

Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas¹

Rudy Mostacero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Maturín
Maturín, Venezuela

Resumen

El propósito de este artículo es doble, comunicar los resultados de una investigación sobre la construcción de la reseña crítica y explicar las ventajas de aplicación de las estrategias metacognitivas. Se realizó con estudiantes de postgrado, siguiendo la orientación de tres modelos pedagógicos de escritura académica: el modelo procesual, el de intervención pedagógica y el enfoque Escribir en las disciplinas (Carlino, 2005). Algunos resultados indican que la metacognición favorece el control y la regulación de los procesos complejos, sobre todo si se relaciona con la revisión de los protocolos, los borradores intermedios y el trabajo entre pares. Se concluye que la producción de una reseña crítica se asocia con el conocimiento previo, con el empleo de estrategias autorreguladas y con una práctica de escritura basada en un modelo innovador.

Palabras Clave: Escritura académica, reseña crítica, estrategias metacognitivas

Abstract

Construction of a Critical Review by Means of Metacognitive Strategies

The purpose of this article is double: communicating the results of research about the construction of a critical review and explaining the advantages obtained through the application of the metacognitive strategies. This research was conducted with a group of postgraduate students and following the orientation of three pedagogical models of academic writing: the processual model of writing, the pedagogical intervention model and the approach Writing in the disciplines. Some results show that metacognition favors the control and regulation of the complex processes, specially if it is related to the revision of the protocols, the intermediate drafts, and the work in pairs. It is possible to conclude that the production of a critical review is associated with the previous

¹ Este trabajo fue desarrollado por el autor dentro de la asignatura "Procesos Cognitivos y Metacognitivos en el Discurso", cursada en el Doctorado de Pedagogía del Discurso, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas y con la asesoría de la Dra. Miren de Tejada. Dicho trabajo se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2010 y no tuvo financiamiento.

knowledge, the use of auto regulated strategies, and writing practice based on a innovative model.

Key words: Academic writing, critical review, metacognitive strategies

Résumé

Construction du compte rendu critique à travers des stratégies métacognitives

Cet article se donne un double objectif, communiquer les résultats d'une recherche à propos de la construction du compte rendu critique et expliquer les avantages de l'application des stratégies métacognitives. L'étude a été faite avec des étudiants de master en tenant compte l'orientation de trois modèles pédagogiques d'écriture académique: le modèle de processus d'écriture, le modèle d'intervention pédagogique et l'approche Écrire dans les disciplines (Carlino, 2005). Quelques résultats révèlent que la métacognition favorise le contrôle et la régulation des processus complexes, notamment, si celle-ci se met en rapport à la révision des protocoles, les brouillons intermédiaires et le travail entre pairs. Enfin, l'étude montre que la production d'un compte rendu critique est liée aux connaissances préalables, à l'emploi des stratégies d'autorégulation et à une pratique écrite axée sur un modèle innovateur.

Mots clés: Écriture académique, compte rendu critique, stratégies métacognitives

INTRODUCCIÓN

A menudo se parte de la idea de que interpretar o redactar textos depende de una habilidad básica y general, que casi siempre el alumno debió adquirir en un nivel anterior. Que la lectura y la escritura se aprenden en una etapa temprana, de una vez y para siempre, o que la alfabetización culmina con el ciclo secundario. Sin embargo, los estudiantes de todos los niveles muestran incompetencias discursivas que no sólo se asocian con la alfabetización inicial, sino también con la alfabetización académica (Carlino, 2004b, 2005).

La alfabetización básica empieza en el hogar y en el pre-escolar como un conjunto de saberes y usos relacionados con las necesidades comunicativas escolares, aunque éstas no siempre satisfagan los criterios de adecuación y pertinencia de las prácticas sociales. Por el contrario, pareciera que la enseñanza escolar está a la zaga de las necesidades sociales y de las innovaciones teóricas y metodológicas. Así, cuando un estudiante de nuevo ingreso se enfrenta a las exigencias de la escritura universitaria se observan muchas incompetencias. Teniendo en cuenta

esta realidad, planifiqué una investigación para una asignatura del Doctorado en Pedagogía del Discurso que cursaba, vinculada con la construcción de la reseña crítica y mediante el diseño y aplicación de procedimientos cognitivos y metacognitivos.

Por eso, decidí enmarcar el problema, primero, en la perspectiva de los estudios hermenéuticos y de la investigación-acción que posee el programa doctoral y, segundo, en el contexto de tres modelos pedagógicos de escritura académica: el modelo de procesos, el de intervención pedagógica y el modelo Escribir en las disciplinas (Carlino, 2005). Además, como la investigación se debía llevar al aula, la pude insertar dentro de las actividades de un seminario que iba a dictar en la Universidad de Los Andes, Mérida².

