

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Como se ha venido planteando, la producción de textos es un proceso cognitivo complejo que se inicia en el mismo momento en el que el sujeto se fija una tarea de escritura. Una vez se emprende dicha tarea, el sujeto se debe involucrar de manera activa en la solución del problema que implica la escritura en relación con sus dos aspectos fundamentales, de *contenido* y *retórico*.

Al igual que en la lectura, para llevar a cabo este proceso es necesario que el autor desarrolle ciertas *estrategias cognitivas* que le permitan la producción del sentido del texto y, de la misma manera, debe desarrollar unas *estrategias metacognitivas* adecuadas que le permitan el control, la regulación y la evaluación permanentes de su proceso de escritura. Desde esta perspectiva, se ha diseñado e implementado este programa con el fin de proponer unas estrategias de escritura tanto cognitivas como metacognitivas que contribuyan a que el estudiante, al tomar mayor conciencia sobre su propio proceso, pueda supervisar y autorregularlo, lo que facilita que éste asuma de manera crítica, reflexiva y más autónoma su proceso de aprendizaje.

Las estrategias que se trabajan se organizan de manera secuencial en este documento por razones metodológicas, pero su implementación en un programa de construcción de estrategias de escritura para el aprendizaje es recurrente y se hace en forma de espiral, ya que en el proceso se hace necesario volver, una y otra vez, sobre ellas y sobre partes del proceso, en una revisión y construcción permanentes para decidir sobre la necesidad o no de reformular distintos aspectos, de acuerdo con el estado de la tarea de escritura que se esté realizando.

OBJETIVOS

Objetivo general:

El objetivo fundamental de este programa es que el estudiante asuma la escritura como un proceso consciente e intencional, conducente a la construcción de conocimiento.

Objetivos específicos:

Para lograr lo anterior el estudiante debe:

- Desarrollar capacidades discursivas que le permitan expresarse con fluidez y profundidad, a través del texto escrito.
- Asumir la escritura no como una simple actividad de transcripción, sino como un proceso de producción de sentido, en sus dimensiones crítica y creativa, para involucrarse en procesos de aprendizaje desde la producción escrita.
- Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan tomar conciencia de la escritura como un proceso cognitivo complejo y, de esta manera, asumir el control y la regulación de las operaciones necesarias para que su escritura sea un proceso eficaz.
- Tomar conciencia de la necesidad de involucrar la lectura y la escritura con sentido crítico, como esenciales en su formación y en los procesos investigativos propios de su rama disciplinaria.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Los contenidos del programa se organizan en las siguientes secuencias didácticas (véase una descripción detallada al final de este capítulo):

Introducción

Activación de conocimientos previos

Estrategias pedagógicas

- El proyecto de aprendizaje
- El trabajo cooperativo
- El portafolio y las fichas metacognitivas

Estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura académica. Construcción de conocimientos sobre:

- La lengua
- Los niveles de análisis del texto
- El tema del ensayo

El control y la regulación en la escritura del ensayo

- Planificación
- Textualización
- Reescritura

Cierre

- Evaluación del proceso desarrollado y de sus resultados

Para lograr los objetivos planteados, el programa que se propone se centra en la escritura de *un ensayo argumentativo*, en una situación real de comunicación, como respuesta a las inquietudes de conocimiento planteadas por los estudiantes. Para ello, desde el inicio del programa se propone a los estudiantes la conformación de grupos de trabajo alrededor de un *proyecto de aprendizaje* sobre una problemática de interés para la elaboración del ensayo; este proyecto se va desarrollando y revisando a lo largo del curso.

Metodología del curso

La propuesta se enmarca en un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que busca que el estudiante, de manera gradual, asuma y controle sus propios procesos de comprensión, de producción de textos y de aprendizaje. Para ello, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad o estrategia que se va a trabajar, para qué sirve, cómo utilizarla, en qué condiciones y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de textos y distintas metas de lectura y de escritura). Este procedimiento se lleva a cabo antes, durante y después de los procesos, buscando siempre la participación activa del estudiante, involucrándolo en una continua reflexión sobre lo que va a hacer, sobre lo que va logrando y sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente. En el desarrollo de los procesos, la regulación inicial de éstos es externa, en manos del profesor, con el propósito de lograr que el estudiante vaya internalizando gradualmente y apropiándose de las estrategias pertinentes para asumir, entonces, el control de sus propios procesos (López, 2002).

Desde la perspectiva metacognitiva, se parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos no solo cognitivos, sino afectivos y sociales y desde allí se desarrollan proyectos de aprendizaje alrededor de temáticas que permiten a los estudiantes apropiarse de estrategias cognitivas y metacognitivas para que las tareas de lectura y de escritura sean auténticas y significativas, las asuman conscientemente y redunden en sus procesos de aprendizaje. De esta manera, el curso de lengua se aborda desde varios

objetivos didácticos y de aprendizaje que se desarrollan simultáneamente: sobre la lengua, sobre modos de leer y de escribir académicos, sobre unas temáticas pertinentes en su área de formación disciplinaria y sobre el proceso de regulación de la escritura de un ensayo.

