los propios procesos de construcción de conocimiento, más que la mera descripción o síntesis de las actividades realizadas, se consideran aspectos como los siguientes: los propósitos de las tareas; los conocimientos previos requeridos; el proceso seguido y cómo se ha desarrollado; la atención selectiva en lo esencial del contenido (de las lecturas personales, las exposiciones y las discusiones de clase); la elaboración y comprobación de inferencias (sobre los contenidos de la clase y de los textos); y la detección de dificultades y sus causas, las posibles soluciones y su evaluación. Así mismo, se atiende también al control permanente del proceso y a la verificación de la comprensión en relación con las metas; a la posición crítica sobre los contenidos; a la evaluación de todo el proceso y sus resultados; y a la confrontación de la reflexión propia con la de los demás sujetos de la clase. Para esto, los estudiantes llevan tres tipos de fichas: de *clase*, de *lectura* y de *grupo* en las que registran el proceso de escritura cooperativa.

Las fichas de clase. Estas fichas hacen que los estudiantes mantengan su atención sobre el objetivo de aprendizaje de las clases, de modo que su objetivo es que el estudiante reelabore los contenidos desarrollados en cada clase, en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, y autoevalúe y documente su desempeño como aprendiz. La ficha consta de 4 apartados: en el apartado 1, el estudiante organiza sistemáticamente los temas vistos. El apartado 2, se centra en el desarrollo de esos contenidos, y se divide en tres partes: a) explicación y análisis de los conceptos trabajados en clase, demostrando su comprensión - conocimiento declarativo; b) identificación de las actividades (los talleres, las exposiciones del profesor, las lecturas hechas dentro y fuera de en clase, las preguntas de los compañeros y las ayudas educativas, entre otras) que le permiten aprender mejor -énfasis en lo procedimental; y c) autoevaluación del desempeño como aprendiz y análisis de su actitud frente al conocimiento, al tema y a la relación que todo ello tiene con su aprendizaje.

El apartado 3 abre un espacio de reflexión para que el estudiante plantee sus propias preguntas, organice diagramas, esquemas o síntesis que reflejen su grado de comprensión, su posición ante el tema y las inquietudes que estos conocimientos le generan. Finalmente, el apartado 4 busca que el estudiante presente en la clase sus

indagaciones externas, otra bibliografía y las lecturas que se articulan con lo visto en clase y que le ayudan a ampliar el conocimiento.

Debido a que en esta ficha cada uno va analizando lo que se ve en la clase y en el marco de lo que previamente sabía de cada tema, esta reflexión le permite ser consciente de lo que le aporta la confrontación, tanto en la construcción de conocimientos como en el proceso seguido para ello. Así que, para el estudiante, este ejercicio de escritura representa, no sólo la sistematización de lo visto en clase y la utilidad en su proceso de aprendizaje, sino la posibilidad de una reflexión constante sobre los logros de lectura y de escritura, lo que le permite asumir estos procesos de manera consciente y controlada. Para el profesor, estas fichas representan la posibilidad de hacer un seguimiento cercano del programa, y su desarrollo, y una revisión constante de la aprehensión de los conceptos vistos en clase, y del modo como los estudiantes están construyendo conocimiento sobre los contenidos, lo que le permite la revisión de la metodología.

La ficha de lectura. Esta ficha, constituida por 7 apartados, tiene como objetivo que el estudiante registre y reseñe su proceso de documentación y de lecturas para el ensayo; se elabora una ficha por cada texto trabajado, ya sea los que el estudiante selecciona como importantes para la documentación de su ensayo, o ya los textos que el profesor lleva a la clase. En el apartado 1 se registran los conocimientos previos acerca del tema del texto que se va a leer. En el apartado 2 se registran los propósitos de lectura. En el 3 se hace la nota bibliográfica correspondiente. En el 4 se describen las características del texto: el tipo, las pistas que ofrece al lector y la manera cómo está organizado, entre otros. En el 5 el estudiante escribe las preguntas que tiene sobre el tema y que considera que el texto le puede ayudar a resolver. En el 6 organiza la macroestructura del documento leído. En el 7 escribe su valoración del texto, destacando su importancia para el trabajo de escritura.