Las preguntas de investigación que guiaron el desarrollo de dicha experiencia son: a) ¿los estudiantes conocen la superestructura y las estrategias para redactar cada una de las partes de una reseña?, b) ¿qué incidencia tiene el conocimiento previo en la construcción de reseñas críticas?, c) ¿qué dificultades entraña la escritura de reseñas críticas pero con la aplicación de estrategias metacognitivas? y d) ¿qué actitudes y opiniones se generarán en los estudiantes al utilizar modelos pedagógicos integrados y procedimientos metacognitivos?, mientras que el objetivo principal del seminario pretendía lograr que los estudiantes aplicaran estrategias metacognitivas para la redacción de la reseña crítica.

Los resultados que aquí presento se refieren únicamente al género reseña, aunque la experiencia, en general, se llevó a cabo con otros géneros discursivos. Por lo tanto, son más acotados que los resultados que incluí en el informe final de la asignatura³. Para poder plasmar los propósitos de este trabajo me centraré en los siguientes tópicos: modelos para enseñar a escribir, la reseña como género complejo, resultados y conclusiones. Para iniciar la exposición me referiré a los modelos pedagógicos en los cuales se fundamenta la investigación.

² El seminario de investigación denominado "Discurso y necesidades enunciativas" lo facilité entre mayo y julio de 2010 a estudiantes de la Maestría de Lingüística.

³ El informe final, "Aplicación de estrategias metacognitivas en la construcción de textos académicos", es un reporte de lo indagado con cuatro géneros discursivos: informe, ensayo, reseña y artículo de investigación.

MODELOS PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR

Durante las últimas cuatro décadas (1970-2010) se ha dado una integración entre las teorías psicológicas, lingüísticas, discursivas y pedagógicas, en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y de la escritura. El primer impacto corresponde al advenimiento de las teorías cognitivas y gracias a tres aportes significativos: Flavell (según Peronard, 1999), Flower & Hayes (1981) y Bereiter & Scardamalia (1987). El segundo impacto le pertenece a las interdisciplinas, especialmente a la psicolingüística, a la sociolingüística, al análisis del discurso y a la pragmática. Es por eso que surgen las investigaciones relativas a los procesos y subprocesos de naturaleza cognitiva y éstas se complementan con las indagaciones en psicogénesis del lenguaje: lectura y escritura como saberes que los infantes poseen mucho antes de la escolaridad (Ferreiro y Teberosky, 1986).

El iniciador de la teoría cognitiva en Europa fue John Flavell, quien en 1977 dio a conocer *El desarrollo cognitivo* (véase Peronard, 1999), en tanto que tres años más tarde los norteamericanos Linda Flower y John Hayes publicaron *A Cognitive Process Theory of Writing* (véase Camps & Milian, 2000; Cassany, 1999; Flowers & Hayes, 1981 y Peronard, 2005). El objeto de estos investigadores eran los mecanismos internos de la mente que se activan durante el uso del lenguaje, que pueden ser verbalizados, y a los cuales se puede acceder, consecuentemente, por la información que de sí mismos dan los sujetos, mientras realizan una tarea que es grabada.

Algunos procedimientos son automáticos, es decir, inconscientes, pero pueden ser concienciados. La investigación metacognitiva trata de ponerlos al descubierto utilizando actividades de atención y autorregulación (metaatención, metamemoria), y, por supuesto, verbalizándolos y volviéndolos a autorregular (operaciones metalingüísticas). La metacognición, como aseguran López & Ramírez (2007: 169)

Permite que el sujeto controle y regule sus propios procesos, en términos de supervisión, detección de dificultades, solución y evaluación de las soluciones. El control y la regulación, que incluyen poder seleccionar, revisar, evaluar y descartar estrategias, deben ser permanentes.

Este proceso es grabado en una cinta o en un video, se acompaña de entrevistas, antes y después de cada registro, de modo que el mismo sujeto o un evaluador externo pueden utilizar el material con diferentes fines: el sujeto para aprender a aprender, el docente para reorientar el trabajo.

Por otra parte, si los procesos cognitivos y metacognitivos se trasladan al dominio de los aprendizajes, entonces, no sólo se reconocen diversos tipos de aprendizajes, sino que tres de ellos, como lo sostiene Ríos (2006), el aprendizaje significativo (Ausubel), el cooperativo (Vygotsky) y el estratégico (Pozo y Monereo), comprenden necesariamente, en mayor o en menor grado, la cognición y la metacognición. Es deseable que por esa cooperación que siempre ha existido entre psicólogos y pedagogos se concrete una integración entre las propuestas más innovadoras. Según Ríos (2006: cap. 5) son siete las teorías sobre el aprendizaje, las cuales se corresponden con los aportes de las teorías psicológicas del último medio siglo: del condicionamiento clásico (Pavlov), del condicionamiento operante (Thorndike y Skinner), del aprendizaje por imitación (Bandura), del aprendizaje por insight (Köhler), del aprendizaje significativo (Ausubel), del aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo) y, por último, del aprendizaje cooperativo (Vygotsky).

