

Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria

Rubén Darío Hurtado Vergara¹
Universidad de Antioquia

Resumen

El artículo presenta una síntesis de los resultados de una investigación llevada a cabo en una escuela pública de la ciudad de Medellín, Colombia, con un grupo de niños y niñas de quinto grado de educación básica primaria, con el propósito de experimentar un conjunto de estrategias didácticas encaminadas a promover la regulación metacognitiva en el proceso de composición escrita.² Hoy se sabe que a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, mejor es la calidad de los mismos. La investigación está inspirada fundamentalmente en los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y la psicología cognitiva, de las cuales se tomaron reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad textual y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, entre otros.

Palabras claves: metacognición, composición escrita, confrontación pautada, modelos cognitivos.

1 Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del grupo Calidad de la Educación y del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

2 El artículo se deriva del proyecto de investigación «Experimentación de un grupo de estrategias didácticas para mejorar los procesos de regulación metacognitiva durante la producción textual de un grupo de niños y niñas de quinto grado de educación básica primaria de la institución educativa San Roberto Belarmino, de la ciudad de Medellín», financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), de la Universidad de Antioquia. Las profesoras Luz Adriana Restrepo C. y Oliva Herrera C. participaron como coinvestigadoras.

Metacognitive regulation and written composition: their relation to quality of education in basic primary education

Abstract

This article summarizes the results of a research project conducted in a public school in the city of Medellín, Colombia, with a group of children from fifth grade of elementary school, in order to test a set of teaching strategies to promote metacognitive regulation in writing processes. We know today that the greater the degree of awareness on learning processes the better their quality. This study is inspired primarily on the inputs from text linguistics, pragmatics, and cognitive psychology, and specifically on their reflections related to text, context, textual legibility conditions, and the cognitive processes involved in writing, among others.

Key Words: *metacognition, essay writing, scheduled confrontation, cognitive models.*

Introducción

La presente investigación se realizó en una institución educativa de carácter público en la ciudad de Medellín, Colombia. Consistió en la experimentación de un programa de estrategias didácticas con un grupo de niños y niñas de quinto grado de educación básica primaria, con el propósito de promover en ellos unos procesos de regulación metacognitiva más cualificados, que les permitieran un mayor control sobre su producción textual y, por consiguiente, la construcción de mejores textos. Hoy se sabe que a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, mejor es la calidad de los mismos.

La investigación está inspirada fundamentalmente en los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y la psicología cognitiva, de las cuales se tomaron reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad textual y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, entre otros.

Uno de los principales objetivos de la educación básica primaria en Colombia está relacionado con la cualificación de las habilidades comunicativas, en especial de la escritura. Es por ello que la escuela, en su esfuerzo por desarrollar esta habilidad comunicativa en los estudiantes, ha venido implementando varios modelos didácticos, muchas veces desprovistos de sustentos teóricos claros que expliquen los diferentes factores que intervienen en el proceso de escribir. Así, muchas de las prácticas escolares que orientan el aprendizaje de la escritura hacen énfasis en aspectos formales como los trazos gráficos y la buena ortografía

(Condemarín & Chadwick, 1986); de ahí que se releguen su significación y su función comunicativa y epistémica (Miras, 2000).

Los diferentes estudios de la psicología cognitiva y de la lingüística textual que explican el aprendizaje de la escritura señalan ser indispensable que esta actividad se desarrolle en auténticos contextos de comunicación y que el sujeto utilice una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos (Cassany, 1999; Camps & Milian, 2000; Hurtado, Serna & Sierra, 2000, Hurtado & Chaverra, 2011). Y es, precisamente, el concepto de *metacognición* uno de los aportes teóricos más importantes de la última década, pues ha facilitado la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la escritura.

