

FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO DE NIÑOS ESCOLARES EN LA ESCRITURA DE UN TEXTO NARRATIVO ANTES Y DESPUÉS DE UNA PAUTA DE CORRECCIÓN CONJUNTA¹

SOLANLLY OCHOA-ANGRINO*, LUCERO ARAGÓN ESPINOSA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI - COLOMBIA
MIRALBA CORREA RESTREPO, SANTIAGO MOSQUERA
UNIVERSIDAD DEL VALLE - COLOMBIA

Recibido, agosto 11/2008

Concepto evaluación, octubre 20/2008

Aceptado, octubre 31/2008

Resumen

Este estudio describe el funcionamiento metacognitivo de 90 niños de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria en una tarea de escritura antes y después de una pauta de corrección en grupo. Los resultados antes de la corrección de grupo mostraron que los niños enfocaron su atención en rasgos superficiales de la escritura como letras, palabras, gramática, ortografía, y puntuación; sin embargo, después de la corrección de grupo, los niños descubrieron errores relacionados con la estructura y trataron de corregirlos. Los resultados sugieren que los niños son capaces de mostrar procesos y habilidades metacognitivas avanzadas cuando son ayudados por profesores y pares a evaluar aspectos estructurales como contenido, coherencia, objetivos de la escritura y posibles lectores.

Palabras clave: metacognición, escritura, interacción, textos narrativos, educación básica primaria

METACOGNITIVE FUNCTIONING IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN DURING THE WRITING OF A NARRATIVE TEXT BEFORE AND AFTER A COLLABORATIVE CORRECTION GUIDE

Abstract

This study describes the metacognitive functioning of 90 children, students of third to fifth grade from two public schools, on a writing task before and after a group correction guideline. The results before the group correction showed that children focused on editorial aspects of writing such as words, grammar, spelling, and punctuation; however, the same children after the group correction detected mistakes related to the text's structure and tried to correct them. The results suggest that in writing tasks, children are able to display advanced metacognitive processes and skills when they are encouraged by teachers and peers to evaluate structural aspects such as content, coherence, writing goals, and possible readers.

Key words: metacognition, writing, interaction, fiction texts, elementary school

DESEMPENHO METACOGNITIVO DE MENINOS ESCOLARES NA ESCRITURA DE UM TEXTO NARRATIVO ANTES E DEPOIS DE UMA PAUTA DE CORREÇÃO EM GRUPO

Resumo

Este estudo descreve o desempenho metacognitivo de 90 meninos de terceiro, quarto e quinto grau de ensino primária em uma tarefa antes e depois de uma pauta de correção em grupo. Os resultados mostraram que, antes da correção grupal, os meninos enfocaram-se nos rasgos superficiais da escritura, como letras, palavras, gramática, ortografia e pontuação; no entanto, depois

* Correspondencia: Solanlly Ochoa-Angrino. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Departamento de Ciencias Sociales. Calle 18 No. 118-250 Av. Cañas Gordas, Cali, Colombia. sochoa@javerianacali.edu.co

¹ Este artículo está relacionado con el proyecto "Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3º a 5º grado" (1106-11-17690) financiado por COLCIENCIAS, la Universidad del Valle y la Pontificia Universidad Javeriana Cali, desarrollado por los Grupos de Investigación Cognición y Lenguaje de la Universidad del Valle y Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

da correção grupal, descobriram erros relacionados com a estrutura e tentaram corrigi-los. Os resultados sugerem que os meninos podem mostrar processos e habilidades metacognitivas avançadas quando professores e pares os ajudam a avaliar aspetos estruturais como conteúdo, coerência, objetivos da escritura e possíveis leitores.

Palavras-chave: meta cognição, escritura, interação, textos narrativos, ensino primária

Uno de los aportes más significativos de la psicología cognitiva a la educación es el concepto de metacognición, por su contribución a la comprensión de los procesos implicados en la resolución de problemas en diferentes áreas del conocimiento, entre ellas el lenguaje (la lectura y la escritura).

La escritura es una actividad privilegiada en los contextos escolares, y su enseñanza es uno de los principales objetivos de la educación básica. Para contribuir al logro de este objetivo de la educación, psicólogos educativos han realizado investigaciones cuyos resultados han permitido proponer programas de instrucción explícita de las estrategias metacognitivas relacionadas con la escritura, su modo de utilizarlas y sus efectos en las producciones escritas. Uno de estos resultados es la identificación de tres procesos en la escritura que no guardan ninguna secuencia específica: la planificación, la producción del texto y la revisión. La planificación le da al escritor la representación general de la tarea; la producción le permite transformar el plan en palabras escritas y la revisión comparar el texto producido con el que tenía planeado escribir e introducir los cambios necesarios para mejorarlo (Flower & Hayes, 1981).

En la literatura sobre metacognición y escritura, el proceso de revisión está relacionado con los subprocesos de monitoreo-control. Los sujetos pueden dirigir el proceso de revisión hacia dos niveles: uno superficial o formal y otro profundo o de contenido. El primero alude a las correcciones que el escritor realiza sobre aspectos que implican la violación a las reglas del sistema notacional alfabético: ortografía, gramática o caligrafía, y el segundo, a las revisiones que pueden alterar el significado del texto y cambiar parcial o totalmente su estructura: adición, sustracción o transformación de palabras, frases o párrafos entre otras (Fayol & Gombert, 1987; Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987).

A los funcionamientos metacognitivos de monitoreo-control subyacen tácticas de revisión que le permiten al escritor hacer explícita la comparación mental entre lo que ha escrito y lo que había planificado escribir: subrayar, tachar, encerrar, interrogar, sustituir y agregar palabras, frases y párrafos al texto previamente escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996).

