

# La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación <sup>1</sup>

Esperanza Arciniegas  
Universidad del Valle  
Santiago de Cali, Colombia

## Resumen

El presente artículo se construye a partir de los resultados del proyecto “Roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo”, cuyo objetivo fue analizar el cambio de roles en el aula con enfoque metacognitivo, y las características del proceso de regulación compartida en la escritura de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Los resultados de dicho proyecto me permiten mostrar cómo funciona el aula durante un ejercicio de escritura socialmente compartida para facilitar y promover la autorregulación de los estudiantes y, así, favorecer su autonomía en relación con la escritura y los procesos de aprendizaje. Es importante destacar que en el proceso de la escritura socialmente compartida los roles del docente y de los estudiantes cambian en la medida en que el profesor pasa de controlar todo el proceso a ir cediendo gradualmente el control a los alumnos y asume el rol de asesor, colaborador y comentarista de los textos escritos por los estudiantes.

**Palabras clave:** metacognición, escritura socialmente compartida, autonomía, roles, contrato didáctico.

## Abstract

### **Socially shared writing at university: self-regulation**

This article derives from the results of the project “*Roles in the didactic contract of a writing course of metacognitive approach*”, which objective aimed to analyze both the change of roles in a class of metacognitive approach, and the characteristics of the process of shared regulation of some university students when writing an argumentative text. The results of this project allow me to show what happen in class during of the development of an exercise of socially shared writing to facilitate and promote self-regulation among students by favoring, as a

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación, de convocatoria interna de la Universidad del Valle, “El cambio de roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo”, culminado en septiembre de 2014, cuya investigadora principal fue la autora del artículo.

consequence, their autonomy in writing and learning processes. It is important to highlight that the roles of both the teacher and students change in the process of socially shared writing to the extent that the teacher does not control the process any longer, but she gradually hands over control to students. Therefore, the teacher assumes the role of advisor, collaborator and commentator of the writings written by students.

**Key words:** metacognition, socially shared writing, autonomy, roles, didactic contract.

## Résumé

### **L'écriture partagée socialement dans l'université: l'autorégulation**

Cet article est construit à partir des résultats du projet « *Les rôles dans le contrat didactique dans un cours d'écriture d'approche métacognitive* », dont l'objectif a été d'analyser le changement des rôles pendant le développement d'un cours d'approche métacognitive et les caractéristiques du processus de régulation partagée, lors du processus d'écriture d'un un texte argumentatif chez les apprenants universitaires. L'on peut montrer à travers les résultats de ce projet la façon dont le cours se développe pendant un exercice d'écriture partagée socialement avec le propos de simplifier et promouvoir l'autorégulation des apprenants ainsi que favoriser leurs autonomie dans leurs processus d'écriture et d'apprentissage. Il convient de remarquer que dans le processus d'écriture partagée socialement, les rôles du professeur et des apprenants changent au fur et à mesure que le professeur ne contrôle plus complètement le processus mais il le cède progressivement aux apprenants. Ainsi, le professeur assume le rôle de guide, de collaborateur et commentateur des textes écrits par les apprenants.

**Mots-clés:** métacognition, écriture partagée socialement, autonomie, rôles, contrat didactique.

## INTRODUCCIÓN

Desde 1998 el interés por los procesos metacognitivos en el aula universitaria ha estado siempre presente en mi labor académica e investigativa. En estos años he realizado investigaciones en lectura y escritura, y he visto cómo la metacognición ha centrado sus estudios en la regulación y autorregulación de los sujetos sobre sus tareas intelectuales.

Para indagar cómo se organiza el aula con enfoque metacognitivo se planteó la investigación "Roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo", cuyo objetivo fue analizar el cambio de roles cuando en el aula se trabaja con dicho enfoque;

específicamente, qué pasa cuando la escritura en el aula se trabaja a través de un proceso de regulación compartida mediante la elaboración de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. A partir de los resultados de esta investigación, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo se dan las relaciones en el aula durante un ejercicio de escritura socialmente compartida para facilitar y promover la autorregulación de los estudiantes y, así, favorecer su autonomía en relación con la escritura y los procesos de aprendizaje.

## **CONCEPTUALIZACIÓN**

### **Metacognición**

La metacognición se puede definir como una disposición didáctico-metodológica en la que se privilegia la conciencia y el control que los individuos deben desarrollar en relación con sus procesos cognitivos. Esta conciencia incluye el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición que tiene el docente en sus procesos de enseñanza y que son el centro de su trabajo. Es decir, al docente no solo le preocupa que sus estudiantes aprendan conceptos, sino que también privilegia el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, lo que incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas en relación con el conocimiento. En el aula el estudiante debe construir conocimiento metacognitivo, lo que incluye reconocer sus características como sujeto que aprende, e identificar las particularidades de la tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizarla<sup>2</sup>.

Por su parte, los desarrollos recientes sobre la regulación la han puesto en el centro del trabajo metacognitivo, ya que la regulación metacognitiva es el componente de la metacognición que, junto con la conciencia, le permite al sujeto controlar su aprendizaje; a su vez, es el elemento fundamental para que el sujeto desarrolle sus procesos cognitivos de atención y de comprensión, y diseñe las estrategias adecuadas para resolver los problemas que surgen en sus procesos

---

<sup>2</sup> Para más información sobre trabajos relacionados con el papel de la metacognición en procesos de lectura y escritura, realizados en la Universidad del Valle, véanse Arciniegas y López (2012) y López y Arciniegas (2004).

de aprendizaje. Además, le permite desarrollar la responsabilidad, la autonomía y una constante autoevaluación en el desarrollo de sus tareas.

### **Regulación y escritura**

En relación con la escritura, la regulación ha tenido un amplio desarrollo investigativo en los últimos años (Castelló, Bañales, & Vega, 2010). Desde los aportes de Flower y Hayes (1996), considerados en el marco de un *enfoque cognitivo*, se define la escritura como un proceso cognitivo, asumido como una actividad fundamentalmente individual, que necesita del ejercicio por parte del escritor de tres momentos para realizar la tarea: planificar, textualizar y revisar. Esto supone que el sujeto que escribe debe tener conciencia y control sobre la tarea, ya que para planificar debe establecer objetivos y para revisar debe detectar, diagnosticar y solucionar los problemas que encuentre en su proceso.

Posteriormente, el *enfoque sociocognitivo* reconoce que la escritura, como las demás formas de comunicación, está determinada por factores sociales que el sujeto debe tener en cuenta en la elaboración del texto. Según esta perspectiva, lo que se da es un desarrollo progresivo de las habilidades de regulación que pasan de estar socialmente controladas, en manos del docente, a ser autorreguladas; se habla, entonces, de la autorregulación del sujeto para comunicarse con propiedad en los espacios sociales. El texto es, entonces, un objeto que se produce en una situación social particular de comunicación, y los procesos cognitivos que lleva a cabo el sujeto para producirlo deben ser acordes con esa situación en la que el reconocimiento de un interlocutor determina las decisiones de quien escribe el texto. Así, la autorregulación del escritor está determinada no solo por el proceso de producción del texto sino, además, por la situación de comunicación y el contexto social al que debe responder. En este enfoque se considera que hay conocimientos sociales que, al ser aprendidos mediante la práctica por el escritor, le permiten mejorar la producción de los textos; lo social, entonces, se relaciona con conductas que se aprenden, y que se suponen se fijan para construir las formas de producción de los textos escritos.

Por su parte, el *enfoque sociocultural* va más allá; desarrolla una verdadera visión de lo social en la medida de que no se habla de conductas que se aprenden sino que, al reconocer que la escritura es una actividad discursiva dialógica mediada por procesos socioculturales

de producción, asume, entonces, el ejercicio de la escritura como una tarea que implica procesos de construcción para lo que se requiere una madurez de los sujetos. Si bien en el *enfoque cognitivo* la escritura es una tarea individual del sujeto, y en el *enfoque sociocognitivo* se reconoce la escritura como un ejercicio social de imitación, el *enfoque sociocultural* ubica la producción más allá de los factores emocionales, conductuales y hace determinantes los factores sociales. En ese sentido, la experiencia del sujeto con la escritura es determinante para el éxito de la comunicación y la relación que se establece con el otro antes, durante y después de escribir el texto.