Si bien es cierto que las teorías del aprendizaje son, en general, teorías sobre la cognición individual, requieren de una adaptación, para que puedan ser aplicadas en el aula y, en consecuencia, para que tengan un alcance psicosocial y puedan operar ciertas transformaciones en el aprendizaje. Por eso, se necesita la cooperación de las teorías de intervención psicosocial (Alvis, 2009; San Juan, 1996), que pueden ser convertidas en teorías de intervención pedagógica (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata & Castillo, 2004). Como lo señala San Juan: “se interviene sobre sistemas y estructuras sociales para resolver problemas psicológicos (objetivo final) a través del cambio social (efecto inmediato)” (1996: 10). Las teorías que surgieron como programas de ayuda personal se convierten en programas sociales. En este caso la meta es el docente y, por ende, cambios en su práctica de aula y en el sistema educativo en general (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira & Silvestri, 2004; Carlino, 2008a y b; Mostacero, 2012).

Algunas teorías que inicialmente fueron concebidas como propuestas de auto ayuda se convirtieron, rápidamente, en teorías de

aplicación comunitaria. A continuación presento algunos ejemplos que poseen diversos grados de integración. Un caso típico de intervención psicosocial comunitaria está expuesto en el artículo de Peláez, Cañón & Noreña (2007), quienes presentan las condiciones mediante las cuales intervinieron a jóvenes “agrópolis” residentes en algunos municipios del Departamento de Cundinamarca (Colombia)⁴. Otro caso es el trabajo de Coll & Solé (2001) en el que la concepción constructivista del aprendizaje escolar, particularmente la ausubeliana, se combina con la intervención pedagógica para optimizar el trabajo escolar. Un tercer ejemplo es el artículo de Sierra & Duarte (2011) en el cual las autoras se propusieron incentivar la escritura de artículos de opinión en estudiantes de pregrado, pero utilizando un programa de intervención pedagógica y con el empleo de las TIC.

A lo anterior se suman algunas teorías cognitivas que se transformaron en modelos multinivel, como el modelo de Heinemann y Viehweger, que se utilizó para la enseñanza de variados géneros discursivos (Cubo de Severino, 2005), o la experiencia del proyecto macro para el desarrollo de estrategias discursivas en los diferentes niveles de escolaridad que promueve el Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (cf. Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata & Castillo, 2004), en el cual confluyen modelos de las últimas décadas, franceses y anglosajones.

A los movimientos anglosajones Escribir a través del Currículo y Escribir en las disciplinas (Carlino, 2005; Gottschalk, 2011; Kaplan, 2004), corresponden programas muy exitosos de alfabetización académica que se dieron en universidades de Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Australia. Dichos programas se basan en el entrenamiento de tutores externos e internos, el funcionamiento de centros de escritura, talleres de escritura intensiva y estrategias de revisión y corrección entre pares (Carlino, 2008a y b). La innovación se inició en el nivel universitario, no obstante, se ha podido adaptar y extender a los restantes niveles.

Pues bien, en el ámbito de esta investigación y particularmente para la construcción de la reseña, necesitaba introducir innovaciones teóricas y metodológicas correspondientes a las prácticas de lectura y

⁴ El término “agrópolis” designa la conjunción e integración del espacio urbano y rural con el fin de proveer la sostenibilidad total del área y resolver los problemas de sus pobladores.

de escritura. En efecto, las primeras clases del seminario se destinaron a ese fin y, luego, durante el trabajo con los textos asumí el rol de un docente que interviene activamente, con acompañamientos individuales y de grupo. Hice énfasis en la orientación interactiva y cooperativa del trabajo de aula y a partir de una visión integradora de los aprendizajes, ya sea como enfoques transformadores de la relación entre alumno y profesor, ya sea como estrategias (en este caso autorreguladas) para la textualización y revisión de la reseña. En la próxima sección me referiré a la activación de dichos procesos, los relacionados con la elaboración de protocolos y su incidencia en la construcción de la reseña crítica.

