AUTORREGULACIÓN Y MONITOREO EN ESCRITURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

INGRID VIÑAS QUIROGA
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

La ponencia aborda el monitoreo metacognitivo y metalingüístico y los conocimientos sobre escritura de un grupo de estudiantes estadounidenses matriculados en un curso de Escritura Avanzada en español, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) dentro de un Programa de intercambio académico entre la mencionada universidad y la University of Texas at Austin (EEUU). Numerosas publicaciones internacionales en el campo de la enseñanza de la escritura en lengua materna han abordado los conocimientos que desarrollara un escritor y demostraron además que las regulaciones metacognitivas y metalingüísticas están presentes en todos los aspectos de la escritura, pero que se reflejan particularmente en las actividades de *planificación* y *revisión*. A partir de estos hallazgos, nos propusimos investigar si también en la escritura en español como lengua extranjera se verificaba esta reflexión. Se ha probado que existe una relación entre la calidad de un texto y el desarrollo metalingüístico y metacognitivo. Entonces, si la calidad de los textos resulta favorecida por la reflexión metalingüística y metacognitiva, una propuesta didáctica debe orientarse a construir y sostener esta reflexión. Los resultados mostraron que, al final del curso, los estudiantes habían adquirido competencia lingüística, textual, pragmática y estratégica. Asimismo, concluimos que la inclusión en la secuencia didáctica de determinadas actividades como: 1) elaboración de guías de redacción y revisión, 2) el trabajo de interacción y revisión entre pares –díadas– y 3) un autoinforme, son medios efectivos para estimular la autorregulación.

2. MARCO TEÓRICO

Nos hemos valido de los aportes de la psicolingüística que nos proporcionó modelos sobre adquisición de una lengua extranjera y conceptos sobre los procesos mentales involucrados en la producción e interpretación de enunciados orales y es-

critos. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje relativas a la producción escrita dan origen a la actividad metalingüística en dos sentidos: en el acto de escribir, el lenguaje se vuelve un objeto observable y apto para ser manipulado. A su vez, las representaciones mentales de un individuo también se hacen progresivamente más manipulables y flexibles. El lenguaje se impone como un recurso a través del cual reescribimos nuestros pensamientos en un formato que los hace asequibles para una variedad de nuevas operaciones y manipulaciones. El proceso de formulación lingüística crea una estructura estable a la que se adhieren pensamientos posteriores. (Clark, 1999: 226).

Por otro lado, en cuanto a seguidores de las clásicas propuestas de Flower (1994), Hayes (2000) y de Bereiter y Scardamalia (1987), concebimos a la escritura como un problema a resolver. Recordemos que Bereiter y Scardamalia postulan dos modelos de escritura cuya diferencia no radica sólo en el tipo de textos que se producen, sino más bien en las operaciones mentales que llevan a cabo los escritores: en el caso de los escritores inexpertos o novatos, su modo de redactar consiste en *decir el conocimiento*, esto es, reproducir la información tal como está organizada en la memoria y trasladarla directamente a la prosa. En tanto que los escritores expertos *transforman el conocimiento,* en otras palabras, desarrollan primeramente una definición del problema retórico y de contenido y establecen una jerarquía de metas y submetas, lo que los conduce a una permanente y activa transformación del conocimiento durante el proceso de escritura.

En efecto, los contextos de enseñanza imponen que los estudiantes resuelvan problemas complejos que no permiten la activación de procesos automáticos sobre el lenguaje. Llevan a los alumnos a encontrar soluciones por medio de la reflexión y con la mediación de un adulto o de sus pares. Asimismo, recordamos, que escribir no es un proceso lineal sino un proceso iterativo y cíclico, con múltiples comienzos e interrupciones, que involucran retroalimentación y revisión. Los procesos de aprendizaje requieren al menos en algún punto del proceso un aumento de la conciencia. Los estudiantes deben ser conscientes de sus propios procesos cognitivos, particularmente de las estrategias que poseen y las que no poseen; de la tarea en sí y del producto cognitivo- qué saben y qué no saben. A la vez, sería deseable un mayor dominio de los procesos de control: predecir, adivinar, planear, monitorear. La metacognición incluye diversos aspectos: la distancia del sujeto respecto del lenguaje, las representaciones mentales, los procesos de autorregulación y la posibilidad de ubicarse por encima del lenguaje, abstrayéndose de éste y observándolo mientas se lo usa (Camps y Milian, 2000: 23). En síntesis, la metacognición requiere distancia, reflexión y consciencia. Aunque las regulaciones metacognitivas están necesariamente presentes en todos los aspectos de la escritura, se reflejan de un modo especial en las actividades de *planificación* y *revisión.* Los estudios sobre *planificación* echan luz sobre las representaciones y procesos de anticipación que