En este marco se reconoce, entonces, que el sujeto debe autorregular su escritura no solo en relación con la producción del texto sino en función del contexto, y se determina que los escritores expertos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la escritura en el aula. Para este enfoque la escritura no es un ejercicio en solitario. El escritor, ya sea de manera presencial o mental, necesita de un juego de voces para dialogar durante la producción textual. De aquí surge el concepto de *corregulación*, ya que sobre la base del concepto sociocultural de la producción escrita se ha implementado en el aula el trabajo colaborativo en el que los escritores expertos, el profesor y los estudiantes entre sí, participan activamente en la evaluación y corrección de los textos. En el aula, en particular, se habla del *traspaso de la regulación del experto al aprendiz* para determinar la relación entre el profesor y el estudiante en proceso de convertirse en escritor; así mismo, se habla de la *corregulación entre pares*, ya que el ejercicio de escritura se puede discutir y revisar entre los mismos aprendices, y del proceso de *corregulación entre profesor y estudiante*. En el último caso, el docente pasa a colaborar con la producción del estudiante en los espacios de revisión en los que como experto aporta comentarios tanto en función del progreso del texto que el aprendiz produce, como de la autorregulación del sujeto, quien con todas estas herramientas va asumiendo el control en la producción de su texto.

Finalmente, definir la escritura como una actividad discursiva que se puede compartir entre los miembros de una comunidad ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado permite hablar de la *regulación socialmente compartida*. En este proceso, varios sujetos adelantan una misma tarea de escritura en la que comparten los objetivos, la planificación, la ejecución y la evaluación de la misma. En este ejercicio

de escritura colaborativa el grupo se co-regula mediante la generación de un espacio en el que cada uno asume un rol, y de la autorregulación de cada sujeto depende el éxito de la tarea que se emprende en el grupo. Se destaca como valor didáctico de este proceso el hecho de que el éxito de la tarea depende de la capacidad de autorregulación de cada sujeto que debe participar a lo largo del proceso en el establecimiento de los objetivos, el monitoreo y la evaluación de la tarea de escritura auténtica en una constante negociación con los demás miembros del grupo. De esta manera, los procesos de regulación socialmente compartidos muestran la interacción necesaria entre la regulación individual y la colectiva en situaciones de aprendizaje colaborativo. Podemos decir que la regulación socialmente compartida es colectiva en cuanto a que los procesos y productos de la regulación están distribuidos en el grupo y, simultáneamente, son responsabilidad de cada uno de los sujetos que conforman dicho grupo.

Hablar de escritura socialmente compartida en el aula implica una forma diferente de trabajo, pues ya el conocimiento no está centrado en las explicaciones del profesor, sino que depende del trabajo de los estudiantes. En esta aula el docente centra sus actividades en la construcción del conocimiento metacognitivo de los estudiantes y, por lo tanto, es necesario plantear una relación diferente tanto entre la manera como los sujetos se relacionan entre sí, como entre las relaciones que establecen los sujetos con el conocimiento.

### **Contrato didáctico**

Tradicionalmente se define el *contrato didáctico* como el acuerdo de aula que se establece de manera tácita entre el docente y los estudiantes. De manera tradicional, se dice que el contrato didáctico consiste en que el profesor enseña y el estudiante aprende, ya que la enseñanza está controlada y determinada por el docente y se espera, por lo tanto, que el aprendizaje se “dé” en el estudiante.

Para este caso, se toma como definición de contrato didáctico el propuesto por García y Fortea (2006):

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o “contrato” entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos,

interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.). Es un contrato en el que se cambian los parámetros del discurso entre los integrantes del aula de tal forma que las normas implícitas se cambian por normas explícitas y el control del docente se cambia por la autonomía del alumno. Lo que posibilita un “aula diversificada” (tiempos, espacios, contenidos, metas... pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información por la construcción de conocimiento regulado por el alumno (p. 3).

Los autores, además, determinan cuatro principios para este contrato: consentimiento mutuo; aceptación positiva del alumno; negociación de los diferentes elementos, y compromiso establecido recíprocamente entre el profesor y el alumno para cumplir el contrato pactado. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje personalizada hace posible dirigir el trabajo independiente, no presencial, del estudiante, a la vez que promueve su autonomía y su capacidad de aprender a aprender.

Se adopta esta definición de contrato didáctico para cumplir con el objetivo de esta investigación, ya que la perspectiva metacognitiva que se sigue con esta propuesta, más que un modelo teórico de escritura o de aprendizaje, es una forma de trabajo cuyo propósito es que los sujetos asuman su aprendizaje de manera consciente; lo fundamental del curso está en la forma como los contenidos se trabajan a lo largo del semestre. Esta perspectiva implica una transformación de las características particulares de la relación social y del diálogo en el aula, es decir, del contrato didáctico que se establece entre los estudiantes y el docente en cuanto a sus responsabilidades en relación con el saber que se enseña y el que se aprende en el aula, y el cómo se enseña y el cómo se aprende, lo que se acerca más a un contrato de aprendizaje.

También comparto con Anderson, Patterson, y Brewer (1996) la caracterización que hacen de la utilidad del contrato didáctico en el aula y las funciones que desempeña en ella:

- **Relevancia.** Cuando los estudiantes han identificados sus propias necesidades, las actividades se vuelven con toda probabilidad más significativas, relevantes e interesantes para ellos. Los contratos reconcilian las necesidades/intereses de los alumnos con las demandas.

- **Autonomía.** Los contratos de aprendizaje permiten una considerable libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo.
- **Estructura.** Proporciona un esquema formal conocido y compartido por profesores y alumnos para estructurar las actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo proporcionan un alto grado de flexibilidad.
- **Equidad.** Se entiende como diversidad de contenidos y procesos, no como “oferta educativa igual” para todos. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Facilitan el acceso a los contextos y la equidad dentro de los cursos. Además son muy útiles con asignaturas basadas en competencias, en las estancias de prácticas, cuando los alumnos trabajan, como medio de combinar (sustituir) la prespecialidad, etc.

Esta definición del modelo de contrato didáctico es el pertinente para el aula en la que se ponga en práctica la escritura socialmente compartida puesto que, para que se llegue a la autorregulación de los estudiantes, el docente está dispuesto a ceder poco a poco el control del aprendizaje en el aula para ir intercambiando los roles con los estudiantes, hasta llegar a establecer con ellos un rol de colaboración con la escritura más que de evaluador de procesos finales.

## METODOLOGÍA

### Contexto de la investigación

Para realizar la investigación se tomó el curso de segundo nivel de escritura dirigido a un grupo de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas, Universidad del Valle, que ya habían tomado el curso del primer nivel. El objetivo del curso es que los estudiantes de manera consciente aprendan a escribir un ensayo argumentativo mediante un proyecto de aprendizaje en el aula. Para llevar a cabo esta tarea, desde el inicio del curso los estudiantes se organizan en grupos de tres, debido a que la estrategia didáctica de escritura en el aula es la *escritura colaborativa*, que, para los propósitos del curso, se concibe desde los enfoques *sociocultural* y *socialmente compartido*. En el programa del



semestre analizado, el tópico del ensayo se discutió y se seleccionó con toda la clase. El tema particular desarrollado por cada grupo en relación con ese tópico fue decidido al interior de los grupos en un proceso de negociación que se hizo a partir de la revisión bibliográfica y exploración del tema, documentación que los estudiantes hicieron fuera de clase.

