

EL USO DE LA REJILLA COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA PARA LA CUALIFICACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

LILIANA RIVAS PARRA

El escrito se presenta con toda complejidad del lenguaje humano como herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil, trasmite mucho más de lo que se dice, clava sus raíces en el contexto y deja que sus usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas

CASSANY, 1996

Lo que algunos teóricos afirman sobre la escritura como proceso

Con la escritura se nomina, se precisa, se expresan pensamientos e ideas, se construyen saberes. Escribir corresponde a un proceso complejo que requiere de la implementación de diversas estrategias: análisis de la situación comunicativa, planificación, revisión y elaboración de varias versiones. El texto escrito es un modo de representación del conocimiento y se constituye en un «producto siempre inacabado», que es menester evaluar constantemente, priorizando la construcción de significado.

Tuson y Calsamiglia (1999) le conceden a la escritura un valor epistémico y la vinculan al avance del saber. Estas autoras aseguran que procesos como el de la reflexión y la abstracción se potencian por medio de la escritura. Es por ello que los escenarios que en la escuela propicien ejercicios escriturales, resultan valiosos y fundamentales para desarrollar el pensamiento de las y los estudiantes. Es decir, que crear ambientes favorables para la producción de textos, cuyo propósito sea otorgarle significado a los mismos, debe materializarse en actividades flexibles y reflexivas.

Las autoras señalan que la escritura es una actividad compleja que requiere de ejercitación y que cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas y revisiones. Procesos estos que activan operaciones de revisión de planes, de redefinición de objetivos y reescritura, que a su vez exigen un ejercicio de metacognición.

Lo anterior cobra mayor sentido para mi ejercicio docente, cuando en una revisión bibliográfica descubro que Cassany (1996) considera la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana, la cual comparte rasgos como: intención, contextualización, organización del discurso, género y polifonía. Esto quiere decir que durante la composición de un texto existen varios momentos y propósitos: buscar la palabra que dé cuenta de lo que se desea expresar, ponerla en una proposición, seleccionar el sinónimo, etcétera. Así mismo considera este autor que al escribir se organizan y clasifican datos que emergen de la memoria para responder a la formulación de objetivos que se planifican de acuerdo a lo pedido en clase. Esto se hace para finalmente redactar, o sea transformar las ideas en una representación jerárquica, donde se tienen en cuenta propósitos y contenidos, ortografía y caligrafía, reglas gramaticales, cohesión y sentido global del texto.

Cuando en el marco de la producción escrita se habla de determinar un plan para construir un producto es oportuno considerar, como se menciona arriba, la metacognición. Esta puede ser interpretada como la capacidad que tiene un individuo para auto regular el propio aprendizaje, planificarlo, aplicarlo, controlarlo, y de esa manera, transferirlo a una nueva actuación. Sumado a lo anterior se puede afirmar que la metacognición es una modalidad de evaluación contraria a las prácticas generalizadas que califican y juzgan las producciones escritas de las y los estudiantes. Por el contrario, esta supera las concepciones de que los aprendizajes se logran por medio de estrategias preconcebidas e impuestas por los docentes. Al respecto asevera Peronarn (2001) que:

El conocimiento metacognitivo incluye todo aquello que el sujeto sabe o cree saber de los factores que afectan su desempeño como lector o escritor, es decir, acerca de sus propias capacidades, del

objetivo que persigue con la lectura o la escritura y de las acciones o estrategias que puede poner en juego para lograr dicho objetivo.

Es decir que la metacognición corresponde a un proceso evaluativo que tiene como intención centrarse en el individuo. No homogeniza y, como valor agregado, propicia el diálogo entre los integrantes del grupo. El diálogo, como se explica más adelante, fue primordial para llegar a acuerdos.

En ese contexto las situaciones de valoración del otro y la retroalimentación de la producción escrita son la base de un trabajo de carácter metacognitivo en el marco de una evaluación alternativa. No obstante, para que lo anterior se dé o fluya en el aula, la gestión individual es el primer paso en la producción de un texto. Al respecto dice Peronard (2001):

La ventaja de visualizar los fenómenos relacionados con una lectura y escritura crítica y una verdadera comprensión, dentro de un marco metacognitivo, es que se enfatiza con ello en el carácter de agente que tiene el estudiante, es decir, su responsabilidad acerca de su propio conocimiento, de sus propias estrategias y del control de sus procesos cognitivos en función de un determinado objeto.

