

## **Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios**

### **Level of expertise of the writer and his relationship with the production quality of written texts in university students and professors**

Osvaldo Terán Gallardo<sup>1</sup>

Scardamalia y Bereiter (1987) señalan que existen diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos, que se desarrollan en dos tipos de procesos de producción de textos, a saber, “del decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Su modelo plantea, que la diferencia esencial que se genera en los procesos de producción de textos escritos entre escritores expertos y novatos radica en la forma en que introducen el conocimiento en el proceso de producción y lo que les genera después de haberlo producido.

Este artículo indaga sobre si los sujetos de una muestra intencionada de 41 estudiantes y profesores de 1º y 5º año de psicología, se reconocen en alguno de los dos tipos de procesos de producción de textos. Se concluye que no existen a nivel de autorreporte diferencias radicales en los tipos de procesamiento entre escritores maduros y no maduros, no obstante es plausible estimar variables mediadoras que explican los resultados.

Palabras claves: Producción escrita, Escritores novatos, Escritores expertos, Universidad

*Scardamalia and Bereiter (1987) show that there are essential differences between expert and novice writers, which are developed in two types of text production processes, namely “from the knowledge” and “transform knowledge”. Their model posits that the essential difference is generated in the production processes of written texts between expert and novice writers lies in the way they introduce knowledge into the production process and what they generate after producing it.*

*This article investigates whether the subjects of a purposive sample of 41 students and professors from 1st and 5th year of the Psychology Career, are recording either of the two types of processes of texts production. It concludes that there is no radical differences at a level of self-report, of processing between mature and immature writers, however it plausible to estimate mediating variables that explain the results.*

*Keywords: Text production, Novice writers, Expert writers, University*

---

Recepción del artículo: 04.04.2011 - Aprobación del artículo: 11.07.2011

<sup>1</sup> Magíster en Psicología Clínica, Mención Psicoterapia Integrativa. Académico Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Viña del Mar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a oteran@uvm.cl

## Introducción

Se reconoce en la actualidad el proceso de producción escrita como una actividad compleja (Camps, 2000; Benítez, 2005; Parodi, 2005). Las corrientes internalistas y externalistas de producción textual, buscan determinar los elementos y mecanismos que se encuentran a la base y que son considerados cruciales al componer un escrito. Según la orientación, los modelos enfatizan, unos aspectos sobre otros. A la vez, a medida que las corrientes se desarrollan, van haciendo más enrevesados sus análisis, al incorporar elementos nuevos que se estiman importantes para poder entender el proceso de producción (Benítez, 2005).

Los procesos de producción, largo tiempo enfocados en la producción como producto, tuvieron un cambio importante en los estudios realizados por Rhoman y Wlecke (1964), quienes establecieron un nuevo eje en los estudios de producción escrita al desarrollar el primer modelo por etapas. Estos modelos de gran aceptación en educación, enseñan que la instrucción en determinadas técnicas, que se deben aprender y seguir en forma secuencial, aportarán en la mejora de la capacidad de redacción. Investigaciones posteriores, no obstante, demostrarán que el proceso de producción de textos escritos no es lineal, y que los escritores tienden a hacer y rehacer en forma recursiva el escrito, lo que cambia el concepto de etapas por subprocesos que interactúan unos y otros (Camps, 1989).

Los estudios de Emig (1971) plantean que la producción de textos es un proceso recursivo. A partir de estos estudios en los setenta se entiende y se busca explicar los procesos que sigue el escritor al efectuar la redacción o composición de un texto. La mirada en estos casos va a estar centrada en las estrategias y cúmulo de ideas, creencias, conocimientos, juicios, que posee el escritor y que se activan cuando redacta. De igual manera, se preocupa de la interacción que se produce entre estos subprocesos internos, que aparecen como operaciones recursivas (Camps, 1992). El surgimiento de la psicología cognitiva en los años setenta promovió un nuevo tipo de estudios en el campo de la producción de textos escritos, centrándose estos, en los procesos cognitivos a la base de la producción textual (Gardner, 1985). Una serie de estudios (Flower & Hayes, 1980, 1981; Hayes, 1986, Scardamalia & Bereiter, 1987, Kellog, 1996) dan cuenta de los intentos y avances de explicar los procesos cognitivos y subprocesos a la base de la producción de textos escritos.

De estos procesos uno de los ejes que ha llamado la atención de los investigadores es aquel que busca encontrar niveles de descripción que evidencien procesos lingüísticos disímiles entre los productores de textos escritos. Si bien la investigación intenta demostrar que estos procesos se generan a todo a todo nivel, la mayoría de los estudios tuvo como base, comparaciones realizadas entre productores novatos y expertos (Burtis, Bereiter, Scardamalia & Tetroe, 1983; Flower & Hayes, 1980, Scardamalia & Paris, 1985). Estos trabajos han generado una gran diversidad de datos entre las va-

riaciones que se producen en los procesos de producción de escritores novatos y expertos. Los modelos explicativos son demasiado generales para explicar de gran diversidad de resultados en los datos recopilados (Scardamalia, 1992).