Para llegar a la elaboración del ensayo, el trabajo en el aula se organizó alrededor de los siguientes asuntos:

- Elementos del texto escrito que incluyen los aspectos retóricos en sus niveles intratextual, intertextual y extratextual, y los elementos del contenido en relación con el desarrollo conceptual, claridad, fluidez, precisión y profundidad en el tratamiento del tema.
- Características del trabajo colaborativo: dado que el propósito de escritura es la construcción de un texto de manera colaborativa, se discute y se acuerda el procedimiento de trabajo para lograr este propósito.
- Documentación y elaboración de reseñas: los estudiantes realizan un proceso de búsqueda de información sobre el tópico, y seleccionan documentos que consideran que aportan información al tema de cada grupo. Con los textos seleccionados escriben tres reseñas que se discuten tanto en cada grupo, como en una plenaria general y con la docente.
- El ensayo argumentativo: se empieza con una conceptualización, lectura y explicación sobre las características del ensayo, y se analizan modelos de ensayos. A partir de todo este trabajo, cada grupo inicia el proceso de escritura del ensayo, pasando por los procesos de planificación, textualización, revisión y reescritura del texto.
- Otra estrategia pedagógica fue la elaboración de las *fichas metacognitivas* en las que cada estudiante va consignando distintos aspectos de sus procesos de lectura, de escritura y de aprendizaje. Se llevan durante el semestre dos tipos de fichas: la ficha de clase y la ficha de grupo. **La ficha de clase** busca que los estudiantes, de manera individual, mantengan su atención sobre el objetivo de aprendizaje de las clases y tiene como propósito que cada estudiante reelabore los contenidos desarrollados en cada sesión, desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, además, que autoevalúe y

documente su desempeño como aprendiz. **La ficha de grupo.** Esta ficha tiene como objetivo que la reflexión metacognitiva, a partir del momento en que se inicia la escritura del ensayo en el aula, se haga sobre lo que pasa al interior de los grupos. Para ello uno de los miembros del grupo, de manera rotativa, en cada clase, se encarga de elaborar la ficha.

El análisis de estas fichas permite tanto al profesor como al resto de la clase enterarse de las discusiones de los grupos y, de esta manera, saber qué está pasando con cada estudiante y con el grupo en relación con la tarea de escritura socialmente compartida. Leer las fichas al iniciar la clase por la totalidad del curso permite reconceptualizar y analizar los procesos que llevaban los grupos en su trabajo colaborativo.

Para el propósito de esta investigación, la situación de aula no fue modificada. Como corpus para el análisis se tomaron tres grupos de los siete que los estudiantes conformaron para realizar el trabajo de escritura de manera colaborativa. Se tomó esta decisión porque los estudiantes de estos grupos ya habían tomado con la docente el curso de Composición I el semestre anterior, y habían demostrado un alto grado de participación y asistencia a las clases. Además, los tres grupos seleccionados constituyeron el 43 % de los grupos y de los estudiantes de la clase.

El método seguido se ubicó dentro de los parámetros de la investigación cualitativa y de corte etnográfico. Según MacMillan y Schumacher (2005):

La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una «construcción social», es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas según sus puntos de vista, sus percepciones y sus sistemas de creencias. (p. 401)

Es decir, es aquella que concibe realidades múltiples y la comprende desde el punto de vista de los participantes, y las estrategias son flexibles y cambiantes, en las que el investigador se integra a la situación social

y busca como meta poder hacer generalizaciones detalladas vinculadas al contexto, en lugar de generalizaciones universales libres de contexto, como se hace en la investigación cuantitativa. Esta última es otra visión del mundo. La cualitativa hace una descripción detallada de los fenómenos y da un resumen provisional de interpretaciones. Se abre entonces hacia la construcción de nuevas teorías en las que tienen cabida nuevas preguntas y nuevas hipótesis, a partir de la realidad observada

Para realizar el análisis se utilizó el programa ATLAS.ti que pertenece al conjunto de los programas para investigación cualitativa o análisis cualitativo de datos, y que se utiliza en distintas disciplinas del área social y humanística.

La actividad del aula fue grabada en video por un auxiliar y posteriormente transcrita. Se analizaron las transcripciones de los datos para identificar la unidad didáctica, las actividades típicas del aula (ATA), las ayudas del profesor y las estructuras de participación con el propósito de reconocer las características del contrato didáctico llevado a cabo durante el desarrollo del programa.

A partir de las interacciones discursivas se analizaron los roles del docente y de los estudiantes mediadas por las actividades de la clase en un proyecto de aprendizaje. Es decir, el énfasis se hizo en el análisis de la práctica educativa en términos de Sánchez et al. (2008), para definir cómo las acciones del profesor interactúan con las de los estudiantes para promover transformaciones en estos últimos, y no en el análisis del discurso en el aula. Según Sánchez et al. (2008).

*La práctica educativa se concibe en sus tres dimensiones –cómo se desarrolla, qué contenidos se desarrollan y quién asume qué responsabilidades. Cada dimensión se fundamenta en marcos de referencia particulares: cómo, desde una concepción de la cognición humana; qué, desde una teoría cognitiva de la tarea, mientras que quién se basa tanto en lo cognitivo –para determinar el valor de las ayudas del profesor como en lo sociocultural– para valorar los roles cambiantes de los estudiantes. (p. 97)*

Como este estudio se centró en el tipo de contrato didáctico en el curso de escritura con enfoque metacognitivo, y en el análisis del cambio del rol del docente en el aula cuando se realiza un trabajo de escritura socialmente compartido, la investigación se encauzó en las unidades de análisis concernientes a las dimensiones *quién* y *cómo*. En la primera

de estas, la unidad de análisis es la *ayuda del profesor*, definida como los apoyos que el profesor brinda a los estudiantes durante los distintos momentos de la clase y el desarrollo de la tarea; se clasifican en tres tipos: externas (EX), son regulatorias y su propósito es el de orientar el proceso; implican planificar, proponer una estrategia, evocar, explicitar y resumir. Internas (IN) son una guía verbal, su objetivo es contribuir a la tarea; recuerda la tarea, da pistas, da apoyo físico, inicia un razonamiento, propone opciones y complementa un contenido; y las de *Feedback* (FB) son ayudas regulatorias, buscan contribuir con la tarea; pedir confirmación, recapitular, redirigir, reformular y añadir.

Como se puede ver, *quién* se basa tanto en lo cognitivo –para determinar el valor de las ayudas del profesor– como en lo sociocultural –para valorar los roles cambiantes de los estudiantes–, sea *interna*, *externa* o de *realimentación*; mientras, en la dimensión *cómo* el análisis se centró en el tipo de estructura de participación, dado que el interés de la investigación se enfoca en el grado de autonomía que logra el estudiante mediante las actividades mediadas por el profesor quien, durante su práctica de aula, va transfiriendo gradualmente el control y la regulación al estudiante, a medida que este va asumiendo conciencia de los procesos y apropiándose de su autorregulación

Para caracterizar la interacción *profesor-alumnos-tarea* en el aula, el análisis se basó en la *estructura de participación* de Cazden y Beck (2003), asumida como la “configuración de roles interaccionales, derechos y responsabilidades” que ordenan la actividad conjunta en el aula y determinan “quien puede decir qué, cuándo y cómo” (como se citó en Sánchez et al., 2008, p. 98). Esta concepción remite al concepto de *contrato didáctico* o acuerdo de aula, el objeto de interés en este estudio, que se establece de manera tácita entre el docente y los estudiantes, y determina el tipo de interacción entre ellos, y que estos asuman roles más o menos activos y participativos en la construcción del conocimiento en el aula. Esta estructura de participación permite hablar de tres patrones: IRE (Instrucción-Respuesta-Evaluación), IRF (Instrucción-Respuesta-Realimentación: *Feedback*) y Simétrica. Más que una simple representación de los intercambios, cada patrón refleja concepciones y valores diferentes sobre qué es aprendizaje, cómo se construye y comparte el conocimiento, e instaura ciertas relaciones de poder.