Lo dicho hasta aquí supone que la evaluación no debe ser entendida como una mera acreditación de las tareas de aprendizaje realizadas por las y los estudiantes, sino como una valoración en donde se reúnan aspectos cuantitativos y cualitativos en miras no específicamente de «medir» cuánto dice o hace una o un estudiante. Por el contrario, la finalidad debe ser ayudarles a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo del proceso a través del cual toma forma un texto.

Consideré enmarcar mi trabajo apoyada en los autores mencionados anteriormente, para así formular una propuesta pertinente a lo que sucedía en mi colegio cuando las y los estudiantes se veían enfrentados a una hoja en blanco y no sabían cómo exponer sus ideas a través de un texto escrito.

Lo que ocurría con los procesos escriturales de niñas, niños y jóvenes en básica secundaria

*(7 años) —¿Qué vamos a hacer con este libro, profe?
—¡Van a copiar de la página 10 hasta la 15! ¡Ahhh, y la
palabra que les quede mal escrita la repiten 20 veces!*

La propuesta se puso en marcha con estudiantes de la jornada de la mañana en la IED Nuevo San Andrés de los Altos, ubicada en la localidad de Usme, donde laboro como docente de Humanidades. En el PEI de este Centro Educativo, la educación integral de niñas, niños y jóvenes es el pilar de una propuesta pedagógica que busca mejorar la calidad de vida de las familias del sector. Específicamente los objetivos del proyecto PILEO (Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad) son: fortalecer las habilidades comunicativas a través de actividades de lectura y producción de textos, fomentar hábitos de lectura y promover la producción oral y escrita de diversos tipos de texto. En la mañana hay dos cursos por grado, desde preescolar hasta once. El promedio por aula en básica secundaria es de 40 personas.

Los antecedentes del trabajo con rejillas para evaluar producciones escritas se sitúan dos años y seis meses atrás. En el año 2013 tuve la oportunidad de trabajar con los grados noveno y décimo, como titular de Lengua Castellana. Durante el desarrollo de una de las clases, mientras proporcionaba una lista de parámetros a los cuales, las y los estudiantes debían atender (criterios de cohesión, coherencia, intencionalidad y superestructura) surgieron diversos cuestionamientos, que a su vez derivaron en un debate. Conviene subrayar que en el espacio destinado a trabajar en temas relacionados con la escritura terminamos enfrascados, mis estudiantes y yo, en una discusión acerca del sentido y la utilidad que posee la escritura en la vida y si existía una técnica para hacerlo bien. Más adelante, en 2014, además de implementar en clase el uso de rejillas para cualificar la escritura de textos informativos y argumentativos, noté que al concertar los criterios con las y los jóvenes, estos eran interiorizados tan certeramente que los niveles de cualificación de textos escritos se elevaron. Tanto así que, con un par de esas elaboraciones, participamos en el concurso Leer para comprender y Escribir para transformar, que promueve la SED.

A esta altura del texto debo decir que en el colegio la escritura tradicionalmente comienza —en ciclo inicial y ciclo uno— con trazos aislados de fonemas vocálicos y consonánticos, que más tarde se transforman en palabras y frases. En esos contextos la transcripción es una práctica común y vigente, sumada al tradicional dictado y elaboración de planas. Dichas prácticas dejan de lado la importancia de otorgarle sentido a las producciones textuales, obvian la necesidad de tener claridad acerca de la intención comunicativa y en definitiva, desconocen la escritura como una expresión del pensamiento.

Concretamente en la asignatura de Lengua Castellana¹ se nota que, como consecuencia de aquellas prácticas basadas en concepciones tradicionales de la escritura, en las que es más fácil organizar tareas de tipo mecanicista que actividades que posibiliten una apropiación sólida de la competencia, no se hacen mayores esfuerzos por formular estrategias enmarcadas en el desarrollo de habilidades escriturales. De allí que la producción textual no sea abordada como el resultado de una serie de etapas interrelacionadas, en la que el pensamiento se va configurando a través de la planeación, revisión y reescritura.