Utilizando el modelo de Flower y Hayes (1981) acerca de la escritura, Bereiter y Scardamalia (1987) investigaron las diferencias entre las producciones de escritores exper-

tos y novatos. Los resultados determinaron que los escritores expertos utilizaban estratégicamente procesos de planificación, revisión (los subprocesos de monitoreo-control) y evaluación. Los escritores novatos, en cambio, tenían una tendencia a escribir como hablaban; para producir un escrito recuperaban de su memoria toda la información que tenían acerca del tema y la escribían hasta agotar sus ideas. Según Graham y Harris (2000) hay una tradición investigativa acerca de cómo los expertos y novatos utilizan las diversas estrategias de escritura, su frecuencia y uso. Basados en esos resultados plantearon cuatro predicciones: los escritores expertos son más autorregulados que los novatos, la autorregulación aumenta con la edad y la escolarización, las diferencias individuales en autorregulación predicen diferencias en escritura, y la enseñanza de autorregulación en la escritura logra mejorarla.

Basadas en la última premisa se han desarrollado un buen número de investigaciones aplicadas; por ejemplo, Graham y Harris (1994, 2000) y Zimmerman y Riesember (1997) informan acerca de estudios previos al 2000. De La Paz y Graham (2002) compararon el desempeño de estudiantes que recibieron instrucción explícita sobre estrategias de composición y sobre la manera de utilizarlas, y aquéllos que no la recibieron. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental produjeron escritos más largos, cualitativamente mejores y con un contenido más completo en vocabulario. Resultados similares obtuvieron Graham, Harris y Mason (2005) y Lienemann, Graham, Leader y Reid (2006). Más recientemente, Hessel y Greenberg (2007) y Schunk y Zimmerman (2007) concluyeron que las intervenciones en escritura que incluyen modelamiento influyen positivamente en la auto eficacia y la autorregulación en tareas de escritura.

En el estudio que se presenta, nuestro interés se centró en el funcionamiento metacognitivo de niños de educación básica primaria durante la escritura de un texto narrativo y sus transformaciones después de una pauta de corrección construida de manera colectiva. La descripción de tales funcionamientos constituye el aporte a la temática abordada.

En este artículo nos enfocamos en el proceso de revisión, relacionado con los sub-procesos de monitoreo-control. Tomando en cuenta los planteamientos de Bereiter y Scardamalia (1987) y Flower y Hayes (1981) considera-

mos que los sub-procesos de monitoreo-control ocurren de manera recursiva durante la escritura². La recursividad se refiere a la movilidad mental que debe tener el sujeto que escribe un texto, que le implica el desplazamiento de la perspectiva del lector, a la perspectiva del escritor y viceversa. Los dos mecanismos implicados en este proceso parecen ser la *suspensión* y la *simultaneidad*. Cuando la persona que escribe se ubica desde la perspectiva del lector, activa el subproceso de monitoreo mientras el subproceso de control queda suspendido temporalmente. Cuando se ubica desde la perspectiva del escritor, pone en funcionamiento el control y el monitoreo queda suspendido. Desde esta perspectiva, el sujeto que escribe debe tener en cuenta la información que obtuvo como lector para poder hacer los cambios como escritor y para hacerlo debe mantener en la mente simultáneamente lo que falta en el texto que está escribiendo y las acciones que debe emprender para corregirlo. Para mantener simultáneamente las dos informaciones, el sujeto puede ayudarse de un sistema de indicios más o menos explícito, como algunas tácticas de revisión (rayar, subrayar, borrar, tachar, llamar la atención con asteriscos, escribir palabra o frases) que le faciliten el “recuerdo” de los aspectos en los que enfocó su monitoreo.

Esta aproximación no es nueva en la literatura psicológica; Fitzgerald (1987) reconoció la importancia de establecer relaciones entre la lectura y la escritura durante el proceso de revisión, e hizo un llamado a los investigadores para empezar a explorarlas (Fitzgerald, 1987, citado por Butterfield, Hacker, & Alberstong, 1996). Para Butterfield et al. (1996) estas relaciones comunes implican aspectos declarativos del conocimiento referidos a la organización del texto como estructura, cohesión, voces adecuadas y comprensión del género y aspectos procedimentales del conocimiento como la generación de ideas, el establecimiento de metas, la toma de perspectiva y la auto-corrección y revisión. Señalan además la relación entre el papel del lector y el papel del escritor, expresada en la explicación acerca de cómo la revisión está relacionada con la corrección y cómo la comprensión lectora es necesaria para detectar las discrepancias entre el texto producido y el que se tenía en mente. Igualmente, plantean que un escritor, cuando está en el papel de lector, puede tener problemas para diagnosticar bien un problema, lo cual tiene consecuencias en el tipo de corrección que hace. Adicionalmente señalan, que como lectores, los escritores pueden detectar sus fallas pero no saber cómo hacer los cambios necesarios para resolver los problemas que detectaron; los

escritores pueden saber cómo hacer los cambios pero no hacerlos. Es posible que en este último factor intervenga la motivación y el tiempo dedicado a la tarea.

La revisión es un proceso que puede abordarse de manera individual o colectiva. De manera colectiva hace referencia a relación entre metacognición y escritura en contextos de interacción. En el trabajo con niños, la actividad cooperativa, el proceso de soluciones compartidas y el resolver los interrogantes y las dudas con respecto a una tarea de escritura propuesta, proporcionan una fuente adicional de andamiaje para el aprendizaje.

