

Constanza Padilla De Zerdán

En lo que respecta a la “producción escrita”, el análisis de los procesos y subprocesos involucrados, en relación con los productos obtenidos, permite tener una visión más real de las tareas complejas implicadas en dicha producción.

Por su parte, el análisis del “metadiscurso” estudiantil, entendido éste como la reflexión acerca de los propios procesos discursivos, permite hacer emergentes las representaciones de los estudiantes acerca de sus competencias, las cuales, de otro modo, serían inaccesibles.

El presente artículo se propone establecer relaciones entre datos discursivos y metadiscursivos acerca de la producción escrita de estudiantes universitarios, expuestos separadamente en trabajos anteriores (Ameijde et al., 2000 y 2002; Padilla, 2002), con el objetivo de determinar la recurrencia y la calidad de los procesos, con respecto a los productos y a los metadiscursos.

Marco teórico

Para el análisis de los procesos discursivos, se tuvo en cuenta los aportes de los modelos cognitivos y procesuales de producción (De Beaugrande, 1980, 1984; Ellis et al., 1986; Matsuhashi, 1982; Scardamalia et al., 1983, 1984, 1987 y 1991), y particularmente, el modelo de Flower y Hayes (1996).

Para el análisis de los aspectos metadiscursivos, se partió del concepto general de “metacognición” (Flavell, 1976), proveniente de la Psicología cognitiva, para trabajar, particularmente, con el concepto de “metadiscurso”; es decir, la reflexión sobre las propias prácticas discursivas, obtenidas a partir de las verbalizaciones acerca de las propias dificultades en comprensión y producción. En este sentido, el concepto de “metadiscurso” engloba, en este contexto, los conceptos de “metalectura” y “metaescritura” derivados también del concepto más global de “metacognición” (Burón Orejas, 1993).

1. El modelo de Flower y Hayes (1996)

Esta propuesta constituye un avance significativo en el campo de investigación de la producción escrita, por su intento de superar los modelos de “redacción por etapas”; es decir, modelos que, si bien tratan de mostrar el complejo proceso de producción textual, postulando distintos momentos (Rohman 1965, los denomina pre-escritura / escritura / reescritura; Britton et al. 1975, los llaman concepción / incubación / producción; Jolibert 1994, habla de planificación / textualización / revisión), sólo logran dar una visión lineal del proceso, puesto que las etapas postuladas son contiguas, separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito.

Flower y Hayes rescatan de los modelos por etapas la inclusión de la “pre-escritura” como un momento identificable en el proceso global de producción textual, por cuanto se centra la atención en la “planificación” y el “descubrimiento” como partes legítimas del proceso de redacción.

Sin embargo, plantean que el problema de describir el proceso por etapas es que éstas van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, pero no ponen de manifiesto realmente el proceso interno de la persona que lo produce. La "pre-escritura" o "planificación", según estos modelos, es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel; en la "escritura" o "textualización" se redacta el producto, y en la etapa de "re-escritura" o "revisión" vuelve a trabajarse dicho producto de modo definitivo. No obstante, tanto el sentido común como la investigación ponen en evidencia que los escritores constantemente están planeando y revisando a medida que escriben, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Sommers (1978, 1980), por ejemplo, plantea que la revisión de un escritor experimentado no es una reparación que se realiza al final de un texto, sino más bien un proceso constante de volver a examinar que tiene lugar durante el proceso de escritura.

En este sentido, el "modelo del proceso cognitivo de escritura", propuesto por Flower y Hayes, implica una reformulación fundamental del paradigma tradicional de etapas, particularmente en un punto significativo:

- en el modelo por etapas, las unidades de análisis son las etapas de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia lineal;
- en el modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas, que tienen, a su vez, una estructura jerárquica, de modo tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Además, cada uno de estos actos mentales puede producirse en cualquier momento del proceso de composición.