Activación de procesos cognitivos y metacognitivos

Metacognición es un término de origen psicológico que designa una serie de operaciones, actividades y procedimientos que operan sobre la cognición, esto es, lo que acompaña o sigue a la cognición. Se utiliza de manera espontánea en la vida cotidiana, no obstante, de ella se obtienen buenos resultados en las disciplinas, sobre todo, cuando se trabaja con tareas complejas o poco conocidas. También se concibe como la actividad mental mediante la cual otros procesos mentales (la memoria, la atención, la anticipación, la inferencia, etc.) se convierten en objetos de reflexión y auto aprendizaje (Peronard, 2005). Esto ocurre cuando, por ejemplo, se utilizan estrategias para recordar algo (meta-memoria), cuando una persona se interroga a sí misma para determinar si ha comprendido lo que acaba de escuchar o leer (meta-comprensión) o si repara en el orden de los procedimientos para ensamblar un objeto (meta-atención).

Por su parte, Lacon y Ortega (2008: 232) sostienen que la metacognición se basa en un modelo que, por un lado, formula una hipótesis de cómo operan los procesos mentales y, por otro, se da la representación de las tareas en la mente o de cómo ocurren en ella. De esto se derivan tres observaciones: primero, que docentes y alumnos pueden partir de un modelo de procesos tanto internos como externos; segundo que el aprendiz accede a las estrategias de cómo se planifica y se produce un texto y, tercero, que el control consciente de las fases de un proceso puede incrementar la eficacia del procedimiento y el éxito del desempeño.

Además, estas autoras consideran que la práctica escrita está conformada por una competencia táctico-retórica que, a su vez, está constituida por dos componentes, el textual y el estratégico-pragmático.

Con el primero, afirman, se puede construir textos coherentes y cohesionados a nivel superficial, mientras que con el segundo, se dispone de competencias para “elaborar discursos que responden a las necesidades pragmáticas propias de cada práctica social” (Lacón & Ortega, 2008: 233 y s.).

En síntesis, la metacognición permite controlar y autorregular el funcionamiento y rendimiento intelectual propios. Para eso se necesita activar los conocimientos y las experiencias previas, pero con ayuda de tres etapas: a) planificación o autorregulación, b) monitoreo y c) supervisión o evaluación. En la primera se traza un plan para la resolución de la tarea, se elaboran esquemas o mapas mentales, se recurre a las experiencias de otros, etc. Durante el monitoreo se emplean estrategias y actividades para llevar a cabo la tarea, por ejemplo, se empieza a redactar, pero lo decisivo es que mientras se realiza la tarea el sujeto debe pensar en voz alta, es decir, debe oralizar y, por supuesto, tener a mano un dispositivo de grabación. Incluso, después debe escuchar el material grabado para autoevaluar su desempeño (tercera etapa).

La técnica de pensar en voz alta (oralización y grabación) permite disponer de un registro continuo de las actividades ejecutadas por el aprendiz. La acumulación de registros conforma un portafolio o una bitácora que se pueden complementar con otros instrumentos (cuestionarios o entrevistas), auto-aplicados o aplicados por otras personas. Estos elementos de registro constituyen una herramienta importante para analizar e intervenir en los procesos de autoaprendizaje.

¿Esta técnica tiene influencia en la función epistémica de la escritura? Por supuesto, tiene un impacto considerable, especialmente para aprender a pensar y reflexionar, para construir una interfaz entre el discurso de la subjetividad y el de la objetividad, para transformar el conocimiento de partida, para configurar lo que Martínez (2006: 21) llama la dimensión ecodiscursiva de la cognición, en la cual intervienen muchas relaciones de organización y significación contextual, situadas. En fin, son muchas las funciones epistémicas de la escritura académica que se ejercitan y esto contrasta muy bien con el empleo de muy pocas funciones, tal como ocurre dentro de un modelo tradicional de enseñanza de la lengua.

De acuerdo con Carlino (2005), ésta es la función que los escritores expertos suelen utilizar con mayor frecuencia y, evidentemente, en el medio universitario, los investigadores expertos deberían ser quienes

enseñen a escribir a los novatos, lo que contribuiría a su inclusión en la comunidad académica. Sin embargo, esto no es algo que ocurra en nuestro medio, todo lo contrario, nuestra realidad contrasta muchísimo con la situación de la alfabetización académica de los países anglosajones (cf. Carlino, 2003, 2007).

El conjunto de prácticas, saberes y competencias que caracterizan a una comunidad del saber no sólo sirven para identificarla como una cultura científica, sino que también operan como instrumento diferenciador con respecto a los sujetos que interactúan en ella. Dicha cultura permite establecer dos tipos de perfiles: el de experto y el de novato. Las competencias del primero se deben a procesos formativos largos y laboriosos, pero en el caso del segundo ocurre todo lo contrario, ya que tiene que recurrir al auto aprendizaje. Mientras que un experto se caracteriza por planificar, textualizar y, sobre todo, revisar y corregir recursivamente un texto, el escritor novato no considera necesario planificar, no se preocupa por escribir para su audiencia ni por transformar el conocimiento de partida. Precisamente, las estrategias metacognitivas sirven para introducir estas prácticas, si éstas se realizan entre pares y con ayuda de un docente que intervenga en el proceso, tal como se hizo en esta investigación.

