

EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN PARA ENRIQUECER LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

QUESTIONNAIRE AS AN INSTRUMENT TO ENRICH SELF- REGULATION OF THE LEARNING OF ARGUMENTARY TEXTS PRODUCTION

Ana Torre¹

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
29anatorre@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar resultados parciales de uno de los objetivos del Proyecto “Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica” subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SeCTyP) de la UNCUYO. Dicho proyecto propone el desarrollo de nuevas alternativas pedagógicas y didácticas que aporten a la transformación de la educación desde la toma de conciencia, por parte de los actores involucrados, de los alcances de las estrategias metacognitivas como motor de procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la autonomía. Ponemos el foco en los procesos de producción de textos argumentativos escritos y en la incidencia del empleo de estrategias meta en los resultados. Realizamos una investigación aplicada, de carácter descriptivo y longitudinal; la muestra se compone de un grupo de estudiantes del segundo ciclo de escuela primaria en cuyas clases implementamos cuestionarios graduados por etapas. La aplicación de este instrumento demuestra que la didáctica de la metacognición puede ayudar a que los alumnos construyan sus aprendizajes de una manera más eficiente e independiente. Las respuestas recogidas en los cuestionarios evidencian que el desarrollo de la capacidad de aprender mediante la toma de conciencia sobre las propias habilidades y sobre las características particulares de la tarea a ejecutar, facilita y enriquece la producción de textos argumentativos.

Palabras clave: Argumentación - Escritura - Metacognición - Educación básica

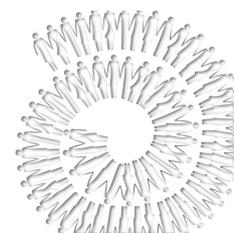
Abstrac

The objective of this work is to present a questionnaire in current application process to students, as a part of the Project “Oral and written production of argumentative discourses in the second cycle of basic education” subsidized by the SeCTyP, UNCUYO. This project proposes the development of new pedagogical and didactic alternatives that contribute to the transformation of education from the awareness, by the actors involved, of the scope of metacognitive strategies as an engine of teaching and learning processes based on autonomy. We focus on the production processes of written argumentative texts and on the incidence of the use of meta-strategies in the results. We carry out an applied investigation, of a descriptive and longitudinal nature; the sample consists in a group of students from the second cycle of primary school in whose classes we implemented questionnaires graduated in stages. Through this instrument, it will be sought to verify, in a later stage, whether the development of the ability to learn through awareness of one’s own abilities and the particular characteristics of the task to be performed, facilitates and enriches –or not- the production of argumentative texts.

Keywords: argumentation - writing - metacognition - basic education

Recibido: 18-10-2018

Aceptado: 26-02-2019



INTRODUCCIÓN

Si bien son variadas las investigaciones que se ocupan de los procesos de producción de textos argumentativos, así como también de la incidencia del empleo de estrategias meta en los resultados, generalmente estos estudios aún no avanzan sobre las acciones necesarias para que progresivamente la aplicación de una didáctica de la metacognición logre cambiar concepciones vigentes en pos de aprendizajes más constructivos.

En este sentido, uno de nuestros objetivos fue el de indagar si los estudiantes de 6° grado de educación básica emplean estrategias metacognitivas y metalingüísticas en el proceso de producción de textos argumentativos. Es por ello que nos propusimos el diseño y uso de un modelo de cuestionario dirigido a identificar el uso de dichas estrategias.

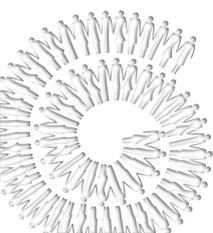
El cuestionario se focalizó en identificar las estrategias metacognitivas y metalingüísticas utilizadas por los estudiantes antes de realizar la actividad de escritura, durante su realización y con posterioridad, con el objeto de valorar el impacto del abordaje pedagógico para redefinir su diseño y/o implementación y mejorar así los resultados. Se trata, entonces, de una propuesta para realizar durante la aplicación de la secuencia con el propósito de favorecer el desarrollo de estrategias de autorregulación.