Según los autores, este modelo procesual ofrece dos ventajas fundamentales: permite comparar las estrategias de producción de los buenos y malos escritores y analizar el proceso de producción escrita de un modo mucho más detallado. En este sentido, dicho modelo aspira a cubrir tres aspectos:

1. definir los subprocesos que componen el proceso superior de escritura, tales como planificación, recuperación de información de la memoria a largo plazo, revisión, etc.;
2. demostrar cómo los diversos elementos del proceso interactúan en el proceso total de producción. Por ej., cómo se integra el conocimiento real acerca del destinatario en el acto de componer momento a momento;
3. ayudar a ver aspectos del proceso no explicados o ni siquiera vislumbrados por modelos anteriores.

Para poder aproximarse a la explicación de estos tres aspectos, utilizan como técnica de recolección de datos los protocolos de razonamiento en voz alta, como una alternativa más válida que el análisis introspectivo *a posteriori* —utilizado hasta el momento en estos estudios—, pues este último puede verse influido por lo que el escritor mismo piensa que debería haber hecho.

En cambio, según los autores, los protocolos de razonamiento en voz alta permiten un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor durante el acto mismo de composición. Para lograr esto, se pide a los escritores que escriban un texto sobre un tema particular y que vayan exteriorizando en voz alta el proceso de composición a una distancia prudente de un grabador. Se les pide que verbalicen todo lo que pasa por sus mentes a medida que escriben, incluyendo ideas sueltas, falsos comienzos y pensamientos fragmentarios. No se les pide que realicen ningún autoanálisis mientras escriben, sino que piensen en voz alta mientras trabajan como si fueran una persona que habla consigo misma.

La transcripción de estas sesiones es denominada por los autores “protocolo”. De este modo, dicho material con el producto final del escritor puede dar una idea bastante detallada del proceso de composición; es decir, permite hacer emergentes aspectos del proceso que de otro modo serían inaccesibles.

Para describir y explicar el acto de producción, Flower y Hayes distinguen —con fines exclusivamente teóricos— tres grandes unidades dentro del modelo:

1. el ambiente de trabajo: incluye todo lo que está fuera del escritor; el problema retórico o tarea asignada (que abarca el tema, el destinatario y la exigencia) y eventualmente el texto que va generándose;
2. la memoria a largo plazo del escritor: en ésta, según los autores, no sólo está almacenado el conocimiento sobre el tema sino también sobre el destinatario (que ellos llaman audiencia) y sobre los planes de redacción;
3. los procesos de redacción propiamente dichos: específicamente los procesos básicos de planificación (concepción de ideas, organización de las mismas, determinación de objetivos), traducción y examen que son verificados mediante un control.

Los autores destacan el problema de representar esquemáticamente este modelo porque las interacciones entre estas tres unidades no se dan en una linealidad. Una de las premisas centrales de la teoría del proceso cognitivo es que los escritores constantemente, segundo a segundo, orquestan una batería de procesos cognitivos a medida que integran la planificación, la memoria, la composición y la relectura.

2. Metacognición y metadiscurso

Se ha considerado importante para analizar las verbalizaciones de los estudiantes el concepto de “metacognición” (Flavell, 1976; Flavell et al., 1970), entendido como el conocimiento sobre la cognición y la regulación cognitiva; esto es, sobre nuestros productos y procesos cognitivos y, particularmente, sobre la actividad de monitorear, regular y orquestar esos procesos en relación con los objetivos cognitivos (Baker, 1991; Baker y Brown, 1986).

De este modo, la metacognición se refiere a dos aspectos estrechamente relacionados:

a) el conocimiento sobre la propia cognición, es decir, conocimientos (conceptos, juicios, creencias, expectativas, etc.) sobre los seres humanos, las tareas y las estrategias. El conocimiento sobre los seres humanos incluye conocimientos sobre uno mismo, sobre los otros y sobre las propiedades universales de los procesos cognitivos humanos. El conocimiento sobre las tareas hace referencia al conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y su relativa dificultad. El conocimiento sobre las estrategias está relacionado con el conocimiento sobre los medios para alcanzar determinadas metas cognitivas—para comprender, recordar, resolver un problema—. Este conocimiento implica no sólo conocer qué estrategias utilizar sino saber cuándo una es más pertinente que la otra, de acuerdo con la tarea y con las características personales.