La perspectiva metacognitiva que adoptamos en esta propuesta, más que un modelo teórico de escritura y de aprendizaje, es una forma de trabajo cuyo propósito es que los sujetos asuman su aprendizaje de manera consciente, por eso lo fundamental del curso está en la forma como los contenidos se trabajan a lo largo del semestre y que implica una transformación de las características particulares de la relación social y del diálogo en el aula, es decir, del *contrato didáctico* que se establece entre los estudiantes y el docente en cuanto a sus responsabilidades en relación con el saber que se enseña y que se aprende en el aula (Rincón, 2006) y, en consecuencia, cómo se asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El programa del curso se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, el docente diseña distintas actividades orientadas a privilegiar la comprensión de los estudiantes para que éstos asuman gradualmente la conciencia, la regulación y el control de sus propios procesos. De esta forma, los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje, sin tener que suspender su propia comprensión de los propósitos de las actividades en un intento de aproximarse a lo que el profesor quiere que se haga, lo que correspondería al “oficio del alumno” en una situación tradicional. El docente, por su parte, se aleja de la tradicional “costumbre didáctica”, en la que primaba la transmisión de unos contenidos, para pensar y diseñar actividades que propicien el aprendizaje de sus estudiantes y lo lleven a desarrollar cierta autonomía y las competencias necesarias para aprender a aprender.

El curso se desarrolla como un trabajo continuo del estudiante en compañía tanto del profesor como de sus pares, lo que presupone la participación permanente y activa de los estudiantes, tanto individualmente como en grupos pequeños y en colectivo. Por razones metodológicas, el curso contempla varias etapas que se van desarrollando en determinado orden, pero una vez en el proceso, éstas pueden aparecer recurrentemente, en diversos momentos, según el mismo proceso lo requiera. Para ser consecuentes con el marco que se propone, es fundamental que cada una de esas etapas se inicie con la activación de lo que los estudiantes saben sobre cada asunto que se va a trabajar, para que a partir de ese conocimiento se determine qué es lo que necesitan revisar o reforzar para desarrollar el proceso de manera eficaz y, de esta manera, pasar de *decir el conocimiento a transformarlo* (Scardamalia y Bereiter, 1987/1992).

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS DE CONTROL Y DE REGULACIÓN DURANTE LA ESCRITURA DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO

Puesto que el objetivo didáctico central del curso es la escritura de un ensayo argumentativo, a continuación se presentan los distintos momentos que se siguen en este proceso.

Introducción

Activación de conocimientos previos. Con el propósito de identificar el grado de conocimiento y de conciencia de los estudiantes sobre los procesos de escritura, así como de su desempeño, aplicamos una encuesta metacognitiva y una prueba de escritura. Los resultados de estas actividades dieron cuenta, por una parte, de las representaciones que traen los estudiantes sobre la escritura en general y sobre sus propios procesos de escritura; y por otra parte, la prueba nos muestra las competencias de escritura con las que llegan. De esta manera, iniciamos con los estudiantes los procesos de revisión y de construcción de conocimientos desde lo que ellos traen, lo que facilita el proceso puesto que es más fácil construir desde lo que se conoce que desde lo desconocido.

Estrategias pedagógicas

Para el desarrollo del curso proponemos a los estudiantes que definan un proyecto de aprendizaje alrededor de un tema de su interés sobre el que van a construir el ensayo argumentativo en pequeños grupos. Con el propósito de hacer un seguimiento de los procesos y de orientar la reflexión de los estudiantes sobre ellos, así como el desarrollo de su conciencia y control, les pedimos que lleven un portafolio y unas fichas metacognitivas –que se describen más adelante– que presentamos en este momento del curso, explicando el procedimiento que se seguirá y los compromisos que se deben asumir.

El proyecto de aprendizaje

Iniciamos con la *definición de la temática* para el proyecto de aprendizaje a partir del que se construirá el ensayo con las propuestas de los estudiantes para seleccionar un tema común para todos. Éste es un proceso de indagación de los intereses de aprendizaje de quienes integran el curso, seguido de una exploración inicial de las posibilidades del tema, del acceso a la información y de la negociación de intereses de los miembros del curso. En esta etapa inicial se aborda fundamentalmente *el problema del contenido* (Flower y Hayes, 1996) y se aproxima a lo que en los modelos de escritura se conoce como *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1987/1992).

El trabajo cooperativo

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

En nuestra propuesta, el objetivo del trabajo cooperativo al iniciar el proyecto de escritura era el de hacer que los estudiantes encontraran en la clase pares académicos para desarrollar un proceso de escritura, lo que les brindaría la posibilidad de discutir no sólo el contenido de su trabajo, sino también los aspectos formales del texto y de la lengua. A través de la experiencia y la documentación sobre las implicaciones del trabajo cooperativo, estos objetivos se afianzaron y ampliaron. Durán (2009) plantea varios aspectos sobre el trabajo cooperativo que pudimos constatar en esta experiencia:

El primero tiene que ver con poner en juego destrezas interpersonales y cognitivas en situaciones reales, útiles para la argumentación de las propias ideas y con la escucha atenta de los puntos de vista de los otros, aspecto fundamental para el ejercicio de la argumentación, puesto que la concepción que tienen los estudiantes al iniciar el trabajo es que como el ensayo es un texto que expone un punto de vista personal, es casi indiscutible. Con la escritura cooperativa se aprende que el proceso de argumentación para llegar a ser sólido en todos sus aspectos necesita un sujeto escritor conocedor del tema, del texto y de la lengua, capaz de reflexionar sobre todos estos aspectos y de producir mensajes sólidos, que resistan la discusión.

El segundo aspecto planteado por Durán tiene que ver con el aprendizaje significativo. En este sentido, la construcción del ensayo en el curso implica conocer un tema en una situación de aprendizaje concreta, en la que dicho aprendizaje implica la sustentación y construcción de ideas y

argumentos para el grupo de trabajo y para la clase; como todos están discutiendo el mismo tema desde enfoques distintos, necesariamente el conocimiento pasa por “aprender de los otros y con los otros” (Op. Cit., 183).