Las consideraciones teóricas seleccionadas nos ayudaron a elaborar una secuencia didáctica en fases, que incluyera transversalmente la intervención del docente como sujeto que interactúa con sus estudiantes con el fin de asesorar, colaborar en la producción de sus textos y no de corregir, así como también de asumir el rol de organizador de los debates. Con ese interés se formularon las preguntas: con el ánimo de estimular la toma de conciencia acerca de diferentes aspectos del proceso escritor y de las funciones y características del texto argumentativo.

Dentro del marco de la secuencia didáctica se buscó integrar las preguntas de modo que tendieran a propiciar el desarrollo de procesos metacognitivos y metalingüísticos en los estudiantes. Se pretendía favorecer la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas, la reflexión sobre la propia práctica, la toma de conciencia sobre cómo resolver y los recursos con que los que contaban los alumnos.

El cuestionario inicial fue enriquecido con preguntas que surgieron en las clases espontáneamente, a partir de determinadas respuestas o preguntas de los estudiantes. Esto indica que la propuesta no es estática sino que cada docente tiene la posibilidad de eliminar, modificar e incluso agregar otras preguntas dependiendo de las necesidades de su grupo.

La tarea de selección de las preguntas no fue fácil. Esto se debió a distintos factores:



- la necesidad de contemplar todos los procesos escriturales;
- la especificidad del género discursivo abordado;
- la heterogeneidad de los grupos de estudiantes;
- los problemas que conlleva operativizar los aspectos teóricos para que se vean reflejados en el cuestionario y
- la dificultad para acceder a los procesos de pensamiento.

En los dos últimos, el problema surge de la dificultad que existe dado que la actividad metacognitiva, como ya lo mencionamos, no se traduce en una respuesta observable.

1. Fundamentos teóricos

Tratar de explicar cómo uno mismo produjo un texto y qué recursos utilizó es una tarea compleja. De acuerdo con Guerrero Rodríguez (2011):

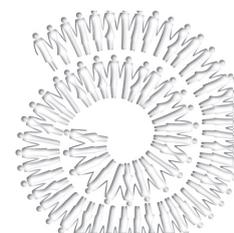
El reconocimiento de indicadores de metacognición durante la escritura no es un proceso sencillo y mucho menos cuando se intenta evidenciar la metacognición más allá de lo declarativo (lo que se dice saber o hacer) y se pretende observarlo en lo procedimental (lo que se hace efectivamente). (p.17)

No obstante, la mayor parte de los investigadores coincide en señalar el importante papel que juega la actividad metacognitiva (Chi y Glaser, 1986; Giasson, 1999; Martí, 1995; Monereo Font, 1994; Peronard, 1996; Parodi, 2003; Lacon y Ortega de Hocevar, 2003, 2008; Ortega de Hocevar *et al*, 2007, 2011, 2013) y metalingüística (Camps, 1990, Camps y Milian, 2000; Tolchinsky, 2000; Castelló, 1996, 2000) en el aprendizaje de la escritura. Debido a ello, se acepta que tanto el modelo de enseñanza de la escritura como la reflexión acerca de los hechos del lenguaje favorecen el aprendizaje de la producción escrita.

Dadas las características del discurso argumentativo y considerando que se relaciona directamente con el desarrollo de habilidades metacognitivas y metalingüísticas, tomamos como aspectos muy significativos generar ambientes propicios de aprendizaje contextualizado, que permitan el diálogo, reflexión, discusión y puesta en común de puntos de vista sostenidos por los estudiantes. Consideramos importante además favorecer el trabajo en equipo, plantear situaciones conflictivas y seleccionar los recursos más pertinentes para resolverlas (Ortega de Hocevar *et al.*, 2011).