Como conclusión de este subtítulo dedicado a esbozar los antecedentes de la experiencia, cabe señalar que las rejillas fueron usadas como instrumento de cualificación de los escritos de los estudiantes media vocacional (además de los de grado noveno) en los años 2013 y 2014, lo que se constituyó en una forma de evaluación que abordó la escritura en función de sus características pensadas y reflexionadas por estudiantes, en tipos de textos que se suelen trabajar en dicho ciclo.

Si bien con las y los jóvenes de los grados mal llamados «superiores» la utilización de rejillas tuvo un buen resultado en lo referente a procesos de escritura, en lo que resta del documento comentaré brevemente el impacto que en el año 2015, en los grados de sexto y séptimo, se dio con la misma propuesta.

1 Dado que solamente docentes de la asignatura de Lengua Castellana desarrollan procesos escriturales, no se ha logrado consolidar una propuesta interdisciplinaria en la que se comprometan otras áreas del conocimiento y que se traduzca en un proyecto que visibilice lo consignado en el PEI.

Cabe aclarar en este punto que una dificultad del paso de los estudiantes de básica primaria a básica secundaria surge cuando niñas y niños ingresan a los ciclos en los que los docentes rotan. Entonces cada una de las disciplinas solicita producciones textuales, por lo general cortas, que den cuenta de un tema tratado o discutido.

Así pues, cuando expresar lo que se concluye o se opina de forma escrita es un requerimiento, emergen todo tipo de inconvenientes en los textos, que ponen de manifiesto procesos y subprocesos en los que no se trabaja en el aula desde ciclos anteriores.

Las consecuencias de prácticas «desfavorables» mencionadas al inicio del presente documento (planas, dictados, copia de libro recurrentes en los ciclos uno y dos), se hicieron innegables. Pero más allá de formular cuestionamientos acerca de la concepción de escritura y sus respectivas prácticas, no como proceso sino como un ejercicio carente de sentido, era pertinente fortalecer el uso de rejillas como estrategia metacognitiva. Las habilidades y competencias escriturales que se espera tengan las niñas y niños que ingresan a grado sexto, son de un nivel bajo². Entonces la implementación de rejillas construidas democráticamente en el aula consolidó una magnífica oportunidad para cualificar la escritura.

Los estudiantes, usando dicha herramienta, deberían poder escribir sobre temáticas diversas para dar cumplimiento a peticiones que desde las diferentes disciplinas del conocimiento les fueran hechas. Escribir es una práctica social de gran valor, en la que procesos de pensamiento se ponen en juego.

2 Se espera que, según Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN para grados sexto y séptimo, la producción de textos escritos respondan a necesidades comunicativas siguiendo un procedimiento estratégico para su elaboración, para lo cual las y los estudiantes deben poder elegir un tema, diseñar un plan, producir una versión atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) y reescribir un texto.

El problema

(9 años): —Profe, profe: ¿me revisa? ya acabé.
—¡Te señalo con ROJO los errores para que te des cuenta lo MAL que escribes!

Son diversas las estrategias usadas en clase que centran el esfuerzo en el docente y definitivamente no tienen impacto en las y los niños ni en sus procesos escriturales: i) revisión o retroalimentación de tipo individual o en pequeños grupos; ii) explicación constante de las reglas básicas para escribir uno u otro tipo de texto; y iii) corrección directamente del texto —con rojo— haciendo énfasis en «lo mal que escribe el estudiante», como la que se presenta a continuación.

Correcciones como las de la imagen 1 son hechas de manera tradicional. Estas no tienen mayor impacto en la cualificación de los textos escritos y resultan frustrantes para estudiantes y docentes (a veces hasta para padres de familia), pues suelen ser acompañadas de regaños a causa de la omisión de reglas gramaticales y ortográficas. Aquellos criterios que deben ser tenidos en cuenta aunque son «enseñados» durante años, no son interiorizados por niñas y niños, ni puestos en práctica en sus elaboraciones escritas. En suma, la escritura se torna una actividad obligatoria, difícil y poco motivante.

