

La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua¹

Karen Shirley López
Universidad del Valle

Este artículo es un reporte de caso cuyo objetivo es presentar el análisis de una secuencia didáctica de revisión de textos entre pares y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle, en una asignatura denominada “Español”. La secuencia hace parte de una propuesta que se inscribe en una perspectiva metacognitiva de enseñanza de la lengua, que pretende favorecer la toma de conciencia y la regulación de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes cuando se enfrentan a tareas de escritura académica.

Palabras claves: revisión entre pares, secuencia didáctica, escritura, metacognición, aula de lengua.

Peer Review of Writing Tasks as a Tool of a Metacognitive Didactic in the Language Classroom

This article is a case report that has as its objective to present the analysis of a didactic sequence of peer review and its implications in the learning process of written language

In a group of undergraduate students of a public university, who participated in a subject called “Spanish.” The sequence makes up part of a proposal subscribed in a metacognitive perspective of language teaching, which aims to encourage awareness and regulation of the cognitive and linguistic processes of the students when facing academic writing tasks.

Key words: Peers review, didactic sequence, writing, metacognition, language class.

¹ Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre la implementación de una secuencia didáctica en un curso de español, ofrecido a estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle, en el periodo académico febrero – junio de 2010.

La revisión por los pares de tareas de escritura, como un instrumento de una didáctica metacognitiva en clase de lengua.

Cet article est un rapport de cas dont le but est de présenter l'analyse d'une séquence didactique de co-évaluation entre pairs et ses implications dans les processus d'apprentissage du langage écrit d'un groupe d'étudiants de premier cycle d'une université publique, qui ont participé à un cours nommé « espagnol ». La séquence fait partie d'une ébauche qui s'inscrit dans une approche metacognitive de l'enseignement de la langue, qui cherche à promouvoir la prise de décisions et la régulation de processus cognitifs et linguistiques des élèves quand ils font face aux tâches d'écriture académique.

Mots clés: Évaluation entre pairs, séquence didactique, écriture, métacognition, classe de langue.

1. INTRODUCCIÓN

La sistematización de la experiencia de aula presentada en este artículo parte de mi interés, como docente de lengua en el nivel de educación superior, por mejorar mis prácticas de acompañamiento a los estudiantes, en sus procesos de lectura y de escritura académicas.

Las exigencias en los procesos de lectura, de escritura y de construcción del conocimiento en la universidad difieren considerablemente de las exigencias en los niveles educativos previos. Al ingresar a la educación superior, los estudiantes se enfrentan a demandas importantes como buscar información por sí solos, ser críticos, asumir posturas fundamentadas frente a lo que leen y lo que escriben, comprender la relatividad del conocimiento y escribir textos especializados que se ajusten a lo esperado en su comunidad académica (Carlino, 2003). En otras palabras, los estudiantes deben introducirse, comprender y comunicar adecuadamente el discurso de sus disciplinas (Gee, 1990).

Una de las perspectivas que más ha investigado sobre los modos de leer y de escribir en cada área del conocimiento es la *Escritura a través del currículo* (en inglés, *Writing Across the Curriculum*), que retoma algunas propuestas derivadas de la enseñanza de lenguas extranjeras (Language Across the Curriculum). Ambas perspectivas indican que el lenguaje debe ser un proceso transversal en la formación en la educación superior y que debe estar integrado al trabajo en las diferentes asignaturas (Marinkovich & Morán, 1998).

En las universidades es común que los estudiantes cursen algunas asignaturas introductorias correspondientes al área de lengua. Estos cursos no alcanzan a responder a todas las necesidades de los estudiantes y de la comunidad académica en relación con los procesos de lectura y de escritura pues, como se mencionó, estos procesos deberían hacer parte de la estructura curricular de los planes de formación. Sin embargo, desde estos cursos iniciales se puede ayudar a los estudiantes a que identifiquen los nuevos desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior, el papel que tiene el lenguaje como herramienta de aprendizaje en cualquier área del conocimiento y su propio rol como lectores y escritores.

En este artículo analizo una secuencia didáctica que orienté en un curso de lengua en una universidad pública colombiana, que tenía como objetivo promover en los estudiantes la reflexión y la regulación de sus propios procesos cognitivos y lingüísticos, para que fueran cada vez aprendices más autónomos. De igual forma, en la asignatura pretendía que los alumnos reconocieran el papel de la escritura en la construcción, reelaboración, consolidación y comunicación del conocimiento. Para cumplir estos propósitos, consideré pertinente la inclusión de elementos de una didáctica metacognitiva, puesto que esta se centra precisamente en la conciencia y el control de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976).

Una perspectiva metacognitiva implica cambios importantes en los roles asumidos por el docente y por los estudiantes, así como formas de evaluación que trasciendan la certificación de saberes y se orienten hacia el apoyo al aprendizaje. Al reconocer estos tres grandes aspectos: conciencia y control de los procesos, transformación de los roles y cambios en el papel de la evaluación, planteo la revisión de tareas escritas entre pares como una herramienta que favorece la regulación de los procesos de composición escrita y, a partir de los resultados de este estudio, pretendo evidenciar algunas de sus implicaciones en el aprendizaje de la escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios.

Finalmente, considero que sistematizar y comunicar lo que sucede en el aula constituyen oportunidades que tenemos los docentes para reflexionar sobre nuestro quehacer y abrir discusiones en torno a qué caminos podemos tomar para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y para promover los procesos de lectura y de escritura como herramientas fundamentales en la construcción del conocimiento en cualquier disciplina.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado presento una breve revisión de los distintos fundamentos que apoyaron la construcción de la secuencia didáctica y su posterior análisis. Entre ellos se encuentran la aproximación a la definición de una didáctica metacognitiva, el papel de la reflexión y la regulación de la lengua en el aula de lengua (metalingüística), el cambio de roles que se genera en este tipo de aula, el papel de la evaluación formativa, y la revisión entre pares como herramienta de una didáctica metacognitiva.

2.1 Aproximación a una didáctica metacognitiva

La didáctica puede entenderse como el conjunto de fundamentos conceptuales y metodológicos que le permiten al docente (re)construir sus propias teorías explicativas sobre la enseñanza al tiempo que le ayudan a regular sus prácticas en el aula (Rincón, 2006). Esta concepción de didáctica trasciende su visión como conjunto de técnicas o actividades realizadas por el docente, pues indica que las acciones concretas del maestro persiguen unos propósitos y tienen un marco de referencia que las sustentan. Por su parte, la metacognición se refiere a la toma de conciencia y al control de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976), que permiten al individuo planificar una actividad y ejecutar, revisar y evaluar la efectividad de las operaciones que se utilizan en ella (Monereo, 1999; López, 1997). En este orden de ideas, en este artículo la didáctica metacognitiva es entendida como aquella en la que el docente dirige sus acciones a favorecer la conciencia y regulación que los estudiantes deben tener sobre sus propios procesos de aprendizaje, en el caso del aula de lengua, sobre los procesos relacionados con la lectura y la escritura.

Autores como Peronard (2005), Vásquez (2007), Monereo (1999) y Castelló (2008) encuentran que orientar la enseñanza hacia la regulación de los procesos cognitivos favorece no solo el desempeño de los estudiantes en las tareas de lectura y de escritura, sino que les permite también ser aprendices más autónomos, capaces de identificar sus desafíos y de poner en marcha diversas estrategias para superarlos. De igual manera, Castelló (2008) indica que la noción de metacognición ha ido cambiando y que los procesos de regulación no se consideran únicamente desde

una perspectiva individual sino que se han ido integrando propuestas más constructivistas y socioculturalistas que plantean que los procesos de regulación se gestan desde las interacciones sociales, como proceso interindividual, y que el sujeto las va interiorizando. Estas propuestas tienen importantes implicaciones en las formas de establecer los objetivos, las metodologías y las evaluaciones en el aula.