2. Metodología

En general, los métodos más utilizados para obtener información sobre la actividad metacognitiva y metalingüística han requerido de la expresión verbal de los sujetos. En



nuestro caso y dado el papel que les hemos asignado a la interacción y a la verbalización durante el proceso escritural, es que no hemos dudado en considerar a la expresión verbal como herramienta para observar la autorregulación, como medio para conocer los procesos metacognitivos.

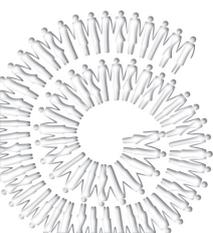
No obstante, no desconocemos las dificultades que marcaron Mayor, Suengas y González (1993) a la hora de solicitar informes verbales. Por un lado, la interpretación que se debe dar a las respuestas negativas debe ser amplia: puede obedecer a la ausencia de la estrategia, a la falta de comprensión de la pregunta, a que el estudiante utilizó la estrategia automáticamente (inconscientemente), a la dificultad para expresar la respuesta verbalmente, al olvido de la estrategia utilizada o a la falta de motivación para responder. Por otra parte, la respuesta positiva nos obliga a pensar si el estudiante realmente emplea la estrategia o si es una racionalización *a posteriori* que no refleja su conducta real; infiere a partir de la pregunta lo que ha hecho o lo que cree que es conveniente decir que ha hecho.

De allí, nuestra propuesta contempla la comparación de las respuestas con lo escrito en la fase de planificación (que hemos dado en llamar “torbellino de ideas”), con el borrador y con el texto definitivo.

En relación con las preguntas hechas a los alumnos, a pesar de que muchos autores no distinguen entre *cuestionario* y *entrevista* hemos adoptado el término “cuestionario” para las preguntas abiertas que se realizaron durante las primeras fases de la secuencia didáctica. Las mismas fueron elaboradas considerando los siguientes principios:

- no dar indicios de lo que se pretende que el destinatario responda;
- no preguntar por las razones o motivos que lo llevaron a utilizar determinadas estrategias;
- incluir preguntas de formato abierto;
- distinguir preguntas de acuerdo al momento en el que se hacen (antes, durante o después de la tarea);
- evitar preguntas con un alto grado de generalidad;
- seleccionar aquellas preguntas que se ajustaran a los objetivos;
- considerar el tiempo transcurrido desde la realización de la tarea y la pregunta, dado que las preguntas que se realizan *a posteriori* se basan en el recuerdo de la actividad ya realizada y pueden olvidarse las estrategias utilizadas.

En la mayor parte de los casos se decidió realizar preguntas abiertas y en forma grupal, de modo que el interlocutor no fuera siempre el docente y que los estudiantes realizaran interacciones entre ellos en el marco de las tareas dirigidas.



A partir de las preguntas se pretendió que los estudiantes realizaran una introspección voluntaria. Para su diseño, consultamos inventarios formulados para estudiantes de nivel medio y superior dirigidos a evaluar la metacognición; en general, observamos que preguntan al sujeto sobre lo que piensa, cómo ha actuado y qué considera importante para el éxito en la tarea.

En relación a nuestro trabajo en particular -los procesos de autorregulación en la argumentación escrita-, tanto el contenido de la tarea como el contexto específico de su resolución presentan grandes dificultades; por ello, es necesario situar la valoración en una actividad concreta. No se trata aquí de expresar la autorregulación en términos genéricos o en situaciones imaginarias, sino en una tarea de escritura real.

3. Resultados: ejemplos de respuestas recogidas en el cuestionario

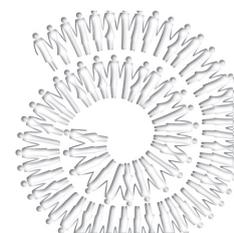
Se diseñó un cuestionario que contempló la distribución de las preguntas por momentos, objetivos y procesos. En las primeras fases se realizaron preguntas en forma grupal y de respuesta oral.