La utilización de estrategias metacognitivas permitirá mejorar el desempeño de los estudiantes durante la producción de textos en el aula y fuera de ella. Para ello es necesario orientar a los estudiantes a la adquisición de mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas de escritura, como, por ejemplo, analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y comprender su modo de producción, lo cual se realiza con la intención de imitar formas de escritura y de favorecer la producción cualificada de textos. De este modo, la actividad de escritura se convierte en un medio activo para desarrollar las habilidades metacognitivas en los niños y niñas. El uso de la escritura en contextos comunicativos permitirá, pues, a los estudiantes tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y cognitivas de los textos leídos, con el fin de resolver problemas de producción

que, generalmente, son descuidados por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos (Allal, 2000).

Lo anterior explicó la importancia de investigar las estrategias didácticas más eficientes para aumentar la regulación metacognitiva de los estudiantes durante la escritura de textos en la escuela y, por ende, el desarrollo de las competencias básicas para que apropien, identifiquen y produzcan comprensivamente diferentes textos. La propuesta didáctica implementada en la investigación pretendió dinamizar el proceso de producción textual a través de la *confrontación pautada*, entendida como un tipo de intervención intencionada que responde a unas directrices claras y preestablecidas sobre los componentes de la escritura en los que se hizo énfasis (Hurtado, 2010).

La confrontación es entendida como un tipo de intervención didáctica, para que los niños y niñas, al comparar su producción textual con la de otros, incluso con la de su profesor, puedan ser conscientes de las características de su texto y asimismo iniciar un proceso de autocorrección. La confrontación es una convocatoria permanente a revisar y reflexionar sobre lo que se hace con la lengua. No la hace sólo el profesor, sino sus estudiantes, quienes son fuente de información y de conflicto cognitivo; por eso en la propuesta se privilegió el trabajo en grupo, de manera que entre ellos mismos se revisaran los textos y se colaboraran. En términos vygotkianos, el intercambio de subjetividades permitiría una mejor comprensión intrapersonal. El fin último de la confrontación es lograr la construcción de la autonomía cognitiva de los niños y niñas.

La confrontación pautada, además, es una intervención didáctica estratégica, centrada en facilitar a los niños y niñas la toma de conciencia sobre el proceso de la producción textual (planeación, textualización, revisión y edición), las características discursivas de los diferentes textos utilizados (autobiografía, circular, artículo de opinión) y los componentes que caracterizan un texto bien escrito (la coherencia, la cohesión, la adecuación). La toma de conciencia sobre estos componentes de la producción textual incide positivamente en la cualificación de la escritura de los niños y niñas.

Referentes conceptuales

Si bien es cierto que el concepto de *metacognición* se remonta a la década de los setenta con los estudios de Flavell (1979), quien lo utilizó para referirse, en

términos generales, al conocimiento que los individuos tienen acerca de las personas en cuanto sujetos cognoscentes, a las tareas cognitivas, a las estrategias utilizadas para alcanzar sus propósitos de aprendizaje y a la manera como estos tres componentes interactúan durante el proceso y desarrollo cognitivo de los individuos. También es cierto que el gran interés que despertó la metacognición en las disciplinas como la psicología cognitiva, la psicología de la educación y la psicolingüística ha dado lugar a una gran variedad de interpretaciones y, por lo tanto, a amplios debates sobre su significado y sus interrelaciones con las diferentes áreas del conocimiento. Según Linda Baker:

Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad... (1994: 22).

De acuerdo con estas definiciones, nos interesa resaltar inicialmente el *conocimiento acerca de la cognición*, que, según Flavell, citado por Schraw & Moshman (1995), incluye tres tipos de conocimientos: el *conocimiento declarativo* (saber qué), el *conocimiento procedimental* (saber cómo) y el *conocimiento condicional* (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

El conocimiento declarativo es lo que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal. Por ejemplo, su capacidad para comunicar el conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la legibilidad textual.

El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución

de las tareas. Así, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir, utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo.