Finalmente, es importante aclarar que en este texto la noción de didáctica metacognitiva implica el entendimiento de la metacognición en dos dimensiones: por un lado, como una herramienta de enseñanza y, por otro, como un tipo de comportamiento de los estudiantes. Por supuesto, si un curso se orienta a favorecer la conciencia y la regulación de los procesos cognitivos en los estudiantes y si el docente planea secuencias que conlleven a alcanzar este propósito, se espera que los estudiantes asuman este tipo de comportamiento, es decir, el primer aspecto influye considerablemente en el segundo.

2.2 Metalingüística en el aula de lengua

Al reflexionar sobre la didáctica metacognitiva en el aula de lengua es imposible no referirse a la metalingüística, debido a que en este tipo de aula la lengua se convierte en instrumento y en objeto de reflexión al mismo tiempo.

Barrera de Fraca (2002) entiende la metalingüística como aquello que le permite al sujeto conocer y manipular intencionalmente su comportamiento lingüístico para hacerlo más eficaz. Este conocimiento y control está referido a los diferentes niveles lingüísticos: metafonológico, metamorfológico, metasintáctico, metasemántico, metapragmático, metatextual y metadiscursivo. Así, el objetivo de la enseñanza metalingüística es que los estudiantes puedan ser más conscientes de su sistema lingüístico, pero no como un sistema abstracto y descontextualizado, sino como un sistema que se pone al servicio del uso en la interacción con otros sujetos (Barrera de Fraca, 2002; Camps, 2002; Tolchinsky, 2000).

Esta concepción es coherente con la interpretación del concepto de metacognición, entendido como la conciencia y el control de los propios procesos que permiten al sujeto un comportamiento estratégico para enfrentarse exitosamente a las demandas que requiere una tarea (López, 1997). De acuerdo con lo anterior, la metalingüística sería una forma

de metacognición cuya diferencia consiste en que la primera es medio y objeto de reflexión al mismo tiempo, mientras que en la segunda la lengua es el medio de reflexión y el objeto se puede relacionar con otros procesos tales como la memoria, la atención, los procesos ejecutivos, entre otros. Al igual que el comportamiento metacognitivo, el comportamiento metalingüístico “aparece” en aquellos momentos en los que es preciso reflexionar y regular el uso de la lengua, de acuerdo con las demandas de la situación comunicativa.

Tolchinsky (2002) hace una diferenciación entre trabajo metalingüístico y reflexión metalingüística. Esta autora entiende el trabajo metalingüístico, en el aula de lengua o fuera de ella, como aquellas situaciones discursivas usuales en las que el sujeto puede identificar elementos del uso de la lengua, de manera automática o con cierto grado de conciencia y control (autocorrecciones o reformulaciones). Por otro lado, la reflexión metalingüística va más allá de reconocer que hay cierta irregularidad o de usar la lengua para referirse a la lengua misma y se enfoca en las operaciones conscientes y deliberadas llevadas a cabo por los sujetos para centrarse en el uso de la lengua, en sus características, en una comprensión más profunda de sus mecanismos, todo ello con el objetivo de ser usuarios más eficaces y eficientes.

En consecuencia, como el objetivo fundamental del aula de lengua es precisamente que los estudiantes puedan ser usuarios cada vez más efectivos y eficaces de la lengua tanto oral como escrita, se espera que ellos alcancen la reflexión metalingüística y que esta se adapte a las necesidades del contexto comunicativo en el cual se desenvuelven (Hurtado, Restrepo & Herrera, 2005).

2.3 Roles en el aula metacognitiva

El aula metacognitiva implica ciertos cambios en los roles asumidos por los diferentes actores que en ella participan. Estos cambios se deben a que el propósito es proporcionar herramientas que ayuden al estudiante a ser un aprendiz cada vez más autónomo y no a que el estudiante sea un receptor o contenedor de determinada información. Por esta razón, en este tipo de aula se espera que el estudiante sea activo, que analice, cuestione y (re)construya el conocimiento. Para ello, no puede centrarse únicamente en el aprendizaje de contenidos sino que también debe poder regular sus procesos de aprendizaje a partir de un comportamiento

estratégico que le permita identificar sus debilidades y asumir estrategias para superarlas. Esta perspectiva implica también que el estudiante se reconozca a sí mismo y a sus pares como interlocutores válidos en los procesos de construcción del conocimiento.

Otorgar protagonismo al estudiante en el aula no implica restarle valor al rol asumido por el docente, al contrario, el docente tiene la responsabilidad de ser el orientador y el apoyo que los estudiantes necesitan para lograr sus objetivos. Esta aproximación se apoya en las teorías del aprendizaje de Vygotsky (1988), en las que el maestro ayuda a construir los andamiajes que le permitirán al estudiante convertir su zona de desarrollo próximo (lo que puede hacer con ayuda) en su zona de desarrollo real (lo que puede hacer de manera independiente).

Este cambio de roles implica un rompimiento del contrato didáctico tradicional, es decir, de la concepción generalizada que tienen estudiantes y docentes sobre sus papeles y sobre el manejo de la autoridad. Esta situación implica algunos retos para el docente, quien debe ayudar a los estudiantes a alcanzar no solo las competencias esperadas, sino también a comprender su papel activo en el aula.

2.4 El papel de la evaluación formativa

La evaluación formativa puede entenderse como aquella que trasciende la función de certificación de saberes para apoyar el proceso de regulación del aprendizaje de los estudiantes (Camps y Ribas, 1993). Aunque los enfoques de evaluación formativa tienen unos desarrollos distintos de los enfoques metacognitivos, comparten como principio esencial apoyar a los estudiantes de manera continua para que puedan regular sus procesos de aprendizaje; así, se hace énfasis no solo en el aprendizaje de contenidos, sino también en la conciencia sobre cómo se aprende y la puesta en marcha de estrategias para seguir aprendiendo. Autores como Perrenoud (2008), Allal (2000) y Jorba & Sanmartí (1993) consideran que hay una estrecha relación entre la noción de evaluación formativa y la de regulación, componentes que deben ser permanentes en la acción pedagógica. La regulación aparecería por parte del docente cuando este utiliza ciertos procedimientos para ajustarse a las necesidades y progresos de los alumnos, pero también aparecería en los estudiantes cuando estos van identificando y controlando sus propios procesos. Finalmente, estos autores insisten en la importancia de la

interacción social en el aula para favorecer una mayor autonomía en el aprendizaje de los estudiantes y para que el docente pueda hacer un mejor acompañamiento en el proceso.

Desde un aula metacognitiva, todas las acciones se orientan a favorecer los procesos de conciencia y control en los estudiantes y se reconoce la evaluación como un espacio para potenciar estas acciones, debido al papel que los estudiantes suelen atribuir a la evaluación que, en palabras de Jorba y Sanmartí (1993) y de Carlino (2004), puede definir el “currículo oculto” o los contenidos y procesos privilegiados en un curso.

Específicamente desde un aula que favorezca el aprendizaje de la lengua escrita, Camps y Ribas (1993) plantean que la evaluación debe contemplar al menos tres componentes: el primero tiene que ver con los contenidos, que pueden referirse a conocimientos sobre el lenguaje o sobre otras áreas; el segundo tiene que ver específicamente con el aprendizaje de la escritura en sus diferentes niveles, y el tercero se relaciona con la reflexión sobre los procesos de aprendizaje involucrados. Estos aspectos son pertinentes tanto para el aula de lengua como para otras áreas, en las que se espera que estos conocimientos estén integrados.

Respecto a los sujetos involucrados en la evaluación, estas autoras otorgan gran protagonismo a los estudiantes, pues si se espera que ellos sean aprendices autónomos, también se espera que sean capaces de evaluar y de regular sus propios procesos a partir de la interacción con otros interlocutores válidos como sus pares y el docente. Así, la autoevaluación y la coevaluación adquieren papeles fundamentales en los procesos de formación.