A continuación se presentan a modo de ejemplo algunos de los planteos del cuestionario. Los desarrollamos en forma de un cuadro que indica la pregunta que se les formulaba a los alumnos, ejemplos de reflexiones que pretendíamos que realizaran y muestras de estrategias que se visualizaron.

Tabla 1.

Antes de la ejecución de las tareas

Pregunta	Reflexión que se persigue con la pregunta	Estrategia que se pretende visualizar
¿Cuando el resto de sus compañeros habla ustedes intentan pensar si están de acuerdo o no?	Importancia de la argumentación como actividad cotidiana.	Capacidad de ponerse en el lugar del interlocutor.
¿Qué hacen cuando no están de acuerdo?	Importancia de la argumentación como actividad cotidiana.	Capacidad de identificar cuando defienden su posición.
¿Alguien me puede dar su opinión sobre si es importante o no aprender a argumentar?	Transferencia del aprendizaje a situaciones reales de argumentación.	Capacidad de identificar su grado de motivación con el tema.
¿Alguno de ustedes puede agregar un argumento a favor de por qué estamos aprendiendo a argumentar?	Incorporar el metalenguaje.	Capacidad de usar el metalenguaje.

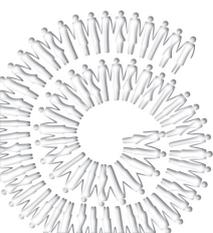


¿A alguien se le ocurre para qué puede servir?	Funciones e intenciones de la argumentación.	Capacidad de identificar la intención de una tarea.
¿Qué queremos hacer mediante la argumentación?	Funciones e intenciones de la argumentación.	Capacidad de identificar la intención de una tarea.
Trabajar en grupo como hemos estado haciendo, ¿les ha resultado mejor? ¿Es mejor trabajar en grupo o el trabajo individual?	Importancia de la organización y del trabajo en equipo.	Capacidad de Interacción con coautores y colaboradores externos.
¿Lo que están diciendo ahora son argumentos?	Incorporar el metalenguaje.	Reflexión sobre la propia práctica.

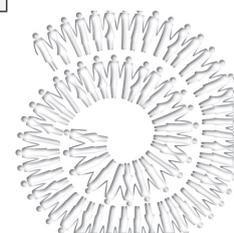
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.
Durante la ejecución de las tareas

Pregunta	Objetivos que se persiguen con la pregunta	Estrategia que se pretende visualizar
¿Qué tema estamos estudiando? ¿Qué es lo que queremos aprender?	Que diferencien el tema sobre el que están argumentando y el aprendizaje de la argumentación.	Capacidad de diferenciar el tema sobre el que se argumenta y el aprendizaje del proceso escritural.
¿Quién escribió este texto?	Importancia del reconocimiento del interlocutor.	Capacidad de ponerse en el lugar del interlocutor.
¿Para qué nos sirve conocer su nacionalidad, sexo, profesión y edad?	Que establezcan relaciones entre el texto y el contexto.	Capacidad de contextualizar la situación de escritura.
¿Dónde y cuándo se publicó el texto?	Importancia del reconocimiento del portador textual.	Capacidad de contextualizar la situación de escritura.
¿Para qué nos sirve conocer dónde se publicó y cuándo?	Importancia del contexto para la comprensión del texto.	Capacidad de contextualizar la situación de escritura.
¿Qué piensan que hizo la escritora antes de escribir su texto?	Importancia del reconocimiento de los aspectos a planificar.	Capacidad de identificar el momento de la planificación.
¿Cómo se dieron cuenta a quién estaba dirigido?	Importancia de la identificación de pistas lingüísticas.	Capacidad de identificar el destinatario de un texto.
¿Qué aspectos habrá tenido en cuenta para escribir su texto?	Importancia del reconocimiento de los aspectos a planificar.	Identificar los recursos con los que cuentan.