El conocimiento condicional, en fin, alude a la capacidad de saber cuándo utilizar el conocimiento, según el contexto. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una tarea de lectura de un texto expositivo, seleccionamos las estrategias más apropiadas para comprenderlo: resúmenes, mapas, notas, etc.

En síntesis, estos tres tipos de conocimiento hacen que los sujetos actúen con más conciencia y reflexión durante el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la regulación de la cognición como un componente de la metacognición, es importante señalar que no aparece como un factor aislado del componente cognitivo; por el contrario, ambos están estrechamente relacionados, ya que precisamente la actividad reguladora permite mejorar la ejecución de diversas tareas y el uso de recursos cognoscitivos. Al respecto, Baker plantea:

A los fines prácticos, no importa si una estrategia está etiquetada como cognitiva o metacognitiva, en la medida que sea eficaz. Por ejemplo, la capacidad de identificar la idea principal de un pasaje es un aspecto crucial de la comprensión. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje que promueva la identificación de la idea principal puede ser considerada una estrategia cognitiva. Pero identificar la idea principal es además una forma efectiva de poner a prueba la comprensión, y entonces también se puede considerar una estrategia metacognitiva (1994: 23).

El propósito fundamental, al enseñarles los mecanismos de la metacognición, es hacer posible que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión. Es decir, que aprendan a aprender, que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje. Ahora bien, para analizar el concepto de *metacognición* y su influencia en la escritura, retomamos los trabajos de Hayes & Flower (1980), Scarmalia & Bereiter (1992) y Hayes (1996), quienes, influenciados por los aportes de la psicología cognitiva, elaboraron modelos que describieron y explicaron los procesos cognitivos involucrados en la producción textual.

En el primer trabajo, realizado por Hayes & Flower (1980), se describe un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a uno de consecución de objetivos retóricos para resolverlas, procesos u operaciones que se refieren a *planificar, textualizar y revisar*.

El segundo trabajo que abordamos y que ha hecho también valiosos aportes para comprender el carácter cognitivo de la escritura lo constituyen los modelos de composición «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento», desarrollados por Scarmalia & Bereiter (1992). Dichos modelos analizan la forma como los escritores novatos y los expertos utilizan distintas estrategias para producir un texto.

El tercer trabajo que citaremos corresponde al modelo cognitivo de la composición escrita descrito por Hayes (1996), en el cual se actualiza el modelo de Hayes & Flower de 1980, con la presentación de dos componentes: *el entorno de la tarea y el individuo*. Las diferencias más importantes con el modelo de 1980 tienen que ver con el papel central de la memoria activa en la escritura, la inclusión de representaciones espaciales-visuales y lingüísticas, los elementos motivacionales y emocionales.

Como puede observarse, el análisis de la escritura como proceso cognitivo evidencia un alto componente de regulación metacognitiva; en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje cognitivo que favorezca la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos y, particularmente, la actividad metacognitiva durante la producción textual.

Metodología

Diseño. La investigación fue de tipo cuasi experimental: se trató de implementar y analizar las estrategias didácticas que permitieran desarrollar el proceso de regulación metacognitiva durante la producción textual en dos grupos de niños y niñas (Control y Experimental) de quinto grado de educación básica, utilizando el modelo test-postest.

Población y muestra. La población fue la institución educativa San Roberto Belarmino, de carácter oficial, donde se atienden a estudiantes pertenecientes,

en general, a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres, y ubicada en el área urbana del municipio de Medellín. La muestra la constituyeron dos grupos de quinto grado de educación básica primaria de la institución, cada uno de cuarenta estudiantes entre los diez y doce años de edad.

Hipótesis. H₁: La confrontación pautada, como estrategia de intervención didáctica, es eficiente para promover el desarrollo de la actividad metacognitiva de los estudiantes durante la producción textual. H₂: La actividad metacognitiva influye en la calidad de la producción textual de los estudiantes.