Estas fichas ayudan a los estudiantes a hacerse cargo de la evolución de su conocimiento del tema y a reflexionar sobre su proceso de lectura y aprendizaje. Por una parte, les permiten ver cómo avanzan en su proceso de construcción de conocimiento y cómo evoluciona su posición ante el mismo, a medida que van aclarando el tema y la tarea. Por otra parte, muestran el manejo de la bibliografía y cómo se va reorientando el uso de la información, en la medida en que se combina el conocimiento que se va construyendo sobre el tema, en tanto asunto de contenidos, con el conocimiento sobre cómo se escribe un ensayo, en tanto asunto retórico, y se evidencia así el paso de la información al conocimiento.

El análisis de esta ficha le permite al estudiante observar cómo, en su proceso, va asumiendo conciencia sobre la necesidad de leer cuidadosamente, de seleccionar y analizar la documentación bajo las exigencias del tema, de su propósito, del interlocutor que está construyendo y del tipo de texto que va a componer.

Al profesor esta ficha le permite hacer un seguimiento sobre el proceso que llevan los estudiantes en el curso y sobre la construcción del contenido del texto. No siempre lo que los estudiantes leen les permite, en un primer momento, lograr la claridad conceptual que necesitan para desarrollar su tarea de escritura. La lectura de las fichas le permite al profesor darse cuenta de qué y cómo están leyendo los estudiantes, el tipo de material que

consiguieron y los logros y dificultades en su proceso de construcción; de este modo podrá reorientarlos con mayor precisión, ya sea hacia el tema central, o hacia nuevas lecturas, o, como sucede en la mayoría de los casos, hacia el uso apropiado de la bibliografía, en relación con las demandas de la tarea.

La ficha de grupo. Aquí los estudiantes registran las dificultades y los logros que se presentan en las distintas etapas del proceso cooperativo de escritura de resúmenes, de reseñas y del ensayo final. Esta ficha, constituida por 5 apartados, se llena cuando los talleres y las actividades se hacen en grupo, y durante todo el proceso de elaboración del ensayo. El apartado 1 tiene que ver con el trabajo sistemático de los contenidos o temas; aquí los estudiantes describen las actividades hechas para realizar la tarea asignada al grupo. En el 2 se describen las fortalezas y dificultades que tuvo cada miembro del grupo en la realización de la tarea. En el 3 se registran los principales aspectos y argumentos sobre los que giran las discusiones del grupo, en relación con la escritura cooperativa. En el 4 se evalúa el trabajo en grupo: cada estudiante evalúa el desempeño del grupo y reflexiona sobre la manera en que el trabajo cooperativo afecta los procesos de escritura y de aprendizaje de cada uno. En el último, se adjunta y comenta toda la documentación, utilizada por el grupo, en cada una de las etapas de la realización de la tarea.

El análisis de estas fichas permite al profesor enterarse de las discusiones de los grupos y, así, saber qué está pasando, en la tarea de escritura cooperativa, con cada estudiante y con el grupo. Inicialmente se observa que el énfasis del trabajo en grupo se centra en la definición del tema y, a medida que avanza, la discusión se amplía a los diferentes aspectos de la escritura y del tipo de texto. Es decir, la discusión va cambiando, ya que aparecen no sólo las dificultades para abordar el tema –asunto de contenidos-, sino la necesidad de abordar los modos apropiados de expresar lo que se quiere, a fin de cumplir el propósito y llegar a la audiencia prevista: la precisión de las ideas, la validez de los argumentos, la pertinencia de los textos investigados, la manera más adecuada de presentar y de organizar la información y, sobre todo, la capacidad de sustentación de los argumentos personales y la aceptación de los argumentos del otro –asunto retórico.

Con estas fichas, además, nos damos cuenta de que en un verdadero trabajo de escritura cooperativa, cada estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades, aporta al grupo desde donde se siente más capaz, aprende a discutir y a analizar los distintos aspectos del texto escrito. Asimismo, entre todos reelaboran sus estrategias de trabajo escrito e incluso aprenden a poner límite a la discusión. De esta manera, estudiantes y profesores podemos identificar no sólo las dificultades de la escritura cooperativa y las posibles soluciones, sino las grandes posibilidades y ventajas que tiene el trabajo de escritura y de aprendizaje en grupo, tendiente a un mejor desarrollo metacognitivo y una mejor preparación para asumir posteriormente, y de manera reflexiva y autónoma, otros procesos de escritura y de construcción de conocimiento.