En este artículo se trabaja con el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) y se recoge información en un grupo de sujetos estudiantes y profesores de una carrera de psicología de una Universidad de la región, para identificar en estos la presencia de alguno de los dos modelos de producción que desarrollan los autores y que relacionan con el nivel de experticia del escritor, a saber “del decir el conocimiento” o de “transformar el conocimiento”, formas que siguen al escribir un texto. Se busca indagar además, si ejecutan tareas concordantes con el reconocimiento previo, y si se presentan diferencias entre las muestras. Cabe indicar que Scardamalia y Bereiter (1992) utilizaron en sus estudios, sujetos en los primeros años de alfabetización y sujetos próximos a su graduación, o bien recién graduados. A continuación se exponen las bases conceptuales sobre las que se sustentan los modelos del estudio.

### **Modelo de M. Scardamalia y C. Bereiter (1987)**

Scardamalia y Bereiter (1987) identifican diferencias lingüísticas significativas entre escritores novatos y expertos. Los resultados de sus investigaciones les han permitido corroborar estos hallazgos. Utilizando muestras de alumnos pronto a graduarse y otros de escuela primaria encontraron diferencias entre escritores, que ellos denominan “inmaduros” y “maduros”. El grado de madurez o inmadurez está en la forma en que introducen el conocimiento durante la composición (Scardamalia & Bereiter, 1987). Investigaciones precedentes ya habían dado muestras de que la comprensión en escritores experimentados cambia durante la composición (Lowental, 1980, Murray, 1978, Odell, 1980). La explicación a estos cambios se atribuye a resultados de procesos complejos en la solución de problemas que se encuentran presentes en algunos tipos de composiciones y en otros no. En efecto, las consecuencias sobre la comprensión no corresponden a las propiedades generales del proceso de producción, sino responden a procesos en la solución de problemas que se encuentran en cierto tipo de composiciones y en otras no (Scardamalia & Bereiter, 1992).

“La principal diferencia que existe entre una composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y no en lo que sucede en ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (Scardamalia & Bereiter, 1992: 44).

Scardamalia y Bereiter (1992) han comprobado a través de registros de protocolos en voz alta, que los niños y escritores maduros actúan de forma distinta, sobre todo en lo concerniente a la planificación de los objetivos de escritura.

En los informes obtenidos con niños, estos concuerdan con el modelo de *el decir el conocimiento* Scardamalia y Bereiter (1992) (indicando que al escribir, estos niños tienden a desarrollar sus ideas considerando que las más importantes son aquellas que le llegan a la mente primero, y las despliegan hasta que las fuentes de éstas se agotan). Para ellos, su principal problema desde el punto de vista del conocimiento, es el

de expresar lo que se encuentra en su mente. Este proceso de generación directa se opone un proceso de carácter más recursivo y que compete una mayor cantidad de problemas a enfrentar, que se han encontrado en escritores expertos, quienes tienden a escribir muchas veces, corregir y reescribir, trabajando en forma constante para hacer algo coherente, o bien trabajan sobre borradores, que luego van corrigiendo una y otra vez, o a su vez elaboran sus ideas a partir de conversaciones y discusiones que preceden al escrito, en un proceso de *decir el conocimiento* de forma directa. Estos mismos escritores señalan en relación al conocimiento que escriben muchas veces para entender, indicando que el proceso de escritura es un acto de descubrimiento, e inclusive que el proceso adquiere tal autonomía que influye en la mente del escritor (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Si bien todos los seres humanos se mueven hacia objetivos y a la solución de problemas, y por tanto, en *el decir el conocimiento*, Scardamalia y Bereiter (1992) también está presente esto, en su sistema de ejecución no hay recursos para incorporar estos objetivos e intereses en la producción. Asimismo, otro gran problema que presentan los escritores *del decir el conocimiento* es que tienen dificultades para trasladar de un sistema que depende del input social, y por tanto de retroalimentaciones alternantes, como la conversación, a un sistema autónomo donde no existen retroalimentaciones directas y alternas que permitan guiar la producción.

En los primeros estadios escolares los niños debido a que aún poseen escasos conocimientos y sus recursos de escritura (caligrafía y ortografía por ejemplo) no son todavía automáticos, se produce un proceso natural de obstaculización para que se enfoquen en problemas de producción superior, por ende cualquier problema que busque resolver, al producir un escrito, será aquel que exija menos conocimientos y esfuerzos mentales, lo que conlleva atender a menos aspectos de la tarea, reducir al mínimo los procedimientos de rutina, evitar procedimientos recursivos y privilegiar los lineales, evitando el análisis en referencia a los medios y los fines que persigue la producción escrita (Scardamalia & Bereiter, 1992). A estas características de producción en los niños de primeros estadios escolares se suman, además, una falta de adaptación a la audiencia, falta de planificación y de revisión, acomodación a los tópicos más simples de escritura, ajuste al género, aun cuando tengan un objetivo definido, por ejemplo plantear una creencia desarrollando una serie de justificaciones, pero sin una línea argumental sólida de base. Estudios colocan un precedente importante, pues este tipo de estructura, propia del “decir el conocimiento”, se encuentra en jóvenes entre 13 y 17 años (National assessment of educational progress, 1980a, 1980, b).