Con esto doy cierre a la sección sobre los fundamentos teóricos y en el siguiente apartado explicaré la reseña como género académico, empezando por las dificultades que tiene cuando se redacta tanto en el nivel de pre como de postgrado.

LA RESEÑA COMO GÉNERO COMPLEJO

Dificultades en la redacción de una reseña

Las dificultades de escritura se tornan más complejas en la medida que los textos son más especializados y se intercambian en una comunidad de expertos. Textos como un informe de investigación, una tesis o una ponencia requieren de una exposición larga y sostenida a un programa de escritura académica. En la presente investigación, se seleccionó la reseña crítica por ser un género que para su construcción necesita un excelente dominio de la técnica de condensación conceptual. Esto es, saber seleccionar entre la información relevante y la irrelevante, pero sin distorsionar las ideas del autor; saber tomar distancia de las tesis

ajenas para formular las propias; saber compendiar en pocas páginas, lo que el texto fuente presenta en muchas. Además, la reseña crítica es una entre otras variedades, que debe formar parte del conocimiento del reseñador, sin olvidar que puede escoger la que más se adapte a sus propósitos.

Si una reseña es un texto densamente condensado, no sólo lo es por la extensión que adopta, sino por la diversidad de procedimientos que implica su construcción. Va del resumen más elemental a la conversión del texto en una macroestructura, siguiendo el sentido y la aplicación que le diera van Dijk (1980, 1985). ¿Qué es la macroestructura? Es la manifestación más abstracta del contenido global de un texto. Pero como un texto contiene una organización y ésta está articulada en partes, en subpartes, etc., cada fragmento puede ser comprimido semánticamente a partir de la aplicación de las tres macro reglas que van Dijk y Kintsch (1983) formularan: de eliminación, de generalización y de construcción (véase también Renkema, 1999). En otros términos, para poder construir un buen compendio, se necesita el empleo de procesos de selección, abstracción y reelaboración, los que van del resumen a la paráfrasis o de las inferencias a las representaciones cognitivas más abstractas. No obstante, existe un riesgo latente tanto al momento de seleccionar como de representar la nueva información.

Otro desafío se presenta al intentar adoptar una postura crítica respecto al texto fuente, para lo cual es imprescindible poseer un conocimiento previo del problema y del área disciplinaria. Pues bien, esto es lo que marca la diferencia entre una reseña-resumen y una reseña crítica, o entre un reseñador principiante y otro experto. En síntesis, para escribir una reseña se requiere: a) disponer de conocimientos previos, b) conocer el área temática y disciplinaria, c) conocer la superestructura y saber redactar cada parte, d) manejar las normas de citación y referencia, e) conocer las necesidades de la audiencia, f) saber oralizar en voz alta y poder evaluar el propio desempeño, entre otros. Y para el caso de los estudiantes del presente estudio, se necesitaba que consultaran un material adicional y, por eso, se les facilitó información sobre la reseña, sus características y sus clases, el uso de las estrategias metacognitivas durante la construcción y la revisión, cómo se hace una actividad entre pares, entre otros. Veamos, de inmediato, cuál es la superestructura y las clases de reseñas.

Las reseñas del ámbito académico y del área de la lingüística poseen una superestructura sencilla (Castro de Castillo, 2005; Mostacero, 2004): encabezamiento, cuerpo y nombre del reseñador⁵. La primera y la tercera se caracterizan por tener elementos casi invariables cuando se trata de libros, capítulos de libros o artículos de investigación; ocupan, además, un espacio muy reducido. La segunda parte es donde la reseña se vuelve un texto de alta complejidad retórica. Aquí se debe atender a la natural ordenación de partes o capítulos que tiene el texto fuente y así ofrecer una versión sugestiva. ¿Cuál es el objetivo? Atrapar el interés del lector y persuadirlo para que busque la obra y la lea. Si se trata de una reseña crítica el lector se beneficiará con una doble opinión, la que plasmó el autor de la obra y la que se deriva de la intervención del reseñador. Las buenas reseñas divulgan y acrecientan el interés por la obra y su autor.