Este conocimiento, entonces, implica tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que influyen en los resultados positivos o negativos de una actividad. Por ejemplo: cuando un estudiante sabe que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación cognitiva puede utilizar esta estrategia para mejorar su memoria. Pero este conocimiento sobre el propio conocimiento no siempre da resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje;

b) la regulación y control de los procesos, es decir, el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. En este sentido las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas, tales como: la conciencia de las limitaciones de la capacidad del propio sistema; el conocimiento del repertorio de estrategias que posee y su uso apropiado; la identificación y definición de los problemas; la planificación y secuenciación de las acciones necesarias para resolverlos, y la supervisión, revisión y evaluación de la marcha de los planes y su efectividad (Baker, 1991; Baker y Brown, 1986).

Aunque los dos aspectos de la metacognición están muy relacionados, el conocimiento sobre la propia cognición surge en el niño más tarde que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y de la actividad concreta.

Las primeras investigaciones sobre metacognición estuvieron relacionadas con la memoria (Flavell et al., 1970). Posteriormente, se extendieron a las restantes operaciones mentales (percepción, atención e imaginación), a la resolución de problemas, al razonamiento y a los procesos de comprensión y producción discursiva, particularmente a la lectura (Baker y Brown, 1986, entre otros)

y a la escritura (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1987, 1991). En todos estos trabajos, los autores coinciden en afirmar que los estudiantes más exitosos, en un dominio particular, exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos. Relacionado con esto, en el dominio de la producción escrita se destaca el importante papel de la metacognición en el paso de los escritores novatos a los escritores expertos.

En el presente artículo, si bien no se ignora que la “metaescritura” o “metadiscurso escrito” están incluidos en el concepto más global de “metacognición”, para el análisis de los datos se ha considerado pertinente discriminar los aspectos específicamente metadiscursivos; es decir, aquellos que tienen que ver con la conciencia y regulación de los subprocesos de la producción escrita, a fin de determinar con mayor claridad los distintos tipos de dificultades.

Método

Con el objetivo de acceder, aunque de modo aproximado, a los procesos de construcción grupal de un texto, se adaptó la técnica de “razonamiento en voz alta” de Flower y Hayes (1996).

La recolección de datos se realizó en una población de cien estudiantes de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), distribuidos en veinte grupos —con un promedio de cinco estudiantes por grupo— a quienes se les solicitó la producción grupal de un artículo de opinión (texto argumentativo) y la realización simultánea del “protocolo” por parte de un observador, por medio de la toma de notas. Es decir, no se recurrió al uso del registro magnetofónico, sino que se solicitó una transcripción con la mayor fidelidad posible de los dichos de cada miembro del grupo.

Para la interpretación de los datos, se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente los protocolos, teniendo en cuenta distintas variables.

1. Variable discursiva.

Se fijaron tres grandes categorías procesuales: planificación, textualización y examen (siguiendo parcialmente a Flower y Hayes, 1996).

Dentro de la “planificación” se discriminaron los subprocesos de:

- concepción de ideas (surgimiento de las diferentes ideas sobre el tema, por parte de cada participante);
- organización de ideas (estructuración de las mismas por medio de algún parámetro organizativo);
- jerarquización de ideas (ordenamiento prioritario de información relevante e inclusión de ideas subordinadas en ideas supraordinales).

También se consideró la “fijación de objetivos de procedimiento” (cuestiones de estilo referidas al cómo escribir: claridad, precisión, longitud, modalización, etc.) y de “objetivos de fondo” (referidas al qué escribir, en función de un objetivo y de un destinatario).

Con respecto a la “textualización”, se discriminó la referencia a los niveles léxico, morfosintáctico y de cohesión textual; los aspectos normativos (ortografía gráfica, signos de puntuación y tildación) y la caligrafía (es decir, el problema de la legibilidad de la letra).

En cuanto al “examen”, se diferenciaron las enunciaciones que ponían de manifiesto una evaluación de lo escrito (ej.: no me parece que lo que pusiste esté bien; no me gusta cómo queda), de las acotaciones acerca de una relectura y revisión (ej.: leen de nuevo; releen el último párrafo).