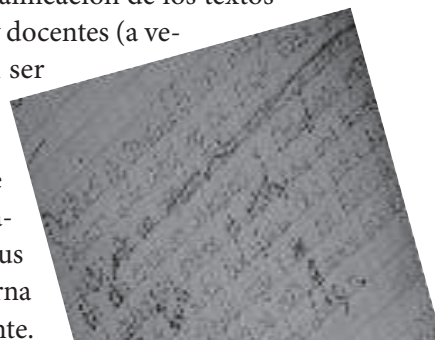


Imagen 1

Al panorama anterior se sumaban las falencias de sus elaboraciones escritas, que evidenciaron que mis estudiantes no reconocían diferentes tipos de textos, y que aunque intentaban plasmar ideas de forma organizada, siguiendo una secuencia lógica, no lograban establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra, a través de algunos nexos. Imagen 1

Lo anterior lo ilustra la siguiente transcripción correspondiente al final alternativo de un cuento leído en clase (transcripción fiel y sin corrección a los escritos realizados en clase), sobre un árbol de chicle que empieza a crecer en el patio trasero de la escuela, al cual se le omitieron los dos últimos párrafos:

El final es que, descubrieron que era un árbol el cual había crecido por todos los cauchos del chicle y los profesores también decidieron y que la entrada al huerto iba a quedar prohibida.

Los estudiantes daban cuenta oralmente de la puntuación y de su uso. Sin embargo, la segmentación no era reconocida en la de la definición de los signos, de función de estos, como marcas de construcción de proposiciones y párrafos. Esto evidenciaba un resquicio entre el saber y el hacer, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Mi Final es que como ellos escondían los chicles, un árbol. Pues yo pensé que por eso creció el árbol creció y creció y las hojas sabían a chicle, y a medida de que se iban cayendo las hojas al final todos quedaron muy aburridos. Y se fueron para un colegio donde si permitían chicle.

A nivel general, eran comunes dificultades relacionadas con el uso inadecuado de la referencia, lo que concretamente se traducía en producciones de escritos donde no se notaba control del tipo de texto, no se respondía a requerimientos de las situaciones de comunicación a intencionalidades, y las expresiones de nexos de significación no aseguraban la unidad cohesiva, y menos aún, la coherencia.

En último término se podría decir que niñas y niños de grado sexto y séptimo tenían dificultad para reconocer intenciones comunicativas. Lo que explicaba que no establecieran claramente si a través de un texto se pretendía narrar, convencer, informar o explicar. Por lo mismo, planear una producción de texto que tuviera en cuenta condiciones óptimas, pensando en los posibles lectores de las producciones y sobre todo pensado desde la función comunicativa y no evaluativa, se constituía en todo un reto.

La propuesta

(12 años)... —¡El de sociales dijo que le dijéramos a usted, que nos enseñara a hacer un resumen; dizque escriben mejor los niños de primero, ¡qué pasado ese «cucho»!

La petición, una mañana que llegué a clase a grado sexto fue: «Profe, el cucho de sociales nos pidió un resumen de una guía y dijo que le pidiéramos a usted que nos enseñara» (ya había escuchado la misma queja en grado séptimo). Lo anterior, de nuevo, demostraba el poco aprovechamiento de la escritura como instrumento en clases diferentes a la de lenguaje, además de la demanda constante de calidad de los productos escritos en dichas áreas.

Se hizo necesario generar un escenario de interacción, en el que las y los estudiantes construyeran saberes sobre aspectos relacionados con características básicas de producción textual. Lo que además debería privilegiar la reflexión, y específicamente la metacognición, idealmente en un ejercicio de corrección conjunta. Para ello se necesitaba elaborar un instrumento que resultara cercano y muy útil —inclusive en clases diferentes a la de lenguaje— para que cada estudiante adquiriera habilidades que le permitieran monitorear sus producciones escritas y evaluar las de otros.

Como veníamos haciendo ejercicios en donde queríamos extrapolar y jugar con la construcción de finales alternativos para algunas de las historias del libro del plan lector, se acordó con los integrantes de los cursos sexto y séptimo adelantar dos actividades simultáneas: la elaboración de un resumen (para atender la petición del docente de sociales, referida en el título de este aparte) y la redacción de un párrafo, en el que debían inventar un final alternativo para una historia que se les leyó incompleta.