Finalmente, Camps y Ribas (1993) enfatizan en la construcción de instrumentos que hagan de la evaluación un proceso de apoyo al aprendizaje. Estos instrumentos se constituyen en pautas y criterios de evaluación que ayudan al estudiante a saber qué se espera de él y a representarse mejor las demandas de las tareas. Tener claridad sobre qué se evalúa, quién evalúa y cómo se evalúa son aspectos esenciales para hacer de la evaluación un proceso formativo.

2.5 La revisión entre pares como herramienta metacognitiva

En consecuencia con los planteamientos sobre la didáctica metacognitiva y la evaluación formativa, es necesario proponer en el aula

de lengua secuencias que favorezcan un rol más activo de los estudiantes y que les ayuden a regular sus procesos cognitivos y lingüísticos. La revisión entre pares puede ser una herramienta que apoye el logro de ese propósito.

Rijlaarsdam y Couzijn (1999) destacan el papel de la revisión entre pares de tareas escritas al afirmar que es una actividad en la que obligatoriamente los estudiantes reflexionan acerca de sus conocimientos sobre la lengua y los verbalizan. Además, por su carácter evaluativo, conlleva a que los estudiantes tomen decisiones y hagan ajustes en sus textos.

Estos autores plantean, además, que los roles asumidos por los estudiantes en este proceso, revisores y escritores, favorecen la conciencia y la regulación en diferentes caminos. Por un lado, los lectores realizan una actividad metalingüística al identificar los problemas de escritura de sus compañeros y al hacer sugerencias sobre cómo superar esos desafíos. De igual manera, pueden aprender sobre escritura leyendo los textos de sus pares, sea porque retoman ciertas características positivas de esos modelos o porque se quieren distanciar de ellos. Por otro lado, los escritores tienen la posibilidad de identificar aspectos que no habían contemplado desde su perspectiva como autores y tienen la oportunidad de discutir las ideas de sus compañeros, para acoger las recomendaciones o también para distanciarse de ellas.

En este caso, plantea Castelló (2008), la actividad metalingüística, la conciencia y la regulación son procesos espontáneos que se ponen en juego y se evidencian en la interacción entre revisores y escritores. Aunque se podría objetar que la regulación es un proceso netamente individual, desde los modelos socioculturales y de regulación socialmente compartida se plantea que este proceso se inicia desde el exterior –heterorregulación–, se construye en la interacción con los otros y posteriormente es interiorizado por el sujeto –autorregulación–.

Complementando la propuesta anterior, Carlino (2008) afirma que la revisión entre pares permite el cumplimiento de al menos los siguientes objetivos: 1) Que los estudiantes identifiquen y reparen posibles problemas en sus producciones. 2) Que los estudiantes se expongan ante una audiencia de prueba para internalizar su punto de vista y revisar su texto. 3) Que los estudiantes identifiquen los criterios esenciales para revisar sus propios textos. De acuerdo con los planteamientos de estos

autores, es posible considerar la revisión entre pares como una estrategia que, al ser usada de manera adecuada, puede favorecer el proceso de producción de textos al tiempo que favorece una toma de conciencia y regulación de los propios procesos cognitivos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño

Esta investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa y se enmarca en la metodología de estudio de caso, este último definido por Yin (1994) como una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles pues están estrechamente relacionados y son, en la mayoría de ocasiones, interdependientes. Cuando estudiamos lo que sucede en un aula, es difícil separar los diferentes elementos que se ponen en juego y, por tanto, es preciso establecer métodos de investigación que permitan tener una comprensión del objeto de estudio en su contexto.

3.2 Marco contextual

La secuencia didáctica que se describe a continuación se llevó a cabo en un curso de Español en el contexto universitario. Este curso tuvo una duración de 18 sesiones de tres horas cada una. El objetivo general del curso fue favorecer en los estudiantes una identificación de su rol como lectores, escritores y usuarios de la lengua española, para mejorar su desempeño en las diferentes actividades de lectura, de escritura y de aprendizaje que se proponen en el ámbito universitario y laboral-profesional.

En el transcurso de la asignatura, en la que me situé como docente e investigadora al mismo tiempo, propuse varias secuencias para alcanzar el objetivo general y la actividad central estuvo constituida por un proyecto de lengua, que consistió en la producción individual de un texto durante todo el semestre, en el que los estudiantes llevaron a cabo procesos de documentación, planeación, textualización, revisión y reescritura. En este curso en particular, en consenso con los estudiantes, se eligió la construcción de un ensayo y se definió como tema general la

Ecosofía. Por limitaciones investigativas, en este artículo decidí centrarme en el análisis de una secuencia de revisión entre pares de la primera versión del ensayo y no en el proceso general que llevamos a cabo en el curso. Aun así, considero que la revisión escrita entre compañeros favoreció considerablemente el proceso de composición de los ensayos.

Debido a que el curso se situaba desde una perspectiva metacognitiva, en el aula fue frecuente la discusión sobre qué y cómo aprendían los estudiantes y se promovió el uso de fichas metacognitivas al final de cada secuencia, en las que los alumnos consignaban por escrito reflexiones sobre las dificultades que encontraban en sus procesos de lectura y de escritura, las estrategias que usaban y los aspectos actitudinales y motivacionales involucrados en su aprendizaje.

3.3 Procedimiento

La investigación siguió básicamente tres fases:

I. Planeación de la secuencia: la secuencia didáctica tenía como objetivo favorecer los procesos de regulación de los estudiantes a través de la revisión entre pares y planeé su sistematización para evaluar la efectividad de este tipo de estrategias. En esta fase definí también los instrumentos de recolección de la información y solicité a los estudiantes su aprobación en el proceso investigativo.

II. Ejecución de la secuencia: la secuencia de revisión entre pares se llevó a cabo en cuatro sesiones de tres horas y durante su ejecución se realizó la recolección de la información. La descripción completa de la secuencia se encuentra en el punto 4 de este artículo.

III. Sistematización y análisis de la secuencia: los datos fueron seleccionados, organizados y analizados a partir del marco de referencia.

3.4 Sujetos

En la ejecución de la secuencia didáctica participaron 20 estudiantes de filosofía y un estudiante de ecología y manejo ambiental, quienes estaban matriculados formalmente en el curso. Los estudiantes se encontraban cursando entre I y III semestre de sus carreras.

3.5 Instrumentos

La secuencia fue desarrollada como una actividad del curso y, por tanto, decidí analizar la información que circulaba espontáneamente en ese contexto. En este caso particular, la revisión entre pares implicaba que los estudiantes consignaran por escrito comentarios a los textos de los compañeros. Los escritores revisaban las sugerencias de los lectores y construían un nuevo plan de escritura, posteriormente hacían los ajustes pertinentes y entregaban una nueva versión del texto. Finalmente, en cada secuencia los estudiantes consignaban reflexiones sobre su aprendizaje en las fichas metacognitivas que habíamos definido al inicio de la asignatura. Las funciones de estos instrumentos en la investigación fueron:

- **Rejillas de revisión entre pares:** en estas rejillas los lectores/revisores consignaban sus apreciaciones y sugerencias a los textos de sus compañeros. A través de este instrumento interesaba identificar los conocimientos declarativos de los estudiantes sobre la escritura académica cuando asumían el rol de revisores.
- **Planes de reescritura:** a partir de estos planes pretendía identificar los conocimientos declarativos que tenían los estudiantes en su rol de escritores y las estrategias que indicaban que pondrían en marcha para ajustar sus textos después de recibir los comentarios de los revisores.
- **Fichas metacognitivas:** los estudiantes incluían aquí reflexiones sobre su aprendizaje. Me interesaba identificar las reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje de la escritura, las estrategias que usaban, su efectividad, como también sus actitudes frente a las actividades planteadas en clase.
- **Nuevas versiones de los textos:** los estudiantes entregaron una siguiente versión del texto, en la que intentaron incluir los ajustes sugeridos por los compañeros y aceptados por ellos mismos como autores. A partir de estas versiones pretendía confrontar las declaraciones consignadas en los otros instrumentos con las prácticas concretas de escritura de los estudiantes.