Goos, Galbraith y Renshaw (2002) establecen que la colaboración entre pares permite conocer el razonamiento de los otros, los puntos de vista, las maneras de solucionar un problema y las interpretaciones que cada uno da a una tarea particular; en estas situaciones los estudiantes proponen, defienden, clarifican y justifican sus ideas ante sus pares; como consecuencia, se presentan conflictos en los que deben negociar para llegar a acuerdos. En la escritura implica que los niños compartan sus representaciones acerca del texto que están escribiendo, sugerencias, preguntas y también que hagan explícitos los errores para mejorar su desempeño. Yarrow y Topping (2001) investigaron en qué medida contribuyen la instrucción metacognitiva y el andamiaje al mejoramiento de la calidad de la escritura. Sus resultados mostraron que parejas de escritores produjeron mayor número de textos, escritos más largos, cualitativamente mejores, usaron vocabulario más complejo y mostraron una autoestima más positiva como escritores, que los niños en condición de no interacción. En el mismo sentido, Perry, VandeKamp, Mercer y Norby (2002) sugieren que los profesores deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes se evalúen a sí mismos y sean evaluados por otros durante el proceso de escritura.

Con base en los planteamientos anteriores el presente texto tiene como objetivos describir los funcionamientos metacognitivos de los niños antes y después de participar en una pauta de corrección conjunta y la manera como estos funcionamientos influyeron en la calidad de sus producciones escritas; así como discutir la relación recursiva entre el rol de lector y escritor durante la producción de textos.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 90 niños de estrato socioeconómico medio, estudiantes de educación básica primaria

² Igualmente se puede decir que los sub-procesos de monitoreo-control están totalmente relacionados. El control depende fuertemente del monitoreo y en todo caso no puede ser profundo cuando el monitoreo es superficial.

de dos escuelas públicas de la ciudad de Cali: 30 niños de grado tercero, 30 niños de grado cuarto y 30 niños de grado quinto. Durante el procedimiento, se conformaron subgrupos de cinco niños en cada grado para un total de 18 subgrupos.

Instrumentos

1. Cuento modelo. “El guerrero terrible”, una leyenda de la tradición oral africana, se utilizó como cuento modelo para familiarizar a los niños con las características principales de un texto narrativo.

2. Matriz generativa. Esta matriz contiene los elementos estructurales de un texto narrativo a modo de resumen y ofrece a los niños un referente común para su producción escrita, a la vez que favorece el análisis de los cuentos puesto que permite estudiarlos con base en los aspectos propuestos en la matriz (Correa & Orozco, 1999, 2002; Mosquera & De Castro, 2003). (véase anexo 1).

3. Formato para el plan de escritura. Este formato establece una relación entre los elementos estructurales de un texto narrativo y preguntas sobre espacio, tiempo, personajes, acciones de los personajes, etc. Las preguntas favorecen que los niños se centren en elementos narrativos esenciales a la hora de planear la escritura de textos narrativos (véase anexo 2).

4. Cuentos para revisar. Antes de realizar última revisión de su cuento, los niños revisaron el cuento escrito por un niño también participante de la investigación pero que hacía parte de un grupo diferente al de los niños que analizaban su cuento. Estos cuentos fueron transcritos en papelógrafo y leídos por el investigador y los niños. A los niños se les solicitó que indicaran los errores que el cuento contenía y los aspectos que se podían cambiar para mejorarlo.

Procedimiento

Se consideraron cuatro momentos:

1. Familiarización: en una primera sesión los niños se aproximaron al texto narrativo. Dos investigadores leyeron y analizaron con cada grupo un cuento modelo, “El guerrero terrible”, para que los niños aprendieran a reconocer los mundos posibles –ficcionalidad- y las formas de decir particulares al texto.

2. Producción: en la segunda sesión se realizó con los niños la lectura descriptiva y analítica de una matriz generativa que contenía los elementos estructurales de un texto narrativo. Ésta guió la producción escrita de los niños y fue un referente común en la composición de sus historias.

3. Composición: en la misma sesión discutieron el formato para el plan de escritura y con base en él elaboraron su propio plan de escritura para ubicarse en el plano

del relato. Seguidamente, cada niño escribió su cuento (primer texto).

4. Revisión: Se hizo individual y colectiva. En la tercera sesión se hizo la corrección individual; cada niño leyó su cuento, señaló por medio de marcas los errores que había cometido y reescribió su cuento (segundo texto).

La revisión colectiva se hizo en la cuarta sesión. Previo a la sesión los investigadores revisaron el segundo texto para identificar su organización y escribieron interrogantes y comentarios sobre aspectos positivos y aspectos que podían ser mejorados.

En la sesión se hizo la revisión conjunta de un cuento escrito por un niño de otro grupo; diferentes niños lo leyeron evento por evento en voz alta; en grupo se iban comentando sus aspectos positivos, así como los aspectos por mejorar; los niños escribieron preguntas al autor del cuento, señalando los aspectos que debía corregir. Seguidamente, cada niño realizó la misma acción sobre la segunda versión de su cuento. Para tal fin subrayó, interrogó e hizo las anotaciones que consideró necesarias para mejorar su cuento. Se le pidió que también tuviera en cuenta las preguntas que el investigador le había planteado. Completada la revisión cada niño escribió la versión final de su cuento (tercer texto).

En cada una de las sesiones los investigadores devolvieron a los niños sus textos transcritos para que trabajaran sobre ellos; dichas transcripciones eran fiel copia del texto producido por ellos.

Categorías de análisis. Los desempeños de los niños se calificaron en la producción de los textos y en el funcionamiento metacognitivo. Para la producción del texto se tuvieron en cuenta elementos de la matriz generativa y de la estructura del cuento.