Otra característica importante en el modelo “del decir el conocimiento” tiene relación con la planificación y el establecimiento de objetivos. Los sujetos que utilizan este modelo, manejan tiempos de puesta en marcha cortos, que no se relacionan necesariamente, con el requerido por la tarea; por el contrario en adultos, cuanto más tiempo se les asigna, más tiempo utilizan en planificar y establecer los objetivos de producción antes de comenzar a escribir, más tiempo de igual manera, aumenta la

puesta en marcha en relación a la longitud de la historia. En cuanto a la revisión, ésta por sí sola no diferencia a unos escritores de otros, no obstante las revisiones orientadas desde objetivos y sistemas de búsqueda de objetivos, eran explícitas y características de los escritores del modelo “transformar el conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Scardamalia y Bereiter (1987) sostienen que es posible generar estrategias que permitan llevar a los niños desde un modelo “del decir el conocimiento” a un modelo “del transformar el conocimiento”, por sobre las consideraciones que estiman que estas diferencias estarían dadas desde un inicio y que no se pasaría desde un modelo a otro. No obstante, señalan que aún falta por investigar que tanto se pueden desarrollar estrategias para producir un traslape en los modelos empleados.

### **Modelo de “decir el conocimiento”**

El modelo explica la forma de generar el contenido de un texto a partir de lo que se va a escribir y del género que se conoce en referencia a ese tópico de escritura. En el esquema que se muestra a continuación se puede apreciar que es posible escribir un texto sin necesidad de contar con una planeación u objetivo general que permita determinar las limitaciones del problema, e inclusive, sin los procedimientos característicos de los *maduros* en composición. El proceso se realiza construyendo alguna representación de lo que se ha solicitado para escribir, luego localiza los identificadores del tópico, que le servirán al escritor en la búsqueda de pistas en la memoria que pongan en marcha conceptos asociados. Si bien, el proceso no da garantías que toda la información recopilada sea atingente, marca una tendencia implícita hacia la pertinencia. Este procedimiento favorece que el escritor tenga la necesidad de control o la urgencia de crear un plan coherente. Independiente del tópico, la tarea va a exigir al escritor identificar el género correspondiente a que se adscribe el escrito. Los identificadores de género operan de la misma forma que los de tópico. Una vez que el escritor produce parte del texto (generalidad), este mismo se irá traduciendo en fuente adicional para la identificación de nuevos tópicos y nuevos identificadores de género, los que a su vez ayudarán a la recuperación de contenido y a aumentar la coherencia textual, toda vez que estos se verán influidos por los precedentes.

Como se puede apreciar en este modelo, el conocimiento, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del mundo o del conocimiento de los géneros literarios, sino más bien resultan de procesos automáticos, que se ponen en marcha debido a esta actividad” (Scardamalia & Bereiter, 1987: 4).

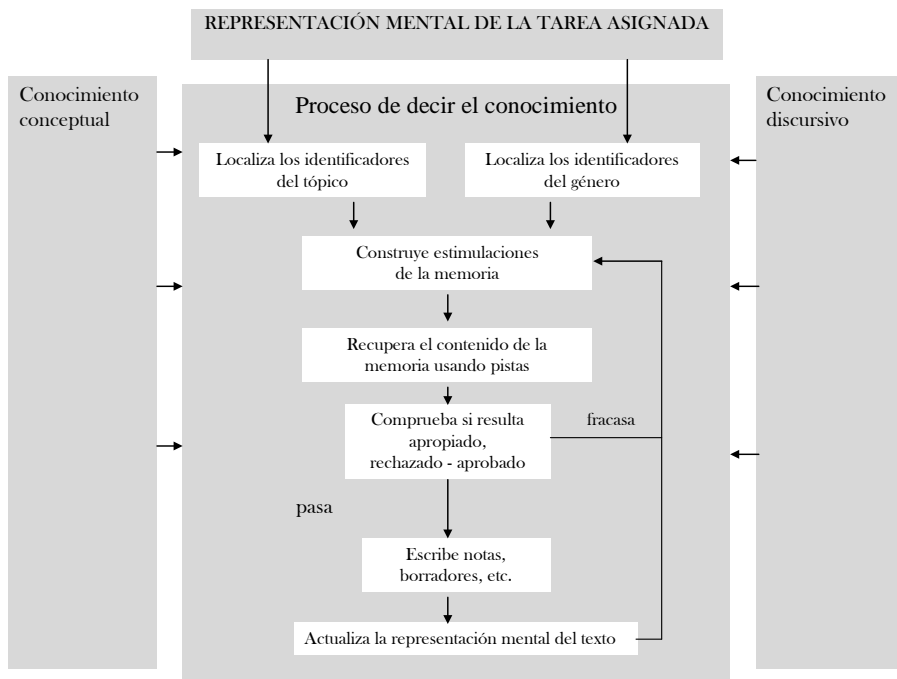


Figura 1. Modelo de “decir el conocimiento” Scardamalia y Bereiter (adaptación de 1985)