2. Variable cognitiva.

Se consideraron, por un lado, los conocimientos sobre el tema a escribir, que en todos los casos derivaron de experiencias personales y de observaciones del entorno social y de los medios de comunicación; en ningún caso se hizo referencia a fuentes escritas de autoridad. Estos conocimientos se registraron en la categoría “concepción de ideas”.

Se tuvo en cuenta también si se evidenciaban conocimientos “superestructurales” acerca del tipo textual argumentativo (van Dijk, 1978); es decir, la enunciación de términos metalingüísticos, tales como argumentos, tesis, etc. No se observaron estas ocurrencias, sólo la explicitación de términos tales como introducción, conclusión, razones, causas, consecuencias, las cuales se incluyeron en la categoría “organización de ideas”.

Por otro lado, se consideraron las explicitaciones acerca de un “control o monitoreo del proceso” (ej.: se me fue la idea; pero andá tomando nota!; dale, dale, cómo seguimos!; bueno, pero ya armemos). Esta categoría de control procesual también permitió apreciar “estilos de producción grupales”, es decir, cómo las decisiones de pasar de un proceso a otro configuraron una rutina ejecutiva característica de cada grupo.

3. Variable actitudinal.

Se tuvo en cuenta la actitud de los participantes con respecto al acto de escribir y a la competencia escrituraria (ej.: me pone nerviosa saber que estás escribiendo lo que digo; hoy no estoy iluminada; piensen ustedes que se me están quemando las neuronas; ah, no sabemos nada!!).

En relación con esta variable y con el “control procesual”, se registró la recurrencia de “digresiones” que distraían a los participantes del tema de escritura, ya sea provenientes del ambiente de trabajo como de los temas mismos que iban derivándose.

Para la codificación y cuantificación de los datos se trabajó con una escala valorativa de 0 a 3, con los siguientes valores:

- 0 (cero): no se registra la categoría X en el protocolo.
- 1 (uno): sí aparece la categoría X pero su calidad es “regular”; es decir, colabora escasamente con la calidad del proceso global de producción y con el producto final escrito.
- 2 (dos): aparece la categoría X en el protocolo y su calidad es “buena”; esto es, colabora de manera significativa con la calidad del proceso y con el producto final.
- 3 (tres): aparece la categoría X en el protocolo y su calidad es “muy buena”; es decir, colabora de modo muy significativo con la calidad del proceso y con el producto final.

Con respecto a la recolección de datos de los “aspectos metacognitivos y metadiscursivos”, se administró una encuesta semiestructurada a los mismos estudiantes, con el objetivo de hacer observables sus representaciones acerca de sus propios procesos, desde la enunciación explícita de lo que ellos mismos consideran como dificultades en sus prácticas discursivas.

La consigna que apuntaba a la metaescritura fue la siguiente: describe cuáles son los problemas más frecuentes que tienes para expresarte a través de la escritura, para producir diferentes tipos de textos.

Para la cuantificación de las respuestas y su distribución en frecuencias, se tuvieron en cuenta las variables “metadiscursiva”, “metacognitiva” y “metactitudinal”, determinándose sus indicadores de modo análogo a los de las variables de la producción escrita.

Resultados

1. Procesos discursivos

En la tabla nº 1 pueden verse los porcentajes de aparición de las categorías y subcategorías procesuales del total de los veinte protocolos analizados. En las categorías planificación, examen y control del proceso, se discriminaron los porcentajes de aparición, teniendo en cuenta la escala valorativa de 0 a 3. En la categoría textualización, no se realizó tal discriminación pues no se lo consideró pertinente debido al bajo porcentaje de ocurrencias. Del mismo modo, tampoco se realizó esta diferenciación en las categorías digresión y actitud por cuanto en todos los casos las ocurrencias no colaboraban con el proceso global de producción; por el contrario, en algunos protocolos atentaban seriamente contra la calidad del proceso y del producto final.

Ver Anexo, tabla 1

De la lectura de los datos porcentuales y de otros datos cualitativos registrados en los protocolos, pueden realizarse las siguientes observaciones:

Con respecto a la "planificación", se observa en la "concepción de ideas" un 100 % de ocurrencias en los veinte casos analizados. Esta generación, en la mayor parte de los mismos, es abundante y caótica, y sólo en un 25% colabora de modo muy significativo con el proceso global de producción (puntuación 3 en la escala valorativa). En los restantes casos, esta concepción no da lugar a una organización y jerarquización de las ideas, a partir de la fijación de objetivos de fondo y de procedimiento.