¿Cuál creen que fue la intención de la escritora para escribirlo?	Reconocimiento de la intencionalidad de los escritores al argumentar.	Utilización del modelo de un escritor experto para sus futuras producciones.
¿Cuál creen que fue la motivación de la escritora para escribirlo?	Inferencias sobre los motivos del escritor.	Relación de la motivación del autor con los argumentos dados.
¿Para qué nos sirve identificar que un texto es argumentativo?	Importancia de la identificación de la superestructura textual.	Utilización de la superestructura textual.
¿En qué nos ayudó leer los textos para aprender a argumentar?	Identificación de estrategias utilizadas por escritores expertos.	Utilización de otros textos como modelos.
¿Nos convenció?	Reflexiones sobre la propia práctica.	Valuación del impacto del texto.
¿Por qué creen que ella logró convencernos de su opinión?	Identificación de argumentos sólidos, fiables.	Descubrimiento de las estrategias que produjeron el efecto en el interlocutor.
¿Las propagandas que vimos, qué intenciones tenían?	Identificación de distintos portadores textuales con similares intenciones.	Reconocimiento de diferentes recursos para argumentar.
¿Identificaron los argumentos?	Incorporar el metalenguaje.	Reflexión sobre su propia práctica.
¿Sólo se puede argumentar con textos escritos?	Identificación de recursos no lingüísticos.	Reconocimiento de diferentes recursos para argumentar.
¿En qué nos ayudó analizar las propagandas de los videos en nuestro aprendizaje de la argumentación?	Estrategias utilizadas por escritores expertos.	Uso de estrategias lingüísticas específicas de la argumentación.
¿Les parece que la tarea de hoy (escritura colectiva) va a ser más fácil o más difícil que escribir solos?	Sobre las debilidades y fortalezas en cuanto a la ejecución de la tarea, negociación con coautores.	Anticipación sobre la dificultad de la tarea.
¿Cómo fue el modo que usamos para revisar el texto?	Toma de conciencia sobre cómo resolver problemas.	Capacidad de recordar las acciones realizadas y evaluar los resultados.
¿Qué les permitió la lectura del texto a medida que lo íbamos escribiendo?	Identificación de actividades favorecedoras.	Evaluar los resultados de una acción realizada con anterioridad.
¿Cómo se organizaron para trabajar en parejas o en pequeños grupos?	Importancia de la organización y del trabajo en equipo.	Planificación: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo - Recursos - Espacio - Distribución de tareas



¿Miraban la guía del pizarrón?	Uso de recursos de apoyo.	Planificación: recuperación de contenidos previos sobre argumentación.
¿Resultó útil tener una guía en el pizarrón?	Necesidad de recuperar ciertos conocimientos.	Planificación: recuperación de contenidos previos del tema sobre el que van a argumentar.
¿Qué otro material usaron para escribir el texto?	Necesidad de consultar otros textos, otras fuentes, diccionario, entre otros.	Planificación: Búsqueda de datos en distintas fuentes. Construcción de las ideas sobre el tema que van a argumentar.
¿Les parece que la tarea de hoy (escribir de a dos) va a ser más fácil o más difícil que escribir solos?	Sobre las debilidades y fortalezas en cuanto a la ejecución de la tarea. Negociación con coautores.	Anticipación sobre la dificultad de la tarea.
¿Alguien se anima a explicarle a sus compañeros cómo tenemos que hacer para escribir un texto argumentativo?	Todos los aspectos a considerar en el proceso escritural.	Planificación: organización de los distintos momentos, aspectos y contenidos del proceso de escritura.
¿Creen que el texto que van a escribir hoy va a ser mejor que el texto que escribieron cuando empezaron a trabajar?	Sobre las debilidades y fortalezas en cuanto a la ejecución de la tarea.	Anticipación sobre la dificultad de la tarea. Percepción sobre los aprendizajes logrados.
¿Se sienten motivados para hacer esta actividad? ¿Por qué?	Influencia de la motivación en los resultados.	Autorregulación de la motivación. Promoción de la motivación entre pares.
¿Qué hicimos en esta hora de clase?	Reflexión sobre la propia práctica.	Capacidad de recordar las acciones realizadas.
¿Qué es lo mejor de tu texto?	Capacidad de valorar su producción.	Fortalezas en el uso de estrategias.
¿Qué es lo peor de tu texto?	Reflexiones sobre la propia práctica.	Debilidades en el uso de estrategias.
¿Encontraste algún error?	Autoevaluación.	Identificación de dificultades.
¿Cuál crees que es su causa?	Autorregulación.	Identificación de los aspectos a los que se atribuye la causa de los errores.
¿De qué manera lo mejorarías?	Autorregulación.	Capacidad de reconocer diferentes alternativas para solucionar una dificultad.