Consolidación y construcción de la herramienta

*(12 años o más): —¡A ver! a ver!
¿Cómo se escribe bien un texto?
—¡Pues redactándolo bien, profe!*

«Primer momento: todos tenían la palabra, yo sólo organizaba sus aportes».

Fue caótico cuando, en las siguientes clases, se le preguntó al grupo cuáles eran las características básicas que debía tener un texto escrito en prosa y se anotaron en el tablero, de manera aleatoria, todos los aportes, independientemente de que resultaran relevantes o no. La «cosa» fue más o menos así:

Profesora: ¿Qué se necesita para que un texto esté bien escrito?

Niños y niñas: ¡Qué esté bien redactado!

Profesora: Pero, ¿qué significa que esté bien redactado?

Niños y niñas: Que tenga buena ortografía y buena letra.

Profesora: Eso es muy importante. Vamos anotarlo acá en el tablero, pero abajito, pues hay unos aspectos que son aún más importantes. ¿Qué más?

Niños y niñas: ¡Qué se entienda! Debe entenderse la letra. También hay que ponerle tildes, puntos y comas y mayúsculas. También signos de puntuación, hay que ponerle «puntos de puntuación».

Profesora: Ok, ok. Ponerle signos de puntuación. ¿Da igual poner puntos que comas?

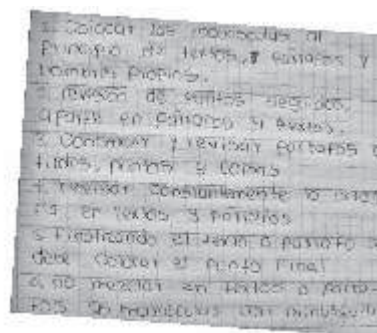
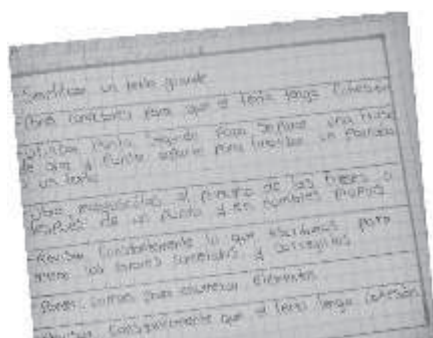
Era claro que conocían y recitaban las fórmulas que solemos repetir los docentes en clase de Lengua Castellana, a pesar de que no las usaban en sus escritos. Ello me interpeló respecto a la necesidad de volver significativos los aprendizajes que, como docentes, pretendemos que nuestros

estudiantes adquieran, para que desarrollen competencias a través de formas flexibles de trabajo, acordadas y negociadas.

En el camino de elaboración y consolidación de la herramienta, fue valioso rescatar los saberes de ellas y ellos, no sólo para que al sentirse partícipes de la realización de una lista de parámetros —que más adelante iba a configurarse en un instrumento para monitorear y revisar sus producciones textuales— se implicaran auténticamente, sino también para brindar el espacio de disenso y consenso. Así pues, fueron necesarias tres semanas más, en las que voces se alzaban las unas sobre las otras. No faltaron los insultos y el malestar porque el otro era un «bobo» o «una severa loca» si repetía lo que alguien ya había dicho o mencionaba algo que no tuviera relación con el tema.

«Segundo momento: uso de las rejillas para evaluar los textos propios y los de otros».

En este orden de ideas se configuró, en el interior de la experiencia, una herramienta de evaluación que permitiera, en primera instancia, visibilizar los esquemas a partir de los cuales los estudiantes abordarían la producción de textos escritos y, en segunda, modificar los mismos a partir de la generación de escenarios de evaluación alternativos. Es decir, se depuró el listado, lo que dio como resultado la creación de las siguientes rejillas, que serían instrumentos con los cuales se evaluarían los textos.



Imágenes 2 y 3

«Tercer momento: una evaluación de pares vs calificación de la profesora»

El acto de escribir se relacionó con la transformación del conocimiento, puesto que las niñas y los niños de grado sexto y séptimo adelantaron autónomamente operaciones mentales involucradas en el acto de escribir, por lo que la ejecución y aplicación de la rejilla entre pares, con el fin de someterla a discusión, para posteriormente reescribir una o dos veces los textos, correspondió a una actividad eminentemente metacognitiva. En conclusión, la co-evaluación y la autoevaluación jugaron un papel primordial en el asunto, pues las y los estudiantes supervisaron de manera continua el desarrollo de su proceso de escritura y pudieron controlarlo de forma consciente, de modo que cuando una estrategia les daba resultado, se reorientaba el proceso y se recurría a un par o al docente para hacer la retroalimentación.