En relación con esto, puede observarse que la "organización de ideas" registra un 80% de ocurrencias, distribuidas entre las puntuaciones 2 y 1 (35% y 45% respectivamente). Es decir, en casi la mitad de las ocurrencias (45%) dicha organización aporta escasamente al proceso global y, en la mayoría de los casos, se limita a pautar una "introducción" y una "conclusión". Sólo un mínimo porcentaje habla de "razones, causas y consecuencias". Como ya se señaló, en ningún caso se recurre a un metalenguaje (premisas, tesis, argumentos) y, si bien en el proceso de generación de ideas se aprecia la dimensión polémica propia del discurso argumentativo, en el producto final no se refleja la misma mediante el recurso a argumentos y refutaciones sino que se neutraliza en un solo punto de vista.

De la organización de las ideas, no se deriva una "jerarquización" de las mismas; sólo se registra un 15% de ocurrencias de esta última categoría. Es decir, si bien aparecen en algunos casos unos parámetros organizativos generales, éstos no dan lugar a la determinación de información relevante y subordinada, a la especificación de temas y subtemas, a la discriminación de definiciones y ejemplos ilustrativos.

De esto se deduce el hecho de que, si bien hay un porcentaje significativo de ocurrencias de "objetivos de procedimiento" (65%), sólo un 10% de los mismos tiene la puntuación 3 en la escala valorativa; un 30%, la puntuación 2 y un 25%, la puntuación 1; mientras un 35% de los protocolos no explicita tales objetivos. Es decir, hay explicitaciones en cuanto al cómo escribir pero éstas no están en función de un plan global de organización y en la mayoría de los casos sólo son enunciaciones generales e imprecisas. Por ejemplo: ¿cómo podemos empezar?, ¿cómo ponemos?, ¿cómo podemos entrar a hablar?, yo lo pondría entre paréntesis, no mejor no, vos ponelo así..., ¿qué podemos escribir?, tiene que ser estándar, formal, sin malas palabras.

Asimismo, esto guarda una estrecha relación con los porcentajes de "fijación de objetivos de fondo" en donde, si bien hay un 65% de ocurrencias, sólo un 10% tiene la puntuación 3; un 15%, la puntuación 2 y un 40%, la puntuación 1. Es decir, en un mínimo de los casos se especifica qué se va a escribir, en

función de un objetivo global y de los posibles destinatarios. Por su parte, un 35% de los protocolos no registra estos objetivos; esto es, en estos casos no hay claridad acerca de la meta del proceso de escritura y, por ello, tampoco hay un plan global y unas estrategias de procedimiento para llegar a la misma.

Con respecto al proceso de "textualización", son escasos los porcentajes de referencia al mismo si se lo compara con la "planificación": un 10% de referencia al empleo de signos de puntuación; un 30% para decisiones léxicas, y un 20% para cohesión textual, con cuestiones de recurrencia (sustitución sinonímica y pronominal) pero no de conexión, a pesar de ser tan importante en un discurso argumentativo.

Cosa similar ocurre con los porcentajes de los procesos de "examen" si se los compara con los de la "planificación". Se registra un 55% de ocurrencias de "evaluación" en los protocolos, de las cuales sólo un 10% tiene la puntuación 3; un 25%, la puntuación 2 y un 20%, la puntuación 1. Es decir, sólo en un mínimo de los casos, la evaluación aporta a la calidad del proceso global, a través de una valoración crítica del escrito que está produciéndose.

En la misma dirección, sólo aparece un 40% de ocurrencias de *revisión*, que implican una reconsideración y reformulación de lo escrito, de las cuales sólo un 5% tiene la puntuación 3; un 20%, la puntuación 2 y un 15%, la puntuación 1.