Fuente: elaboración propia.

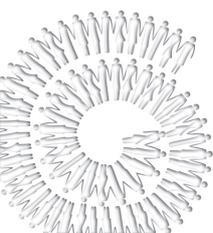
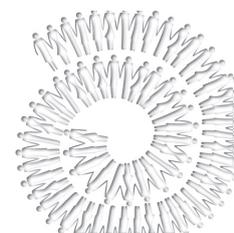
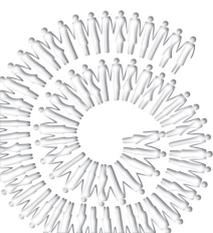


Tabla 3.
Después de la ejecución de la tarea

Pregunta	Objetivos que se persiguen con la pregunta	Estrategia que se pretende visualizar
¿Quién quiere explicar? ¿Qué pasos siguieron para escribir el texto en pareja?	Importancia de la planificación y revisión.	Capacidad de verbalización de los procesos y acciones realizados.
¿Quién recuerda qué información había en la guía?	Recuperación de información.	Evaluación de la información retenida en la memoria.
¿Alguien puede proponer algo para retener esa información en la memoria para usarla la próxima vez?	Promover la realización de acciones tendientes a un fin.	Capacidad de reconocer diferentes alternativas para solucionar una dificultad.
¿Resultó útil tener una guía en el pizarrón?	Importancia de la recuperación de información disponible.	Capacidad de identificar recursos facilitadores para la ejecución de una tarea.
¿Qué otro material usaron para escribir en pareja?	Importancia de la recuperación de información disponible.	Capacidad de reconocer la existencia de diferentes recursos facilitadores para la ejecución de una tarea.
¿Para qué les sirvió el torbellino de ideas?	Importancia de la planificación.	Incorporación de la elaboración de borradores como un facilitador.
¿Realizaron cambios al primer borrador?	Reflexión sobre la tarea, identificación de dificultades.	Toma de conciencia sobre las dificultades.
¿Algunos pueden identificar qué es lo que les resultó más difícil de escribir un texto argumentativo?	Reconocimiento de las debilidades y fortalezas en la ejecución de la tarea.	Toma de conciencia sobre las dificultades.
¿Ustedes en algún momento mientras escribían el texto que terminaron la semana pasada, se imaginaban la cara del que lo iba a leer?	Reflexión sobre los destinatarios del texto.	Importancia de ponerse en el lugar de la audiencia.
¿Qué pensaría? ¿Quién quiere decir qué se imaginaban?	Reflexión sobre los destinatarios del texto.	Importancia de ponerse en el lugar de la audiencia.
¿Creen que el texto que van a escribir hoy va a ser mejor que el texto que escribieron cuando empezaron a trabajar?	Sobre las debilidades y fortalezas en cuanto a la ejecución de la tarea.	Percepción sobre los aprendizajes logrados.