guían la escritura. Los procesos de *revisión* y los procesos de toma de decisiones llevan a transformaciones del texto que está siendo producido o que acaba de ser producido (Rouiller, 2005: 79). Un punto importante es que la *planificación* y la *revisión* pueden ser facilitadas por el proceso de dominio del escritor de varios componentes de la tarea de escritura. Al respecto, Rijlaarsdam y Couzijn (2000: 168) dividen a las tareas reflexivas en implícitas e explícitas. Las revisiones del texto de un par entrarían en la primera categoría, en tanto que los autoinformes sobre sus propios procesos y sus impresiones, en la segunda.

Provisoriamente, y focalizándonos sobre todo en la enseñanza del español como lengua extranjera, entenderemos por metalingüístico sólo al conocimiento sobre el lenguaje que se hace consciente y se verbaliza, aunque no descartamos que puede tratarse de un proceso gradual que se desarrolla en niveles o etapas consecutivas de conciencia.

3. METODOLOGÍA

Llevamos a cabo un estudio descriptivo.

3.1. Objetivos

a) Indagar los conocimientos sobre escritura que desarrollaron un grupo de estudiantes de lengua materna inglés que escribe en español en un Programa de inmersión.

b) Dar cuenta de sus procesos de reflexión metalingüística y metacognitiva.

3.2. Supuestos

a) En el campo de la enseñanza de la escritura, diversas publicaciones internacionales (Rijlaarsdam, Van den Bergh y Couzijn 2005; Camps y Milian 2000) han abordado los conocimientos sobre escritura que posee un escritor que produce un texto en lengua materna, por lo tanto se espera que algunos de estos conocimientos también aparezcan en la escritura en español como lengua extranjera.

b) Otras investigaciones (Rouiller, 2005) demostraron que las regulaciones metacognitivas y metalingüísticas ocurren en todos los aspectos de la escritura, pero que se ponen de manifiesto más claramente en las actividades de *planificación* y *revisión*. En consecuencia se espera que aparezca verbalizado el producto de esa habilidad en actividades didácticas como las revisiones del texto de un par y los autoinformes y autoevaluaciones.

3.3 Participantes, diseño y procedimiento del estudio

De la muestra participaron voluntariamente 16 estudiantes. El curso que dictamos es parte del currículo de los estudios en español de la University of Texas at Austin. Se denomina *Advanced Grammar and Composition* y para cursarlo los estudiantes tienen que haber aprobado al menos uno de *Gramática Básica y Composición*. A este curso avanzado asisten tanto alumnos con conocimientos intermedios de español, como aquellos que han estudiado hasta cuatro semestres en la universidad. Se trata de un curso acelerado que se ofrece todos los años y se desarrolla en cinco semanas. Se dicta en Córdoba (Argentina) entre los meses de julio y agosto y cuando los estudiantes lo aprueban, por tratarse de un Programa de Intercambio, se les hace una transferencia inmediata de créditos. El grupo suele estar compuesto por ocho estudiantes aproximadamente. En el curso, además de contenidos de gramática del español, se trabajan la descripción, la narración, la exposición y la argumentación (Cfr. Viñas Quiroga, 2014). Como parte de los requisitos de aprobación, los estudiantes deben realizar cuatro evaluaciones parciales (consistentes en *redacciones de distintos tipos discursivos*) y un test final (consistente también en una *redacción*).

3.4 Materiales

Leímos todos los textos producidos por los estudiantes: borradores, torbellinos de ideas, notas, mapas conceptuales, primera versión de los textos, versión definitiva, pero en este trabajo daremos cuenta de las revisiones que realiza cada estudiante sobre el texto de un compañero y de un autoinforme –en español también- que escriben los alumnos sobre su experiencia como escritores y la autoevaluación sobre el último texto redactado. Los comentarios los efectuaron antes de recibir retroalimentación por parte de la docente. Estos informes son una de las tantas tareas fuera del aula que deben realizar los estudiantes y deben entregarla al día siguiente de compuesta su redacción.