Otro aspecto fundamental del trabajo cooperativo es que el método favorece el desarrollo metacognitivo, ya que al centrar las actividades del aula en el trabajo del estudiante y no del profesor, los estudiantes están obligados a reflexionar sobre sus conocimientos y procesos. En este espacio pedagógico el papel del profesor es el de asesor, supervisor del proceso y su trabajo consiste en analizar junto con los estudiantes sus tareas de escritura para ayudarles a avanzar en lo aprendido y para revisar aspectos que no son muy claros o intervenir en los momentos en los que hay mucha dificultad para la concertación.

Para llevar a cabo la producción de un texto en equipo, en el aula se hacen acuerdos como los siguientes: todo el grupo depende del trabajo de sus miembros; cada uno de los estudiantes debe leer y reseñar artículos relacionados con el tema y sus lecturas y reseñas las aporta al grupo en las jornadas de trabajo; cada uno es lector y crítico del texto que se escribe y es evaluador de las reseñas y de la información aportada por los demás miembros del equipo.

En el desarrollo del semestre predomina el ejercicio de trabajo de los estudiantes en grupos pequeños, lo que favorece las interacciones personales. Esta interacción se da en la realización de talleres sobre textos escritos que son revisados, analizados y corregidos en los grupos; en la producción de escritos que se leen y se evalúan en la clase; en la elaboración de fichas y de producciones escritas como las reseñas y en la elaboración parte por parte del ensayo, en un proceso que obliga a los estudiantes a producir el texto reflexivamente, analizando todos sus aspectos. Para que este trabajo tenga éxito, cada estudiante debe asumir una posición responsable, asistir puntualmente al aula para no entorpecer el trabajo de grupo, llevar a la clase puntualmente las tareas dejadas tanto por el docente como por el grupo y ocuparse de la producción, la revisión y la reflexión durante el proceso.

En relación con las habilidades sociales que permite el trabajo en equipo, en este proyecto se destaca como fundamental la capacidad de negociar argumentos sobre la base del estudio y el aprendizaje tanto de los aspectos de contenido como de los retóricos en la producción de textos. A este respecto, destacamos la capacidad que desarrollan los estudiantes para la autocrítica y la crítica constructivas académicas, sobre todo, teniendo en cuenta que estos estudiantes se están formando como docentes.

El programa propuesto hace un gran énfasis en la autorreflexión en equipo. En la escritura cooperativa, la negociación argumentada y el análisis de razones es fundamental y a esto nosotras agregamos la escritura de las fichas metacognitivas de grupo en la que los estudiantes reflexionan

sobre el trabajo que realiza el equipo en cada reunión. Se destacan en estas fichas las discusiones y adelantos del trabajo y los aspectos sobre los que se ha generado mayor discusión; en la siguiente reunión del grupo se leen y comentan las fichas escritas y se analiza el contenido para reasumir el proceso de construcción del texto. Este trabajo metacognitivo permite que cada uno de los miembros del equipo analice cómo se puede mejorar el trabajo y cómo puede cooperar mejor con el grupo.

Finalmente, podemos constatar que el método de aprendizaje cooperativo seguido para el trabajo en el aula es el del grupo de investigación, los estudiantes organizados en grupos trabajan sobre un subtema de un tema general que investigan durante todo el semestre. El tema surge de una propuesta de aprendizaje que acuerda el curso y los subtemas están determinados por la orientación que cada grupo le da de manera autónoma al tema. El plan de trabajo y su desarrollo se acuerda con el profesor quien organiza y monitorea la actividad del aula, determina las tareas generales, los plazos y las actividades de los grupos tanto en el aula como fuera de ella. De acuerdo con el avance de cada grupo de investigación, el docente define los espacios de presentación de avances sobre lo investigado y escrito y asume el rol de mediador en las discusiones tanto de los grupos como del curso en general. Además, la función del profesor en el aula durante el período de investigación y de escritura es el de asesor del trabajo de cada grupo y debe estar atento a que los estudiantes trabajen equilibradamente sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso.

Definida la temática y constituidos los grupos de trabajo, aparece la necesidad de revisar lo que es un *trabajo de documentación* para la construcción de un texto académico como el ensayo. Se trabajan con los estudiantes aspectos como búsqueda, selección y manejo adecuado de la información, uso de estrategias de lectura, reelaboración crítica de la información, manejo del tema, establecimiento de relaciones intertextuales, manejo de las citas textuales, etc. Este proceso se concreta en la escritura de resúmenes y reseñas y aquí se inicia un primer *trabajo metalingüístico y metadiscursivo*, a partir de una serie de talleres que se trabajan en la clase con este propósito. En el proceso cooperativo de escritura, cada uno de los miembros del grupo aporta textos que son leídos por todos, resumidos y reseñados para utilizarlos como contenido en la construcción del ensayo que se va a escribir. Este proceso exige, además, la reflexión y la discusión sobre los distintos aspectos lingüísticos, estructurales y retóricos del texto, lo que resulta en la toma de conciencia sobre todo el proceso de construcción del texto en términos no solo del contenido sino retóricos (Flower y Hayes, 1996) y permite, entonces, ir asumiendo su supervisión y control. Es decir, aquí se genera, desde una *perspectiva metacognitiva*, el aprendizaje no sólo de la lengua, sino de unos modos específicos de escritura, al tiempo

que se aprende sobre el tema trabajado y se desarrolla una conciencia clara sobre dichos procesos.