3.6 Organización de la información

El proceso para organizar la información fue:

- Asigné a cada estudiante un número de 1 a 21 para identificar los diferentes productos y hacer un seguimiento a cada proceso.

- Diferencíé la información de cada estudiante dependiendo de los roles asumidos (revisor y escritor) y de los productos (rejilla comentada, plan de reescritura y ficha metacognitiva)
- Codifiqué, marcando en los textos, aquellos apartados que correspondían a las categorías establecidas a partir del marco teórico y algunas subcategorías que emergieron a partir de los datos.
- Agrupé la información codificada en las tres grandes categorías y procedí a su análisis a la luz del marco de referencia.

3.7 Categorías de análisis de la información

Las categorías de análisis fueron construidas a partir de los tres aspectos que Camps y Ribas (1993) consideran básicos en la evaluación formativa de tareas de escritura (contenido, redacción y procesos). Sin embargo, estas categorías se modificaron en función de la información obtenida, pues fue preciso diferenciar entre los aprendizajes de los revisores y los escritores, así como comparar los conocimientos declarativos con las prácticas de composición de los estudiantes.

- 1. Aprendizajes sobre el contenido:** esta categoría analiza qué dicen los estudiantes que aprendieron sobre el contenido en sus roles como revisores y como escritores. Esta información se contrasta con lo que hicieron los estudiantes en la siguiente versión del texto.
- 2. Aprendizajes sobre la escritura:** esta categoría analiza qué declaran los estudiantes sobre su aprendizaje de los diferentes aspectos de la escritura, desde su rol como lectores y como escritores. También se contrasta con los ajustes que los estudiantes hicieron en la nueva versión de sus textos.
- 3. Aprendizajes sobre los procesos:** analiza qué reflexionaron los estudiantes sobre sus propios procesos y las estrategias que usaron para superar las dificultades identificadas.

4. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA

Aunque aquí analizo solo una parte del proceso –la secuencia relacionada con la revisión entre pares–, es difícil comprender el papel de la revisión como herramienta de una didáctica metacognitiva si no

se tiene en cuenta el contexto general de la asignatura. Por tal razón, describo brevemente algunos aspectos importantes de momentos anteriores y posteriores a la secuencia para evidenciar el rol de los estudiantes en la definición de los procesos.

Antes de la secuencia: los estudiantes y yo seleccionamos tanto el tema como el tipo de texto que ellos iban a construir en el transcurso de la asignatura. Para favorecer la composición escrita realizamos lecturas introductorias al tema, revisamos las características del ensayo y de la argumentación en general. De igual forma, trabajamos sobre los procesos involucrados en la producción de textos. Al inicio de la asignatura, apoyé explícitamente el desarrollo de las actividades a través de guías escritas, estrategias de modelado y análisis de textos similares al que pretendíamos construir. Para la secuencia de revisión entre pares, los estudiantes ya habían construido la primera versión de su ensayo sobre Ecosofía.

Durante la secuencia: la secuencia se llevó a cabo en cuatro sesiones. En la primera sesión los estudiantes y yo discutimos sobre la importancia del proceso de revisión, establecimos conjuntamente los criterios de evaluación de la primera versión del texto y estos criterios fueron consignados en una rejilla. De igual modo, planteamos algunas ventajas y desventajas de la actividad de revisión entre pares, hablamos sobre algunos temores que teníamos y establecimos las reglas para la ejecución. En la segunda sesión organizamos el tiempo para que cada estudiante revisara detalladamente los textos de dos compañeros, siguiendo los criterios contruidos grupalmente. En la tercera sesión, los escritores recibieron las rejillas con los comentarios de sus pares, los revisaron y construyeron un plan de reescritura para realizar los ajustes que consideraron pertinentes; también socializamos algunas inquietudes de los estudiantes y algunas propuestas de ajustes para el desarrollo de las clases, de acuerdo con los problemas de escritura identificados por los mismos alumnos. En la última sesión los escritores terminaron los ajustes y entregaron una versión del texto; finalmente, evaluamos las fortalezas y debilidades de la actividad de revisión entre pares.

Después de la secuencia: aunque no es objeto de análisis en este artículo, los estudiantes entregaron dos versiones posteriores de los textos, en los que intentamos pasar de la heterorregulación a la autorregulación de los procesos. De igual manera, compartí con ellos

los resultados que hasta el momento había elaborado en relación con la investigación en el aula.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS²

Como está indicado en el apartado anterior, me apoyé en los planteamientos de Camps y Ribas (1993) para definir las categorías sobre los aprendizajes de los estudiantes a partir de la secuencia de revisión entre pares: aprendizaje sobre los contenidos, sobre la escritura y reflexión sobre los propios procesos. Para el análisis, contrasto la información declarada por los estudiantes en los diferentes instrumentos con las evidencias en la escritura de las siguientes versiones de los textos.

5.1 Aprendizajes sobre el contenido:

Esta categoría analiza lo que los estudiantes aprendieron en relación con la Ecosofía, tema definido para construir los ensayos. En su rol como revisores/lectores, algunos estudiantes identificaron que no tenían claros algunos conceptos básicos sobre el tema:

F2: "...antes de leer a mi compañero yo no había captado la esencia de la ecosofía, es decir, hablamos mucho de como se había originado, donde, pero yo me había preguntado hasta ahora porqué llamarla ecosofía y no ecología pero ahora comprendo que la ecología no reflexiona profundamente sobre la relación entre los problemas ambientales y la afectividad y el razonamiento del hombre, mientras que la ecosofía si; Realmente leer a mi compañero me hizo entender eso."

F8: "Creo que aprendí mas sobre ecosofía porque cuando mi compañero explica el surgimiento de esta ciencia, lo hace con palabras sencillas y con parrafos claros, que yo puedo entender, no como los autores principales que leímos que eran muy complicados porque son filósofos y escriben para filósofos, mientras que nosotros estamos 'pollitos' en esto."

Este tipo de comentarios sobre aprendizajes a partir lo leído aparecieron en 17 de los 21 estudiantes que participaron en la secuencia. A partir de la revisión de sus comentarios se puede observar que a los estudiantes se les facilita comprender los contenidos a partir de los

² Para facilitar el análisis de los datos, las revisiones, textos y fichas de cada estudiante, fueron numerados de 1 a 21, números que corresponden a los estudiantes participantes. R= Comentarios de los Revisores, P = Comentarios de los autores en sus Planes de reescritura, F= Comentarios consignados en las Fichas metacognitivas y T= Textos de los estudiantes. Las citas retomadas de estos instrumentos **no incluyen ajustes de redacción ni de ortografía.**

textos de sus compañeros, pues la escritura es más familiar para ellos. Aunque esto no significa que no deba exponerse a los estudiantes a textos especializados, puede sugerir que los docentes deben proporcionar más apoyo en las lecturas iniciales de textos complejos o situar primero varios textos más sencillos que les permitan a los alumnos irse acercando al discurso de su disciplina. Estos apoyos no se proporcionan con frecuencia en la universidad, pues, como lo plantea Carlino (2005), los docentes suponen que los estudiantes ya han aprendido a leer y a escribir en los niveles educativos anteriores. Además, desconocen las exigencias que implican estos procesos en la educación superior y la noción de que cada disciplina tiene unas formas específicas de leer, escribir y construir el conocimiento (Carlino, 2005; Lea y Street, 1998; Gee, 1990).

Por otra parte, aunque no fue muy frecuente (6 de 21 estudiantes), algunos revisores identificaron problemas relacionados con la precisión en la definición de algunos conceptos o datos en los textos de sus compañeros:

R12: “Guattari es un autor importantísimo de la ecosofía pero en lo que yo lei no fue el primero en hablar del tema ya que otros autores hablaron primero de ecología profunda que es muy parecida.”

R3: “...no puedes decir que la filosofía estudia el alma y el razonamiento humano, eso es impreciso puesto que más bien la sicología es la que estudia el alma y eso que ese punto parece muy religioso, si buscas que es filosofía en internet o en un libro puedes definirla mejor.”