¿Qué podrían hacer para mejorar el próximo texto?	Identificar dificultades que tuvieron en la realización de la tarea. Sobre las debilidades y fortalezas en cuanto a la ejecución de la tarea.	Capacidad de reconocer diferentes alternativas para solucionar una dificultad.
¿Qué tipo de textos aprendimos a escribir?	Utilización del metalenguaje.	Percepción sobre los aprendizajes logrados.
¿Les servirá este aprendizaje para utilizarlo con otra clase de temas o situaciones?	Transferencia a otras áreas.	Percepción sobre los aprendizajes logrados.
¿Se sienten motivados para hacer esta actividad? ¿Por qué?	Reconocer la importancia de la motivación.	Percepción de la motivación interna y/o externa en la ejecución de una tarea.
¿Sentís que progresaste en la escritura de textos argumentativos?	Favorecer la autoevaluación.	Percepción sobre los aprendizajes logrados.
¿Qué te hace pensar que progresaste? ¿Cómo te darías cuenta si has mejorado?	Estimular la verbalización de las reflexiones. Promover el reconocimiento de la incorporación de nuevos aprendizajes.	Verbalización de los aprendizajes logrados.
¿Qué actividades de las que hicimos en las clases pensás que te ayudaron a mejorar?	Estimular la verbalización de las reflexiones. Promover el reconocimiento de la incorporación de nuevos aprendizajes.	Identificación de nuevas estrategias para escribir.
¿Pensás que este texto te va a salir mejor que el anterior? ¿Por qué?	Identificar los aprendizajes a partir de tareas anteriores.	Anticipación sobre la dificultad en la ejecución de una tarea.
¿Has pensado qué podrías hacer para que el próximo texto te salga mejor que el anterior?	Promover el uso de las estrategias aprendidas.	Identificación de estrategias que facilitaron la ejecución de tareas similares.
¿Te pasa que a veces te sentís disconforme con algo de lo que escribiste? ¿Podrías darme algún ejemplo?	Promover la autoevaluación.	Verbalización de la autoevaluación.
¿Qué hacés cuando estás disconforme?	Favorecer la reescritura.	Identificación de diferentes alternativas para solucionar problemas.



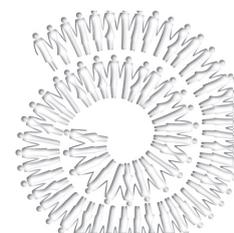
¿Qué hacés cuando no sabés cómo escribir algo?	Autorregulación de la conducta.	Identificación de la existencia de diferentes alternativas para realizar una tarea.
¿Revisaste? ¿Cómo revisaste? ¿Qué revisaste?	Promover la autoevaluación.	Incorporación de la revisión como parte del proceso escritural.
¿Creés que se entiende lo que querés expresar?	Autocorrección del habla/ escritura hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores.	Revisión sobre la importancia de ponerse en el lugar de la audiencia.
¿Las palabras utilizadas son las correctas?	Negociación de significados-efectividad de las estrategias utilizadas.	Revisión sobre la importancia de ponerse en el lugar de la audiencia.
¿Lo hubieras hecho de alguna otra manera?	Promover la identificación de diferentes recursos para lograr un resultado.	Identificación de diferentes formas de resolver un problema.
¿Cómo te sentiste cuando terminaste el texto?	Favorecer la identificación de emociones.	Verbalización de emociones que les provoca la tarea.
¿Qué hicimos en esta hora de clase?	Inducir a la organización y almacenamiento en la memoria de aprendizajes.	Capacidad de reconocer, organizar y recordar los aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión: aplicación del formulario y respuestas recogidas

El empleo de los cuestionarios antes, durante y una vez finalizada cada actividad de producción escrita nos permitió realizar algunos cambios en la secuencia didáctica, reforzar ciertos conceptos, insistir en la reflexión sobre determinados aspectos y, fundamentalmente, lograr que los estudiantes focalizaran su atención en los procesos mentales que ponen en marcha al escribir, en las estrategias que utilizan, en la efectividad o no de dichas estrategias y en la toma de conciencia de sus debilidades y fortalezas a la hora de producir un texto.