Instrumentos

Prueba para evaluar la calidad de la producción textual. Utilizada para evaluar la variable *calidad de la producción textual* y evidenciar así el nivel de la composición escrita como resultado de la intervención didáctica basada en la confrontación pautada. La prueba consistió en la lectura oral por parte de la profesora de un texto expositivo titulado «La época de la imagen» (ver anexo 1). Luego se discutió grupalmente su contenido. Finalmente, se sugirió a los estudiantes unas posibles temáticas afines al texto leído, para que a partir de ellas produjeran un texto. La evaluación fue aplicada en los grupos Experimental y Control, antes y después de la intervención didáctica.

Categorías e indicadores. Para evaluar y puntuar la prueba de la composición escrita (ver anexo 2). Las producciones escritas de los estudiantes fueron evaluadas a partir de once categorías: coherencia global, cohesión, fluidez escritural, economía en el lenguaje, variedad en el lenguaje, escritura correcta de las palabras, manejo de reglas ortográficas, uso de tildes, separación de las palabras, legibilidad, superestructura textual. Diez de ellas con tres indicadores y una con dos, puntuados con 0, 1 y 2, siendo 0 el puntaje que registró menor calidad en la categoría analizada.

Escala. Para medir la actividad metacognitiva durante la composición escrita (ver anexo 3). Está compuesta por diecinueve ítems, que registran las estrategias que utilizan los estudiantes durante la composición de un texto, las cuales dan cuenta de su actividad metacognitiva. Fue aplicada mientras los estudiantes producían los textos (inicial y final) de la prueba para evaluar la calidad de la producción textual. Cada ítem fue puntuado entre 0 y 1: 0 en el caso de que el estudiante no utilizó la estrategia, y 1, si la

utilizó. Luego se obtuvo un puntaje total, cuyo máximo podía ser de 19.

Diario pedagógico

Permitió el registro de toda la propuesta de intervención pedagógica, con sus correspondientes observaciones y reflexiones. Las sesiones se estructuraron así: fecha, propósitos, actividades y observaciones. Estas últimas se orientaron tanto al registro de las acciones y estrategias utilizadas para la confrontación, ya fuera individual, grupal o colectiva, como al desempeño y la respuesta de los estudiantes ante dicha confrontación. En el diario se consideraron las categorías macro del proceso de producción textual (planeación, textualización y revisión), así como los indicadores de la actividad metacognitiva.

Procedimiento

Una vez realizada la evaluación del estado inicial de la calidad de la composición escrita y el nivel de actividad metacognitiva en cada uno de los grupos, los estudiantes del Experimental participaron en una propuesta didáctica de doce sesiones de dos horas semanales cada una. Las sesiones fueron orientadas por una profesora auxiliar de la investigación y desarrolladas en la escuela durante la jornada escolar. En esta perspectiva, en un primer momento se plantearon algunas sugerencias didácticas encaminadas a dinamizar las diferentes fases del proceso de la producción textual, luego, sin el ánimo de fragmentar la escritura como un todo indivisible, se presentaron diferentes posibilidades de intervención didáctica para mejorar en los estudiantes la coherencia, la cohesión, la legibilidad y la fluidez escritural, la superestructura textual, entre otros componentes.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención, cada estudiante contó con el material necesario (copias de lecturas, talleres, etc.). Al finalizar la intervención didáctica, se aplicó nuevamente la prueba para evaluar la calidad de la producción textual y la escala para medir la actividad metacognitiva durante la composición escrita, tanto en el grupo Control como en el Experimental, con el propósito de analizar las transformaciones en estas variables.

La propuesta didáctica consistió en crear situaciones reales de comunicación, como la realización de pequeños proyectos, a partir de los cuales se generó la necesidad de producir diferentes tipos de textos, como

plegables, afiches, instructivos, etc., lo que implicaba en primer lugar discutir sobre la superestructura de cada uno de ellos, según una secuencia didáctica particular. Por ejemplo, en primer lugar se realizaba una fase de indagación sobre el texto que se ha de producir, conforme a las preguntas como: ¿qué es una circular?, ¿han leído circulares?, ¿qué partes tiene una circular?