En general, los escritores aceptaron las sugerencias de precisión. La estudiante que recibió el comentario de R3 consignó en su plan de reescritura:

P9: “Mis lectores me escribieron que tengo problemas con varios conceptos principalmente con el de filosofía y también sobre las fechas de la era industrial, la verdad no busqué información para eso si no que me parecía bueno ponerlo porque me ayudaba a explicar... la estrategia es que buscare esa información en internet.”

Al confrontar las declaraciones anteriores con los ajustes que los estudiantes hicieron a sus textos (versión 2), se evidenció que en el caso de imprecisiones los alumnos definieron nuevamente los conceptos o fueron más específicos en los datos que se prestaban a confusiones. Este es el caso de la estudiante 9, a quien sus compañeros sugirieron que precisara el concepto de filosofía y el periodo en el que inició la revolución industrial. A continuación observamos las dos versiones de su texto:

T9, primera versión: “Es así como la ciencia de la filosofía que estudia el alma y las formas de razonamiento humano aporta a la Ecosofía la posibilidad de reflexionar a cerca de la modernización del hombre y los efectos de la civilización sobre la naturaleza...”; “...la era industrial que se dio hace más o menos dos siglos, provocó grandes cambios en el uso de las materias primas, la deforestación de los bosques, el reemplazo del hombre por la máquina y otras cuestiones empezaron a afectar los ciclos de la naturaleza...”

T9, segunda versión: “De esta manera, la Filosofía desde su reflexión sobre la naturaleza del hombre y de la sociedad, realiza algunos aportes a la Ecosofía sobre los efectos de la civilización en la naturaleza”; “...la revolución industrial, que inició aproximadamente en el siglo XVIII provocó grandes cambios en el uso de las materias primas, la deforestación de los bosques, el reemplazo del hombre por la máquina y otras cuestiones empezaron a afectar los ciclos de la naturaleza...”

Otro aspecto interesante en relación con esta categoría es que no solo los escritores que recibieron comentarios sobre el contenido hicieron ajustes, sino que también los estudiantes que hicieron los comentarios luego ajustaron sus propios textos, hecho que permite afirmar que la revisión tuvo un impacto positivo en la conciencia y regulación de los procesos de composición tanto de los que recibieron comentarios como de quienes los hicieron. En el siguiente ejemplo, se puede ver el cambio del estudiante 2, que comentó en su ficha metacognitiva que no había comprendido bien el concepto de Ecosofía hasta que lo leyó en el texto de otro estudiante.

T2, primera versión: “En los países desarrollados es clara la influencia de la ecosofía, pues la mayoría de esos gobiernos tienen los problemas ambientales como prioridad en sus agendas...”

T2, segunda versión: “La Ecología ha influido claramente a muchos países desarrollados, entre los que se destaca Canadá; sin embargo, esta influencia tiene que ver más con la resolución práctica de los problemas ambientales, sin reflexionar sobre cuáles son las causas subyacentes a estos problemas, es decir, qué ha afectado la relación hombre – naturaleza, estas reflexiones podrían ser aportadas desde la Ecosofía más que desde la Ecología.”

5.2 Aprendizajes sobre la escritura

Para analizar esta categoría es preciso recordar que el tipo de texto que los estudiantes estaban construyendo era un ensayo. Los comentarios y ajustes en relación con la escritura giraron en torno a las siguientes subcategorías: características de la argumentación, ajuste a la audiencia, validez de las fuentes y aspectos formales de la escritura.

Características de la argumentación

Algunos de los problemas identificados por los estudiantes en las revisiones (rejillas), estuvieron relacionados con el planteamiento de la tesis. Entre estos problemas se encuentran:

R4: *“La tesis es muy común, no aporta nada nuevo a la discusión”*

R7: *“La tesis no tendría mucha bibliografía para apoyar los argumentos”*

R13: *“El problema planteado en la tesis está relacionado con eventos futuros y el futuro es de por sí indemostrable”*

R14: *“La tesis está planteada en forma de dilema”*

R19: *“La tesis está planteada de manera que la respuesta no es argumentativa, sino explicativa”*

Estos criterios aplicados por los estudiantes se relacionan directamente con la bibliografía revisada en el curso sobre el planteamiento de la tesis en ensayos académicos (Lea y Creme, 2000; Vásquez, 2005). Por otro lado, los escritores que recibieron estos comentarios indicaron:

P1: *“Yo tengo claro lo que es la tesis, lo que significa, hasta los pasos, pero al mezclar eso con el tema fue complicado encontrar algo sobre que discutir. Mi plan de acción es leer más y crear varias preguntas para discutir sobre el tema y luego ver qué puedo discutir”*

P6: *“Mi situación problema está planteada a futuro y mis lectores consideran que no se puede argumentar”*

P12: *“Mis compañeras tienen razón, por que mi tesis no es una tesis, es solo algo que se podría explicar sin argumentar”*

En los comentarios tanto de las rejillas como de los planes de escritura, se puede observar que los estudiantes identifican las principales características del planteamiento de una tesis. Sin embargo, hay una brecha entre sus declaraciones y sus acciones, pues sus tesis no cumplen con las especificaciones que ellos mismos reconocen. Este hecho evidencia que el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental no se traducen directamente en las prácticas de escritura de los alumnos.

En las versiones ajustadas de los textos, se observan cambios en algunas tesis planteadas por los estudiantes:

T6, primera versión: *“...la cuestión que quiero discutir en este ensayo es si la ecosofía logrará tener el estatuto de ciencia natural o humana en un futuro....”*

T6, segunda versión: *“...la cuestión que quiero mostrar en este ensayo es que los países desarrollados tienen en sus agendas de gestión política la conservación*

de recursos naturales, mientras que los países en vía de desarrollo no enfatizan en estas políticas.”

T12, primera versión: “En este ensayo quiero aclarar el concepto de ecosofía y sus diferentes periodos de desarrollo.”

T12, segunda versión: “En este ensayo se dará una mirada sobre las fortalezas de la ecosofía y porqué se afirma que trasciende a las acciones de la ecología.”

Aunque todos los estudiantes no ajustaron adecuadamente sus planteamientos, puede verse que la identificación concreta de los problemas por parte de sus compañeros (explicativa y no argumentativa, planteada hacia el futuro, sin apoyo bibliográfico, etc.) les ayudó a transformar y mejorar sus textos.

Por otra parte, en relación con los argumentos, algunos comentarios estuvieron ligados a las dificultades en el planteamiento de la tesis:

R7: “...lo que quieres defender es muy difícil de demostrar y entonces luego no hay como argumentar.”

R19: “...hay problemas en el planteamiento de la tesis y por eso los argumentos no tienen nada a que apuntar.”

En otros casos, aunque las tesis estuvieran bien planteadas, los estudiantes identificaron problemas en la organización de la secuencia argumentativa:

R2: “Los argumentos son buenos pero no están organizados de manera lógica.”

R9: “Las razones son adecuadas pero les falta más relación entre sí.”

R10: “Los argumentos no son adecuados pues no parten de voces de autoridad, analogías o las categorías revisadas, sino que parten de opiniones infundamentadas del autor.”

R14: “No me refiero solamente a la redacción, el problema es que las cosas se dicen y mas abajo se repiten.”

A partir de este tipo de revisiones, los estudiantes autores de los ensayos consignaron en sus planes de reescritura:

P7: “Mis argumentos son buenos, lo que pasa es que no supe como redactarlos, pero en calidad son buenos”

P8: “...aquí y aquí [señala dos párrafos de su texto] parece que soy repetitivo y tengo que acomodar mejor lo que digo”

En este punto, al igual que en los anteriores, se observa que la revisión entre pares favorece la actividad metalingüística y el aprendizaje de los estudiantes respecto al uso y la función de la escritura. Los estudiantes muestran un conocimiento sobre las características y la superestructura de la tipología textual seleccionada (ensayo), reconocen que existen diferentes tipos de argumentos, pero sobre todo,

que se deben usar mecanismos explícitos de la lengua para poder articularlos y lograr el propósito planteado. Esta articulación no se refiere solo a los mecanismos de cohesión como el uso de conectores, signos de puntuación, el mantenimiento de la referencia, entre otros, sino que también se refiere a características estructurales como plantear una secuencia argumentativa adecuada. Aparecen, además, elementos relacionados con la situación retórica, pues los estudiantes tienen en cuenta las características de la audiencia (posibilidades de convencer al lector, usar “voces de autoridad” para tener mayor credibilidad) para construir sus textos.