### Modelo de “Transformar el conocimiento”

Este modelo no es una elaboración a partir del modelo anterior, pero no está desvinculado de él. Este comprende al anterior como un subproceso y lo coloca en un complejo proceso de solución de problemas. “El proceso implica dos clases distintas de “espacio- problemas” (Bereiter, Steinbach, 1984: 6). El espacio – problema es una entidad de carácter abstracto conformado por un número de conocimientos y de operaciones, que tienen como función el trasladar un estado de conocimiento a otro estado. Los espacios pueden ser de contenido (creencias) o retóricos (las deducciones o hipótesis que conducen a una nueva creencia). En el espacio retórico, los estados de conocimiento son representaciones diversas que incorporan al texto y a los objetivos subordinados a éste; en tanto las operaciones alteran el texto, los objetivos, las relaciones entre el texto y los objetivos que persigue. En este sentido, la transformación del conocimiento se produce en el espacio del contenido, pero para que ésta acontezca se debe producir una interacción entre el espacio del contenido y el retórico. El traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos del espacio del contenido y hacer el proceso en forma inversa es la clave, según los autores, del transformar del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1987). En tanto, la recuperación de información a través de la memoria es la misma que acontece en el modelo del “decir del conocimiento”, no obstante en el “transformar del conocimiento”, no sólo se ordena y

subordina a las necesidades del tópic y del género, sino también, debe adaptarse a las restricciones impuestas desde el problema retórico (Flower y Hayes, 1980)

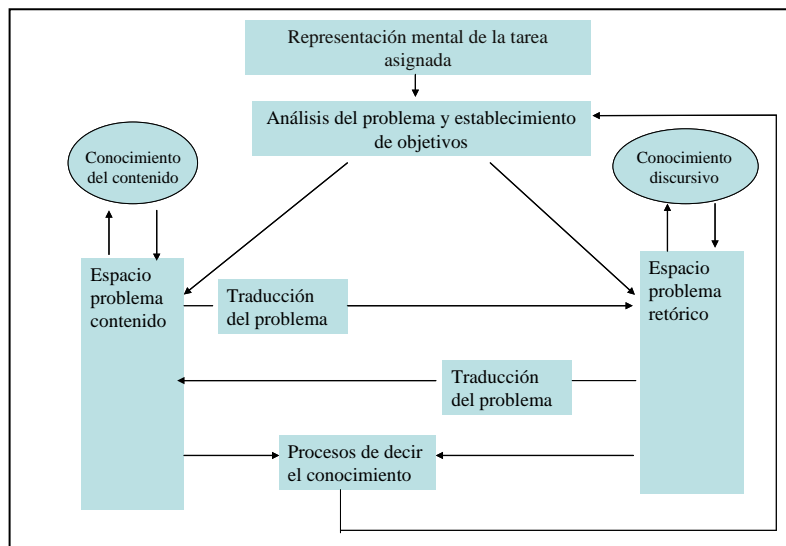


Figura 2. Modelo de “transformar el conocimiento” Scardamalia y Bereiter (adaptación de 1985).

El estudio tiene como objetivo estudiar diferencias atribuibles al nivel de experticia en la producción de textos escritos de acuerdo a los modelos “del decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter, en una muestra de estudiantes y profesores de una universidad privada de la región. Busca reconocer la presencia de los modelos “del decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento” en la identificación de secuencias representativas que efectúa un grupo de estudiantes y profesores de una universidad privada en la región e identificar posibles relaciones entre las tareas que reportan un grupo de estudiantes y profesores de esta universidad, con el autorreporte de adscripción a los modelos “del decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento”. Por último intenta establecer posibles diferencias en la utilización de procesos lingüísticos cognitivos asociados a los modelos “del decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento” entre las tres muestras de grupos de estudiantes y profesores de una universidad de la región.

Tiene a la base la hipótesis que los sujetos de mayor experticia presentan una mayor similitud entre el reporte del modelo al que adscriben y las tareas que ejecutan cuando producen un texto escrito que aquellos sujetos de menor experticia.

## Método

### Diseño

El diseño se define como no experimental transeccional, ya que en el caso particular del estudio se realizará un análisis de relación entre reportes de sujetos, por tanto

no hay intervención en el proceso sólo se miden los resultados de las variables una vez acaecido el hecho de investigación. Por otra parte, el diseño se delimita como transeccional, toda vez que la medición de las variables se realiza una única vez sobre una muestra.