4. RESULTADOS

Presentaremos, en primer lugar, los resultados del análisis de las revisiones de los alumnos del texto de un par y luego examinaremos informe de ellos sobre su experiencia como escritores y su autoevaluación sobre el último texto redactado.

El estudio de las revisiones nos muestra que todas son muy específicas y detalladas, lo que nos permitiría suponer que los participantes tienen una actitud fa-

vorable y le asignan a valor a esta práctica.[156] Han construido una representación positiva de esta instancia, ya que le otorgaron credibilidad tanto al juicio de sus compañeros como al propio en la apreciación de sus trabajos. El análisis de ciertas marcas gramaticales refuerza esta idea: en el 50 % de las revisiones, el "revisor" se dirige a un *vos/tú* y emplea las flexiones verbales de la segunda persona del singular: "[…] mostró que pens**aste** sobre la tema mucha porque vos caracterizaste los chicos típicos y sus acciones comunes" (Kelsey, al revisar la argumentación de compañera titulada *Los padres deberían ser responsables por los daños ocasionados por sus hijos)*. Es clara la consciencia, entonces, de que se escribe la revisión para un par antes que para el docente y que se considera que las sugerencias son útiles. Estos resultados coinciden con el estudio de Morra (2005) con estudiantes universitarios de inglés. Esta investigadora demostró, entre otros aspectos, que, si bien la retroalimentación entre pares no es una práctica común en las aulas argentinas y que a los estudiantes no les resulta fácil, los jóvenes la perciben como beneficiosa.

Un segundo elemento a destacar es que, en la primera parte del Plan de revisión –denominada *Comentarios positivos sobre el texto*- las observaciones de todos los estudiantes se volcaron más hacia aspectos globales que a fenómenos de superficie. En otras palabras, se enfocaron en el contenido, la organización estructural y la audiencia. Nos referiremos seguidamente a la organización de la información y veremos cómo lo expresan. Un estudiante manifiesta su conciencia de la importancia de una correcta estructuración del texto al opinar: "*Bien uso del hecho o cita en el tercer párrafo. Muy creativa para inventar la ley y sus implicaciones para la situación […] Muy bien la conclusión, es muy claro allá tu opinión pero no tan claro al principio"*. Otro joven, Jonathan, revisando el texto de un par, sostiene: *"La argumentación fue bien escrita y la organización también es re bueno. Las ideas fluyen y fue escrita con mucha pasión"*. En tanto, un tercer estudiante puntualiza: *"Sus ejemplos son válidos y también ella estructura su ensayo con una tesis, detalles, y argumentos"*. Los planes de revisión del resto del grupo muestran comentarios coincidentes. Los participantes evidencian, al mismo tiempo, conocimiento y manejo del contenido de un texto argumentativo, por ejemplo, dónde debe aparecer la tesis, los argumentos, los contraargumentos y en qué deben consistir. Un alumno analiza el texto de otro compañero y dice que puede detectar la idea principal en el texto del compañero (eso indica que saben qué revisar), que aportó datos e ideas para defenderla, y que el autor escribió un párrafo con la posición contraria: "*La idea principal del texto es que el suicidio asistido debe ser*

156. Se ha descartado que la causa fuera el dominio previo de esta práctica porque los estudiantes indicaron que era la primera vez que la realizaban.

legal. Los datos o ideas sirven a defender la tesis. El también escribió un párrafo con una posición contraria". Otro, al revisar una argumentación, opina *[...] La conclusión podría ser más largo y con palabras vivas, pero es más o menos un buen resumen de la información en el texto.* Mientras que otro estudiante, Chase, escribe a propósito de lo redactado por su compañera:

> El primer párrafo es una introducción con la tesis y más opiniones. El próximo párrafo es donde ella incorpora una posición contraria. Además, el tercer párrafo es a favor de la postura fundamental y el último es una conclusión. Esta manera de presentar es muy efectiva y para establecer buena argumentación.

A través de la retroalimentación vemos, entonces, que los estudiantes le han asignado importancia a la estructuración del contenido, ya sea en su rol de productores/autores como en el de receptores/lectores.