El problema identificado con mayor frecuencia en relación con los argumentos fue su organización. En las nuevas versiones ajustadas de los textos se observa que los estudiantes usaron estrategias como: definir mejor un concepto, agregar información con nuevas referencias bibliográficas o suprimir párrafos e ideas repetidas y confusas. Aunque algunas de estas acciones aportaron a mejorar ciertos textos, no fueron estrategias adecuadas para el problema identificado, pues la estructuración de la secuencia argumentativa no se resuelve únicamente con mayor o menor cantidad de información o precisión en algunos conceptos, sino que implica replantear los argumentos, clasificarlos y organizarlos con una secuencia lógica.

Ajuste a la audiencia

En general, los estudiantes recibieron comentarios positivos en cuanto a la adecuación al tipo de audiencia elegida, definida inicialmente como público general con cierto grado de conocimiento e interés por los problemas ambientales actuales.

R1: “...hay un equilibrio entre la información general y especializada para guiar a lectores que no son muy expertos en el tema”,

R15: “...aunque los lectores deben conocer algunos aspectos, como por ejemplo las crisis actuales de contaminación del aire, el agua o los problemas con los combustibles, el autor sabe como explicarle esos problemas e introducirlos rápidamente en lo que se quiere argumentar”

Sin embargo, en algunos textos se identificaron problemas en esta adecuación:

R16: “El lenguaje es muy especializado, usa términos que no define como por ejemplo lo que entiende por filosofía, postmodernismo, sabiendo que se pueden entender desde muchas perspectivas”,

R21: “los términos parecen de libros especializados de filosofía y no podrían ser leídos con facilidad por cualquier público”

En las siguientes versiones de los textos, los estudiantes que recibieron estos comentarios hicieron ajustes a nivel léxico: frecuentemente introdujeron definiciones de términos especializados a través de

aclaraciones en los párrafos, al pie de página o incluyeron glosarios al final de los textos. Estas respuestas se adecuaron a las sugerencias hechas por los revisores. No obstante, ni revisores ni escritores tuvieron en cuenta otras características que ayudan a ajustarse a la audiencia, tales como explicitar el propósito del texto, estructurar adecuadamente la secuencia argumentativa, presentar situaciones de la vida cotidiana o ejemplos cercanos al público al que va dirigido el texto, etc.

Al socializar estos problemas en clase, varios estudiantes indicaron que la audiencia definida inicialmente no había sido muy clara y que por ello presentaron confusiones. Esta situación nos llevó a discutir de nuevo sobre las características de la audiencia y algunos aspectos que los estudiantes debían considerar para ajustarse a ella (además del léxico y de la estructura, tener en cuenta la relación entre el conocimiento previo asignado a la audiencia y el conocimiento nuevo aportado por el texto, definir claramente el propósito del texto, etc.). En este punto fue importante la discusión generada a partir de la revisión, pues no todos los estudiantes tenían clara la representación de lo que debían hacer y fue una oportunidad para orientar específicamente ese proceso de adecuación a la audiencia.

Validez de las fuentes de información

Cerca de la mitad de los estudiantes recibieron comentarios negativos sobre la cantidad y validez de las fuentes usadas:

R3: "El compañero usa pocas fuentes bibliográficas",

R2: "Las fuentes consultadas son de conocimiento popular o general y no especializado"

R7: "Usa muchas páginas web y blogs, creo que eso es mas para el bachiller"

Mientras que otros resaltaron problemas en el uso de la información:

R14: "Se usan fuentes pero no se citan adecuadamente, lo cual, de no ser bien manejado podría considerarse plagio"

R21: "Tienes partes bien escritas y otras mal; parece que hubiese corte y pegue"

Algunos de los estudiantes que recibieron comentarios acerca de la validez de las fuentes indicaron que los temas ambientales se trabajan en muchas páginas web y no estuvieron de acuerdo con los revisores que las situaron como fuentes poco válidas, pues indicaron que consultaron en páginas gubernamentales y blogs especializados:

T9: “es cierto que consulté en la web, pero la CVC tiene informes y estadísticas que yo considero confiables, porque son una entidad que se encarga de regular asuntos ambientales”.

En este punto llama la atención que, aunque los estudiantes conocen la importancia del manejo de las referencias bibliográficas y las repercusiones que tiene no hacerlo bien, pocos incluyen la aplicación de estos conocimientos en su proceso de producción de textos. Se observa de nuevo una distancia entre los conocimientos declarativos y los procedimentales, en tanto que conocen las normas, las tienen al alcance, conocen las consecuencias que tiene la no aplicación de las normas, pero no las usan o las usan poco. En este punto, decidimos seguir trabajando sobre las formas de citación y el manejo de las referencias en los textos académicos, así como en los criterios de búsqueda de información confiable en la Web.

Respecto a los ajustes, cabe resaltar que varios estudiantes entregaron en la segunda versión de su texto referencias similares, principalmente con fuentes que sus compañeros compartieron con ellos a través de la revisión de la rejilla o en intercambios orales en la clase, aunque, en general, cada uno dio un uso diferente a estas fuentes. En este caso, este aspecto fue positivo para el desarrollo de los textos, porque los estudiantes se apoyaron en la selección de las referencias, lo que también facilitó mi labor, teniendo en cuenta que no era experta en el tema sobre el que estaban escribiendo (Ecosofía).

5.2.4 Aspectos formales de la escritura

Los aspectos formales constituyeron la mayor preocupación para los estudiantes en la revisión entre pares. Al construir las categorías, los estudiantes expresaron varias veces su temor de comentar estos aspectos, pues consideraban que tenían muy pocas competencias en ellos. Respecto a este temor, acordamos que solo comentarían aquello de lo que estuvieran seguros y que también podrían consultar todas las inquietudes con la docente.

Todos los textos recibieron comentarios relacionados con los aspectos formales, principalmente con el acento ortográfico y diacrítico, el uso inadecuado de signos de puntuación y en ocasiones uso inadecuado de conectores y referencia gramatical (sobre todo pronombres personales y demostrativos):

R3: "...filosofía, ecosofía, ecología, sicología... todas disuelven un hiato y siempre se les marca tilde en la i"

R7: "...los verbos en pasado como explicó, planteó, fundó y otros llevan tilde en la última vocal"

R20: "Después de punto y coma (;) me parece que no va mayúscula, revísalo bien, además, separas cosas simples con punto y coma y este no es el mejor uso que puedes hacer de él"

R21: "...usas mucho 'esto', 'eso' y no siempre es claro de lo que estás hablando"

Algunas de las razones que dieron los escritores sobre este tipo de observaciones fueron:

P9: "la ortografía es muy difícil, en el colegio casi nunca me entró"

P16: "en verdad le di fue una pasadita muy rápida y no me fije en ese tipo de cosas cuando revisé en mi casa [el ensayo]"

Incluso, en sus fichas metacognitivas algunos estudiantes expresan que ciertos problemas se deben a que revisan con poco tiempo los textos:

F16: "Word le muestra a uno que algo pasa, allí esta la rayita roja o verde, pero a veces uno no controla bien el tiempo para hacer los trabajos y le toca sacrificar ciertas cosas...otras veces uno hace los trabajos en open office porque en la universidad no hay office, y open office no ayuda tanto, eso hace pensar que es mejor tener todo en la cabeza y no poner las esperanzas en un programa"

Puede verse que los estudiantes reconocían la importancia de la ortografía en general, los signos de puntuación, el acento ortográfico y la concordancia y que, además, identificaban cuáles eran las dificultades que presentaban en el uso de estos aspectos (poca atención y poca revisión). Sin embargo, no usaban estrategias que les permitieran asumir y disminuir estas dificultades. En ese sentido, es importante reflexionar sobre los factores que influyen en este comportamiento para poder apoyar a los estudiantes en la identificación e implementación de estrategias. Algunos de estos factores eran: falta de tiempo para realizar los procesos de revisión y reescritura, y falta de interiorización de las normas gramaticales.