EL PORTAFOLIO Y LAS FICHAS METACOGNITIVAS

Para el desarrollo de esta propuesta utilizamos dos estrategias didácticas que resultan supremamente útiles como herramientas de desarrollo metacognitivo: el portafolio y las fichas metacognitivas.

El portafolio

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

Para lograr estos propósitos, planteamos a los estudiantes algunas pautas para su organización, como consignar cada vez la fecha de elaboración; incluir documentación completa y legible; archivar los textos que se leen durante el curso con las huellas de su lectura y los correspondientes resúmenes y reseñas; los talleres con sus revisiones; los textos que van elaborando y sus reescrituras; todo el material adicional recopilado por los estudiantes como complemento de los temas trabajados en clase, con sus anotaciones; los resultados tanto del trabajo individual como de grupo.

Buena parte de este trabajo se va registrando en tres *fichas metacognitivas* que cada uno de los estudiantes llevan y que se describen más adelante.

Con el portafolio se busca que el estudiante resuma y comente, en las distintas fichas, los textos trabajados dentro y fuera de clase; refleje el

trabajo sistemático sobre los contenidos del curso; anexe los ejercicios realizados y las correcciones permanentes de ellos, así como los materiales trabajados tanto individualmente como al interior de cada grupo; consigne sus autoevaluaciones, y las discusiones, aprendizajes, ventajas y dificultades de la escritura cooperativa. Se pretende así que el estudiante, a partir del análisis y la reflexión permanentes, asuma conciencia de los procesos que se van desarrollando en el curso, no solo desde lo conceptual, sino desde lo procedimental y lo actitudinal, para que se reconozca como sujeto de aprendizaje y llegue a controlar sus procesos.

En relación con nuestra investigación, el portafolio nos permite, además de ir supervisando el desarrollo de los contenidos previstos para el curso, recoger, analizar y reflexionar sobre el proceso de los estudiantes a lo largo del semestre y replantear, en caso necesario, las actividades y los procesos planeados, según los logros que se van obteniendo. Así mismo, podemos darnos cuenta de cómo ha funcionado el programa de estrategias planteadas, qué hay que mantener, cambiar o reelaborar en el proceso. De esta manera, el portafolio se constituye en una herramienta para que el docente sea consciente de su misma práctica pedagógica y la revise permanentemente.

Como se puede ver, la composición del texto escrito desde una perspectiva metacognitiva es un proceso complejo que implica, a su vez, un proceso permanente de construcción y de aprendizaje consciente. En este sentido, este ejercicio del portafolio nos ayuda a objetivar el trabajo de los estudiantes tanto a nivel individual como de grupo y para ello el análisis de los contenidos de las fichas metacognitivas es un aporte fundamental.

Las fichas metacognitivas

En las *fichas metacognitivas* (Anexo 4) cada estudiante va consignando distintos aspectos de sus procesos de lectura, de escritura y de aprendizaje. Puesto que el propósito del ejercicio metacognitivo es reconocer los propios procesos de construcción de conocimiento, más que la mera descripción o síntesis de las actividades realizadas, se tienen en cuenta aspectos como los siguientes: los propósitos de las tareas; los conocimientos previos requeridos; el proceso seguido y cómo se ha desarrollado; la atención selectiva en lo esencial del contenido (de las lecturas personales y de las exposiciones y las discusiones de clase); la elaboración y comprobación de inferencias (sobre los contenidos de la clase y de los textos), y la detección de dificultades y sus causas, posibles soluciones y su evaluación. Así mismo, se atiende también al control permanente del proceso y a la verificación de la comprensión en relación con las metas; a la posición crítica sobre los contenidos; a la evaluación de todo el proceso y sus resultados, y a la confrontación de la reflexión propia con la de los demás sujetos de

la clase. Para esto, los estudiantes llevan tres tipos de fichas: la de *clase*, la de *lectura* y la de *grupo* en la que registran el proceso de escritura cooperativa.

Las fichas de clase: estas fichas hacen que los estudiantes mantengan su atención sobre el objetivo de aprendizaje de las clases y tienen como objetivo que cada estudiante reelabore los contenidos desarrollados en cada clase, desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, y autoevalúe y documente su desempeño como aprendiz. La ficha consta de cuatro apartados. En el apartado uno el estudiante organiza sistemáticamente los temas vistos. El apartado dos se centra en el desarrollo de esos contenidos y se divide en tres partes: (a) explicación y análisis de los conceptos trabajados en clase, demostrando su comprensión –*conocimiento declarativo*– (b) identificación de las actividades (los talleres, las exposiciones del profesor, las lecturas hechas en clase o fuera de ella, las preguntas de los compañeros, las ayudas educativas, etc.) que le permiten aprender mejor –énfasis en el *conocimiento procedimental*– (c) autoevaluación del desempeño como aprendiz y análisis de su actitud frente al conocimiento, al tema y la relación que todo esto tiene con su aprendizaje. El apartado tres abre un espacio de reflexión para que el estudiante plantee sus propias preguntas, organice diagramas, síntesis o esquemas que reflejen su grado de comprensión y posición sobre el tema y las inquietudes que estos conocimientos le generan. Finalmente, el apartado cuatro busca que el estudiante presente en la clase sus indagaciones externas, otra bibliografía y lecturas que se articulan con lo visto en clase y que le ayudan a ampliar el conocimiento.