De la matriz generativa (véase Anexo 1) : a) Establecimiento de un estado inicial; a1) Insatisfacción con la suerte; a2) Relación de amistad entre los personajes; a3) Búsqueda de un tesoro; b) Situaciones que facilitan la búsqueda del tesoro; c) Situaciones que impiden seguir buscando el tesoro; d) Encuentro de manzanas y pérdida de la amistad; e) Recuperación de la amistad; f) Solución al tema del tesoro.

- De la estructura del cuento: el reconocimiento en el texto de un(os) elemento(s) que genera(n) una situación-problema, desencadena(n) una serie de acciones y eventos para remediar la situación-problema y la resolución o no a dicha situación.

- Coherencia: las subcategorías propuestas permitieron identificar si el texto producido por los niños proporcionaba los elementos suficientes para su completa comprensión: a) Funcionamiento Temporal, b) Funciona-

miento Espacial, c) Funcionamiento Discursivo, d) Caracterización de los Personajes, e) Acciones motoras, f) Estados mentales, g) Estados emocionales, g) Rasgos de los personajes.

- Género del texto: Permitió distinguir si el texto tenía una organización espacio-temporal en la que se enumeraran o listaran una secuencia de acciones o situaciones, características del texto narrativo, o era una descripción de eventos aislados.

Teniendo en cuenta las características descritas se establecieron tres niveles de desempeño en relación con la estructura del texto:

Nivel 1. El texto no es pertinente: no retoma la estructura propuesta en la matriz generativa. Puede ser o no coherente y puede, o no, conservar el género narrativo.

Nivel 2. Retoma elementos que están contenidos en la matriz, incluso la amistad, pero no la pérdida y recuperación de la misma como elemento estructurante del cuento. El texto es coherente o parcialmente coherente y conserva el género narrativo.

Nivel 3. El texto es pertinente, coherente y se mantiene dentro del género narrativo. Retoma todos los elementos de la matriz: la amistad entre los personajes, su relación con el tesoro (objeto material) y con el tesoro (objeto abstracto).

Para la descripción del funcionamiento metacognitivo de los niños se propusieron tres niveles para los subprocesos de monitoreo y de control. Aunque en general la literatura reporta estos dos subprocesos dentro de una misma categoría, consideramos que dada su naturaleza y su modo de funcionamiento es necesario deslindarlos; el monitoreo está más relacionado con la toma de consciencia sobre el la tare de escribir y el producto de la escritura; hace referencia a la revisión parcial y/o global del contenido del cuento, del contexto en el cual se escribe y de los posibles lectores e implica revisar si las metas de escritura se están cumpliendo; mientras que el control tiene que ver con el emprendimiento de acciones para co-

rregir o mejorar aquello de lo cual el monitoreo informó. El subproceso de control, con base en esa información, pone en funcionamiento las estrategias que permitan superar todos los problemas detectados.

Para inferir el nivel de monitoreo se observaron: a) las huellas dejadas por los niños en las producciones escritas durante la revisión individual y las preguntas que cada uno hizo a su propia producción, después de la revisión colectiva. Estos elementos podían estar subrayados, tachados, interrogados, borrados, sustituidos o agregados. Se tomaron en cuenta todos los signos que indicaban la falta de letras, palabras, frases, párrafos y en algunos casos, indicaban la necesidad de revisar todo el cuento; b) las verbalizaciones de los niños y c) los gestos que estuvieran ligados con la revisión del texto.

Para inferir el nivel de control se observaron tres aspectos: a) las huellas dejadas por los niños en el texto que se constituían en evidencia de los cambios que cada uno realizó en sus producciones y que estaban representados en acciones tales como añadir, suprimir, cambiar y/o reordenar palabras frases o párrafos que alteran el significado del texto; b) las verbalizaciones de los niños, y c) gestos de los niños durante la corrección del texto.

En el anexo 3 se describen los niveles de monitoreo-control utilizados para calificar el desempeño de los niños durante la tarea de escritura.

RESULTADOS

La tabla 1 presenta los desempeños de los niños de tercero, cuarto y quinto grado, antes y después de participar en la pauta de corrección conjunta.

Monitoreo superficial: antes de la pauta de corrección conjunta las producciones del 79.9% de los niños del grado tercero, el 63.2% de cuarto y el 50% de quinto grado se ubicaron en este nivel. Puede observarse que los porcentajes decrecieron a medida que la escolaridad de los

Tabla 1

Funcionamientos metacognitivos de los niños de tercero, cuarto y quinto grado, antes y después de una pauta de corrección conjunta, expresados en porcentajes por niveles.

Grado	Revisión	Niveles Funcionamiento Metacognitivo					
		Superficial		Parcial		Total	
		Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Tercero	Monitoreo	79.9	20	19	60	0	20
	Control	46.6	13.3	43.3	56.6	9.9	30
Cuarto	Monitoreo	63.2	26.6	33.3	50	0	20
	Control	43.3	33.3	33.3	36.6	23.3	26.6
Quinto	Monitoreo	50	6.6	36.6	73.3	13.3	20
	Control	40	23.3	43.3	60	16.6	16.6

niños aumentó. Las huellas en los textos evidenciaron su toma de conciencia sobre la violación a las reglas del sistema notacional alfabético: subrayaron palabras indicando errores ortográficos, letras omitidas y segmentaciones incorrectas. También revisaron la puntuación. Las mismas características tuvieron los desempeños de los niños después de la pauta de corrección conjunta: 20% de tercero, 26.6% de cuarto y 6.6% de quinto. Algunos subrayaron palabras a las que no fue posible atribuir intención o no dejaron huellas en el texto. Todos tuvieron en cuenta las preguntas formuladas por el investigador.