### **Tipo de estudio**

Dada las características de la propuesta investigativa el tipo de estudio es de carácter exploratorio descriptivo, puesto que caracteriza el comportamiento de las variables (tareas) que están relacionadas con el concepto de modelo “del decir conocimiento” o del “transformar el conocimiento” presentes en la muestra y específica a partir de los resultados diferencias entre los grupos en estudio.

No obstante lo anterior intenta explorar algún tipo de relación entre las tareas que reportan los individuos y el modelo adscrito por los sujetos. Una vez identificadas las relaciones de variables en los grupos, se busca determinar si existe algún tipo de diferencia atribuible al grado de experticia de los sujetos.

Se considera exploratorio dado que los estudios de Scardamalia y Bereiter han considerado como muestras de estudio sujetos de educación primaria comparados con sujetos a punto de graduarse y graduados, en tanto no hay evidencia de estudios que consideren variaciones en muestras entre estudiantes de primer año, quinto año y profesores de universidad, que son considerados por los autores en el nivel de “maduros”.

### **Muestra**

La muestra está constituida por un total de 41 sujetos, distribuidos entre 11 alumnos de primer año, 15 alumnos de quinto año y 15 profesores pertenecientes a la carrera de psicología de la una universidad privada de la región.

La muestra es no probabilística, es decir, intencionada en la selección, según criterios indicados por el investigador.

### **Análisis de datos**

Dadas las características de investigación se ha estimado utilizar estadística descriptiva, que determine frecuencias y porcentajes de aparición de las variables medidas. En este caso específico, determinar la frecuencia de adscripción a un modelo, la frecuencia de respuestas a las tareas que habitualmente ejecutan los sujetos al producir un texto escrito en una muestra de 41 sujetos, a través de un estadístico descriptivo y la determinación de variables nominales. Dado el número de la muestra y la dispersión se consideró en este estudio preliminar desarrollar sólo este tipo de procesamiento de datos. Para efectos del procesamiento se usó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).



## Resultados

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos, ordenados en tablas de frecuencia

Tabla 1

*Frecuencias de respuestas por muestra.*

Nivel	Secuencia	% p 1	% p 2	% p 4
Primer año	1	18,2	18,2	18,2
100% = 11	2	63,6	63,6	63,6
Desarrollaron secuencia propia	3	18,2	18,2	18,2
Quinto año	1	26,7	40	46,6
100% = 15	2	40	26,6	20
Desarrollaron secuencia propia	3	33,3	33,3	33,3
Profesores	1	53,3	40	13,3
100% = 15	2	26,7	46,7	60
Desarrollaron secuencia propia	3	13,3	13,3	13,3
No contestó		6,7		6,7

\*6,7 % corresponde a un sujeto de la sub muestra de profesores que no contestó a las preguntas 1 y 4.

En general es posible señalar que el 63.6 % del grupo de primer año se reconoce en la secuencia 2 que corresponde al modelo “del transformar el conocimiento”, en tanto un 18.2 % de la muestra se ubica en la secuencia 1 “del decir el conocimiento”.

Se evidencia un alto grado de coherencia en las respuestas de los estudiantes de primer año, ya que tienden a identificarse sistemáticamente en la secuencia 2, que corresponde al modelo “del transformar el conocimiento”, por sobre la secuencia 1 “del decir el conocimiento” en forma coherente en las preguntas 2 y 4 que representan tareas y estrategias del modelo “del decir el conocimiento”.

Con respecto a los estudiantes, quinto año, se observa que un 40 % se reconoce en la secuencia 2 que corresponde al modelo “del transformar el conocimiento”, en tanto un 26.7% de la muestra se ubica en la secuencia 1 “del decir el conocimiento”. Se detecta un bajo grado de coherencia en las respuestas de los estudiantes de quinto año, ya que presentan porcentajes disímiles en las respuestas 2 y 4 ,en la pregunta 4 un 46% se inclina por tareas y estrategias de la secuencia 1, “del decir el conocimiento” y un 33.3 % ejecuta tareas correspondientes a la secuencia 2, que corresponde al modelo “del transformar el conocimiento”.

### Profesores

Se evidencia que un 26.7 % de la muestra de profesores se reconoce en la secuencia 2 que corresponde al modelo “del transformar el conocimiento”, en tanto un 53.5 % se ubica en la secuencia 1 “del decir el conocimiento” .Un 46.7 % ejecuta tareas

correspondientes a la secuencia 2, y un 40 % se ubica en la secuencia 1 “del decir el conocimiento” Paralelamente, el 60 % de la muestra de profesores responde que ejecuta tareas correspondientes a la secuencia 2 y sólo un 13.3 % de la secuencia 1.