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

La ficha de lectura: esta ficha, constituida por siete apartados, tiene como objetivo que el estudiante registre y reseñe su proceso de documentación y de lecturas para el ensayo; se elabora una ficha por cada texto trabajado, ya sea los que el estudiante selecciona como importantes para

la documentación de su ensayo como los textos que el profesor lleva a la clase. En el apartado uno se registran los conocimientos previos acerca del tema que se va a leer. En el apartado dos se registran los propósitos de lectura. En el tres se hace la nota bibliográfica correspondiente. En el cuatro se describen las características del texto: el tipo de texto, las pistas que ofrece al lector, la manera como está organizado, etc. En el cinco, el estudiante escribe las preguntas que tiene sobre el tema y que considera que el texto le puede ayudar a resolver. En el seis organiza la macroestructura del documento leído. En el siete escribe su valoración del texto, destacando la importancia que éste tiene para su trabajo de escritura. Estas fichas ayudan a los estudiantes a hacerse cargo de la evolución de su conocimiento del tema y a reflexionar sobre su proceso de lectura y de aprendizaje. Por una parte, les permiten ver no sólo cómo avanzan en su proceso de construcción de conocimiento (control y regulación del proceso), sino cómo evoluciona su posición sobre dicho proceso, a medida que van teniendo más claridad sobre el tema y sobre la tarea. Por otra parte, muestran el manejo de la bibliografía y cómo se va reorientando el uso de la información en la medida en que se combina el conocimiento que se va construyendo del tema, asunto de contenidos, con el conocimiento sobre cómo se escribe un ensayo, asunto retórico, y se evidencia así el paso de la información al conocimiento. El análisis de esta ficha le permite al mismo estudiante observar cómo, en su proceso, va tomando conciencia sobre la necesidad de leer cuidadosamente, de seleccionar y analizar la documentación bajo las exigencias del tema, de su propósito, del interlocutor que está construyendo y del tipo de texto que va a componer.

Al profesor esta ficha le permite hacer un seguimiento sobre el proceso que van llevando los estudiantes en el desarrollo del curso, en relación con la construcción del contenido del texto que van a escribir. No siempre lo que los estudiantes leen les permite, en un primer momento, lograr la claridad conceptual que necesitan para desarrollar su tarea de escritura. La lectura de las fichas le permite al profesor darse cuenta de qué y cómo están leyendo los estudiantes, el tipo de material que consiguieron, los logros y dificultades en su proceso de construcción; de este modo podrá reorientarlos, con mayor precisión, ya sea hacia el tema central, hacia nuevas lecturas o, como sucede en la mayoría de los casos, al uso apropiado de la bibliografía en relación con las demandas de la tarea.

La ficha de grupo: en ésta, los estudiantes registran las dificultades y los logros que se presentan en las distintas etapas del proceso cooperativo de escritura de resúmenes, de reseñas y del ensayo final. Esta ficha, constituida por cinco apartados, se llena cuando los talleres y las actividades se hacen en grupo y durante todo el proceso de elaboración del ensayo. El apartado uno tiene que ver con el trabajo sistemático de los contenidos

o temas; aquí los estudiantes describen las actividades que hicieron para realizar la tarea asignada al grupo. En el dos se describen las fortalezas y dificultades que tuvo cada uno de los miembros del grupo para realizar la tarea. En el tres se registran los principales aspectos y argumentos sobre los que giran las discusiones del grupo en relación con la escritura cooperativa. En el cuatro se evalúa el trabajo en grupo: cada estudiante evalúa el desempeño del grupo y reflexiona sobre la manera en que el trabajo cooperativo afecta los procesos de escritura y de aprendizaje de cada uno. En el último se adjunta y comenta toda la documentación utilizada por el grupo en cada una de las etapas de la realización de la tarea.

El análisis de estas fichas permite al profesor enterarse de las discusiones de los grupos y de esta manera saber qué está pasando con cada estudiante y con el grupo en la tarea de escritura cooperativa. Inicialmente se observa que el énfasis del trabajo en grupo se centra en la definición del tema y, a medida que avanza, la discusión se amplía a los diferentes aspectos de la escritura y del tipo de texto. Es decir, la discusión va cambiando, ya que aparecen no sólo las dificultades para abordar el tema –asunto de contenidos–, sino que se inicia una discusión sobre los modos apropiados de expresar lo que se quiere para cumplir el propósito y llegar a la audiencia prevista: la precisión de las ideas, la validez de los argumentos, la pertinencia de los textos investigados, la manera más adecuada de presentar y de organizar la información y, sobre todo, la capacidad de sustentación de los argumentos personales y la aceptación de los argumentos del otro –asunto retórico–. Con estas fichas, además, nos damos cuenta de que en un verdadero trabajo de escritura cooperativa, cada estudiante, además de reconocer sus fortalezas y debilidades, aporta al grupo desde donde se siente más capaz, aprende a discutir y a analizar los distintos aspectos del texto escrito y entre todos reelabora sus estrategias de trabajo escrito e incluso aprende a poner límite a la discusión. De esta manera, estudiantes y profesores podemos identificar no sólo las dificultades de la escritura cooperativa y las posibles soluciones, sino también las grandes posibilidades y ventajas que tiene el trabajo de escritura y de aprendizaje en grupo para un mejor desarrollo metacognitivo y una mejor preparación para asumir, posteriormente, otros procesos de escritura y de construcción de conocimiento de manera cada vez más reflexiva y autónoma.

Los estudiantes llenan las fichas pertinentes por cada clase; al final de la clase se destinan los últimos diez minutos para organizar las ideas básicas para su elaboración.