Así, en el patrón más simple y tradicional IRE, el profesor instruye o indaga sobre algo que él ya sabe y que espera del alumno; el alumno responde lo que supone que el profesor espera; el profesor decide si su respuesta es correcta o incorrecta. El predominio de este patrón hace que la práctica de aula se centre en el desarrollo de la tarea y, más que en un objetivo de enseñanza, se oriente a un objetivo de evaluación. En el patrón un poco más complejo IRF, el profesor instruye o indaga, el alumno responde y luego se da un proceso de realimentación (Wells, 2001). Aunque de modo similar al patrón anterior, el profesor inicia y cierra el intercambio e indaga sobre algo que ya sabe, ya hay un propósito de construir el conocimiento de modo conjunto. Para ello, el profesor no se centra exclusivamente en evaluar sino en completar, reformular o confirmar la respuesta del estudiante, dándole nuevas posibilidades de mejorarla, en un proceso de reelaboración progresiva. Este patrón, además de buscar una mayor participación del estudiante en la generación de conocimiento, le permite, así mismo, irse apropiando de los modos de organizar y de expresar el conocimiento en la disciplina particular.

Finalmente, en el patrón de interacción SIMÉTRICA, el más completo y complejo de los tres, el proceso de construcción se da con la participación activa de todos. En este patrón, el estudiante puede intervenir en cualquier momento, no solo para responder sino para iniciar, proponer un curso de acción, realimentar y confirmar las respuestas, propias o de sus pares. El profesor, por su parte, evita su papel de mero evaluador y participa con el estudiante en una especie de negociación de la acción hasta llegar a un acuerdo con la participación de todos. Una diferencia notable con los patrones anteriores es el “derecho de los alumnos a hablar” (Sánchez et al., 2008, p. 100) a lo largo de todo el proceso durante el que sus identidades se van transformando, hasta llegar a asumirse como participantes auténticos y reales de las prácticas de aula. Por supuesto, que para que esto suceda, el profesor debe, a su vez, percibir a sus estudiantes como sujetos constructores de conocimiento, propiciando permanentemente en el aula espacios que los induzcan a reconocerse como participantes activos de lo que sucede en el aula.

En cada uno de los patrones descritos, además de la estructura formal que los define, es importante tener en cuenta que se fundamentan en concepciones diferentes sobre distintos aspectos de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje: a) los roles que se presupone que profesor y estudiantes deben cumplir: quién hace qué y en qué momento; b) cómo se construye y se comparte el conocimiento en el aula –en manos de quién está–, y c) las relaciones de poder que se establecen entre los participantes. Como herramientas de mediación de las actividades del aula, el hecho de que el patrón de interacción sea más o menos explícito para los estudiantes determinará su participación. Si la estructura de participación se hace explícita desde el comienzo, los alumnos pueden anticipar el curso de la acción para tomar iniciativas de participación que dan lugar a un patrón simétrico, mientras que si no es clara, si se deja implícita, se dificulta que tomen la iniciativa y la estructura usual es la más simple, IRE, en manos del profesor en todos los momentos.

## RESULTADOS

En cuanto a las unidades de análisis de la interacción en el aula, siguiendo a Sánchez et al. (2008) y con la ayuda del ATLAS.ti, se tomó la unidad mayor –que incluye a todas las demás unidades– la *secuencia didáctica*, que corresponde al asunto central u objetivo de aprendizaje del curso. Este proyecto de aprendizaje consistió en escribir un ensayo cuya temática, seleccionada por los estudiantes entre varios temas propuestos por ellos mismos al inicio del curso; dicho tema fue *la sexualidad*. La unidad didáctica se dividió en *sesiones*, delimitadas por la franja horaria asignada a las clases; en este caso fueron 15 sesiones que correspondieron a las semanas de clase del semestre. Cada sesión se dividió en *actividades típicas de clase* (ATAS), conducentes a la realización del proyecto de aprendizaje y que corresponden a cómo se estructura cada clase. En esta propuesta, ATAS son: lectura y discusión de la fichas metacognitivas, exposición del profesor, trabajo en grupo, evaluación y cierre.

Para definir cómo fue la participación de los miembros de la clase durante su desarrollo, se tomaron como categorías las estructuras de participación: IRE, IRF y Simétrica, que corresponden a las dimensiones *quién y cómo*, categorías que permitieron hacer un análisis de la interacción profesor-alumnos-tarea. Esto permitió determinar cuál fue el patrón que prevaleció en el proceso de escritura del ensayo, y ayudó a identificar cómo fue la participación del docente y de los estudiantes en las distintas actividades durante las sesiones.

De las 15 sesiones de clase grabadas en video, se tomaron para el análisis 10 sesiones (tabla 1) que permitieron analizar la evolución de las estructuras de participación durante el semestre y, por lo tanto, cómo se caracterizó el contrato didáctico. Estas 10 sesiones representan el 67 % de las clases del semestre.

Tabla 1: Clases analizadas

1	06 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión programa de curso. Objetivo: conocer el programa, definir el proceso metodológico y la evaluación del curso.</li> <li>- Encuesta sobre prácticas de escritura. Objetivo: los conocimientos previos sobre la escritura.</li> <li>- Asignación de ejercicio de reescritura de texto de un estudiante de primaria. Revisión de conceptos y recontextualización de los elementos que conforman un texto escrito.</li> </ul>
2	13 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión de primeras fichas.</li> <li>- Taller sobre trabajo cooperativo. Definición de reglas para la producción de un texto en grupo.</li> </ul>
3	20 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas de clase.</li> <li>- Discusión por grupos de texto sobre alfabetización académica.</li> <li>- Plenaria de discusión: tema alfabetización académica. Objetivo: Reconceptualización sobre la escritura y su función epistémica.</li> <li>- Aproximación inicial al tema del ensayo.</li> </ul>
4	17 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas metacognitivas.</li> <li>- Taller de identificación de partes del ensayo.</li> <li>- Inicio del tema "revisión de textos escritos".</li> </ul>
5	08 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas metacognitivas.</li> <li>- Trabajo por grupos: revisión y discusión de reseñas de cada integrante.</li> <li>- Orientación de la docente en cuanto a estructura de las reseñas. Objetivo: ejercicio de escritura colaborativo sobre el texto reseña.</li> </ul>
6	22 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas metacognitivas.</li> <li>- Socialización y discusión de la hipótesis de cada grupo.</li> <li>- Trabajo por grupos: elaboración del plan de argumentación.</li> </ul>
7	29 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas metacognitivas.</li> <li>- Trabajo por grupos: elaboración de versión definitiva de la hipótesis y continuación del plan de argumentación.</li> </ul>
8	05 de Junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de fichas metacognitivas.</li> <li>- Revisión grupal de hipótesis: intercambio de textos.</li> </ul>

9	19 de Junio	- Socialización de fichas metacognitivas. - Trabajo por grupos: revisar los avances del ensayo y finalizarlo.
10	26 de Junio	- Socialización de fichas metacognitivas. - Ajustes del texto por parte de los grupos. - Lectura y discusión de cada uno de los ensayos. Aquí participan todos los estudiantes y el docente en plenaria.

El análisis mostró que estas ATAS constituyeron, efectivamente, la constante en el desarrollo de las clases del curso objeto de estudio, y que las actividades planteadas por la docente se condujeron hacia el objetivo de la secuencia didáctica *escritura de un ensayo*. Las clases analizadas para esta investigación fueron: dos de las primeras sesiones en las que la profesora dirige la totalidad de las actividades; dos de las sesiones siguientes en las que la profesora dirige las actividades, pero los estudiantes comienzan a trabajar en los grupos; y cuatro en las que el trabajo de la clase es hecho por los estudiantes bajo los objetivos de los grupos.

Para el análisis de la dimensión *quién*, se estableció como subcategorías para cada una de las ATAS el tipo de ayudas que ofrece la profesora: externas, internas o de realimentación, ya que para identificar el tipo de contrato didáctico, el uso de estas categorías permitió determinar cuándo, cómo y cuánto tiempo participa la docente en el aula.