Se evidencia un bajo grado de coherencia en las respuestas de los profesores, toda vez que tienden a identificarse en un porcentaje de un 53.5 % en la secuencia 1, que corresponde al modelo “del decir el conocimiento”, pero presentan porcentajes disímiles en las respuestas 2 y 4. En la respuesta 2 hay baja coherencia presentando un 40 % de la muestra tareas o estrategias asociadas al modelo de “transformar el conocimiento”, y 46.6 % en el modelo “del decir el conocimiento”; en tanto en la pregunta 4 un 60 % de los sujetos se inclina por tareas y estrategias de la secuencia 2 y un 53.5% por la secuencia 1.

#### Comparación entre grupos

La comparación entre grupos permite inferir que los alumnos de primer año presentan un mayor porcentaje en la secuencia 2 “del transformar el conocimiento” que las sub muestras de quinto y profesores. De igual manera el grado de coherencia es mayor en el grupo de primer año en relación a los grupos de quinto y profesores.

En tanto la comparación entre grupos que crearon su propia secuencia evidencia homogeneidad en el sentido que tienden a repetirse tareas y estrategias tanto en la secuencia 1 “del decir el conocimiento” como en la secuencia 2 “de transformar el conocimiento”. Asimismo se detecta cierta homogeneidad en el sentido que en ninguna de ellas se aprecia, salvo una leve tendencia en los profesores, coherencia en las respuestas 2 y 4, que permitan suponer que los creadores de secuencias se pueden clasificar en alguno de los dos modelos.

Tabla 2

*Frecuencias de respuestas sujetos que establecieron secuencias propias*

	Número de Sujetos	Secuencia realizada	Pregunta 2	Pregunta 4
Primer año	1	Sec I:1,5,6. Sec II:3,8	1	2
	1	Sec I:7 Sec II:9	1	2
Quinto año	1	Sec I:1,4,5,6,7 Sec II:1,3,5, 8,9	1	2
	1	Sec I:2 Sec II:5	2	1
	1	Sec I:2 Sec II:6	1	2
	1	Sec I:7 Sec II:6	2	2
	1	Sec I:1,3,4	2	2

		Sec II:1,2,5,6,7,8,9		
Profesores	1	Sec I:1,2,4,5	2	1
		Sec II:1,2, 6,7,9		
	1	Sec I:1,2, 3,4,5,6,9	2	2
		Sec II:1,2,4,5,6,7,8		

#### Estudiantes, primer año

En la tabla se puede apreciar que dos sujetos formaron su propia secuencia a partir de las dos secuencias iniciales, no obstante al comparar con las preguntas 2 y 4 se puede apreciar que los sujetos contestan distributivamente en las secuencias 1 y 2, no habiendo respuestas de tareas que permita a los individuos clasificarlos en alguno de los dos modelos.

La tarea o estrategia de mayor frecuencia se encuentra en la secuencia 1 y corresponde al primer ítem

Me hago una representación mental antes de escribir de la tarea asignada

En tanto en la secuencia 2 no hay tareas o estrategias más frecuentes entre los sujetos que crearon su propia secuencia.

#### Estudiantes, quinto año

En la tabla se aprecia que cinco sujetos contestaron su propia secuencia a partir de las secuencias iniciales, no obstante el 60% de los sujetos contestan distributivamente entre las secuencias 1 y 2, en tanto el 40% restante que genera su propia secuencia responde a las preguntas 2 y 4 en la secuencia 2, indicando en este caso, que los individuos responden tareas propias “del transformar el conocimiento”.

La tarea o estrategia más frecuente en la secuencia 1 corresponde a los ítemes 1 y 4: “me hago una representación mental antes de escribir de la tarea asignada, una vez que escribo algo del texto, esto me sirve para darme cuenta que “voy bien” en cuanto a los temas que deben ir y al género o modo en que estoy escribiendo”

En tanto de la secuencia 2 la tarea o estrategia de mayor frecuencia es la 5 y 6: “al escribir me preocupo de verificar los pasos que permitirán relacionar una cadena de razonamiento con la siguiente”, “al escribir me preocupo de analizar los argumentos en contra u otras creencias que existen sobre el punto”.

#### Profesores

En la tabla se aprecia que dos profesores contestaron su propia secuencia a partir de las secuencias iniciales. El 50% de éstos contesta distributivamente entre las secuencias 1 y 2, en tanto el otro 50% que genera su propia secuencia responde a las preguntas 2 y 4 en la secuencia 2, indicando en este caso que los individuos responden tareas propias “ del transformar el conocimiento”.

La tarea o estrategia más frecuente en la secuencia 1 son la 1, 2 ,4 ,5: “me hago una representación mental antes de escribir de la tarea asignada”, “Identifico el tópico del problema (palabras claves que me indican elementos esenciales que deben ir en el

tema). Estos me sirven “como pistas” a poner en marcha los conceptos asociados al problema o tópico planteado, indicando qué asunto era más afín al problema para redactar y cuáles no son importantes considerar”, “una vez que escribo algo del texto, esto me sirve para darme cuenta que “voy bien” en cuanto a los temas que deben ir y al género o modo en que estoy escribiendo”, “esto también me ayuda recuperar más información sobre el tema con mayor facilidad, ya que cada vez que escribo algo, lo siguiente es influido por lo anteriormente escrito”.