El monitoreo parcial fue utilizado por el 19% de tercero, 33.3% de cuarto y 36.6% de quinto antes de la corrección conjunta y después, por el 60% de tercero, 50% de cuarto y 73.3% de quinto. En todos los grados el uso de este nivel de monitoreo aumentó en relación directa con la escolaridad. Las huellas en los textos evidenciaron la conciencia que hicieron los niños sobre errores en la estructura y contenido del texto: las revisiones se enfocaron a mejorar aspectos parciales y continuaron presentando secuencias de acciones yuxtapuestas o incompletas. Los niños subrayaron frases completas y escribieron sobre las mismas, o al margen de sus escritos comentarios para complementar, explicar o adicionar elementos de la matriz generativa, como las características de los personajes o la descripción de situaciones como la búsqueda del tesoro; señalaron aspectos relacionados con la organización de frases y la necesidad de adicionar palabras o frases para mejorar la descripción de personajes, acciones y/o espacios donde transcurrían las acciones en el cuento e incluyeron palabras que mejoraron la concordancia entre las situaciones y el discurso de los personajes, eventos y acciones.

En el grado cuarto el 3.3% de los niños no dejó huellas en el texto, lo que obstaculizó dar cuenta del subproceso.

El monitoreo total sólo fue utilizado por el 13.3% de los niños de quinto antes de la pauta de corrección conjunta y después fue utilizado por el 20% de los niños en cada uno de los grados. Los niños subrayaron fallas ortográficas, se plantearon nuevas preguntas para enriquecer el texto y escribieron comentarios para adicionar en el cuento aspectos como la relación entre personajes y el espacio donde se desarrollaba la historia. Algunos obviaron las preguntas del investigador, convirtieron en consignas las preguntas de éstos o se formularon y respondieron nuevas preguntas para mejorar el texto. Algunos niños subrayaron todo el cuento, lo que parecía implicar su deseo de transformarlo todo; algunos escribieron directamente en el texto: “voy hacer otra historia” o manifestaron entre sollozos que su texto estaba muy incompleto y que debían hacer uno nuevo.

En relación con el control superficial, antes de la pauta de corrección conjunta, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 46.6% en tercero, 43.3% en cuarto y 40% en quinto. Sus correcciones privilegiaron el sistema notacional alfabético; sus cuentos no se transformaron al hacer caso omiso de sus comentarios al reescribirlos. Después de la pauta colectiva se distribuyó: 13.3% en tercero, 33.3% en cuarto y 23.3% en quinto. En todos los casos los niños obviaron sus respuestas a las preguntas del investigador o hicieron caso omiso de los aspectos que habían monitoreado.

En relación con el control parcial antes de la pauta de corrección conjunta la muestra de distribuyó de la siguiente manera: 43.3% de tercero, 3.3% de cuarto y 43.3% de quinto. Después de la misma los porcentajes por grado fueron: 56.6% tercero, 36.6% en cuarto y 60% en quinto. Los niños lograron transformaciones que no alteraron de manera sustancial la estructura o el contenido de sus escritos, pero mejoraron su coherencia en relación con aspectos como las características de los personajes, sus sentimientos o el funcionamiento temporal; señalaron sus errores en el sistema notacional alfabético, parafrasearon las preguntas hechas por el investigador o las respondieron con monosílabos; otros hicieron caso omiso de las respuestas que dieron a las mismas; no incluyeron párrafos que escribieron para resolver aspectos que no habían considerado; introdujeron cambios en secuencias parciales e incompletas que alteraron la coherencia del cuento; mejoraron su coherencia, en relación con aspectos como las características físicas de los personajes, sus sentimientos o el funcionamiento temporal; otros realizaron un control que no correspondía al monitoreo registrado en el sistema indiciario.

En relación con el control total antes de la pauta de corrección conjunta los porcentajes fueron los siguientes: 9.9% en tercero, 23.3% en cuarto y 16.6% en quinto. Después de la misma, 30%, 26.6% y 16.6% en tercero, cuarto y quinto respectivamente. Tuvieron en cuenta todos los elementos monitoreados. Sus cambios transformaron elementos estructurales y de coherencia y contenido en el cuento. Corrigieron aspectos relacionados con el sistema notacional alfabético; incluyeron las respuestas a las preguntas que los investigadores les hicieron; se formularon nuevas preguntas para dar cuenta del funcionamiento temporal y adicionaron referencias a los estados mentales y sentimientos de los personajes. También hicieron cambios en las secuencias parciales o totales de las acciones de los personajes.

DISCUSIÓN

Los resultados generales muestran que antes de la pauta de corrección conjunta predominó un funcionamiento metacognitivo superficial en todos los grados. El monitoreo superficial presentó una frecuencia decreciente conforme se avanzó en grados de escolaridad, con menor frecuencia en los niños de 4° y 5°, quienes se ubicaron con mayor frecuencia en los niveles de monitoreo parcial; el monitoreo total estuvo presente en bajo porcentaje en los niños de quinto grado. En relación con el control, el mayor porcentaje de niños con funcionamiento superficial estuvo en tercero y cuarto. En los niños de quinto grado predominó el control parcial y el control total. A diferencia del monitoreo, hubo presencia de control total en los tres grupos, predominando en los niños de cuarto grado. Estos resultados parecen indicar que conforme los niños avanzan en edad y en grado escolar, el proceso de monitoreo y control se hace más completo y potente, lo cual coincide con la idea planteada con Graham y Harris (2000) quienes señalan que la autorregulación en la escritura mejora con la edad y la escolaridad.

Después de la pauta de corrección conjunta, los niveles de monitoreo superficial se redujeron en todos los grupos y predominó el monitoreo parcial. El monitoreo total presente en los grados de tercero y cuarto aumentó en frecuencia en el grado quinto. En relación con el control se dio la misma situación. En todos los grupos disminuyó el control superficial y predominó el control parcial.