También demuestran que han incorporado la consciencia de que escriben para una audiencia identificando las características y necesidades del lector para el que escriben. Asimismo, definen previamente el propósito del texto que han escrito. Citemos el caso de una estudiante quien, en su revisión del texto del compañero, elogia el hecho de haber establecido *"una voz muy creíble"*. Otro, al comentar la argumentación de una estudiante, declara: *"es muy convincente"*. En tanto un tercero opina del texto de un par: *"Esta manera de presentar es muy efectiva"*. Un cuarto estudiante se explaya más: *"Me gusta el párrafo de la contra y el pro, pero la introducción y la conclusión deben ser más persuasivo [...] Además, otro párrafo a favor (pro) podría influenciar el lector"*. En la misma línea, una chica expresa: *"La manera de presentar es fácil para entender y ella escribe con una voz creíble"*. Otro joven sentencia: *"La introducción no captó mi interés"*. El comentario de una alumna pone de manifiesto que tanto escritor como revisor han tenido en cuenta la forma de presentar la información y la audiencia: *"El ensayo tiene buena estructura y captura el interés del lector"*. La actividad de intercambiar los roles, entonces, ha favorecido este aspecto.

Aunque una preocupación de varios participantes está relacionada con adecuar el texto a la cantidad de palabras establecidas -*Escribí más de 200 palabras y se penalizé pero solamente medio punto (Emily)"*, "*La última exposición fue mejor que las otras pero todavía estoy luchando por completar una composición en menos de 200 palabras (Brittany)"*- también dan cuenta de la incidencia de motivaciones afectivas al momento de componer sus textos: "*No me gusta las exposiciones, me aburren y por esta razón tenía dificultades escribiéndolas (Jonathan)"*. Un hallazgo a destacar es que en un informe aparece evidencia explícita de la distancia

que toma el escritor respecto al lenguaje y de su autorrepresentación: "*Yo creo que el papel*[157] *es una representación buena de mi escribir (Chase)".*

En cuanto a los autoinformes y la autoevaluación sobre el último texto redactado, encontramos que, contrariamente a lo que sucede tanto con alumnos de grado como de postgrado de inglés LE quienes, según un estudio (Cfr. Morra et alii. 2003), prestan atención principalmente a cuestiones locales (ortografía, gramática de las oraciones, léxico); nuestros estudiantes han adquirido consciencia sobre la relevancia de los aspectos globales, es decir, preocupación por el contenido y por la estructura y organización de las ideas[158]. Vemos que en el informe que produce una estudiante sobre su texto expositivo y sobre su experiencia, esta comenta:

> Sentí que hice muy bien, pero fue difícil para escribir muy claro con ejemplos y explicación suficiente […] Había repetición en las ideas en mi mapa semántico y tenía que revisarla en la versión final. Mi tercer párrafo fue lo peor porque no tenía explicación suficiente.

Sus expresiones revelan que se ha enfocado en el contenido y en su organización. Por otra parte, se observa que ha detectado problemas en su proceso de producción y ha realizado un diagnóstico bastante preciso de su producto. A la vez, se aprecia que la estudiante es consciente de la naturaleza de la escritura, en tanto proceso que implica monitoreo constante y reformulación del conocimiento. Otros alumnos también manifiestan su preocupación acerca del contenido, estructura y estilo del texto expositivo, incluso uno de ellos -Kelsey- hace explícito su conocimiento sobre géneros discursivos:

> […] además mis apoyos necesitan palabras más específicas porque las tiene palabras vagas. Probablemente necesito tener un tesis más claro y menos grande. Mi exposición parece un poco como una argumentación también, y por eso, necesito trabajar en escribiendo sin opinión.

> Necesité un tesis más concreto y probablemente más vocabulario vivo[…] Repetí algunas cosas dos veces en el ensayo […]. Aparte de los errores gramaticales, el ensayó necesitó otro párrafo para explicar la historia de leyes para las drogas en los Estados Unidos (Claire).

157. *Papel* traducción literal del inglés *paper* con el sentido de composición [N. A]

158. En las clases presenciales se había trabajado cada texto con diversas actividades. En el expositivo, por ejemplo, se enfatizó la necesidad de presentar en la introducción la tesis o idea general y a continuación, en cada párrafo, los apoyos. Cada párrafo debía contener una *Frase temática* luego desarrollada a través de explicaciones, ejemplos, citas de autoridad, datos, estadísticas, etc.