En tanto de la secuencia 2 la tarea o estrategia de mayor frecuencia es 1,2, 6, 7:”al escribir me preocupo de cumplir con los objetivos del escrito”, “al escribir me preocupo de las relaciones del contenido (lo que escribía) y la audiencia a quién lo voy a dirigir”, “al escribir me preocupo de analizar los argumentos en contra u otras creencias que existen sobre el punto”, “estos razonamientos anteriores me llevan a cambiar algunas creencias y repensar o reescribir lo que había hecho y el objetivo que iba a perseguir demostrar, argumentar o narrar, es decir a modificar el contenido y/o la organización de lo escrito”.

En términos comparativos de la secuencia 1 la tarea o estrategia más frecuente es la 1: “me hago una representación mental antes de escribir de la tarea asignada”. En tanto en las secuencia 2 la tarea o estrategia más frecuente es la 9: “al escribir trato de encontrar nuevas relaciones, que antes no había hecho, lo que me lleva a modificar mi plan de escritura al incorporar una nueva relación de ideas, lo que a su vez, me lleva a cambiar la forma en que escribía (el estilo) y establecer otras nuevas relaciones”.

### **Discusión**

A partir de la información obtenida por la muestra se concluye que no se cumple la conjetura inicial planteada

“Los sujetos de mayor experticia presentan una mayor similitud entre el reporte del modelo al que adscriben y las tareas que ejecutan cuando producen un texto escrito que aquellos sujetos de menor experticia”.

Al contrario de lo esperado los sujetos pertenecientes al grupo de primer año presentan mayor similitud entre el modelo al cual reportan adscribir y las tareas y estrategias, que fueron usadas como reactivos para determinar si efectivamente se encontraban operando en ese modelo.

En los grupos de quinto año se presenta un leve acercamiento entre el modelo adscrito y las tareas y estrategias que funcionaron como reactivo en este ítem. En tanto, en el ítem cuatro se presentan una baja relación entre el porcentaje de sujetos que adscribe a la secuencia dos y las tareas y estrategias que los ubican mayoritariamente en la secuencia 1. En el nivel de profesores un alto porcentaje adscribe a la secuencia 1, no obstante las respuestas a los reactivos 2 y 4 los ubican en la secuencia 2.

Estos resultados contradictorios, se pueden explicar conjeturalmente para discusión en la siguiente línea de análisis:

Los sujetos de primer año tienen un menor nivel de conciencia y autocrítica de los procesos que utilizan al producir un texto. En este sentido a medida que los sujetos adquieren mayor necesidad de desarrollar producción escrita se van haciendo conscientes “*in situ*” de las dificultades que tienen, y por ende pueden presentar mayor nivel de reflexividad respecto al proceso de producción de un texto. Cabe indicar al respecto, que la elección de la muestra se hizo en función de la malla curricular que presentaba esta carrera. Su currículum desarrolla asignaturas básicas hasta segundo año, en tercero aparece una serie de asignaturas llamadas seminarios, en que alumno debe desarrollar como producto final un artículo, los alumnos de quinto año se encuentran en una fase en que deben desarrollar este tipo de artículos para las asignaturas propias del ciclo y se encuentran trabajando en su proyecto de memoria. En el caso de los profesores, tanto por sus actividades personales de desarrollo académico, como publicaciones o en el ejercicio de la profesión al corregir trabajos de alumnos, también se hacen conscientes de las dificultades y de sus limitaciones para realizar redacciones de textos escritos.

Una segunda explicación posible a los resultados se plantea en la posibilidad que los alumnos de primer año realizan trabajos con exigencias propias de su ciclo. Es factible pensar que los niveles de conocimiento retórico y de dominio del tema que se le exigen, sean bajos y ellos perciban esto como una señal que los hace pensar que son escritores de transformación del conocimiento, efectuando tareas y estrategias complejas, en exigencias bajas. Pudiendo funcionar, como explicaría la teoría, como excelentes al “decir el conocimiento”, pueden interpretar esto como que son buenos escritores y percibirse realizando tareas complejas al producir propias “del transformar el conocimiento”

Una tercera línea de explicación aceptaría que la distribución de escritores en el modelo “del decir el conocimiento” o “del transformar el conocimiento” constituye un resultado que no está influido por la variable académica. En tanto la misma teoría sostiene que los escritores pueden ser muy exitosos en cualquiera de los dos niveles dependiendo del tipo de tarea asignada (Scardamalia & Bereiter, 1992). Es posible que un alumno promediando tipos de trabajo pueda llegar a quinto año e incluso a ejercer una profesión sin tener dominio completo del modelo “de transformar el conocimiento”. Cabe indicar al respecto, y es congruente con esta postura, que al parecer el nivel de exigencia o situaciones específicas de la situación, hacen a los sujetos de quinto y profesores tener un grado mayor de conciencia de la dificultad. Esto en parte también es coherente con los resultados que arrojan los individuos que crearon sus propias series. A medida que los sujetos avanzan desde primero al grado de profesores, el nivel de tareas y estrategias en complejidad incorporadas, aumenta considerablemente.