Luego se realizaba una fase de información, en que se explicaba o se leía sobre lo que era una circular. Después se leían circulares, para que los niños y niñas tomaran conciencia de su estructura. Enseguida se escribían la circular que se necesitaba y, finalmente, se realizaba la confrontación sobre la circular construida, consistente en una revisión tanto de contenido como de forma. Esta confrontación se realizaba en pequeños grupos y luego se socializaba en una plenaria donde se compartía el trabajo realizado.

Frecuentemente se seleccionaba un texto de alguno de los niños y niñas o de un grupo de ellos y se transcribía en el tablero o el papel periódico de tal forma que fuera visible para todos y revisado por todos, lo que implicaba una labor de relectura y de reescritura. Esta confrontación pautada colectiva comenzaba con preguntas como las siguientes: ¿cuál es el propósito del texto?, ¿qué quiere comunicar?, ¿a quién está dirigido el texto? Luego de ellas eran invitados a leer el texto y analizar en qué medida se tuvieron en cuenta los diferentes componentes que caracterizan un texto bien escrito, como la coherencia, la cohesión, la adecuación, entre otros.

Es importante aclarar que este tipo de preguntas no se les planteaba a los niños y niñas sólo en la fase de revisión, sino en el momento de la planeación del texto. Además de las preguntas, durante la planeación del texto se les convocaba a realizar listas de ideas, construir

organizadores gráficos que orientaran su escritura, como mapas conceptuales, tramas, etc. Y se les invitaba a consultar otros materiales bibliográficos requeridos para construir su texto o a entrevistar a sus profesores o compañeros para solicitar alguna información útil para la creación de su texto. Todo este tipo de intervenciones didácticas realizadas cotidianamente con los niños y niñas, así como la permanente relectura y escritura de los textos, fue generando en ellos una mayor actividad metacognitiva sobre su proceso de producción textual.

Con este tipo de intervención didáctica se trató de posibilitar en los estudiantes un mayor grado de conciencia sobre los diferentes componentes que caracterizan un texto “bien escrito”, de manera que cada vez se vuelvan más autónomos y dependan menos de los otros para construir sus textos. Un desarrollo detallado de la propuesta didáctica se encuentra en Hurtado, Restrepo & Cano (2005).

Resultados

Se calcularon las medias y desviaciones estándar (DE) de los puntajes de las pruebas de la actividad metacognitiva inicial y final y de la calidad de la composición escrita inicial y final en cada grupo. Los grupos mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la actividad metacognitiva y la composición escrita, después de la intervención didáctica. En el grupo Experimental, la actividad metacognitiva aumentó significativamente ($p = 0,000$), en promedio 4,9 puntos; en el grupo Control, 1,7 puntos ($p = 0,028$). El resultado de la composición escrita final fue significativo en el grupo Experimental, con un aumento promedio de 3 puntos; en el grupo Control se presentó una disminución alrededor de un punto en promedio (0,6 puntos), pero esta variación no fue estadísticamente significativa ($p = 0,148$).

Tabla 1. Comportamiento de las variables *actividad metacognitiva* y *composición escrita* en las mediciones iniciales y finales entre los grupos de estudio.

	Experimental N = 35		Control N = 36		Z*	Valor p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Actividad metacognitiva inicial	3,4	1,8	2,9	2,1	-1,6	0,104
Actividad metacognitiva final	8,3	3,6	4,6	3,4	-4,0	0,000
Composición escrita inicial	10,7	3,8	10,2	4,1	-0,2	0,804
Composición escrita final	13,7	5,2	9,6	4,4	-3,7	0,000

* Estadístico Z de la prueba U de Mann Whitney.