### **Primer nivel del análisis: Análisis de las ATAS**

Como el objetivo de esta investigación es indagar sobre cómo se da el contrato didáctico en el aula, un primer nivel de análisis es determinar en cada una de las ATAS de las clases el tiempo que el profesor ocupa cuando ofrece las distintas ayudas a los estudiantes: internas, externas y de realimentación.



- Primera ATA: lectura de fichas metacognitivas

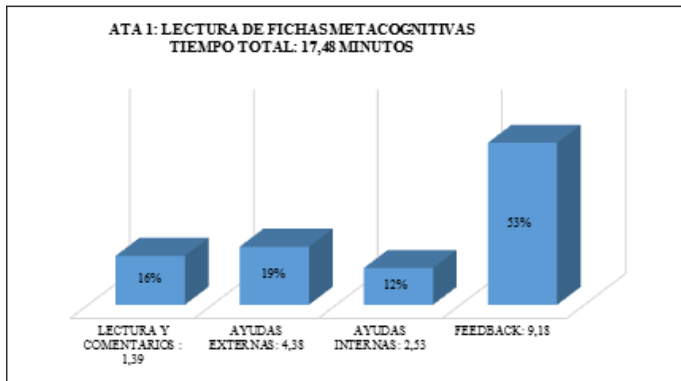


Figura 1. Porcentaje del tiempo ocupado por la docente durante la ATA 1.

De las diez clases analizadas, la lectura de la ficha se hizo en ocho y la duración de esta ATA sumando esas clases fue de 21,17 minutos. La lectura de fichas por parte de los estudiantes ocupó 2,12 minutos promedio por clase, mientras que las intervenciones de los estudiantes sobre la lectura hecha por los compañeros tuvo un promedio de 1,39 minutos por clase. En cuanto a las ayudas ofrecidas por la docente alrededor de la lectura de las fichas, el análisis muestra el siguiente promedio por clase para cada ayuda: **ayudas externas** 4,38 minutos; **ayudas internas** 2,53 minutos y **ayudas de realimentación** 9,18 minutos.

Los datos permiten concluir que durante las **ayudas externas**, la profesora hizo énfasis en qué y cómo se debía hacer la tarea, en este caso, la elaboración individual de la ficha. El análisis de estos permiten concluir que durante las **ayudas internas** la profesora ofreció guía verbal para contribuir con la tarea y durante las **ayudas de realimentación**

, el intercambio que se dio después de la lectura de las fichas entre la docente y los estudiantes, se hizo en torno a los contenidos de la actividad de la clase y el aprendizaje obtenido de la clase anterior.

El análisis de esta ATA muestra que el control y la regulación externa, en manos de la docente sobre el desarrollo de los temas, depende en gran parte del trabajo de los estudiantes, puesto que la mayor parte del tiempo dedicado a esta ATA se ocupa realimentando el proceso de aprendizaje. Así, mientras que las ayudas externas ocupan el 19% y las internas el 12%, las de realimentación ocupan el 53% del tiempo total de la ATA. En esta parte de la clase se discute y se retoma lo que

los estudiantes dicen haber aprendido, cómo lo han aprendido, qué preguntas tienen, qué han consultado, se afianza lo aprendido y se retoma lo que no está claro para ir contribuyendo al proceso de construcción de conocimiento de cada estudiante.

- Segunda ATA: Desarrollo de los contenidos

Esta ATA implica la exposición de los temas de la clase directamente por la docente. Su participación en relación con el desarrollo de contenidos fue de 21 minutos promedio por clase, tiempo que ocupó en la presentación del programa, los acuerdos metodológicos y del contrato didáctico, y en la presentación de temas como el trabajo cooperativo y la escritura corregulada para el desarrollo del curso, cómo evaluar los textos escritos y elementos teóricos del ensayo, e introducciones a las actividades en las clases.

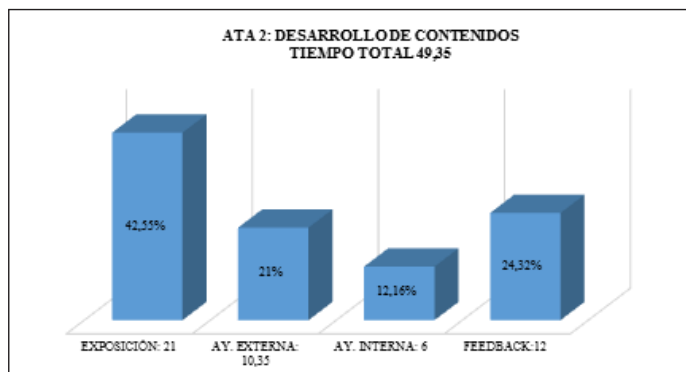


Figura 2. Porcentaje del tiempo ocupado por la docente durante la ATA 2.

El tiempo ocupado por la docente en estos procesos corresponde al 12 % del total de las clases analizadas. Los datos muestran que las **ayudas externas** ocupan un promedio por clase de 10,35 minutos. En relación con las **ayudas internas**, estas ocupan un promedio de 6 minutos por clase. Por su parte, las ayudas de **realimentación** ocupan un promedio de 12,8 minutos. Esta parte del análisis de esta ATA deja ver que el control y la regulación externa está en manos de la docente puesto que los objetivos de la clase y el desarrollo de las actividades son dirigidas por ella; la mayor parte de la ATA se ocupa en la exposición de la docente (43 %). En cuanto a las ayudas externas ofrecidas por la profesora, estas ocupan el 21 % y las internas, el 12 %, mientras que las de realimentación ocupan el 24 % del tiempo total de la ATA.

- Tercera ATA: Trabajo en grupo

La tercera ATA identificada dentro de la unidad didáctica de la clase es el trabajo en grupo durante el proceso de desarrollo del proyecto de escritura del ensayo que tiene como objetivo una práctica de escritura sociocultural y socialmente compartida en el aula, mediante la estrategia del trabajo colaborativo que permite a los estudiantes tomar decisiones autónomas en la producción del texto. Esta ATA tuvo un promedio de 82,42 minutos por clase en que los grupos ocuparon el tiempo leyendo, desarrollando los talleres, discutiendo y construyendo sus textos. Esto corresponde a cada uno de los tres grupos grabados.

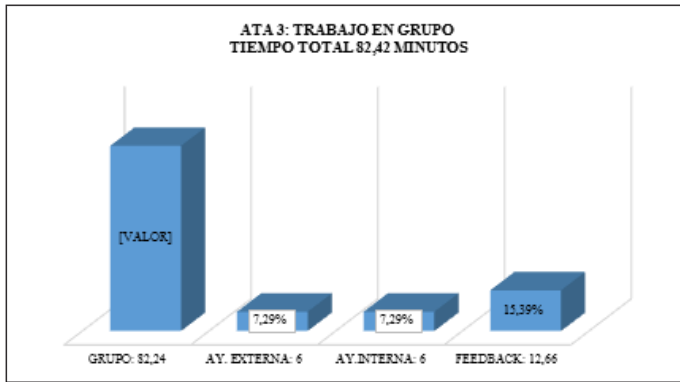


Figura 3. Porcentaje del tiempo ocupado por la docente durante la ATA 3

Las intervenciones de la docente durante el trabajo en los grupos sumaron 38 minutos por clase, lo que equivale a 12,6 minutos en cada grupo. Es importante destacar que, a partir del inicio de la escritura del ensayo, esta ATA ocupa un mayor espacio en las clases puesto que su desarrollo se centra en el proceso de *escritura socialmente compartida*, mientras que la participación de la docente se limita a un trabajo colaborativo en cada grupo en el que los miembros autorregulan la producción de su texto.-

Durante este tiempo se pueden identificar las siguientes ayudas ofrecidas por la docente para colaborar con la tarea de cada grupo. **Ayudas externas:** la docente emplea un promedio de 2 minutos para ofrecer este tipo de ayuda a cada grupo, ayuda que consiste en hacer observaciones sobre la manera de hacer la tarea. **Ayudas internas:** en relación con estas ayudas la docente emplea 2 minutos por grupo para

realizarlas, en ellas se destacan la formulación de preguntas en torno al texto y al tema para ayudar a completar el texto en su escritura y contenido. **Realimentación:** la docente establece un diálogo directo con los grupos, ocupando un promedio de 38 minutos por clase, lo que equivale a doce 12,6 minutos para cada uno de los tres grupos observados, en relación con todos los aspectos del desarrollo de la tarea y el trabajo del grupo.