Algunas ventajas del uso del portafolio y de las fichas metacognitivas en los procesos de aprendizaje.³

El *portafolio* se constituye en un elemento fundamental para el proceso que los estudiantes llevan a lo largo de estos cursos, y su elaboración, como se ha expresado, tiene diferentes propósitos: reconocer diversas estrategias de lectura y de escritura y su utilidad; asumir la lectura y la escritura como procesos integrales de su aprendizaje; resumir los textos trabajados dentro y fuera de clase; reflejar el trabajo sistemático de los contenidos del curso y los logros individuales y colectivos; registrar los talleres y ejercicios realizados y la corrección permanente de ellos como parte de su proceso de aprendizaje. En general, el portafolio se constituye en un medio por el cual los estudiantes se asumen como sujetos cognitivos, evidencian el proceso llevado a cabo durante el curso y, a partir del desarrollo de su conciencia como aprendices, su evolución como lectores y escritores.

Las *fichas metacognitivas*, por su parte, permiten al estudiante sintetizar, analizar y sistematizar los conceptos vistos en clase y los revisados a partir de las lecturas, al tiempo que les brindan la posibilidad de reflexionar sistemáticamente sobre cómo aprenden, ya que los sujetos aprenden de manera distinta, dependiendo de sus intereses, sus conocimientos previos y los procesos que se llevan en el aula. Por ello, en estos cursos utilizamos diversas estrategias didácticas para los mismos temas; algunos estudiantes aprenden mejor si tienen lecturas previas, otros se concentran más en la exposición del profesor, otros en la realización de talleres y plenarias en clase, otros en el trabajo en grupo y otros se apoyan en las diversas combinaciones metodológicas y de otras modalidades con las que se pueden desarrollar las actividades de la clase. Con las fichas y el portafolio se consigue que los estudiantes sean más conscientes de sus procesos y asuman el control y la autoevaluación de sus aprendizajes y su desempeño.

Con las fichas metacognitivas, el profesor puede asumir una evaluación constante del trabajo del curso; la lectura que se hace de algunas de estas fichas, antes de iniciar cada clase, permite que siga de cerca el aprendizaje de los estudiantes, en cuanto al manejo de los contenidos desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En la puesta en común, después de la lectura de las fichas, se sabe de qué manera el estudiante está conceptualizando y, a partir de allí, se puede orientar el proceso de sistematización del aprendizaje, estableciendo la interrelación entre las unidades y las actividades, dentro y fuera de clase. Además, el profesor puede revisar constantemente la metodología y seleccionar las actividades que dan mejor resultado para el aprendizaje. En relación con la escritura, el docente puede identificar de cerca las fortalezas y dificultades de los estudiantes, ya que la misma escritura de la ficha le permite mantener una revisión constante del trabajo de lectura, de escritura y de aprendizaje llevado a cabo.

Puesto que una de las estrategias didácticas, orientadas a un mejor desarrollo metacognitivo, fue la realización cooperativa del proyecto de aprendizaje y la *escritura cooperativa del ensayo*, nos interesa destacar las fichas de grupo como una estrategia metacognitiva, metalingüística y metadiscursiva de gran valor, tanto para los estudiantes como para los profesores. Entre los logros obtenidos, podemos mencionar cómo la *ficha*

³ A partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto de investigación, consignados en el informe.

de grupo muestra que el estudiante tiene que ser consciente, en el proceso de escritura, de la problemática propia y la de sus compañeros. Por ejemplo, en las discusiones en grupo, es una constante observar las dificultades para configurar la macroestructura de un texto en la lectura y la escritura. En la corrección de los talleres de escritura persiste la dificultad en la redacción grupal, porque se empiezan a descubrir y considerar los diferentes estilos o formas individuales. Los estudiantes, entonces, aprenden que en el trabajo académico, especialmente en la escritura, se debe pasar de la opinión a la argumentación y a las posiciones críticas, para lo que se necesita ser conscientes de todos los aspectos del contenido y retóricos del texto.