Las correlaciones encontradas entre la actividad metacognitiva final y la composición escrita final mostraron una asociación entre baja y moderada. Solo en el grupo control el coeficiente de correlación no fue estadísticamente significativo. La asociación entre las dos variables no fue muy fuerte, lo que puede deberse al tamaño de la muestra, pues las observaciones en el aula de clase y registradas en el diario pedagógico muestran que a medida que transcurrían las sesiones, los niños y niñas se comportaban, con relación a la producción textual, de forma más metacognitiva, es

decir, planeaban más el texto, consultaban materiales bibliográficos que requerían para la construcción de su texto, así como preguntaban a sus compañeros y profesora sobre asuntos relacionados con su texto y revisaban más los que escribían, entre otras acciones.

Es decir, que la asociación entre las dos variables no fue muy fuerte y posiblemente la varianza total de la composición escrita final puede ser explicada por otros factores diferentes (el modelo explicó únicamente el 11.8% de la varianza total).

Tabla 2. Modelo General Lineal Univariante. Variable dependiente: *composición escrita final*.

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Potencia observada (a)
Modelo corregido	1151,944 (b)	4	287,986	30,695	0,000	1,000
Intersección	1,433	1	1,433	0,153	0,697	0,067
Puntaje total	761,891	1	761,891	81,206	0,000	1,000
Actividad metacognitiva inicial	4,913	1	4,913	0,524	0,472	0,110
Actividad metacognitiva final	27,547	1	27,547	2,936	0,091	0,393
Grupo	114,512	1	114,512	12,205	0,001	0,931
Error	609,842	65	9,382			
Total	11485,000	70				
Total corregida	1761,786	69				

R cuadrado = 0,654 (R cuadrado corregida = 0,633)

La tabla 2 muestra cómo el resultado de la composición escrita final depende significativamente de la composición escrita inicial y del efecto del grupo experimental. Sin embargo, la actividad metacognitiva no fue significativa para el modelo ($p = 0,100$). Este modelo explica en un 65.4% la varianza total de la composición escrita final. Excluyendo la actividad metacognitiva final, el modelo explicaría un 66.3% de la varianza total. Es importante señalar que estos resultados deben interpretarse desde un contexto descriptivo, ya que las variables de análisis no mostraron un comportamiento normal (prueba Shapiro Wilk), y posiblemente el tamaño de la muestra no fue suficiente para las covariables que se tuvieron en cuenta, dada la baja potencia observada de la prueba.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que, si bien desde el punto de vista estadístico, dado el tamaño de la muestra, no se observó una estrecha relación entre la actividad metacognitiva y la calidad de la composición escrita en los estudiantes, lo que descartaría cuantitativamente la verificación de la segunda hipótesis (H_2), referida a la relación entre la actividad metacognitiva y la calidad de la producción textual, sí podemos plantear, apoyados en la teoría relacionada con el tema y en las observaciones realizadas durante la implementación de la propuesta didáctica, que la cualificación significativa de la producción textual observada en la evaluación

final de la escritura de los estudiantes pertenecientes al grupo Experimental se debió al tipo de intervención didáctica implementada, que estuvo centrada en la confrontación pautada.

Con la propuesta de intervención didáctica se pretendía que los estudiantes accedieran a niveles cada vez más profundos de conciencia sobre el proceso de la producción textual, o sea, a tener un mayor grado de actividad metacognitiva. La cual fue evidenciada en la implementación de la propuesta: a medida que se avanzaba en la ejecución de ésta, los estudiantes se comportaban con más reflexión y cuidado en todo lo referente al proceso de escritura, es decir, planeaban más, pensaban más en el destinatario y, en el momento de revisar sus textos, no se centraban solo en la forma, sino también en el contenido.

Los estudiantes verbalizaban más sus inquietudes relacionadas con la tarea de producir un texto, a la vez que se mostraban más recursivos para resolverlas, ya sea porque les preguntaban a sus compañeros, consultaban en diccionarios o libros de referencia, entre otras estrategias utilizadas. Lo que nos permite concluir, desde una perspectiva cualitativa, que la confrontación pautada, como una estrategia de intervención didáctica, es un buen instrumento para aumentar y dinamizar la actividad metacognitiva y asimismo mejorar la calidad de la producción textual.