Como ya se dijo, por el carácter del proceso que se desarrolla durante el semestre, en el que los estudiantes deben construir un texto mediante un proceso de escritura socialmente compartida, esta ATA ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo en el aula. Como es un trabajo en grupo, la regulación y autorregulación del proceso y del texto que se construye está en manos de los estudiantes, y la docente participa del trabajo de cada grupo ejerciendo el rol de colaboración con cada texto mediante varias estrategias: determinar la forma como se desarrolla la tarea, sugerir cambios en los textos, ayudar a redactar mejor una idea, plantearles preguntas, revisar partes del texto y hacer reflexiones con ellos sobre el contenido y sobre el cumplimiento de los objetivos. Estas participaciones de la docente, consideradas como ayudas, le permiten ejercer el rol de lector-comentador.

- Cuarta ATA: cierre/conclusión

La cuarta y última ATA de la que está compuesta esta unidad didáctica es el cierre o conclusión. Esta ATA tiene como propósito que, al final de la clase, la profesora recoge y sintetiza los contenidos que apuntan a los objetivos de cada clase. Es importante aclarar que no en todas las clases aparece esta ATA y esto es debido a que, por una parte, en muchas de las clases la realimentación que se hace al final equivale al cierre y, por otra, a que durante el trabajo en los grupos cada uno hace su propio cierre.

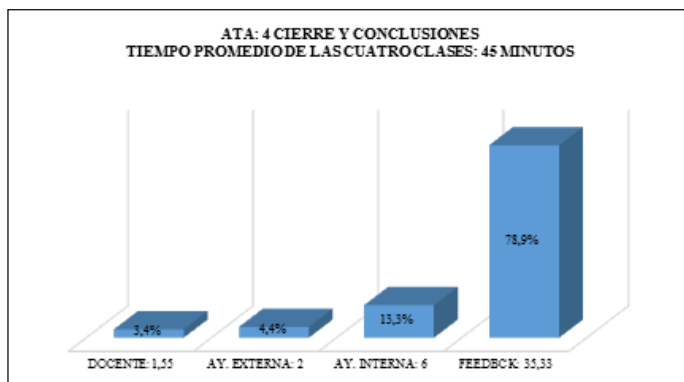


Figura 4. Porcentaje del tiempo ocupado por la docente durante la ATA 4

De las clases analizadas, cuatro tienen esta ATA y el promedio es de 45 minutos. Las ayudas ofrecidas por la docente fueron: **Ayudas externas:** estas ocupan apenas 2 minutos en promedio por clase. **Ayudas internas:** ocupan un promedio de 6 minutos. En la clase 10 estas ayudas son puntuales: después de escuchar la lectura del ensayo de cada grupo, la docente hace recomendaciones a los estudiantes sobre lo que se debe ajustar al ensayo antes de la entrega final. **Realimentación:** en esta se realiza un proceso de discusión entre la docente y los estudiantes. El intercambio se hace en relación con aspectos puntuales planteados en los ensayos leídos por los autores en esa sesión, en las opiniones que sobre los ensayos de otros grupos hacen los demás estudiantes y en las aclaraciones a las sugerencias que hacen todos los participantes de la clase a los textos antes de la entrega final.

En conclusión sobre el análisis de las ATAS y de las ayudas ofrecidas por la profesora, se puede decir que las ATAS que tuvieron mayor presencia a lo largo del curso fueron las de *lectura de las fichas metacognitivas* y la de *trabajo en grupo*, orientadas al desarrollo de la conciencia, del control y de la regulación de los estudiantes de sus procesos de aprendizaje que favorecen y propician el trabajo de quien aprende.

En estos procesos, la mediación de la profesora fue fundamental para conducir a los estudiantes progresivamente de una regulación inicial externa –en sus manos– a la autorregulación. Las ayudas del profesor que pasaron de orientar el proceso general a colaborar en los grupos con la construcción de los textos como comentador, en los grupos que hacen

un trabajo socialmente compartido, se complementa con el análisis del contrato didáctico que se establece en el aula y que se orienta a favorecer una estructura de participación simétrica, pero, desde esta experiencia, dado que los estudiantes en general no están familiarizados con este tipo de práctica en el aula, para llegar a ello es necesario pasar del patrón inicial más simple, IRE, al más completo de participación simétrica, pasando en ese proceso por el patrón IRF.

### Segundo nivel de análisis: Estructuras de participación

Este análisis permitió dar razón de la interacción profesor-alumnos-tarea en el aula en relación con *quién* hace qué y *cómo* se hace, en concordancia con lo expuesto en el marco conceptual.

- IRE: instrucción-respuesta-evaluación.

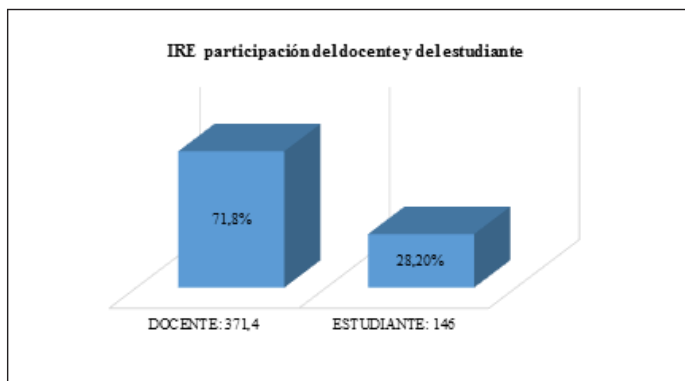


Figura 5. IRE, porcentaje de participación de la docente y de los estudiantes

La profesora instruye o indaga sobre algo que ella ya sabe, el alumno responde y el profesor decide si está correcto o incorrecto. Con este modelo se identificaron tres de las clases analizadas: las clases relacionadas en la tabla 1, clase (1), 06 de marzo, al inicio del curso, la (2) el 13 de marzo y la (4) el 17 de abril. La estructura (IRE) que se identifica con mayor presencia en estas clases obedece a que la docente es quien propone y guía el desarrollo de los temas que son nuevos para los estudiantes. La intervención de la profesora en estas tres clases es de 6 horas y 19 minutos. En estas sesiones, los estudiantes trabajan en grupos pequeños durante 2 horas y 43 minutos, todo en función de conceptualizar en torno a lo que la docente propone como objetivo de aprendizaje en cada clase. Dentro de la estructura de participación IRE,

las actividades suelen caracterizarse por establecer un hilo conector entre las instrucciones o indagaciones de la docente (I), las respuestas de los estudiantes (R) y la evaluación (E) que ella les hace. Sin embargo, es importante aclarar que en el análisis observamos que también hay espacio para la participación de los estudiantes, dirigida y mediada por la docente, que busca involucrar a los estudiantes como sujetos de aprendizaje en las diversas experiencias académicas llevadas a cabo dentro del aula.

Como muestra el gráfico 5, en esta estructura de participación el 72 % de la clase está en manos de la docente y solo un 28 %, que se refiere al trabajo en grupo y a la lectura de la ficha, está en manos de los estudiantes.

- IRF: instrucción-respuesta-realimentación (*feedback*)

De modo similar al anterior, la profesora inicia y cierra el intercambio e indaga sobre algo que ya sabe, pero ya hay un propósito: el de construir conocimiento de modo conjunto. En las clases seleccionadas se encontró esta estructura de participación en la clase (3), 20 de marzo, socialización de fichas metacognitivas, lectura en clase y taller; clase (5), 08 de mayo, socialización de fichas metacognitivas, trabajo en grupos para la revisión y discusión de reseñas de cada integrante del grupo, orientación de la docente en cuanto a la estructura de las reseñas, y la (6), del 22 de mayo, socialización de fichas metacognitivas, socialización y discusión de la hipótesis de cada grupo, y trabajo en grupos para la elaboración del plan de argumentación del ensayo, como lo muestra la tabla 1. La docente ocupó 110 minutos de las clases para dirigir y realimentar la actividad, lo que corresponde al 25,4 % del tiempo en el aula, mientras que los estudiantes ocuparon 366,66 minutos en sus trabajos y discusiones lo que equivale al 74,6 % del tiempo de las tres clases.