El monitoreo parcial y el control parcial que los niños realizaron mejor notablemente los textos pero no transformaron sustancialmente la estructura de los mismos. Después de la pauta de corrección conjunta los niños tuvieron en cuenta tanto las preguntas que utilizó el investigador, como sus propias preguntas frente al texto. Algunos convirtieron esas preguntas en consignas que dirigían su reescritura. Por ejemplo, si el investigador había incluido una pregunta del tipo: “¿es claro el final de mi cuento?”, el niño la transformaba en “debo escribir qué pasó con el tesoro”.

Esta mejoría en el desempeño metacognitivo coincide con la presencia de unos textos de nivel más avanzado, más complejos, completos y mejor estructurados. Así mismo, señala una disminución del nivel 1 y el aumento en los niveles 2 y 3 en los textos revisados después de la pauta de corrección colectiva. Estos resultados convergen con los resultados de De La Paz y Graham (2002), Graham, Harris y Mason (2005), Lienemann, Graham, Leader y Reid (2006) y Mason, Harris y Graham (2005), quienes afirman que la instrucción en o el empleo de estrategias metacog-

nitivas durante la escritura contribuye al mejoramiento en las producciones escritas. Igualmente, coinciden con los resultados de Yarrow y Topping (2001) quienes encontraron que los procesos de corrección conjunta mejoraban la producción y calidad de los textos. Consideramos que principalmente la pauta de corrección conjunta permitió a los niños ubicarse explícitamente como lectores críticos de otros textos y de sus propios textos. Igualmente, la pauta permitió hacer explícitos tanto los aciertos como los desaciertos en los textos y la idea de que los cuentos eran susceptibles de mejorar, sin importar qué tanto cumplieran o no con la estructura que les habíamos propuesto.

En relación con el monitoreo, el hecho de que el niño hiciera marcas en el texto que le recordaran qué debía cambiar facilitó en cierto grado las correcciones tanto para el control superficial como para el control total; en relación con el control, las preguntas del investigador, las respuestas que los niños daban a las mismas y las preguntas que ellos mismos formularon a sus textos facilitaron en muchos casos el nivel de corrección profunda del mismo. Este aspecto había sido señalado en la literatura por Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y Bereiter y Scardamalia (1987) y debe considerarse para el diseño de programas educativos de intervención en escritura.

La reflexión colectiva sobre los errores del texto pareció generar mayor conciencia en los niños sobre la necesidad de realizar cambios en la estructura profunda del texto. Por el contrario, la evaluación y corrección de los componentes superficiales se dio antes de la pauta de corrección conjunta y parece ser más fácil para los niños en todos los grados y no parece generar cambios en la estructura profunda del texto, ni en sus niveles de coherencia y cohesión.

La discusión sobre la relación dinámica entre el rol de lector y escritor durante la escritura se realiza partiendo de preguntas formuladas a partir de los resultados. ¿Qué pasa con los textos de nivel bajo y monitoreo-control superficial? En acuerdo con Butterfield et al. (1996), podemos señalar que es posible que los niños no hayan establecido una intención clara para el texto, lo que les dificulta la detección de errores. Detectar las discrepancias entre el texto deseado y el texto producido, acción solicitada en la consigna, requiere la lectura y comprensión del punto de vista de la audiencia y los escritores pueden fallar en reconocer la audiencia. Los niños también pueden tener problemas para diagnosticar los errores en su texto, lo cual tiene consecuencias en el tipo de corrección que hacen. Cambiar algo requiere una idea total sobre qué es lo que se quiere cambiar. En consecuencia, un diagnóstico pobre deja el problema sin resolver, de allí la importancia

del monitoreo, aspecto que fue señalado inicialmente por Flower (1986) y Flower et al. (1987), tal y como lo referencia Butterfield et al. (1996).

Otra pregunta importante es: ¿cómo se explica que estudiantes que presentaron un monitoreo y control superficial hayan producido textos de nivel avanzado? Estos niños inicialmente escribieron un texto que cumplía con las características de la consigna y parecían conformes con sus textos; es posible que en su papel de lectores no detectaran mayores aspectos para corregir en el cuento, por lo cual no lo cambiaron profundamente. Estos niños se conformaron con un acercamiento que privilegió los cambios superficiales, pero dado que su texto cumplía con las características de la consigna de la tarea, no encontraron la necesidad de cambiarlo. Esto no indica que el texto no pudiera mejorarse. De hecho consideramos que todos los textos, inclusive los de nivel tres son susceptibles de ser mejorados; no obstante, si los niños hacen un diagnóstico y como resultado del mismo deciden que su texto cumple con los requisitos exigidos, no harán ningún cambio.

Ahora bien, ¿cómo podemos explicar la existencia de textos de nivel bajo con funcionamientos metacognitivos de control total? Este tipo de situación a primera vista pareciera contradictoria; sin embargo, nuestros resultados muestran que los niños pueden mejorar su texto profundamente, pero mantenerse dentro del mismo nivel. Es más, al interior del nivel 1 pueden haber textos de diferentes grados de complejidad; no obstante, a pesar de sus cambios, el texto no alcanza a cumplir con todas las características de la demanda de la tarea. Con estos niños la tarea sería seguir trabajando a partir de retroalimentación continua, de tal manera que con mayor tiempo y reflexión sobre la tarea se llegue a tener un texto de complejidad 3 ajustado a la meta de la tarea propuesta.