Los estudiantes concluyen en sus fichas que el éxito de la escritura cooperativa depende de la buena disponibilidad, puntualidad, energía y responsabilidad con los trabajos asignados para realizar, dentro y fuera de clase. El conocimiento y la comprensión que cada uno tiene de los temas, es vista como una fortaleza fundamental para el trabajo en grupo, ya que permite a sus miembros construir argumentos sólidos y aportar ideas claras sobre lo visto en clase, a fin de proceder, de una manera más eficaz y fluida, a la corrección y reescritura de los textos, ocupándose simultáneamente de los asuntos del contenido y de los retóricos. Es decir, los estudiantes aprenden del trabajo en grupo la importancia que tiene la responsabilidad de cada sujeto para culminar a satisfacción el trabajo.

Otros aspectos del trabajo en grupo muestran cómo, inicialmente, algunos estudiantes no saben conjugar el trabajo individual con el grupal, ni, por tanto, escoger qué partes del trabajo deben desarrollarse individualmente y cuáles en el grupo, ni cuándo asumen la división de tareas; les cuesta conectar o enlazar el trabajo individual en un trabajo colectivo. Por ejemplo, si deciden escribir cada uno un argumento con el que se piensa defender la hipótesis, luego no saben cómo articular el texto redactado por cada uno en un solo texto coherente. A medida que avanzan en la construcción cooperativa, sin embargo, van desarrollando estrategias adecuadas para asumir, gradualmente, el trabajo grupal.

Otro aspecto es que, en el momento de escribir el borrador del ensayo, los grupos reconocen como una fortaleza el haber hecho un buen trabajo de documentación, contar con textos explicativos que incluyan buenos ejemplos. Así, se reconoce como fortaleza el hecho de que todos los miembros del grupo se hayan interesado por los documentos que han encontrado y reseñado sus compañeros de grupo, lo que hace más fácil construir una posición ideológica común para el ensayo. En el momento de la escritura final, después de abordar los distintos componentes del curso y realizar talleres de escritura y de reescritura, se resalta en las fichas de grupo que los estudiantes sienten mayor claridad sobre el manejo de aspectos formales como la puntuación. Este aspecto, que inicialmente les planteaba muchas dificultades y es fuertemente debatido en las sesiones de trabajo, a la hora de redactar el texto final pasa a un segundo plano, puesto que, a partir de las actividades realizadas a lo largo del curso, se sienten más seguros y pueden ocuparse de los otros aspectos de la composición de textos.

Además de los logros en la escritura, es muy interesante anotar cómo el trabajo cooperativo obliga a los estudiantes a pensarse en su parte humana; las relaciones que

sostienen con sus compañeros en este proceso, les exigen ser tolerantes e incluso los lleva a encontrar la manera de comprender y de aceptar mejor las ideas de los otros. En un comienzo se percibe en ellos una angustia implícita, porque están descubriendo el ambiente de disertación académica y necesitan disponerse a aceptar que los argumentos se refieren a las ideas y no a las personas en particular. Inicialmente son reacios a aceptar los argumentos de los otros y también manifiestan el temor de que sus compañeros se sientan afectados con la discusión, a la hora de no llegar a un acuerdo, pero, poco a poco, el trabajo cooperativo les permite asumir una posición más objetiva. El proceso en el grupo los lleva, precisamente, a reconocer que para un buen trabajo lo importante es estar bien documentados, porque únicamente los argumentos sólidos son útiles en el trabajo de escritura y, así, gradualmente, van siendo conscientes de las altas exigencias del trabajo cooperativo, algo que, al parecer, tenían muy claro al inicio del semestre, cuando lo asumían como trabajo “repartido” más que compartido. Finalmente, la construcción grupal de un texto escrito permite a los estudiantes adquirir conciencia sobre la importancia de revisar no sólo sus dominios conceptuales, en relación con los contenidos, sino los aspectos retóricos propios en la construcción del texto escrito.