Todo esto evidencia una desproporción importante entre los porcentajes de la categoría "concepción de ideas" y los restantes procesos analizados. Las ideas surgen pero son escasamente organizadas y casi nunca jerarquizadas, puesto que no están orientadas por objetivos de fondo y de procedimiento que permitan ir restringiendo y adecuando las alternativas del texto que van generándose. A esto se suma la escasa recurrencia a la evaluación y revisión, las cuales permiten volver a examinar el escrito con una mirada crítica.

Esto se relaciona con el escaso "control del proceso global de producción" (15% con puntuación 2 y 40% con puntuación 1) que, en la mayor parte de los casos, se limita a frenar la expansión de las "digresiones" y no a monitorear el proceso y el progreso del escrito que va produciéndose.

A esto se agrega, en el 30% de los protocolos, una actitud poco favorable ante el acto de escritura: poca confianza en la competencia escrituraria (no sabemos nada!!) y poca predisposición para organizar y concretar un plan de redacción.

2. Aspectos metadiscursivos

Para analizar la metacognición y el metadiscurso estudiantil, se categorizaron las dificultades explicitadas por los estudiantes acerca de la propia producción escrita, teniendo en cuenta las mismas variables e indicadores del análisis de los

subprocesos de escritura, como puede verse en Anexo 1, tabla 2.

Como puede observarse, se destaca ampliamente la explicitación de dificultades en relación con los aspectos específicamente metadiscursivos (86%), frente a mínimos porcentajes para los aspectos metacognitivos (conocimientos previos y control del proceso) (8%) y para los metacognitivos (6%).

Dentro de los aspectos procesuales, se aprecia el predominio de los problemas de "traducción o textualización" (53%), frente a las dificultades de "planificación" (32%) y frente a la "revisión" que sólo registra un 1%.

Con respecto a la traducción, se destacan los porcentajes de la "dificultad ortográfica" (18%) la cual es, a la vez, la subcategoría que registra los mayores valores en el conjunto de los problemas registrados.

Por su parte, si se consideran globalmente los porcentajes de las subcategorías "caligrafía", "ortografía" y "nivel morfosintáctico-textual" se obtiene un porcentaje relevante (28%). Estos datos tienen que ver con la hipótesis planteada por Flower y Hayes (1996) acerca de la relación entre escritores inexpertos y atención consciente a las cuestiones ortográficas, gramaticales y de trazado de las letras. Según estos autores, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo, lo cual puede interferir con el proceso más global de planificar lo que se quiere transmitir.

En este sentido, pueden observarse los valores notablemente menores que tienen las subcategorías de "concepción", "organización" y "jerarquización de las ideas", las cuales consideradas globalmente registran un 30%.

Desde el punto de vista de la interpretación de los datos, podría decirse que el hecho de que se registren valores bajos para estas dificultades no implica que los estudiantes no las tengan sino, por el contrario, que no las llegan a conceptualizar como problemas porque están más preocupados por resolver cuestiones de procesamiento de bajo nivel (gramática, ortografía y caligrafía) que ya deberían estar automatizadas.

Si a esto se suman los porcentajes de los problemas de "decisión léxica" (es decir, encontrar el término adecuado para la idea que se quiere transmitir), obtenemos un 39% para las tareas de procesamiento de bajo nivel, porcentaje importante si se tiene en cuenta que son estudiantes universitarios y futuros profesionales de las Letras.

En relación con esto, es llamativo también el escaso porcentaje que registra la fijación de objetivos de procedimiento y el casi nulo porcentaje para los objetivos de fondo, los cuales implican atender el problema retórico (Flower y Hayes, 1996); es decir, qué escribir en función de un objetivo y de un destinatario. Estos datos también ponen de manifiesto escritores poco expertos, en la medida en que limitan su preocupación a la recuperación de conocimientos de la memoria a largo plazo, sin considerar las necesidades de un lector virtual.

Es llamativo también el porcentaje de estudiantes que no contesta la consigna (29%); es decir, estos estudiantes no pueden ni conceptualizar ni, por consiguiente, enunciar verbalmente sus dificultades para escribir, lo cual los ubica todavía en una posición más limitada aún que la de los alumnos preocupados por las tareas de procesamiento de bajo nivel.