Los resultados obtenidos corroboraron la primera hipótesis (H_1), relacionada con la confrontación pautada, como una estrategia eficiente para promover el desarrollo de la actividad metacognitiva. La cual, consideramos, debe ser implementada en la educación básica primaria, especialmente a partir de los grados tercero, cuarto y quinto, para así cualificar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. La confrontación pautada permite que los estudiantes asuman la escritura de una forma consciente y reflexiva durante todo el proceso de producción textual. Es decir, que la escritura no sea solo un instrumento de comunicación, sino también de aprendizaje.

La enseñanza de la escritura no puede reducirse al simple ejercicio de convocar a los estudiantes a escribir sin ningún tipo de realimentación, pues el acto de escribir es condición necesaria pero no suficiente para garantizar un buen aprendizaje de la escritura. Se requiere algo más: implementar estrategias que generen en ellos la reflexión sobre ella, para que comprendan las leyes que la caracterizan y regulan.

Esperamos que los resultados de esta investigación se conviertan en un instrumento más para que nuestros colegas maestros y maestras transformen sus prácticas de enseñanza de la escritura en una rica y placentera experiencia de aprendizaje, donde prime la comprensión y la construcción de sentidos. Deseamos que las ideas desarrolladas en este trabajo sean recreadas y superadas por los lectores.

Referencias bibliográficas

ALLAL, Linda (2000). «Regulación metacognitiva de la escritura en el aula». En: CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (Comp.^{as}). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, pp. 187-214. Buenos Aires: Homo Sapiens.

BAKER, Linda (1994). «Metacognición. Lectura y educación científica». En: MINNICK SANTA, Carol y ALVERMANN, Donna E. (Comp.^{as}). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*, pp. 21-44. Buenos Aires: Aique.

CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CONDEMARÍN G., Mabel y CHADWICK, Mariana (1986). *Escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

FLAVELL, John H. (1979). «Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry». En: *American Psychologist*, Vol. 34, N.º 10, pp. 906-911. Washington, D. C.: American Psychological Association.

HAYES, John R. (1996). «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing». En: LEVY, C. Michael y RANDALL, Sarah Ellen (Eds.). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, pp. 1-27. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

HAYES, John R. y FLOWER, Linda (1980). «The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints». En: L. GREGG, Lee W. y STEINBERG,

Erwin Ray (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*, pp. 31-50. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

HURTADO VERGARA, Rubén Darío (2010). «La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños y niñas de educación preescolar y básica primaria». En: JIMÉNEZ RENDÓN, Bilian Alcides et ál. *La lectura y la escritura: como prácticas discursivas*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

HURTADO VERGARA, Rubén Darío y CHAVERRA FERNÁNDEZ, Dora Inés (2011). *Lectura y escritura: tejendo significados y sentidos*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

HURTADO VERGARA, Rubén Darío, SERNA HERNÁNDEZ, Diana María y SIERRA JARAMILLO, Luz María (2000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

HURTADO VERGARA, Rubén Darío, RESTREPO CALDERON, Luz Adriana y HERRERA CANO, Oliva (2005). *Escritura reflexiva: una propuesta didáctica para la básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

MIRAS, Mariana (2000). «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». En: *Infancia y aprendizaje*, N.º 89, pp. 65-80. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (FIA).

SCARMALIA, Marlene y BEREITER, Carl (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». En: *Infancia y aprendizaje*, N.º 58, pp. 43-64. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (FIA).

SCHRAW, Gregory y MOSHMAN, David (1995). «Metacognitive Theories». En: *Educational Psychology Review*, Vol. 7, N.º 4, pp. 351-371. Nebraska: University of Nebraska, Educational Psychology Papers and Publications.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 10-04-2013 Aprobado el 12-05-2013