La decisión de realizar las preguntas en forma oral y grupal fue muy provechosa. Por un lado, los estudiantes manifiestan mayor predisposición a explayarse en las respuestas orales que si las tienen que expresarse por escrito. Por otro lado, el hecho de ser planteos grupales favoreció la reflexión conjunta en el sentido colaborativo, dado que en muchas ocasiones las respuestas de un compañero fueron completadas por los demás. Incluso en los casos en los que un estudiante no había tomado conciencia sobre el uso de una estrategia determinada, la verbalización de otro compañero lo llevó a identificar que también él la había utilizado.



Finalmente, cabe destacar que el análisis de las respuestas obtenidas durante la realización de la secuencia didáctica facilitó la selección de las preguntas del cuestionario final.

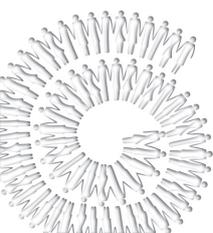
CONCLUSIONES

Si bien es difícil identificar lo que pasa por la mente de los estudiantes antes, durante y después de realizar una producción escrita, sostenemos que la incitación a verbalizar en actividades grupales los procesos que pone en marcha facilita la reflexión. A su vez, esto provoca que utilicen nuevamente las estrategias que consideran que les resultaron útiles y que puedan identificar y descartar aquellas que les resultaron perjudiciales a los fines que perseguían.

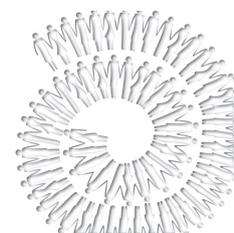
Consideramos que las preguntas realizadas al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica en la fase del postest nos permitieron observar -al triangular la información con los textos producidos- si los estudiantes realizaron la transferencia del saber declarativo al saber procedimental. Confirmamos, entonces, que disponer de un cuestionario flexible le permite al docente favorecer la autorregulación del aprendizaje de la escritura de textos argumentativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Castelló, M. (2000). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, XXXV, (52-53), 149-162.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Chi, M. & Glaser, R. (1986). Capacidad de resolución de problemas. En R. J. Sternberg (Ed.). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información* (293-324). Barcelona, España: Labor.
- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. *En Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang. 211-224.
- Guerrero Rodríguez, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.



- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, XLI (67), 231-255.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Monereo Font, C. (1994). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2007). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Informe final Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2011). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial*. Informe final. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado, Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, S. et al. (2013). *Interacción oral y argumentación en escuela primaria*. Informe final. Mendoza, Argentina: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Parodi Sweis, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peronard, M. (1992). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Peronard, M. (1996). Experiencia y conocimiento metacognitivos. *Revista Signos*, 29(38-39).
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.



- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Torre, A.; Herrera, M. G. y Rodríguez, C. (2006). Análisis de los enunciados metalingüísticos y de las reformulaciones en la escritura de niños de 3° de EGB.

¹ **Ana Torre.** Es Profesora de Sordos y Terapeuta del Lenguaje, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Ciencias del Lenguaje y Magíster en Lectura y Escritura por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente se desempeña como profesora Titular de las asignaturas *Evaluación de los Trastornos del Leguaje escrito* y *Terapia II* de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje de la Facultad de Educación. de la Universidad Nacional de Cuyo y es Secretaria de Investigación y Posgrado de la misma Facultad. Ha dirigido y codirigido Proyectos de Investigación desde el año 1995 hasta la fecha.

Ha participado como invitada y expositora en numerosos eventos nacionales e internacionales. Ha dictado cursos sobre “Sordera” y “Lengua de Señas”. Fue contratada por el Gobierno de Entre Ríos para capacitar a los docentes sobre lectura y escritura de la Persona Sorda. Fue convocada por la Red Federal de Formación Continua, Cabecera Mendoza, para la capacitación a docentes sobre detección de alteraciones del lenguaje y de dificultades de lectura y escritura

Ha dirigido numerosas tesis de grado y posgrado y dictado numerosos cursos para investigadores noveles. Generó y coordinó el primer “Semillero de Investigadores de la UNCUYO” desde 2014 a 2016.