Conclusiones

El análisis de los procesos discursivos y metadiscursivos de estudiantes universitarios, en el dominio de la lengua escrita, puso de manifiesto la recurrencia de una serie de dificultades.

Con respecto a la "producción escrita", los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo de los subprocesos involucrados, en relación con los productos escritos, mostraron los siguientes problemas:

- en cuanto a la "planificación", se observó una buena concepción de ideas pero una escasa organización de las mismas y una casi nula jerarquización de la información, debido a la falta de fijación de objetivos de fondo que permitiera especificar el tema y los subtemas del texto a producir, y debido a la poca recurrencia a objetivos de procedimiento que permitiera ir ajustando el texto a las exigencias del problema retórico;
- específicamente, en relación con la organización de las ideas, se evidenció la ausencia de conocimientos superestructurales acerca del tipo textual argumentativo; sólo se observó la presencia de parámetros organizativos generales, tales como los términos de "introducción" y "conclusión";
- relacionando los distintos procesos, se apreció un desequilibrio importante entre el proceso de "concepción de ideas" y los restantes procesos analizados. La textualización, guiada por objetivos de procedimiento, fue pobre, y la recurrencia a la evaluación y revisión fue de escasa contribución al proceso global de producción;
- conectado con lo anterior, se puso de manifiesto un escaso control del proceso que se limitó, en la mayoría de los casos, a frenar la expansión de las digresiones y no a monitorear el progreso de la producción textual.

Por su parte, los resultados obtenidos del análisis del "metadiscurso estudiantil" son coincidentes con los de los procesos de escritura:

- se advierten problemas recurrentes en relación con el procesamiento de bajo nivel (gramática y ortografía) y con la decisión léxica (encontrar el término adecuado para la idea que se quiere exponer);
- es escasa la conciencia sobre la producción como un problema comunicativo y retórico; es decir, qué escribir en función de un objetivo y de un destinatario, y cómo ir ajustando el escrito a las restricciones de este problema;
- hay una escasa referencia a los subprocesos del procesamiento de alto nivel (organización y jerarquización de ideas, revisión, control del proceso), lo

cual no implica que no tengan dificultades en este ámbito, sino que ni siquiera logran conceptualizarlos como problemas, lo cual revela un escaso “conocimiento sobre la cognición”, en particular sobre las “estrategias discursivas”.

Este limitado conocimiento se refleja también en los protocolos de los estudiantes, particularmente en los escasos porcentajes de examen y control del proceso.

Las conclusiones de esta investigación son de utilidad para un replanteo profundo de la didáctica de la lengua, en la medida en que ponen en evidencia la urgencia de transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, desde los comienzos de la alfabetización, atendiendo a las siguientes prioridades, en el dominio de la lengua escrita:

- trabajar didácticamente no sólo los “productos escritos” sino fundamentalmente los “procesos discursivos”, porque en la medida en que se preste atención a éstos, se obtendrá mayor calidad en aquéllos;
- abandonar una didáctica de la lectura y escritura que pone el acento en secuencias rígidas y pre-establecidas por el docente, y en su reemplazo, trabajar con las prácticas reales de los lectores y escritores, en situaciones significativas y con metas comunicativas concretas;
- detectar los problemas discursivos de los estudiantes, acudiendo al respaldo teórico de los modelos procesuales de comprensión y producción textual que proporcionan una visión más real y compleja de dichos procesos (Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1984 y 1996; van Dijk y Kintsch, 1983; entre otros), y asumiendo una actitud interpretativa y no condenatoria. Estos modelos ayudan a categorizar y explicar las dificultades, lo cual constituye un punto de partida fundamental para organizar una intervención didáctica adecuada a cada alumno o grupo de alumnos. En este sentido, hay publicaciones para los docentes que orientan acerca de diagnósticos y propuestas de intervención (Cubo, 2000 y Sánchez Miguel, 1993, 1995 y 2000, entre otros);
- por último, plantear situaciones de aprendizaje que permitan tomar distancia de los procesos discursivos para hacerlos objeto de reflexión, prestando atención, de este modo, al desarrollo de las habilidades metacognitivas y metadiscursivas, porque los procesos de lectura y escritura mejorarán en la medida en que haya un mayor monitoreo o control consciente sobre los mismos. Ello traerá como consecuencia un mayor protagonismo y compromiso de los sujetos con los propios procesos de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEIJDE, D.; MURGA, M.; PADILLA, C. Y DOUGLAS, S. (2000).
Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil. En *Actas*