Considerando, igualmente, los tipos de reseñas en este estudio se trabajó, primero, con el análisis de modelos ya publicados (por autor, por tema, por área disciplinaria) y, después, con las características distintivas de cada variedad. Esto con el fin de inducir a los alumnos a identificar tanto la estructura como los rasgos típicos de la reseña crítica. Por eso, se insistió en dos cosas: primero, en diferenciar entre resumir, parafrasear, comentar e interpretar, pero desde el punto de vista de la prosa del lector (Cassany, 1999); segundo, que el tratamiento crítico no sólo se debía insertar al final del texto, sino que se podía hacer cada vez que fuese necesario. En la próxima sección me referiré a los antecedentes de la investigación.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para el estudio de la reseña como género se pueden considerar fuentes directas e indirectas que en conjunto son escasas. Entre las primeras, un artículo de Mostacero (2001-2002) a partir de una experiencia con 32 estudiantes de pregrado para construir reseñas críticas mediante la utilización de procedimientos metacognitivos. ¿Qué ocurrió? El 91% de los textos producidos se identificó con la reseña-resumen, se

⁵ Esta es la estructura tripartita que se empleó en esta investigación y tiene algunas diferencias con la formulada por Castro de Castillo (2005): presentación, comentario y nombre del reseñador. Para esta autora, además de la información referencial que se inserta en la presentación, también debe incluirse parte de lo que Mostacero (2004) destina al cuerpo y, dentro de éste la autora considera opcional la inclusión de datos relativos a la organización del texto fuente.

presentaron problemas en la condensación de la información y la opinión crítica sólo fue incluida en el último párrafo. El 66% supo discriminar entre la información relevante y la irrelevante, pero la condensación no siempre fue adecuada. Igualmente, otro artículo de Mostacero (2004), en el que se define y caracteriza al género, se elabora una clasificación para el ámbito académico (reseña-resumen, parafrástica y metacrítica) y otros ámbitos (reseña policial, periodística, de espectáculos, etc.) y se tipifica cómo debe ser redactado el cuerpo de la misma.

Con similares propósitos, Castro de Castillo (2005) definió y caracterizó la reseña académica, se refirió a sus partes y al contenido que se debe insertar en cada una. Lo hizo, además, dentro de un parámetro de orientación textual y cognitiva basado en el modelo multinivel de Heinemann y Viehweger. Por su parte, Bolívar y Shiro (2004) plantearon comentarios de por qué en el medio académico la escritura de reseñas carece de reconocimiento y visibilidad.

Por el contrario, la bibliografía indirecta es un poco más amplia, se refiere a la práctica de reseñar algo para ser añadido en una sección de otro género (ponencia, artículo de investigación o de reflexión, monografía, proyecto de investigación, entre otros) o como recurso epistémico para construir el discurso expositivo o argumentativo. Cuando se incluye en otro género la actividad de reseñar se inserta en secciones muy precisas de otros textos: bases teóricas, antecedentes, justificación, discusión sobre metodología y esta modalidad se puede identificar como una reseña integrada.

El empleo de la reseña como estrategia para procesar información y para convertir un texto en otro se asocia con las operaciones básicas para resumir, compendiar o parafrasear, operaciones que a la vez son útiles para elaborar macroproposiciones de un texto completo, de un capítulo o de un párrafo, aplicando las tres macrorreglas que popularizaron van Dijk y Kintsch (1983). Y en esta misma línea de investigación están los trabajos de Parodi y Núñez (1999) y Martínez (2006) sobre el empleo de las inferencias durante la lectura. En cuanto a la escritura destaco la contribución de Camps y Milian (2000), que apareció en un volumen monográfico sobre la implicación entre escritura y procesos de metacognición, así como el artículo que Lacon y Ortega (2008) dedicaron para exponer una experiencia con un modelo didáctico para producir textos en el ciclo básico.

Caso particular tiene un estudio de Peronard (2006) sobre las dificultades de metacomprensión que tienen los estudiantes universitarios chilenos. Para esa fecha la autora decía que eran escasos “los estudios acerca de una posible correlación entre las habilidades lingüísticas relacionadas con el lenguaje escrito y la correspondiente metacognición” (p. 687), a lo cual agregó que actualmente siguen siendo escasos, especialmente para enseñar a producir reseñas en la universidad. Por eso, me pareció pertinente vincular el aprendizaje de este recurso con modelos pedagógicos innovadores en el nivel de postgrado, ámbito en el que se construyen reseñas como género autónomo o como parte de otros géneros. En la próxima sección me referiré a las estrategias metodológicas utilizadas para facilitar su construcción.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA RESEÑA

El seminario “Discurso y necesidades enunciativas” que impartí a los estudiantes de postgrado (maestría y doctorado) se basó, por una parte, en una orientación teórica integradora que ya ha sido expuesta en la sección dedicada a los modelos (esto se llevó a cabo durante las tres primeras clases) y, por otra, en un conjunto de estrategias relacionadas con la orientación innovadora de la escritura académica: particularmente Carlino (2003, 2005) y el trabajo entre pares en el postgrado (Carlino, 2008b).