ANÁLISIS DEL USO DEL PORTAFOLIO Y DE LAS FICHAS METACOGNITIVAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE²

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

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

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

² A partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto de investigación.

identificar de cerca las fortalezas y dificultades de los estudiantes ya que la misma escritura de la ficha le permite mantener una revisión constante del trabajo de lectura, de escritura y de aprendizaje que éstos llevan a cabo.

Puesto que una de las estrategias didácticas orientadas a un mejor desarrollo metacognitivo fue la realización cooperativa del proyecto de aprendizaje y la *escritura cooperativa del ensayo*, nos interesa destacar las fichas de grupo como una estrategia metacognitiva, metalingüística y metadiscursiva de gran valor tanto para los estudiantes como para los profesores. Entre los logros obtenidos podemos mencionar cómo la *ficha de grupo* muestra que el estudiante tiene que ser consciente de la problemática tanto propia como de sus compañeros en el proceso de escritura. Por ejemplo, en las discusiones en grupo es una constante observar las dificultades para configurar la macroestructura de un texto tanto en la lectura como en la escritura. En la corrección de los talleres de escritura persiste la dificultad en la redacción grupal, porque se empiezan a descubrir y considerar los diferentes estilos o formas como escribe cada miembro del grupo. Los estudiantes, entonces, aprenden que en el trabajo académico, especialmente en la escritura, se debe pasar de la opinión a la argumentación y a las posiciones críticas, para lo que se necesita ser conscientes permanentemente de todos los aspectos del contenido y retóricos del texto que tienen que escribir.

Los estudiantes concluyen en sus fichas que el éxito de la escritura cooperativa depende de la buena disponibilidad, puntualidad, energía y responsabilidad con los trabajos asignados para realizar dentro y fuera de clase. El conocimiento y la comprensión que cada uno tiene de los temas son elementos vistos como fortalezas fundamentales para el trabajo en grupo, ya que permiten a sus miembros construir argumentos sólidos y aportar ideas claras sobre lo visto en clase, para así proceder de una manera más eficaz y fluida a la corrección y reescritura de los textos, ocupándose simultáneamente de los asuntos del contenido y de los retóricos. Es decir, los estudiantes aprenden del trabajo en grupo la importancia que tiene la responsabilidad que debe adquirir cada sujeto para sacar el trabajo adelante. Otros aspectos del trabajo en grupo muestran cómo inicialmente algunos estudiantes no saben conjugar el trabajo individual con el grupal, no saben escoger qué partes del trabajo deben ser desarrolladas individualmente y cuáles en el grupo y cuando asumen la división de tareas, les cuesta conectar o enlazar el trabajo individual en un trabajo colectivo. Por ejemplo, si deciden escribir cada uno un argumento con el que se piensa defender la hipótesis, luego no saben cómo articular el texto redactado por cada uno en un solo texto coherente. A medida que avanzan en la construcción cooperativa, sin embargo, van desarrollando estrategias adecuadas para ir asumiendo, gradualmente, el trabajo grupal.

Otro aspecto que se evidencia es que en el momento de escribir el borrador del ensayo los grupos reconocen como una fortaleza haber hecho un

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

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

A manera de síntesis, el uso del portafolio y el trabajo con las fichas metacognitivas se constituye en una estrategia didáctica muy útil para los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, ya que en el proceso de redacción del ensayo los estudiantes se apoyan en las distintas fichas que han ido elaborando. Así, acuden a las *fichas de clase* tanto para revisar los conceptos discutidos y sistematizar su aprendizaje, como para revisar los acuerdos que se han hecho en relación con la tarea; a las

fichas de lectura para saber a qué textos pueden recurrir para complementar su proyecto de aprendizaje e ir transformando su conocimiento; la *ficha de grupo* les permite reconocer no sólo los distintos aspectos y dimensiones que hacen de la producción de un texto escrito un proceso complejo que pasa por una documentación adecuada y una lectura comprensiva de los textos que leen y que es necesario revisar y corregir constantemente el texto que están produciendo sino que, además, les permite desarrollar conciencia sobre sus procesos de lectura y de escritura y, sobre todo, de su estrecha articulación con el aprendizaje. Es decir, las fichas metacognitivas son fundamentales cuando se asumen la lectura, la escritura y el aprendizaje como procesos de gestión metacognitiva orientados a la construcción de conocimiento a partir de la reflexión constante y sistemática tanto del estudiante como del docente.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Puesto que el propósito del programa es que los estudiantes se apropien de estrategias cognitivas y metacognitivas para asumir la escritura como una posibilidad de transformar su conocimiento, a partir de los conocimientos previos ya activados se construyen en el grupo unas concepciones básicas que se van a ir enriqueciendo a lo largo del curso con las lecturas y las prácticas que van resultando, así como con las reflexiones permanentes de los estudiantes sobre lo que van desarrollando y adquiriendo. En este marco, nos ocupamos, más específicamente, de los procesos de construcción de conocimientos sobre:

- La lengua
- Los niveles de análisis del texto
- El tema del ensayo

A partir de talleres de escritura y de revisión de textos, de aquí en adelante se trabajan simultáneamente los dos problemas de la escritura, el del contenido y el retórico, y se analizan los diferentes niveles de composición textual –*superestructura*, *macroestructura* y *microestructura*– con el propósito de que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y dificultades en el manejo de distintos tipos de textos académicos y de los diferentes aspectos que implica su escritura. Se usa la rejilla de evaluación de textos escritos (Anexo 3) para analizar los aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos, de coherencia y de cohesión, así como los constituyentes morfológicos de textos escritos, tanto de los estudiantes de la clase como de otros estudiantes de niveles diferentes, y se identifican sus dificultades y los niveles en que éstas se presentan para proponer soluciones y evaluarlas. Estos ejercicios de revisión y de reescritura de textos

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

PROCESO DE CONTROL Y DE REGULACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL ENSAYO

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

PLANIFICACIÓN

Aquí retomamos el trabajo realizado en la primera parte del curso, documentación, selección del tema, elaboración de reseñas y el estudio del tipo de texto que vamos a escribir y los elementos que lo componen.