A manera de síntesis, el trabajo con las fichas metacognitivas se constituye en una estrategia didáctica, muy útil para los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, ya que, en el proceso de redacción del ensayo, los estudiantes se apoyan en las distintas fichas que han ido elaborando. Así, acuden a las *fichas de clase* tanto para revisar los conceptos discutidos y sistematizar su aprendizaje, como para revisar los acuerdos que se han hecho sobre la tarea; a las *fichas de lectura*, para saber a qué textos pueden recurrir, a fin de complementar su proyecto de aprendizaje e ir transformando su conocimiento; la *ficha de grupo* les permite reconocer, no sólo los distintos aspectos y dimensiones que hacen de la producción de un texto escrito un proceso complejo, que pasa por una documentación adecuada y una lectura comprensiva de los textos, y que es necesario revisar y corregir constantemente, sino desarrollar conciencia sobre sus procesos de lectura y de escritura y de su estrecha articulación con el aprendizaje. Es decir, las fichas metacognitivas son fundamentales cuando se asumen la lectura, la escritura y el aprendizaje como procesos de gestión metacognitiva, orientados a la construcción de conocimiento a partir de la reflexión constante y sistemática, tanto del estudiante como del docente.

Un docente metacognitivo

¿Cuál es, entonces, el papel del docente? En un marco como el que se propone, es claro que la transformación de las prácticas de aula es posible si los docentes las asumimos como un objeto de reflexión permanente y desde una fundamentación teórica sólida, que permita el diálogo constructivo. Se requiere de docentes analíticos y reflexivos, y quienes, a partir de una conciencia clara de su tarea como educadores, y de sus implicaciones, asuman la autorregulación y el control de sus prácticas, a fin de orientar y hacerse cargo de procesos pedagógicos que propicien, en sus estudiantes, un papel activo, consciente y reflexivo sobre sus propios procesos. De esta manera, se puede

lograr que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean más eficaces y realmente significativos para profesores y estudiantes.

En la experiencia reseñada, y de manera consciente y reflexiva, el docente toma decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar, qué saberes específicos y qué aspectos son claves para el aprendizaje de sus estudiantes, y cuáles son las estrategias didácticas más eficaces para desarrollar las competencias adecuadas. Estas consideraciones nos remiten a otro concepto didáctico clave, como el de *transposición didáctica*, entendido como el proceso a través del cual el docente, a partir de una fundamentación sólida y de su “experticia”, designa un contenido particular de saber, como saber que se va a enseñar, y lleva a cabo sobre éste las transformaciones adaptativas requeridas -sin que pierda su rigurosidad- que lo hacen apto para que sus estudiantes lo aprendan (Rincón, 2006).

Para asumir esta labor, es fundamental un docente capaz de modificar sus prácticas educativas de manera tal que no sólo promueva el trabajo metacognitivo en sus alumnos, sino que él mismo sea consciente y monitoree permanentemente sus propios procesos. La experiencia nos ha mostrado que sólo la conciencia y la reflexión sobre nuestras propios saberes disciplinarios y didácticos, y sobre su articulación con nuestra práctica pedagógica, nos permite optimizar los procesos de enseñanza y lograr así mejores procesos de aprendizaje.

En el marco de una didáctica, en una perspectiva metacognitiva, orientada a que los estudiantes se reconozcan mejor como sujetos cognitivos, verdaderos aprendices que puedan asumir el control de sus propios procesos, es importante la conciencia permanente del docente sobre lo que pasa en el aula. Es esta conciencia la que le permitirá ayudar a sus estudiantes a identificar sus dificultades, sus fortalezas y sus preferencias en el momento de aprender, de modo que logren, poco a poco, un mejor ajuste entre sus expectativas y los resultados obtenidos, así como la posibilidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

El seguimiento permanente de las actividades individuales, o de grupo, que piden a los alumnos reflexionar sobre su propia manera de aprender, permite al docente guiarlos con mayor propiedad, de modo que asuman la conciencia, tomen decisiones regulativas y evalúen sus desempeños durante la realización de las tareas. El diseño de actividades orientadas al establecimiento de diálogos conscientes de los estudiantes mientras aprenden, les ayuda a identificar siempre el propósito de la tarea y su objetivo de aprendizaje, les permite ajustarse mejor a las expectativas y demandas y a activar sus conocimientos previo sobre los contenidos, los modos de leer y de escribir y de la lengua en general, lo que permite transformarlos y un aprendizaje más significativo.

Estos logros del docente, posibles a partir de la conciencia y la reflexión permanentes sobre su práctica pedagógica, tienen que ver con los tres principios generales que, según Monereo (1994) “deberían presidir una didáctica con intención metacognitiva”, y que se pueden sintetizar así:

1. Ayudar a los estudiantes a construir su propia *identidad o autoimagen cognitiva*.
2. Ayudarlos a mejorar la *regulación de los procesos cognitivos* implicados.
3. Ayudarlos a lograr un *aprendizaje más significativo*.