¿Qué relación hay entre un desempeño con monitoreo superficial y control total? Muchos niños presentaron un monitoreo superficial y control total. Nosotros consideramos que el sistema indiciario que utilizaron los niños no fue suficiente para explicitar todas ideas que cruzaban por sus mentes. Adicionalmente, teniendo en cuenta que los procesos de monitoreo-control son recursivos (Flower & Hayes, 1981), podemos decir que los procesos de monitoreo pueden empezar, terminar y volver a reiniciarse en cualquier momento de la revisión; así, cuando presentan control total sin monitoreo total previo, pareciera que siguen corrigiendo una vez inicia el proceso de reescritura.

Finalmente, ¿cómo se pueden explicar los procesos de monitoreo total y control superficial? Estos desempeños muestran que la toma de conciencia sobre los fallos en la escritura, aunque es un requisito indispensable para ha-

cer los cambios en el texto, no es suficiente. Los niños pueden caer en cuenta de las fallas pero no hacer nada para corregirlas, probablemente porque no saben exactamente qué hacer (papel del escritor) o porque no desean invertir tiempo y esfuerzo en cambios tan grandes que en ocasiones les implicaría reescribir todo el texto (Butterfield et al., 1996; Ochoa & Aragón, 2007). Por otro lado, los niños pueden detectar las fallas pero no saber cómo hacer los cambios o pueden estar utilizando un sistema indiciario que al momento de hacer la corrección no les dé muchas pistas sobre cómo deben proceder. Así, cuando por ejemplo, una niña subraya todo el texto, esto quizá indique que debe cambiarlo todo, pero el sistema indiciario que utiliza no da cuenta de qué pasa por su mente durante el proceso. Sólo da cuenta de su conclusión final de cambiar todo el cuento. De igual manera cuando otra niña dice: “voy a reescribir todo el cuento” esta frase implicaría un monitoreo total con el que la niña sintetiza su diagnóstico sobre el texto.

Éstas y otras preguntas y sus posibles respuestas pueden contribuir tanto a la psicología como a la pedagogía. Los psicólogos podemos seguir y explicar con cierta precisión la manera cómo opera la mente de los niños durante la composición escrita y esta información es valiosa para los docentes. Ellos pueden ayudar a sus estudiantes a incorporar procedimientos autorreguladores en su escritura, contribuyendo a que sean más recursivos, reflexivos, tengan metas mejor orientadas y una actitud más positiva de sí mismos como sujetos constructores de conocimiento, que como se planteó inicialmente, son algunos de los objetivos de la educación formal.

REFERENCIAS

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butterfield, E., Hacker, D., & Alberstong, L. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences of text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 3, 239-297.
- Correa, M., & Orozco, B. (1999). *Intención y conflicto en la escritura de textos narrativos. Un estudio con niños de 8 a 10 años*. Informe final de investigación. Universidad del Valle, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura.
- Correa, M., & Orozco, B. (2002). *Relación contractual narrador – narratorio en la escritura de textos narrativos: un estudio con de niños de 8 – 10 años*. Informe final de investigación. Universidad del Valle. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle

- school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.
- Fayol, M., & Gombert, J. E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 12-25.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 193-223.
- Graham, S., & Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing processes. En D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Mac Arthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning. Advances in applied psycholinguistics, Vol. II*, (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Helsel, L., & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: a self-regulated strategy instruction program. *The Reading Teacher*, 6, 752-760.
- Lienemann, T., Graham, S., Leader, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40, 2, 66-78.
- Mason, L., Harris, K., & Graham, S. (2005). Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25, 2, 496-506.
- Mosquera, S., & De Castro, D. (2003). *Roles del narrador en narraciones orales y escritas de niños de 9 años de edad: una situación de cambio de registro*. Trabajo de grado no publicado. Instituto de Psicología. Universidad del Valle.
- Ochoa, S., & Aragón, L. (2007). Funcionamiento Metacognitivo en Estudiantes Universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6, 3, 493-506.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Norby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 1, 5-15.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25
- Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology* 71, 261-282.
- Zimmerman, B., & Riesemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

ANEXO 1

Matriz generativa para los niños

Queridos niños:

Les estamos enviando el resumen de un cuento que fue abandonado en el parque. Este resumen hacía parte de la contraportada de un libro de cuentos para niños, que pertenecía a una biblioteca de la ciudad. A dicho libro se le han perdido todas sus páginas. Por esta razón, nos gustaría que escribieran un cuento sobre la historia que tiene el resumen para que los niños que van a la biblioteca lo puedan leer. Como un reconocimiento especial a tu colaboración, recibirás los cuentos que se han analizado y la transcripción de tu propio escrito.

Este es el resumen que encontramos:

Dos muy buenos amigos que no están conformes con su suerte salen por el mundo a buscar lo que ellos creen que es la felicidad: un tesoro.

Emprenden un largo viaje donde viven una situación que les ayuda en su búsqueda del tesoro pero también enfrentan otra situación que les impide seguir esta búsqueda. Ambas situaciones los hacen discutir y reflexionar sobre la manera de conseguir el tesoro. Aunque logran resolver las situaciones no consiguen el tesoro.

Un tiempo después, agotados, se duermen debajo de un manzano. Al despertar descubren que de él cuelgan manzanas de oro. Las manzanas provocan un conflicto entre los dos, discuten y cada uno trata de apoderarse de las valiosas manzanas. A causa de esto pierden el verdadero tesoro: la amistad.

Esta situación los distancia y ante el sufrimiento que viven, cada uno hace lo que tiene que hacer para recuperar a su amigo y se encuentran de nuevo. Finalmente aprenden que lo maravilloso de la vida son los amigos y en medio de su felicidad se olvidan de las manzanas.