Con ello se procede a hacer una planificación del texto en términos formales y de contenido. Se comienza por definir la hipótesis, enumerar los argumentos que se van a construir y se proyectan algunas conclusiones.

Se seleccionan los textos de autoridad que se van a utilizar y los elementos presentes en las reseñas hechas que apoyarán el desarrollo de los argumentos del ensayo. Con estos elementos se inicia la redacción del texto objeto de la tarea.

TEXTUALIZACIÓN

En esta etapa, el plan inicial se va transformando, ya que una vez se inicia el proceso de escritura no todo lo planeado resulta pertinente ni suficiente y aún más, dependiendo del tipo de texto, el lector y las exigencias de la tarea, en el proceso de revisión de los borradores, el plan inicial y el texto mismo sufren transformaciones. Estas transformaciones son producto de un proceso de construcción que se ha venido desarrollando y reflejan ya conocimiento y conciencia sobre los aspectos tanto retóricos como de contenido respecto de la tarea y del tema propuesto. Es precisamente en esta parte del proceso, cuando los estudiantes comienzan la escritura del ensayo, cuando se hace evidente tanto para los estudiantes como para el profesor lo que han aprendido hasta el momento; de manera objetiva se ve cómo se ha transformado su conocimiento en términos tanto del manejo de los contenidos como de los aspectos retóricos de la construcción del texto.

En el proceso de escritura del texto de manera consciente, regulada y controlada, se aprende que la información recogida en el proceso de documentación se depura y se usa dependiendo de la tarea, seleccionando lo que se necesita para el ensayo. Esto les permite hacer conciencia, entonces, de que en la escritura de un ensayo como proceso de aprendizaje, la costumbre de copiar y pegar no funciona, porque lo que se requiere es un saber y un saber hacer particulares que nos permitan construir el tipo de texto adecuado para cumplir la tarea propuesta y pasar así de la información a la construcción de conocimiento.

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

Ésta es la parte del curso que más tiempo necesita, se trata de hacer una escritura regulada y controlada por los escritores con el apoyo permanente del profesor. El profesor orienta la regulación de la construcción de cada una de las partes del texto y los estudiantes en los grupos regulan y controlan la escritura de cada una de las partes del texto. Todo esto con

el objetivo de que los estudiantes sean conscientes de cómo se escribe y cómo se regula el proceso en su ejecución. De esta manera, la regulación, inicialmente asumida por el profesor, se va cediendo gradualmente a los estudiantes hasta que ellos puedan asumir la autorregulación de sus propios procesos.

REESCRITURA

La reescritura del texto es un proceso continuo como la textualización, se hace por partes, dentro de cada clase los miembros del grupo y el docente van revisando y corrigiendo el texto hasta que se plantee con claridad cada parte del mismo.

La parte que lleva mayor cantidad de tiempo en su elaboración es la hipótesis porque de la claridad con que ésta se plantee depende la fuerza argumentativa del texto, el tipo de argumentos que se utilizarán, los autores que se deban citar y las conclusiones a que se llega. Al final del curso, se hace una lectura general del texto y se reescribe en su totalidad.

CIERRE

La evaluación del proceso de escritura se hace en dos momentos definitivos, lecturas y discusión de las hipótesis ante la clase y al final del curso con todos los ensayos terminados. Esta última reunión se constituye en una defensa del texto escrito.

Durante el proceso de reescritura el profesor evalúa los avances, el trabajo del grupo, antes de iniciar cada clase se leen y discuten las fichas para analizar qué está pasando, se analizan y corrigen errores y dificultades. Pero la evaluación de los textos del curso se va haciendo progresivamente y se analiza en su totalidad en las clases finales, en las que se leen y discuten los productos de clase.

Esquema del programa de intervención				
Progra- ma	Secuencias didácticas	Temas	Objetivo	Actividades y Procedimiento
I N T R O D U C C I Ó N	Activación de conocimientos previos	Encuesta metacognitiva	Evaluar el grado de conciencia y de control que tienen los estudiantes sobre su proceso de escritura.	Se entrega a los estudiantes la encuesta para que ellos identifiquen las estrategias que emplean antes, durante y después del proceso de escritura.
		Prueba de escritura.	Evaluar las competencias de escritura que traen los estudiantes al iniciar el curso.	Los estudiantes desarrollan un ejercicio de escritura que consta de tres partes: evaluación de un texto escrito por un estudiante, reescritura del mismo texto y escritura de un texto siguiendo la temática y la situación de comunicación que se les plantea.