Estos comentarios sirven para destacar la distancia que han logrado los estudiantes respecto de su lenguaje y sus productos. Los informes evidencian reflexión sobre sus habilidades verbales en otra lengua, reflexión sobre la tarea, sobre sus procesos y el intento de lograr su control. Muestran asimismo que los escritores son conscientes de las estrategias más adecuadas a sus propósitos. En lo que atañe a los aspectos a los que prestan atención, si bien no han dejado de preocuparlos los problemas de superficie, se advierte que le otorgan una importancia relativa.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes han adquirido competencia lingüística, textual, pragmática y estratégica. Si partimos de las producciones escritas del grupo, estos estudiantes podrían catalogarse al final del proceso de aprendizaje como *escritores expertos* según el modelo de Bereiter y Scardamalia. Han llegado a *transformar el conocimiento*. Han construido una representación más adecuada de sus propósitos y han continuado desarrollando y modificando esa representación a lo largo de su escritura. En particular, han desarrollado propósitos retóricos explícitos para el texto como totalidad. Muestran conocimiento declarativo sobre el lenguaje, el discurso y conocimiento procedural sobre las operaciones que requiere la escritura. Como consecuencia de su competencia y autonomía, han acrecentado la capacidad de juzgar con criterios "científicos" sus productos. En síntesis, elevaron su comprensión sobre la naturaleza de la escritura y desarrollaron consciencia metalingüística y metacognitiva. Recordemos que estamos aludiendo a hablantes de inglés como lengua materna. Por consiguiente, la inclusión de actividades en la secuencia didáctica tales como 1) elaboración de guías de redacción y revisión, 2) el trabajo de interacción y revisión entre pares y 3) un auto informe, son medios efectivos para estimular la autorregulación. Hemos visto que ofrecen ocasiones para verbalizaciones que llevan la consciencia a un nivel explícito y permiten progresivamente al alumno usar esos procesos como herramientas. Finalmente, desde nuestro lugar como educadores, en vista de los resultados obtenidos, podremos reafirmar o corregir nuestros cursos de acción.

Si bien estos resultados tienen relevancia por sus efectos en las prácticas educativas, se impone un recaudo. Nuestras conclusiones no deberían ser generalizadas hasta tanto ampliemos la investigación a un número mayor de participantes.

BIBLIOGRAFÍA

BEREITER, C. and M. SCARDAMALIA. *The psychology of writing composition.* New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers, 1987.

CAMPS, A. M y M. MILIAN. *Metalinguistic Activity.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.

CLARK, A. "El lenguaje: el artefacto definitivo", *Estar ahí.* Barcelona: Paidós, 1999.

FLOWER, L. *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing.* Detroit: Wayne State University Press, 1994.

HAYES, J. R. "A new framework for understanding cognition and affect in writing", in R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing.* Newark: International Reading Association, 2000.

MORRA, A. M. et alli. 2003. "Error correction by undergraduate and post-graduate students", in *Advances in ESP research in Latin America*, *8th Latin American ESP Colloquium,* September 16-17. Salta, Argentina. Proceedings, 105-112.

MORRA, A. M. y M. E. ROMANO. "Students's attitudes to peer feedback on academic writing." *9th. Latin American ESP Colloquium*, September 19-21. Universidad Nacional Autónoma de México. Mexico City. Mexico. Proceedings, 81-6. 2005.

MORRA, A. M. et alii. "Procesos y productos de la revisión escrita en inglés como LE". *Segunda Jornada de Investigación "Encuentro y Reflexión"*, Facultad de Lenguas, UNC. Marzo 15-16. 2006.

RIJLAARSDAM, G. and M. COUZIJN. "Stimulating awareness of learning in the writing curriculum", en Camps, A. M y M. Milian (eds). *Metalinguistic Activity.* Amsterdam: Amsterdam University Press. 2000.

RIJLAARSDAM, G.,VAN DEN BERGH, H. and M. Couzijn. *Effective Learning and Teaching of Writing.* New York: Kluwer Academic Publishers. 2005

ROUILLET, Y. "Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders", in G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh and M. Couzijn, (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing,* New York: Kluwer Academic Publishers, 2005

VIÑAS QUIROGA, I. "Construyendo estrategias para una escritura autónoma", en Fernández, S, y Pozzo, M.I (Eds). *Diálogos Latinoamericanos. Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras*. Número monográfico. N. 22, junio. Denmark: Univeristy of Aarhaus Press. 2014. 64-75