- del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Publicación electrónica.
- AMEIJDE, D., PADILLA, C.; MURGA, M. Y DOUGLAS, S. (2002). Representaciones de las dificultades discursivas en estudiantes universitarios. En *R.I.L.L. n° 15. Textos de especialidad. Problemas y propuestas para la Universidad* (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas), pp.85-103, Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- BAKER, L. (1991). Metacognition, reading and science education. En C.Santa and D.Alvermann (eds.), *Science Learning: Processes and application*. Newark, DE: International Reading Association.
- BAKER, L. Y BROWN, A.L. (1986). Metacognitive skills and reading. En P.D.Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- BEAUGRANDE, R. DE (1980). *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, N.J.: Ablex.
- BRITTON, J. ET AL. (1975). *The development of writing abilities*, London: Macmillan.
- BURÓN OREJAS, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CUBO DE SEVERINO, L. ET AL. (2000). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión Lectora*. Mendoza: Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- ELLIS, A.W. Y BEATTIE, G. (1986). *The Psychology of Language and Communication*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B.Resnik, *The Nature of Intelligence*. Hillsdale: L.E.A.
- FLAVELL, J. ET AL. (1970). Developmental changes in memorization processes. En *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- GOODAMN, K. (1984). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E.Ferreiro y M.Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- GOODMAN, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formar niños productores de textos*, Chile: Dolmen.
- MATSUHASHI, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. En M.Nystrand (ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York: New York Academic Press.
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (en prensa). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*, marzo de 2002, León, España: Universidad de León.
- ROHMAN, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. En *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la Didáctica de la lengua. En *Educación y Futuro*, 2.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M.Martlew (ed.), *The psychology of written language: A developmental approach*. London: Wiley and Sons.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1984). Development strategies in text processing. En H.Mandl, N.Stein y T.Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1987). *The Psychology of written composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1991). Literate expertise. En K.A.Ericcson y J.Smith (eds.), *Toward a general Theory of expertise: Prospects and limits*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 172-194.
- SOMMERS, N. (1978). Response to Sharon Crowley, Components of the process. En *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced writers. En *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 378-388.
- VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.

ANEXO

Tabla 1

SUBPROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA	3 (MBueno)	2 (Bueno)	1 (Regular)	TOTAL de ocurrencias	0 (No registra)
PLANIFICACIÓN					
Concepción de ideas	25%	55%	20%	100%	-
Organización de ideas	-	35%	45%	80%	20%
Jerarquización de ideas	-	15%	-	15%	85%
Fijación de objetivos de procedimiento	10%	30%	25%	65%	35%
Fijación de objetivos de fondo	10%	15%	40%	65%	35%
TEXTUALIZACIÓN					
Signos de puntuación				10%	90%
Léxico				30%	70%
Cohesión textual				20%	80%
EXÁMEN					
Evaluación	10%	25%	20%	55%	45%
Revisión	5%	20%	15%	40%	60%
DIGRESIONES				55%	45%
CONTROL DEL PROCESO	-	15%	40%	55%	45%
ACTITUD				30%	70%

Tabla 2

Dificultades explicitadas por los estudiantes en la producción escrita	88 dificultades
METADISCURSIVAS	86%
PLANIFICACIÓN	32%
Concepción de ideas	1%
Organización de ideas	14%
Jerarquización de ideas	3%
Objetivos de procedimiento	12%
Objetivos de fondo	2%
TRADUCCIÓN	53%
Proceso en sí	14%
Caligrafía	3%
Ortografía	18%
Léxico	11%
Morfosintáctico-textual	7%
REVISIÓN	1%
METACOGNITIVAS	8%
Conocimientos previos	6%
Control del proceso	2%
METACTITUDINAL	6%
SIN DIFICULTADES	6%
NO CONTESTA	29%