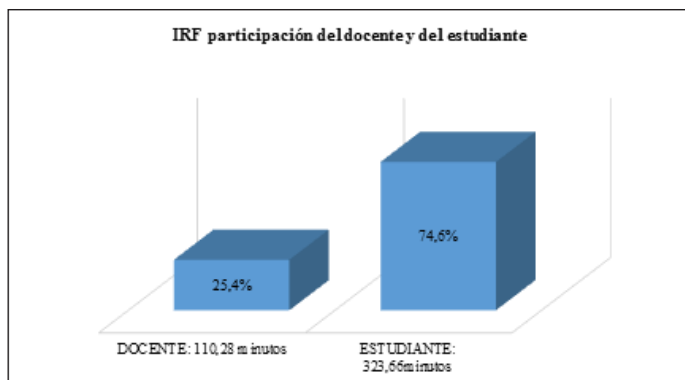


Figura 6. IRF, porcentaje de participación de la docente y de los estudiantes

Durante el tiempo de trabajo, los estudiantes hacen uso del lenguaje como una forma social de pensamiento que abre paso a una interacción sociocultural y sociocognitiva entre ellos, como también entre ellos y la docente. Todo lo anterior deriva en un proceso social de construcción de conocimiento en torno al *tema*, al *tipo de texto* y a la *lengua*, como se observa en los videos analizados. Hay que destacar que en esta parte del proceso, el trabajo en el aula muestra que los estudiantes inician su proceso de conceptualización a partir de la reflexión sobre lo que saben de los temas, revisan sus saberes y simultáneamente empiezan a desarrollar la autorregulación individual y la del grupo, como lo muestran las grabaciones, las discusiones y los avances efectivos de sus trabajos que son leídos y discutidos entre los grupos, con la docente y con el curso en general. Así se ve, mediante este proceso, cómo los grupos empiezan a organizar su estructura, a definir los roles de los integrantes y a autorregular el proceso de construcción de su texto. Se considera este tipo de clase como IRF, porque es el profesor quien propone las actividades y ocupa mucho menos tiempo en sus explicaciones con las que busca que los estudiantes revisen sus conocimientos previos, conozcan los procesos e identifiquen los elementos importantes para solucionar la tarea. Luego, se finaliza el proceso de la clase con una realimentación tanto de los estudiantes entre sí como de parte del docente. El propósito de estas clases es construir acuerdos teóricos, metodológicos y conceptuales con los estudiantes para que asuman la tarea de escritura con las herramientas que construyen con esta metodología en el aula, y para hacerlo los estudiantes toman el 74 % de la clase para trabajar, preguntar, leer y



evaluar a los compañeros en un proceso en el que los estudiantes van tomando un mayor protagonismo en el aula.

- Estructura simétrica

En la estructura SIMÉTRICA, el proceso de construcción de conocimiento en el aula se da con la participación activa de todos, y los estudiantes son los responsables de la organización de su trabajo. El profesor es un participante más, en una especie de negociación durante la construcción de los textos por parte de los grupos hasta llegar a un acuerdo con la participación de todos. Las clases seleccionadas dentro de este modelo corresponden a las cuatro últimas clases del curso, relacionadas en la tabla 1, en las que el proceso que se desarrolló en el aula tuvo como objetivo que los estudiantes realizaran la escritura del ensayo de manera *socialmente compartida*.

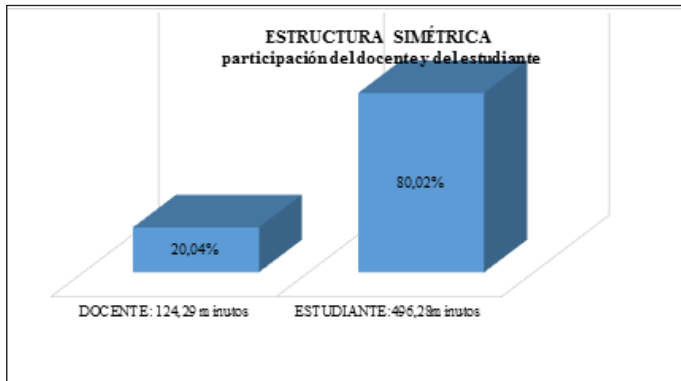


Figura 7. Estructura Simétrica, porcentaje de participación de la docente y de los estudiantes

El porcentaje de participación de la docente es del 20 % y el trabajo de los estudiantes ocupa el 80 % del tiempo. La estructura de participación simétrica en la clase permitió a los estudiantes asumir el control y la regulación de la producción del texto para lo que continuaron construyendo conocimiento sobre el tema, el texto, el ensayo y la lengua.

A modo de síntesis del análisis de las estructuras de participación, se puede destacar que en un proyecto de aula desde un enfoque metacognitivo sociocultural y de escritura socialmente compartida, cuyos objetivos son el desarrollo de la conciencia y del control para llegar a la autorregulación, las estructuras de participación no se dan de manera estricta. Así, en la estructura IRE se hace presente la

participación del estudiante mediante la toma de conciencia de sus procesos durante la lectura y la reflexión de sus fichas metacognitivas. Esto se evidencia al observar las lecturas de las fichas en las clases y el proceso de realimentación que se hace en ellas. En cuanto a la estructura IRF, aunque la docente regula el proceso, comparte los roles de la clase con los estudiantes que son lectores, revisan los textos, los comentan y hacen sugerencias, y posteriormente se establecen acuerdos sobre cómo se deben tener en cuenta la organización y los contenidos para el proceso que sigue. El control del tiempo y los contenidos siguen en manos de la docente, la evaluación se hace por parte de unos grupos con otros y luego se establecen acuerdos con la participación y las aclaraciones de la docente que, a modo de evaluación, resalta los aprendizajes que se deben haber efectuado.

En la estructura SIMÉTRICA hay que destacar que el control del proceso está en manos de los estudiantes. Ellos eligen su tema de aprendizaje y su bibliografía, establecen sus propios objetivos, construyen un plan de escritura, distribuyen los roles de cada uno en los grupos y, así, la clase se desarrolla en torno a su trabajo. El profesor se convierte en coadyuvante de la escritura en los grupos, un escritor experto que juega el rol de lector comentador y acompaña a los estudiantes en el proceso de construcción del texto. Las discusiones sobre la evaluación de los textos se hacen en plenaria y los estudiantes toman todas las observaciones, tanto de la docente como de los compañeros, para hacer ajustes a su texto.

## DISCUSIÓN

Lo primero que se puede destacar de este proceso es que, durante el desarrollo de la unidad didáctica objeto del curso, *escritura de un ensayo argumentativo*, las estructuras de participación evolucionan a lo largo del semestre: el IRE predomina en los momentos en que se hacen conceptualizaciones teóricas individuales y acuerdos metodológicos para el trabajo posterior; el IRF aparece en un segundo momento intermedio para concretar acuerdos teóricos y metodológicos antes de iniciar la escritura del ensayo, y la estructura SIMÉTRICA, que ocupa un amplio espacio de la clase, se establece en el momento en que los estudiantes ya han definido los grupos de trabajo, los temas y los objetivos de su ensayo, y establecen qué y cómo lo hacen.