<p>D E S A R R O L L O D E L O S C O N T E N I D O S P R O G R A M Á T I C O S</p>	<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Proyecto de aprendizaje.</p>	<p>Seleccionar un tema y planificar un proyecto de escritura con el fin de escribir un ensayo.</p>	<p>Organización del proyecto temático para la escritura de un ensayo. Después de indagar sobre los intereses de los estudiantes y basados en una primera exploración de bibliografía, los estudiantes hacen propuestas sobre los posible temas; se hace en la clase una selección y del tema y se planifica el desarrollo del proyecto por realizar durante las sesiones de clase.</p>
		<p>El trabajo cooperativo.</p>	<p>Definir los requisitos para desarrollar un trabajo de escritura cooperativa, como estrategia metacognitiva.</p>	<p>A partir de la experiencia se discute y se conceptualiza sobre el trabajo cooperativo; se definen los parámetros generales de la escritura cooperativa.</p>
		<p>El portafolio</p>	<p>Definir los parámetros para la organización del portafolio y la escritura de las fichas metacognitivas.</p>	<p>El portafolio como herramienta metacognitiva: fichas metacognitivas. Aclaraciones y acuerdos para llevar el portafolio de escritura.</p>
		<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Conocer las estrategias metacognitivas para la escritura.</p>	<p>Lectura y análisis de un documento sobre las estrategias metacognitivas de escritura. A partir de este momento todas las actividades relacionadas con la escritura ponen en práctica las estrategias pertinentes de acuerdo con el proceso de escritura.</p>

<p>D E S A R R O L L O D E L O S C O N T E N I D O S P R O G R A M A T I C O S</p>	<p>Estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura</p>	<p>Construcción de conocimientos:</p> <p>a) Sobre la lengua</p> <p>b) Sobre los niveles del análisis del texto escrito.</p> <p>c) Sobre el tema.</p>	<p>Analizar y revisar la concepción que tienen los estudiantes sobre la lengua escrita en sus distintos niveles.</p> <p>Analizar sus fortalezas y deficiencias en relación con la producción textual.</p> <p>Definir la importancia de factores como: el tema, el propósito, la audiencia y el contexto en la composición escrita y el tipo de texto.</p> <p>Construir el conocimiento necesario sobre el tema elegido para la escritura del ensayo.</p>	<p>Taller de análisis de textos y corrección de textos escritos.</p> <p>Se leen y analizan textos escritos por estudiantes de diferentes niveles de escolaridad, para identificar las fortalezas y dificultades que presentan y proponer los cambios que se consideran necesarios. A partir de esta actividad se discute y se revisa la concepción de corrección y manejo de la lengua escrita que tienen los estudiantes</p> <p>Lecturas sobre la historia y teoría del ensayo. Lectura y análisis de ensayos "modelo". Problema retórico en el proceso de escritura del ensayo. Conceptualización sobre el ensayo y su relación con la construcción de conocimiento. Definición del tipo de ensayo que se realizará. Análisis e identificación de las partes del ensayo.</p> <p>Proceso de documentación: a partir de la lectura y la reseña de algunos textos de referencia sobre la temática relacionada se define el tema que abordará cada grupo y la orientación que se le dará al desarrollo de cada texto.</p>
--	--	--	--	---

	<p>El proceso de escritura del ensayo.</p>	<p>Actividades de regulación del proceso de escritura:</p> <p>I. Planificación.</p> <p>II. Textualización: a) La tesis</p> <p>b) Argumentos y conclusiones.</p>	<p>Sistematizar el conocimiento que se ha ido construyendo sobre los problemas del proceso de escritura: el retórico y el de contenido para redefinir y revisar el plan del texto que se va a escribir.</p> <p>Escribir la introducción y la tesis del ensayo.</p> <p>Realizar un proceso de construcción de los argumentos del ensayo y sus conclusiones.</p>	<p>Cada grupo, con base en el tema escogido para la escritura del ensayo, redefinirá los acuerdos sobre la audiencia, el propósito, la tesis que va a trabajar y redefine la propuesta de desarrollo del tema, en términos de plan de escritura.</p> <p>Cada grupo escribe un primer borrador de la introducción y la tesis de su ensayo. Después de escribir varios borradores y se haya concretado la tesis, se realizan plenarios de lectura y análisis sobre la tesis propuesta por cada grupo.</p> <p>Una vez definida la tesis, cada grupo inicia la construcción de los argumentos y las conclusiones, siguiendo y revisando, cuando sea necesario, el plan del texto y ajustándolo a las necesidades que surjan en el proceso de escritura.</p>
--	--	---	--	---

			<p>c) Evaluación del texto.</p>	<p>Reconocer que la evaluación es parte integral y recurrente del proceso de escritura. Definir los parámetros para evaluar la totalidad del texto, tanto los aspectos del contenido como los retóricos.</p>	<p>En el desarrollo del proceso mismo se va evaluando la escritura en relación con los objetivos propuestos. Presentación del primer borrador y análisis de éste, tanto en plenarias como cada grupo con el profesor.</p>
		<p>III. Reescritura</p>		<p>Revisar y reescribir el texto teniendo en cuenta los elementos que surgen de las evaluaciones de los diferentes aspectos que lo componen.</p>	<p>Cada grupo trabaja en la reescritura de su texto y en la revisión del proceso de escritura. Plenaria para la revisión y discusión de todos estos aspectos. Sistematización de conocimientos.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Evaluación del proceso desarrollado y de sus resultados</p>	<p>Mesa redonda: lectura de ensayos.</p>		<p>Analizar y sistematizar el resultado de los procesos desarrollados.</p>	<p>Análisis final del contenido de los textos y reflexión sobre los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del programa sobre: la escritura como proceso, las estrategias metacognitivas, la regulación y el control del proceso, la escritura de un ensayo, la temática escogida y la lengua escrita.</p>