En cuanto a los sujetos que respondieron sus propias secuencias se puede indicar que la frecuencia más recurrente en los tres grupos en la secuencia 1 “del decir el conocimiento” es “*Los sujetos tienden a hacerse representaciones mentales antes de*

*escribir la tarea asignada*". Se puede concluir que esta tarea o estrategia mental, es transversal a los tipos de conocimiento. En tanto de la secuencia dos "del transformar el conocimiento" la secuencia más frecuente es "Al escribir me preocupo de cumplir con los objetivos del escrito", pudiendo inferir en forma preliminar y como conjetura que la preocupación por el cumplimiento de propósitos, señalados por Scardamalia y Bereiter (1987) no es exclusivo de los escritores que "transforman el conocimiento" y que los problemas de producción pueden estar en factores de procedimiento más que en la claridad o conciencia de los propósitos del escrito.

A medida que se avanza en las muestras, efectivamente se puede apreciar que hay mayor preocupación por factores como el tipo de audiencia, elementos asociados al monitoreo del trabajo escrito, al generar argumentos más que explicaciones, y a cambiar creencias a medida que se avanza en el escrito o se finaliza éste.

Finalmente, derivados de la hipótesis que se plantea, en tanto que el grado de conciencia sobre los procesos pudiera ser un factor que interfiere en el tipo de respuesta que entregan los sujetos del estudio, se hace plausible pensar que a la base pudieran encontrarse procesos metacomprendivos operando. Esta habilidad considerada en sí misma como un saber hacer, perteneciente al conocimiento procedural, puede ir acompañada por conocimientos y creencias del lector acerca de sí mismo y de las actividades cognitivas que pone en activación al producir un texto (cabe indicar que los procesos metacomprendivos se han concentrado en la lectura y no tanto en la producción), de la representación de la naturaleza del texto y del objetivo que se persigue. Conocimientos que son generalmente verbalizables o declarativos (Baker, 1991; Garner, 1994; Peronard & Crespo, 1999).

Una segunda línea de investigación se puede generar a partir de los efectos que tienen las expectativas del educador y del tipo de tarea asignada sobre las expectativas de eficacia que se genera el productor sobre sus capacidades, que lo pueden llevar a sobrevalorar su modelo de producción, como en el caso hipotético de las respuestas de primer año o a disminuir las expectativas de autoeficacia, como al parecer se evidencian en las diferencias que presentan las muestras de quinto año y de profesores.

Una última línea de investigación que se sugiere tiene relación con el estudio de las variaciones a través de textos, que diferencien de conocimiento agrupado, ya sea en la memoria o por actividades del aula (Scardamalia & Bereiter, 1992), a actividades que requieran una mayor autocrítica, que presenten actividades complejas, y que requieran elaboración de conocimiento para transformarlo, aunque no se encuentre agrupado en resultados coherentes y efectivos.

### **Referencias**

Baker, L. (1991). Metacognition, Reading and science education. En Santa y Alverman (Eds.) Science Learning. Delaware: IRA (2-13)

- Benítez, R. (2005) Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo. Santiago: Frasis.
- Bereiter, C., Scardamalia M.(1987).*The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Burtis, P., Bereiter, C.,Scardamalia, M.,Tetroe, J. (1983).The development of planning in writing. En Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.
- Camps, A. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Barcelona: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Flower, L. (1993). *Problem-solvingstrategiesforwriting*.New York: Harcourt
- Gardner, R. (1994). Metacognition and executive control. En Rudell, R. (Ed.) *Theoreticalmodels and process of reading*. USA: International reading association.
- Hayes, J. (1996) “A new framework for understanding cognition and effect in writing”. En Levy, C.,Ransdell, S. (Eds.) *The Science of writing*.New Jersey: Erlbaum.
- Lowental, D. (1980). Mixing Levels of revision. *Visible language*,14, 383-387.
- Murray, D.(1978). Internal revision: A process of discovery. En G. Cooper y L. Odell (Eds.), *Research of composing*, p. 85-103. Urbana: National counsiln of teacher of English.
- Odell, L. (1980). Bussines writing: Observations and implications for teaching composition. *Theoryintopractice*, 19, 225-232.
- Parodi, G. (2003) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peronard, M., Crespo, N. (1999). *Desarrollo del conocimiento metacomprendivo:una propuesta de medición*. Ponencia presentada en el XII congreso internacional de la asociación lingüística y filológica de América latina, agosto 1999.
- Scardamalia, M.,Bereiter, C. (1982). Assimilative processes in composition planning. *Educational Psychologists*, 17, 165-171
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in writing composition. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2: Reading, writing, and language learning*.Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.