Los cursantes del seminario eligieron trabajar con géneros que les permitieran preparar artículos para publicar y, precisamente, estuvieron de acuerdo con incluir el informe, el ensayo y la reseña, como géneros de ejercitación previa. El seminario tuvo una duración de un trimestre (17 de mayo al 31 de julio de 2010). El trabajo con la reseña crítica se inició en la tercera clase y se sugirieron tres artículos como textos fuente⁶, dejando en libertad para que eligieran otros, siempre y cuando tuviesen un promedio de 25 páginas. Para una mejor evaluación del contenido de los protocolos consideré la presentación de informes orales en clase relacionados con los avances de la redacción (ver más adelante, “Síntesis de la situación reportada por los estudiantes”) y las opiniones que recogí

⁶ Los textos sugeridos fueron: Palm (2007), Cubo de Severino (2010) y López & Álvarez (2010).

mediante un cuestionario de 10 preguntas (ver la sección “Opiniones recogidas mediante el cuestionario”).

Además de las instrucciones dadas en clase, hice entrega de otros materiales: un artículo sobre la reseña científica que aborda su estructura, variedades y estrategias de composición (Mostacero, 2004), dos textos redactados especialmente para la ocasión, uno sobre metacognición en la lectura y otro sobre la escritura académica, así como varios modelos de reseñas publicadas que fueron analizadas en clase. Solicité, también, que en la quinta clase hicieran una presentación en Power Point de los avances, lo que dio lugar a una revisión entre pares, tanto para la finalización de la reseña como para la planificación del artículo. Por último, a mediados de julio enviaron por correo electrónico el texto final de la reseña, acompañado del cuestionario y de los protocolos de voz.

Por otra parte, en el seminario se inscribieron siete estudiantes, cuatro regulares y tres con asistencia libre, de modo que el grupo quedó conformado por los cuatro regulares, dos de maestría y dos de doctorado, del área de Lingüística. Por el nivel de estudios todos conocían el género reseña, incluso la habían redactado como tarea de asignatura, aunque no habían redactado la variedad crítica ni habían empleado estrategias metacognitivas. Si bien la muestra sólo consta de 4 estudiantes, se puede argüir que esto permitió hacer énfasis en un análisis más minucioso, sobre todo, durante la fase de revisión y corrección de textos, tanto por el tiempo dedicado a cada participante como por la frecuencia con que se hizo la revisión entre pares. Se ejercitaron varios géneros, pero el único en el cual se aplicó la metacognición fue la reseña.

Para la redacción de este género se empezó por dar a conocer su superestructura, los propósitos del escritor, las características de la audiencia y del texto que se iba a reseñar, la extensión, entre otros, cuestiones que fueron analizadas en los modelos elegidos. Luego, se sugirió que leyeran, subrayaran, tomaran notas y escribieran comentarios en los márgenes del texto fuente, para compendiar sus aspectos más relevantes, así como la búsqueda de información nueva para disponer de un conocimiento de partida. A continuación venía el trabajo de escritura, lo cual implicaba relecturas y reescrituras, consultas con el texto fuente, hasta lograr una primera versión. Ésta, a la vez, llevaría a otras versiones (borradores intermedios) y la intervención de los pares y del profesor durante la revisión pública de los textos.

Se conversó sobre las técnicas para leer y seleccionar los párrafos que contenían la información relevante y las estrategias para mezclar ésta con la información nueva, incluyendo la confrontación de ideas. Se hizo hincapié en la utilización de las tres fases de redacción (Cassany, 1999), así como el uso de la función epistémica para reflexionar sobre el proceso de escritura y su corrección. Se trabajó mucho con los protocolos de voz: escuchar varias veces la grabación para reflexionar y hacer más coherente y precisa la redacción.

Para elaborar la reseña fueron utilizados, como textos fuente, los tres artículos ya aludidos en la nota 6, los que, además de poseer el esquema IMRC (Swales, 1990), que es algo característico en los artículos de investigación, representaban buenos exponentes de temas muy específicos. Es el caso de Palm, quien examina un wiki en una comunidad de escritura, el caso del estudio de la cortesía y el estigma, pero en el discurso con individuos con Síndrome de Down (López & Álvarez, 2010) y, por último, el uso de la cortesía, pero en el soporte de una ponencia que es presentada ante los miembros de un evento científico (Cubo de Severino). En cualquier caso es evidente que, como lo señalan Bolívar y Shiro, se requiere:

[...] de una gran habilidad para manejar la competencia textual del género mismo, una habilidad para ubicar el texto reseñado en el contexto de otros textos producidos por el mismo autor u otros autores sobre el mismo tema. A la vez, se necesita evaluar de manera exhaustiva y responsable la obra reseñada con el fin de, por una parte, rendir cuenta de la contribución del trabajo reseñado a nuestro conocimiento sobre el tema y, por otra, expresar la evaluación de manera apropiada como para poder mantener las relaciones interpersonales en una comunidad científica (Bolívar & Shiro, 2004: 4).