Transformaciones y discusión del resultado

— *Entonces, ¿qué aprendimos? ¿Y para qué nos sirve lo que aprendimos?*
— *¡No ve profe que ya no nos pueden decir que escriben mejor los niños de primero!*

Después de más de dos años de trabajar con rejillas elaboradas en aula, principalmente refiriéndome a la experiencia de mayor impacto y con mayor rigor registrada como lo fue la adelantada con grado sexto y séptimo, recapitulo mis aprendizajes como docente en las siguientes reflexiones.

La evaluación del aprendizaje se dio en contextos de desarrollo personal y social, desde un carácter comunicativo de relaciones democráticas, menos directivas y menos autoritarias entre los participantes, pues cada una de las y los estudiantes mencionó en varias sesiones de clase lo que le parecía importante al momento de escribir uno u otro tipo de texto. Así, durante varias sesiones hicimos ajustes a través de procesos de argumentación, para después implementar los criterios obtenidos en actividades de producción textual significativas.

Se lograron avances respecto a la cualificación en producción de textos escritos, en áreas diferentes a la de Lengua Castellana y como es obvio, en esta última (texto elaborado en una clase de sociales).

Escribir adquirió más sentido del que tenía antes de usar las rejillas. La calidad de los textos se elevó, debido a que estos últimos poseían coherencia lineal, local y global, respondían a un requerimiento de tipología textual de acuerdo con una intencionalidad y eran el resultado de una planeación, de revisiones que reflejaban el monitoreo constante. Ejemplos del resultado de dicho proceso se ilustran a continuación:

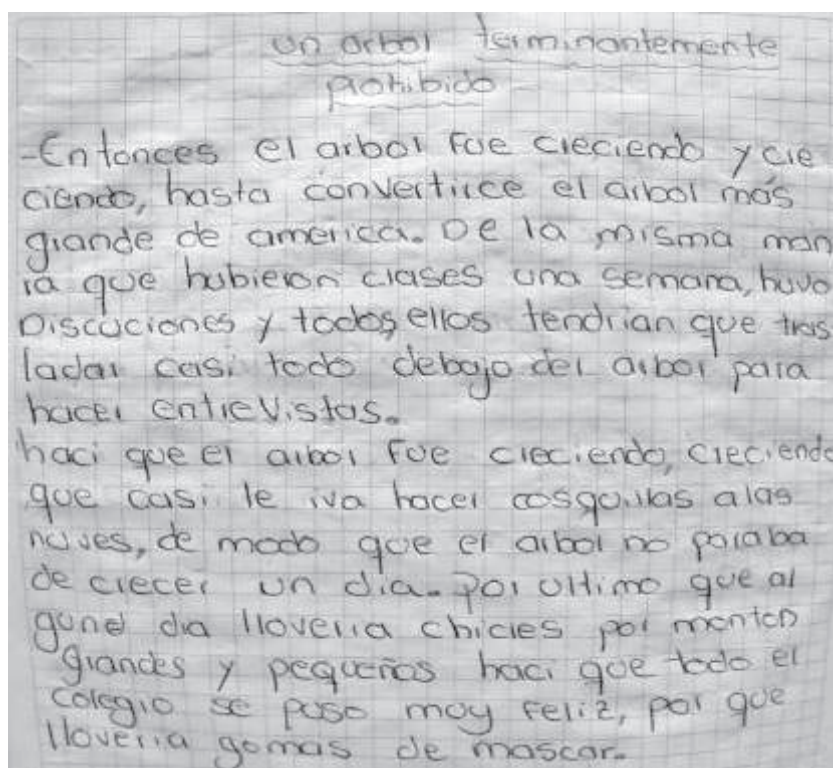


Imagen 4³

- 3 Las imágenes 4 y 5 corresponden a dos reescrituras: la primera del final alternativo del cuento «Un árbol terminantemente prohibido» y la segunda correspondiente al resumen del cuento «El día que no hubo clase». Ambos del libro: *El Terror de Sexto B* de Yolanda Reyes.