Una vez más, la clave somos los docentes. Nuestra experiencia nos permite reafirmar la idea de que promover una *gestión metacognitiva* en el aula de lenguaje, favorecerá el aprendizaje de los alumnos, y creemos que ello sólo será posible cuando nosotros seamos capaces de repensar y de transformar nuestras concepciones sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza, las prácticas pedagógicas, lo que planificamos y cómo lo hacemos, el contrato didáctico que propiciamos en el aula, la manera cómo asumimos la transposición didáctica y los ajustes adaptativos o ayudas pedagógicas, requeridas por los estudiantes, y los medios de que disponemos para reflexionar sobre nuestro desempeño. Para terminar, se trata de asumimos como profesores metacognitivos, lo que implica, volviendo a Monereo (2004) no sólo una cuestión de

... "saber" (ni tan siquiera de saber lo que sabemos o no sabemos), sino que también está involucrado un "querer", cambiar, mejorar, profesionalizarse, y un "poder" a través de espacios temporales, medios materiales, sistemas formativos adecuados. En todo caso, y desde nuestra minúscula parcela, sólo podemos aportar elementos para responder al siguiente interrogante; si quisiéramos y pudiéramos, ¿qué deberíamos saber y saber hacer?

Reflexión final

La experiencia nos muestra que “aprender haciendo” es necesario, pero no suficiente. Si bien es cierto que los conocimientos que se están construyendo se ven reforzados por la práctica, su consolidación sólo es posible por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. En el caso particular de la lectura y la escritura, podemos afirmar que su aprendizaje se consolida hablando; hablando sobre lo que leemos y lo que escribimos, así como sobre los procesos que seguimos. De esta manera, la metacognición contribuye al desarrollo de los conocimientos declarativos y procedimentales. Este proceso hace que el conocimiento metacognitivo se refuerce y se transforme gradualmente, para integrarse al acervo de conocimientos que cada persona va construyendo. Para ello, es preciso que los docentes orientemos actividades que propicien que los estudiantes descubran sus propios recursos y regulen conscientemente sus procesos de lectura, escritura y aprendizaje. Esto es posible, como lo muestra la experiencia aquí compartida, con nuestra actuación metacognitiva, en calidad de docentes y de aprendices de la materia, desde una conciencia clara de nuestras propias competencias y limitaciones, planificando, supervisando y evaluando permanentemente nuestras prácticas pedagógicas.

Esta gestión metacognitiva le posibilita al docente una conciencia y un control constantes de su quehacer, necesarios para revisar constantemente cómo se va desarrollando, en la práctica misma, el programa que tiene a su cargo, no sólo desde la

perspectiva de los contenidos y logros cognitivos esperados, sino desde el conocimiento y la conciencia de los estudiantes, sobre los distintos aspectos que se llevan a cabo en su proceso de formación.

Referencias bibliográficas

- Arciniegas, E. y López, G. S. (2007). Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. Informe final de investigación (no publicada). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de las lenguas, en *Lenguaje* 32, 7-27. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo, en *Textos*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Editorial Graó.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- López G.S. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos, en *Lenguaje* No. 27. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____. (2002). La metacomprensión y la lectura, en M.C. Martínez (comp.) Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cali: *Cátedra UNESCO en Lectura y escritura*, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- López, G.S. y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel del sujeto en el aprendizaje significativo. *Cátedra UNESCO en Lectura y escritura*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____. (2007). La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. Ponencia en *I Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: U. Sergio Arboleda.
- Monereo, C. (1994). *Enseñar a conciencia* (en línea), en <http://seneca.uab.es/monereo/>.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Módulo 4 La formulación de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura, en *Curso virtual para la renovación de la didáctica de la escritura*. Bogotá: Cerlalc y Cátedra Unesco.
- Pozo J. I. y Mateos, M. (2009). *Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje*, en J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender, en J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rincón, G. (2006). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales. (Documento no publicado).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Referencia

Gladys Stella López Jiménez, “La didáctica de la lengua como un campo disciplinario en construcción: el enfoque metacognitivo como una alternativa viable”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 279 - 299

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10

Fecha de aprobación: 20/09/10