Después de la revisión, en las nuevas versiones de los textos, pude observar que este fue el aspecto que más ajustaron los estudiantes. Se observó una mejora sustancial en los aspectos formales, principalmente en el acento ortográfico, el acento diacrítico y en el mantenimiento de los referentes a través de recursos gramaticales. Ejemplos:

T1, primera versión: “La primera enseñanza de este siglo... este fue lo más fundamental para esa época”

T1, segunda versión: “La primera enseñanza de este siglo... esta enseñanza fue la más fundamental en esa época”

T9, primera versión: “... es así como la ciencia de la filosofía que estudia el alma y las formas de razonamiento humano aporta a la Ecosofía la posibilidad de reflexionar a cerca de la modernización del hombre y los efectos de la civilización sobre la naturaleza...”

T9, segunda versión: “De esta manera, la Filosofía desde su reflexión sobre la naturaleza del hombre y de la sociedad realiza algunos aportes a la Ecosofía sobre los efectos de la civilización en la naturaleza”

En este punto, se podría considerar como lo plantean Di Benedetto y Carlino (2007), que cuanto más precisos y específicos sean los comentarios, más fácil será para los escritores asumir una corrección. Los aspectos formales se prestan para este tipo de correcciones, pues constituyen errores muy puntuales. También es interesante notar que muchos estudiantes ajustaron no solo aquellas palabras resaltadas por los compañeros, sino que también generalizaron algunas reglas o revisaron otras, pues sus textos mejoran considerablemente en los aspectos formales, aunque, por la complejidad y amplitud de este componente, evidentemente se siguieron presentando errores.

5.3 Aprendizajes sobre los procesos involucrados en la composición escrita

Al finalizar la actividad de revisión entre pares, de haber revisado textos de los compañeros y sus propios textos, y haber realizado un plan de reescritura, los estudiantes escribieron en sus fichas metacognitivas las reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje y sobre la actividad en general. Las siguientes son ejemplos de reflexiones de los estudiantes en relación con sus aprendizajes cuando asumieron el rol de lectores:

F2: “Al ser lector me di cuenta de muchas cosas, cuando leía no dejaba de pensar en mi texto, de lo que puse de lo que no puse, de mis equivocaciones. Como ya mencioné el concepto de ecosofía no lo tenía claro pero al leer pude ser conciente de ello”

F8: “...ver el ejemplo, ver como redactan los otros fue interesante, uno no sabe muchas cosas sobre escribir ensayos y ver la escritura de los compañeros ayuda a tener mas ideas”

F11: "Aunque la verdad no me gusta mucho revisar en clase porque es como un poco rápido y uno no está acostumbrado, yo me aburri un poco al principio pero saqué buenas ideas de los ensayos de mis compañeros, no para copiarles si no para hacerlo mío mejor"

En estos casos se evidencia, como lo plantean Rijlaarsdam y Couzijn (1999) que los estudiantes pueden ser más conscientes de su propia escritura cuando evalúan a un par, cuando tienen que situarse como un lector externo y se ven obligados a realizar aportes para la construcción del texto del compañero. También se hace evidente que algunos alumnos tomaron como referentes o modelos los textos de los compañeros para mejorar su propio conocimiento sobre el contenido, sobre la forma de organizar los textos o sobre la redacción en general.

En relación con el rol de escritores, los estudiantes hicieron las siguientes reflexiones:

F4: "...cuando uno escribe, no tiene que ser tan rígido...cuando hice la planeación traté de ejecutarla tal cual en la redacción del texto y ahora que reviso lo que mis compañeros me comentan es claro que puede ser más flexible y hacer ciertos cambios que presentí cuando escribí."

F6: "...leer como si fuera otro, así como uno lee el texto del compañero, así uno debería revisar el propio trabajo, lector externo o en tercera persona, eso realmente me ayudaría mucho como escritor."

F9: "Pasó algo interesante en la actividad y fue que cuando escribí mis compañeros no entendieron muy bien y cuando les dije en la conversación lo que yo quería dejar claro en el texto, fue como una revelación, ellos y yo nos sorprendimos con mis ideas. Creo que hablar sobre lo que quiero escribir me ayuda a aclarar mis ideas, primero tenerlo claro al hablar y luego tratar de escribirlo con toda la formalidad del caso..."

F18: "...la experiencia de hoy fue distinta, uno se da cuenta de que puede mejorar mucho sus trabajos si los revisa con los otros estudiantes, sería bueno formar grupos de estudio por materias y revisarse los trabajos aunque sea una vez... parece más trabajo pero realmente es una ganancia, porque uno deja de revisar una vez el de uno y revisa el del compañero, es que uno se pierde mucho en lo que escribe con su propia mano..."

Sobre el rol como escritores, se observa una mayor conciencia de las estrategias que pueden llevar a cabo en la composición de textos. Aunque la actividad de revisión fue evaluada de diversas maneras, más de la mitad de los estudiantes consideraron que pudieron reflexionar más sobre su proceso de escritura al asumir los dos roles (revisor y escritor). Entre las estrategias que lograron reconocer se encuentran: revisar sus

propios textos situándose como lectores externos; hablar para planear la escritura; fomentar las revisiones entre pares por fuera de clase y algunas otras como construir criterios de revisión para los trabajos que no los tienen o planear la escritura con más tiempo.

Finalmente, cabe señalar algunos aspectos actitudinales que, con frecuencia, son reportados por los autores como obstáculos para este tipo de actividades (Carlino, 2008). En el caso de esta experiencia, la mayoría de los estudiantes reconoció la actividad de revisión entre pares como muy productiva y resaltó los aportes de este tipo de actividades para su aprendizaje. Sin embargo, no todos se sintieron cómodos. Algunos de los estudiantes evidenciaron su fuerte representación del contrato didáctica tradicional en relación con el rol asignado al docente y al estudiante:

F5: “la actividad no es mala pero la verdad es un trabajo que hace mucho mejor la profesora, porque ella es la que tiene mayores conocimientos sobre el tema de la escritura”

F17: “no estoy de acuerdo con todo lo que dicen mis compañeros, respetuosamente creo que no tenemos los conocimientos para decirle a los otros lo que esta bien y lo que no”.

En este caso se observa que los estudiantes no conciben a sus compañeros, y por tanto a ellos mismos, como interlocutores válidos en los procesos de aprendizaje, sino que el rol de orientador, comentador y evaluador se lo atribuyen únicamente al docente, quien está investido de autoridad.

Para disminuir estas dificultades, en la secuencia se discutió acerca de los temores de la revisión entre pares y se construyeron los criterios para otorgar mayor objetividad a la revisión de los textos. De igual forma, en el curso, los estudiantes tuvieron un papel muy activo. Sin embargo, estos cambios de representación requieren de un trabajo mucho más continuo y general, articulado al trabajo en diferentes asignaturas. Carlino (2008) sugiere otras condiciones para que las revisiones colaborativas sean más efectivas: ofrecer distintos espacios de interacción entre los compañeros para lograr relaciones más cercanas entre ellos; identificar las condiciones para la creación de las parejas lector/escritor e intentar situar la perspectiva de diferentes interlocutores.

6. CONCLUSIONES

La propuesta, y en particular la secuencia didáctica analizada en este trabajo, intenta inscribirse en una didáctica metacognitiva, en tanto que promueve en los estudiantes una conciencia de sus procesos de lectura y de escritura, la identificación de las dificultades que presentan y el reconocimiento y uso de diversas estrategias para mejorar sus procesos y productos. La secuencia incluye en su metodología estrategias que favorecen la toma de conciencia de los estudiantes (reflexiones consignadas en fichas metacognitivas, asumir diferentes roles en las actividades propuestas en el curso) y la puesta en marcha de diversas estrategias en el proceso de composición (planeación de la escritura, textualización, revisión del propio texto y el de otros).