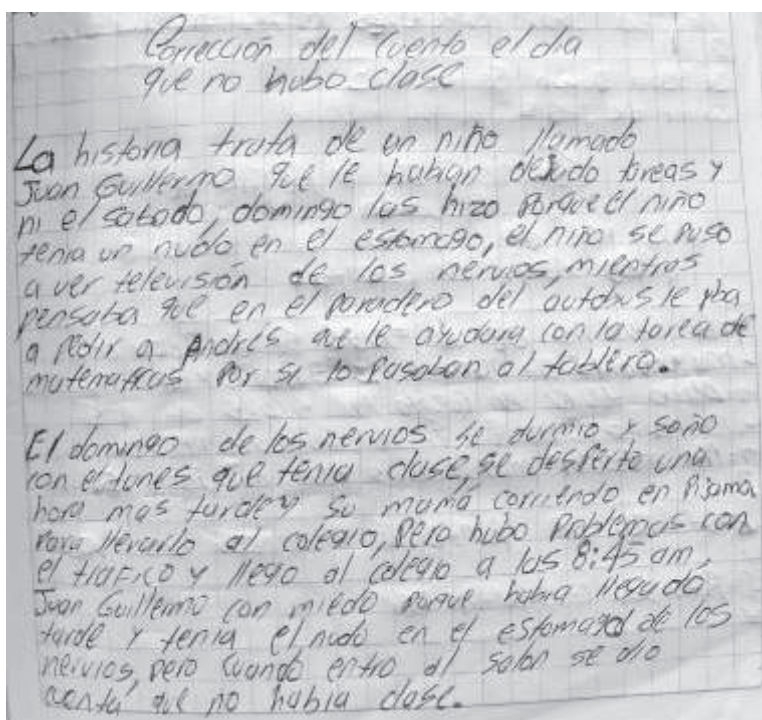


Imagen 5

Se generaron escenarios de discusión entre pares, donde mi papel como docente se transformó en el de un acompañante y no en el de la persona que califica y dice: «Está mal. Corrige».

Desde lo metodológico y conceptual, el trabajo por rejillas se presentó como la oportunidad de hacer conciencia de la utilización de herramientas evaluativas con un carácter metacognitivo, lo que dio como resultado que las y los estudiantes tuvieron control sobre la propia cognición, pues el trabajo en el aula implicó que tomaran conciencia de la forma en que aprendieron y comprendieron.

La regulación de actividades propias del proceso de aprendizaje incluyó la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados con el fin de mejorar las versiones finales de sus escritos.

Es imprescindible considerar e indagar, a futuro, el sentido del proceso de aprendizaje como estrategia de monitoreo en el aula, tanto para maestros como para estudiantes, en una concepción de evaluación de aprendizajes que no se limite a la calificación.

Si en el caminar que hacen los estudiantes por los ciclos de enseñanza deben progresar, cuando de adquirir saberes cada vez más complejos y abstractos se trata, resultará más efectivo que sean ellos mismos quienes puedan planear, revisar y mejorar sus escritos.

El uso de rejillas como herramientas metacognitivas plantea interrogantes sobre lo experimentado anteriormente, cuando no hubo mayor impacto (prácticas de escritura, carentes de sentido o poco significativas), y sobre lo que aún es necesario hacer para potenciar el aprendizaje del lenguaje en contextos escolares.

Para finalizar me atrevería a decir que las reflexiones consignadas en este documento podrían ser el punto de partida para la consecución de un proyecto pedagógico que tenga impacto en todos los ciclos de la Institución Educativa. En especial si se inscribe, a su vez, en una propuesta en la que la escritura sea un potenciador de experiencias personales que otorguen a los sujetos la posibilidad de trascender en el marco de un proyecto interdisciplinario.

Referencias

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Calsamiglia, E., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias.
- IED Nuevo San Andrés de los Altos. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Peronard, M. (2001). Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Coordinadora cátedra UNESCO, teleseminario de la cátedra UNESCO en lectura y escritura.