Como lo muestran los resultados del análisis de las *estructuras de participación*, en las primeras clases predomina el IRE. En un segundo momento, se pasa a la estructura IRF, cuando el profesor supervisa que los estudiantes construyan un texto de manera consciente; propone ir escribiendo las partes del texto, analizando con ellos qué y cómo se hace cada una de esas partes. La corrección de textos es un ejercicio fundamental en el programa, primero de textos ajenos a la clase, luego de los textos de los compañeros. Así, hace de los estudiantes primero comentadores y correctores de los textos de los compañeros, y establece con la clase largos periodos de *REALIMENTACIÓN* para puntualizar los contenidos que quiere resaltar. En un tercer momento, en una *estructura simétrica*, mediante el ejercicio de escritura *socialmente compartida*, se propicia que la comunicación en el aula sea posible a través de la negociación y el análisis de las propuestas al interior de los grupos. Así, el contrato didáctico de esta aula es un continuo de la regulación externa, en manos del profesor, a la autorregulación de los estudiantes. El profesor no renuncia a enseñar sino que hace que los estudiantes asuman su rol de aprendices constructores de conocimiento.

En términos de *regulación* de los procesos de escritura del ensayo, hay que decir que el análisis permite ver cómo se pasa de la regulación y del control *externo*, de la docente, a un *ejercicio sociocultural* de escritura en el que ella comenta y hace sugerencias a los textos, lo que ocupa el 20 % del tiempo de las clases en las que se está escribiendo el ensayo por parte de los grupos, para pasar a la elaboración del ensayo como un ejercicio de escritura *socialmente compartido* que ocupa el 80 % del tiempo de la clase, tiempo en el que los estudiantes en sus grupos trabajan por y para un objetivo común: construir conocimiento sobre un tema y hacerlo explícito en un texto escrito tipo ensayo.

Por otra parte, los datos permiten resaltar que el contrato didáctico que se desarrolla en el aula con enfoque metacognitivo se caracteriza porque busca desarrollar la conciencia de los estudiantes y de la docente sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Se centra en escuchar al estudiante, en saber qué aprende, cómo lo aprende y en establecer acuerdos de cómo lo puede hacer mejor. Consiste, además, en ceder el control y la regulación del conocimiento a los estudiantes. Si bien la docente tiene claros y hace explícitos los objetivos de enseñanza, también hace explícitos los de aprendizaje y va cediendo gradualmente

el control y la regulación a los segundos. En este caso, los objetivos de aprendizaje comprenden lo que quiere enseñar la docente, hacer un ensayo argumentativo y todo el proceso necesario para lograrlo. Para ello, los estudiantes, además de aprender cómo se hace el ensayo, se trazan sus propios objetivos sobre el tema, sobre el texto y sobre la lengua, lo que hace que el ejercicio en el aula sea una tarea real de aprendizaje a través de la escritura.

En un segundo momento, y en relación con la clasificación de los roles del docente y de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se puede concluir que en el aula analizada, los roles de los participantes se transforman en el sentido de que la docente pasa de poseedora del conocimiento y de tener el control total de la clase a ser colaboradora y guía de los estudiantes en el proceso de escritura de los textos. El profesor no tiene el control de los objetivos de aprendizaje del tema del ensayo, ni de aprendizaje de la lengua, que dependen de las necesidades de los escritores en cada grupo. Como se vio tanto en el análisis de las ATAS como en las estructuras de participación, el tiempo de intervención de la docente y el de los estudiantes se invierte durante el desarrollo de las clases. La participación de la docente en el trabajo de los grupos se hace para aportar y sugerir en aras de mejorar los textos propuestos por los estudiantes. Por su parte, el estudiante es el constructor del texto, para ello debe aprender cómo es y cómo se hace el texto, aprender sobre el tema, aprender a definir sus objetivos de aprendizaje, a evaluar sus propios textos y los de los demás, a corregir, a negociar. Pero lo más importante de este aprendizaje es que el estudiante aprende a controlar la escritura del texto, y a regular su producción mediante la corregulación del grupo y de la docente.

Además, la manera como se organizó el desarrollo de las sesiones del curso, las ATAS y las estructuras de participación, permitieron visualizar la estructuración del proyecto de aprendizaje en función de la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. En este contrato el profesor cede el control de la clase al estudiante en términos de que el tiempo no se usa para que el maestro instruya sino para que los estudiantes construyan los conocimientos necesarios para escribir el ensayo y el docente los acompaña en ese proceso.

En relación con la identificación de las fortalezas y dificultades en cuanto al contrato didáctico en un aula con metodología metacognitiva

se puede decir con García y Fortea (2006) que la utilidad de este contrato, cuyas actividades básicas fueron la realización de un proyecto de aprendizaje para escribir un ensayo y cuya metodología de trabajo fue la escritura socialmente compartida, promovió la autonomía y la responsabilidad del alumno, y estimuló la actividad del alumno en los procesos de “enseñanza-aprendizaje”. Además, el docente pasó de tener el control de la clase a dirigir académicamente el trabajo independiente del alumno en un proceso de democratización de la educación. El trabajo de escritura socialmente compartida, además, promovió procesos de negociación y participación del alumno, lo que permite desarrollar la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno. Esta metodología estimula especialmente la capacidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje. Como se evidencia en el análisis, por una parte las fichas metacognitivas les permiten a los estudiantes el desarrollo de la conciencia paso a paso y, por otra, el trabajo cooperativo les exige una constante evaluación de sus procesos, de sus conocimientos y del trabajo que desarrollan en el grupo. Al final del curso los estudiantes que han trabajado en grupo leen un texto que hicieron en los largos periodos de la clase en la que negociaron todos los aspectos del texto.

Finalmente, es importante destacar que una de las discusiones fundamentales durante el trabajo, aunque no era lo fundamental para la investigación, fue la conceptualización sobre el contrato didáctico y el contrato de aprendizaje, hay que decir al respecto que si bien los autores García y Fortea (2006) manejan de manera indiscriminada contrato didáctico y de aprendizaje, la caracterización que hacen en su texto es de un contrato de aprendizaje. Pero su aporte a este trabajo tiene que ver en que lo que refleja la matriz que ellos proponen para la caracterización de su contrato ya que aporta a los elementos fundamentales que deben guiar el trabajo de escritura socialmente compartido en el aula: Es un contrato en el que se cambian los parámetros del discurso entre los integrantes del aula de tal forma que las normas implícitas se cambian por normas explícitas y el control del docente se cambia por la autonomía del alumno. Lo que posibilita un “aula diversificada” (tiempos, espacios, contenidos, metas... pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información a la construcción de conocimiento regulado por el alumno, asunto que fue encontrado con claridad en el análisis de los datos.

## REFERENCIAS

- Anderson, E., Patterson, D., & Brewer, E. (Mayo, 1996). *The MagicRouter, an Application of Fast Packet Interposing*. Trabajo presentado en Second Symposium on Operating Systems Design and Implementation. Recuperado de <http://HTTP.CS.Berkeley.EDU/~eanders/magicroute>
- Arciniegas, E., & López, G. (2012). *La Escritura en el Aula Universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1253-1282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García, F. J., & Fortea, M. A. (2006). *Ficha metodológica* coordinada por la Universidad de Jaume I. Recuperado de [http://personales.unican.es/salvadol/programas/contrato\\_aprendizaje.pdf](http://personales.unican.es/salvadol/programas/contrato_aprendizaje.pdf)
- López, G. S., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle, Catedra Unesco MECEAL: lectura y escritura.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1).
- Wells, G. (2001). Aprender con y desde nuestros estudiantes. En G. Wells (Autor.), *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica social de la Educación* (pp. 295-313). Barcelona, Paidós.

## SOBRE LA AUTORA

### Esperanza Arciniegas Lagos

Licenciada en Lingüística y Literatura, Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora titular de la Universidad del Valle, coordinadora del Nodo Univalle de la REDLEES, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior. Miembro del grupo Leer, escribir y pensar. Área de interés académico: desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario. Correo electrónico: [esperanza.arciniegas@correounivalle.edu.co](mailto:esperanza.arciniegas@correounivalle.edu.co)

**Fecha de recepción:** 15-05-15.

**Fecha de aceptación:** 01-07-16.