La secuencia didáctica favoreció los procesos de aprendizaje sobre el contenido o tema. En este punto, tanto los escritores como los lectores pudieron precisar ciertas definiciones o hechos en sus textos; los escritores recibieron sugerencias y tuvieron que realizar ajustes, mientras que los lectores pudieron reflexionar sobre sus propios procesos a partir de la revisión de los textos de los compañeros. Ambos grupos hicieron ajustes a sus textos en la segunda versión.

La revisión implicó reflexión metalingüística en la medida en que los estudiantes tomaron conciencia acerca de las características del modo argumentativo y del tipo de texto, los aspectos relacionados con el ajuste a la audiencia, la validez de la información y fuentes consultadas, así como aspectos formales de la escritura. Revisar los textos de los compañeros también les permitió conocer otras formas de redactar, de plantear una tesis y de organizar una secuencia argumentativa, información que luego usaron para elaborar sus propios planes de reescritura. Los comentarios realizados por los pares lectores fueron evaluados como muy pertinentes por los escritores, quienes, en general, incorporaron las sugerencias de sus compañeros en sus planes y, en varias ocasiones, en sus nuevas versiones de los textos. Sin embargo, no siempre las estrategias que usaron en la composición de la segunda versión fueron adecuadas. Se observó que mientras más concreto y claro fuera el comentario (identificación del problema), con más frecuencia los escritores podían resolverlo. Este fue el caso del planteamiento de la tesis, la validez de las fuentes, el ajuste léxico a la audiencia y los aspectos formales. Problemas menos específicos

como la organización de los argumentos fueron menos resueltos, pues los estudiantes aplicaron estrategias como agregar o eliminar información, que no resolvieron completamente los problemas.

En cuanto a la reflexión sobre el aprendizaje, los escritores descubrieron algunas estrategias en los diferentes procesos de la escritura: que la planeación, la textualización y la revisión son procesos recurrentes y no lineales, que pueden usar estrategias de planeación como hablar para organizar sus ideas antes de escribir, que para revisar pueden situarse en el rol de lector externo de sus propios trabajos o pueden formar pequeños grupos de revisión con los compañeros. En su rol de lectores también reflexionaron sobre sus estrategias, principalmente en relación con el aprendizaje a través del análisis de los textos de sus compañeros.

El problema más evidente en la revisión es la actitud de los estudiantes frente al proceso. En el caso concreto de esta secuencia, algunos alumnos se sintieron incómodos con el ejercicio y, en ocasiones, consideraban que no tenían las suficientes competencias lingüísticas para hacer sugerencias a sus compañeros, a pesar de tener una guía para orientar los comentarios y de haber trabajado los diferentes aspectos tanto en la clase como en sus propios textos. A pesar de las dificultades identificadas, se destacan las fortalezas de la propuesta y la necesidad de seguir implementando este tipo de estrategias, con los ajustes pertinentes, para favorecer los procesos de producción textual de los estudiantes en la universidad.

La revisión entre pares puede considerarse como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula porque favorece la actividad metalingüística al llevar a los estudiantes a verbalizar sus conocimientos, identificar y tratar de resolver problemas relacionados con la estructura y uso del lenguaje. Aunque muchos autores consideran la metacognición como un proceso netamente individual, muchas perspectivas actuales (Castelló, 2008) consideran que los procesos de regulación pueden construirse socialmente y que el aprendizaje colaborativo entre estudiantes les ayuda a reconocer no solo problemas que como escritores no habían identificado antes, sino también a aprender sobre otras maneras de escribir a partir de los modelos que observan (para acogerse o distanciarse de lo que escriben sus compañeros). El proceso de reescritura es fundamental en estos casos para poder establecer un puente entre el conocimiento declarativo, el procedimental y las prácticas.

Este tipo de secuencias no deben plantearse de manera aislada, sino que deben inscribirse en aulas en las que se pretenda que el estudiante alcance una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje y en las que se vaya cediendo el control. Las discusiones constantes y la flexibilidad en el manejo de contenidos y procesos deben caracterizar este tipo de propuestas.

Estas actividades implican cambios en los roles y conllevan un trabajo arduo para el docente, quien debe coordinar varias actividades y resolver problemas o incidentes en el transcurso de las secuencias, entre estos problemas está la gran demanda de concentración y flexibilidad del docente para situarse como facilitador, abandonar las propias representaciones y temores para ir cediendo el control, así como ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios roles. Con la revisión, los estudiantes identifican otros interlocutores válidos y encuentran la posibilidad de examinar y evaluar los comentarios que sus compañeros realizan y no solo de asumir como última palabra las sugerencias del docente. Comentar los textos de los otros ayuda a fortalecer el rol activo del estudiante y exige de él un mayor compromiso y apropiación de los conceptos y prácticas relacionadas con la lengua escrita. Aunque esta secuencia constituyó un avance para todos los que participamos, es claro que una mayor influencia de este tipo de metodologías requiere de cambios en la planeación de los currículos y de trabajos colaborativos con otros docentes y estamentos de la institución.

7. REFERENCIAS

- Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Barrera de Fraca, L. (2002). Hacia la definición de una didáctica metalingüística: un reto para la escuela del siglo XXI. En Parodi (Comp.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor de Marianne Peronard*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Camps, A. (2002). Actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua en situación escolar. En Parodi (Comp.) *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor de Marianne Peronard*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid. Recuperado de: http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Camps_i_Ribas-la_evaluacion_del_aprendizaje_de_la_CE.pdf
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, enero-marzo, año/vol. 6, número 020. Universidad de los andes, Mérida, Venezuela, Pp. 409-420. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=35662008&icvenum=2061>
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes*, (13)1, Pp. 8-17. Recuperado: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo1.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. En *Revista Lectura y Vida*. Vol. 29 - 2, p 20-31.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (75-90). Barcelona: Graó
- Di Benedetto, S & Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigación en Psicología del Mercosur*. Recuperado de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Di_Benedetto_Carlino_Correcciones_examenes_escritos_07.pdf
- Flavell, J. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. London: Falmer. Retrieved from: http://books.google.nl/books?id=DrnOALaT5oAC&lp_g=PP1&hl=nl&pg=PP1#v=onepage&q&f=false
- Hurtado, D; Restrepo, L & Herrera, O. (2005). Escritura y metacognición. En Vásquez, F. (Comp.) *La didáctica de la lengua materna –Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. En *Revista Aula de Innovación Educativa*, n. 20, pp.20-30.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. Vol. 23, N° 2, June 1998, Pp. 157.
- Lea M, Creme P. (2000). *Escribir en la universidad*. Editorial Gedisa, España. 192p.

- López, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. En *Revista Lenguaje*, 25, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali: Universidad del Valle.
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista Signos*, vol.31, n.43-44 [citado 2012-03-23], pp. 165-171. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100014&lng=es&nrm=iso>
- Monereo, C. (1999). *Ensenyar a consciencia*. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net/index.php ISBN 84-7197-563-7, recuperado el 15 de enero de 2009.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En *Revista Signos* 38(57), pp. 61 – 74.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (1999). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Millian, M. & Camps, A. (Comp.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario: Homo Sapiens.
- Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*. Cali. Manuscrito no publicado.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En Milian, M. & Camps, A. (Comp.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Vásquez, F. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Colombia: Kimpres.
- Vásquez, F. (2007). Diez puntos vitales de la didáctica. En *Educación con Maestría*. Bogotá.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

SOBRE LA AUTORA

Karen Shirley López Gil

Psicóloga, Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística y Español. Docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle – Cali.

Correo electrónico: karens Shirleylopez@hotmail.com

Fecha de recepción: 15-01-2012

Fecha de aceptación: 27-06-2012