Cuando vayas a escribir tu cuento recuerda que debe estar completo, como lo haría un escritor de cuentos. Por eso es muy importante que no olvides pensar sobre el nombre de los personajes, el lugar donde ocurre la historia, cuándo ocurre, qué hacen, piensan, sienten y dicen los personajes. También es importante que te imagines qué problemas enfrentan y cómo los resuelven, qué consiguen con lo que dicen y con lo que hacen, cómo valora un personaje la actitud y el sentir del otro y cómo termina la historia.

Muchas gracias por escribir para otros niños.

ANEXO 2

Formato para el Plan de Escritura

Este formato es discutido con los niños

Ustedes van a pensar el cuento que van a escribir. Van a pensar en cómo va a empezar la historia, en dónde va a ocurrir, sobre qué va a tratar, quiénes serán los personajes que aparecen en esa historia, cómo son ellos, si se conocen desde hace mucho tiempo o no, si se quieren o no, si ellos están satisfechos con lo que tienen o qué desean hacer y qué hacen para conseguir lo que desean.

Ahora van a pensar que los personajes han decidido buscar un tesoro, qué tesoro será el que ellos creen que van a encontrar, cómo se les ocurre que lo van a buscar, qué facilidades y qué dificultades tendrán para encontrarlo. Frente a esas facilidades y dificultades qué hacen, qué piensan, qué sienten y qué dicen los personajes para ponerse de acuerdo.

Piensen también cuánto tiempo se demoran en la búsqueda y después de ese tiempo cómo se sienten y qué hacen. Qué piensan los personajes cuando encuentran las manzanas de oro, qué problema les trae el haber encontrado esas manzanas de oro, qué piensan y cómo se sienten frente al problema y cómo lo resuelven. De qué se dan cuenta después de haber vivido todas las situaciones que pasan antes y después de haber dejado de ser amigos.

Los que van a leer los cuentos que ustedes elaboren son niños de otra escuela para los que van a hacer buenos cuentos. Son niños que quieren saber sobre los tesoros, sobre todo lo que puede ocurrir cuando se buscan tesoros, sobre la amistad, sobre cuáles son los verdaderos tesoros en la vida y sobre cómo pueden resolver los conflictos los amigos. Debes dar toda la información para que los niños que van a leer tu cuento entiendan, se diviertan y quieran seguir leyendo el cuento.

Resumen de la historia	Plan de escritura
Dos muy buenos amigos que no están conformes con su suerte salen por el mundo a buscar lo que ellos creen que es la felicidad: un tesoro.	¿En dónde ocurre la historia? ¿Cómo es ese lugar? ¿Cuándo ocurre la historia? ¿Qué se va a contar en la historia? ¿Quiénes van a participar en esa historia? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Cómo serán los personajes? ¿Qué les sucede? ¿Qué salen a buscar? ¿Cómo será el tesoro que ellos buscan?
Emprenden un largo viaje donde viven una situación que les ayuda en su búsqueda del tesoro pero también enfrentan otra situación que les impide seguir esta búsqueda. Ambas situaciones los hacen discutir y reflexionar sobre la manera de conseguir el tesoro. Aunque logran resolver las situaciones no consiguen el tesoro.	¿Qué hacen los dos amigos? ¿Por dónde será el viaje que emprenden? ¿Cómo serán las situaciones que viven en ese viaje? ¿Cómo será la situación que les ayuda en la búsqueda del tesoro? ¿Cómo será la situación que les impide seguir buscando el tesoro? ¿Qué dirán los personajes cuando discuten? ¿Cómo resuelven las situaciones? ¿Qué hacen los personajes después de reflexionar sobre las dos situaciones?
Un tiempo después, agotados, se duermen debajo de un manzano. Al despertar descubren que de él cuelgan manzanas de oro. Las manzanas provocan un conflicto entre los dos, discuten y cada uno trata de apoderarse de las valiosas manzanas. A causa de esto pierden el verdadero tesoro: la amistad.	¿Cómo se sentirán los personajes luego de buscar el tesoro por mucho tiempo? ¿Dónde se duermen? ¿Qué encuentran cuándo se despiertan? ¿Cuál es el problema que los lleva a dejar de ser amigos? ¿Qué se dirán cuando discuten por las manzanas?
Esta situación los distancia y ante el sufrimiento que viven, cada uno hace lo que tiene que hacer para recuperar a su amigo y se encuentran de nuevo. Finalmente aprenden que lo maravilloso de la vida son los amigos y en medio de su felicidad se olvidan de las manzanas.	¿Qué hacen cuando pierden la amistad? ¿Cómo se sienten cuando dejan de ser amigos? ¿Qué piensan de sí mismo y del otro? ¿Qué hacen ellos para recuperar su amistad? ¿Qué pueden decir cada uno para volver a ser amigos? Después de lo que les ha ocurrido, ¿de qué se dan cuenta los personajes?

ANEXO 3

Niveles de monitoreo y control en el proceso de composición escrita

Funcionamiento metacognitivo	Superficial	Parcial	Total
Monitoreo	Alude a la toma de conciencia sobre la violación a las reglas del sistema notacional alfabético: las fallas en ortografía, gramática o caligrafía.	Toma de conciencia sobre la necesidad de transformar palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>parcialmente</i> la estructura. Coherencia parcial.	Toma de conciencia sobre la necesidad de transformar palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>totalmente</i> la estructura. Coherencia total.
Control	Alude a la corrección sobre las fallas en ortografía, gramática, caligrafía.	Remite a la corrección de palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>parcialmente</i> estructura. Coherencia parcial.	Alude a la transformación que realiza el niño de palabras, frases o párrafos que alteran el significado del texto y que pueden cambiar <i>totalmente</i> la estructura. Coherencia total.