Los dos estudiantes de maestría seleccionaron dos de los artículos sugeridos, el de Cubo de Severino y el de López & Álvarez; en cambio, los dos estudiantes de doctorado buscaron sus propios textos, sobre temas muy conocidos por ellos. Esta es, por consiguiente, la primera diferencia derivada de la elección del texto fuente. Un estudiante de doctorado escogió el capítulo 5 del libro de Calsamiglia y Tusón (2002), mientras que el otro prefirió un artículo de la revista *De Signis* sobre la función de los gestos en la narración (ver Sankey García, 2002). Con esto doy cierre

a este apartado y en el siguiente expondré los resultados centrandó la atención en cada uno de los cuatro participantes.

RESULTADOS

Me puse de acuerdo con los alumnos para hacer una evaluación de la construcción de la reseña en dos etapas: presentación oral de varios reportes y entrega de la reseña en su versión terminada. La primera se llevó a cabo a partir de la quinta sesión de clase. Ellos presentaron un informe oral de lo que habían hecho, y recibieron comentarios de sus pares y del profesor. Incluyeron su experiencia con la reseña y el ejercicio de redacción que hicieron en las asignaturas del postgrado, su opinión sobre el empleo de la metacognición y de los protocolos resultantes.

La información la obtuve mediante la formulación de preguntas directas, en clase, y con otras que figuraban en un cuestionario que fue aplicado al finalizar la experiencia. También se debe agregar que durante las tres primeras clases se discutieron a fondo las diferencias más importantes entre los modelos disponibles para enseñar a escribir en el nivel superior: el modelo tradicional y el innovador (Mostacero, 2010, 2011). Adicionalmente, mientras se analizaban los distintos reportes sobre la construcción de la reseña, hice hincapié en la relación que ahora se debía dar entre los procedimientos metacognitivos y las estrategias de escritura académica vinculadas con el género de interés. Para conservar sus testimonios tomé nota de lo expuesto, hice repreguntas sobre aspectos de sus procesos personales de escritura y me interesé por sus cambios de actitud y por la calidad de los nuevos aprendizajes, surgidos dentro del trabajo cooperativo.

Para una mejor comprensión de los resultados dividiré la exposición en varias secciones, que atienden a lo siguiente: una síntesis de la situación reportada, opiniones recogidas mediante algunas preguntas del cuestionario y las experiencias vertidas en los protocolos, así como una presentación de los resultados finales. Utilizaré los siguientes códigos para identificar a los participantes de la investigación: EM1, EM2, ED1 y ED2, donde las siglas EM y ED significan, respectivamente, Estudiante de Maestría y Estudiante de Doctorado, mientras que el número identifica a cada individuo.

Síntesis de la situación reportada por los estudiantes

EM1 dijo que le costó hacer la tarea por su poca experiencia con el género y su escaso conocimiento del tema. Eligió como texto el artículo de López y Álvarez (2010) sobre la imagen y la cortesía en pacientes con Síndrome de Down y su conocimiento previo no fue suficiente. Trabajó con cuatro revisiones en la computadora, ya que no acostumbra hacer borradores a mano. Cree que el resumen estuvo bien logrado, pero no estaba seguro de si había alcanzado el punto de vista crítico. Por eso buscó información sobre los tópicos que desconocía. Expresó que la metacognición no le fue de gran ayuda, todo lo contrario, se sintió limitado para escribir libremente. La primera grabación concierne a la planificación, pero como le causaba problemas decidió suspenderla, por eso no hizo más grabaciones. Este estudiante fue quien manifestó su negativa en clase al conocer que se debía incorporar procedimientos metacognitivos; dicha opinión no fue modificada hasta el final.

EM2 empezó confesando que su experiencia con la metacognición fue traumática. Llevó a cabo la grabación, pero sintió que el trabajo la dispersó y perdió entusiasmo. Además, su ambiente doméstico no resultó favorable: por ser madre está muy ocupada durante el día y la tarea la hizo de noche⁷. Dijo lo siguiente, textualmente:

Me sentí como si me estuviera vistiendo ante el público. He terminado de bañarme, me voy a vestir, pero lo tengo que hacer frente al público. Fue como una violación de mi intimidad". Agregó: "Sentí que me estaban obligando a hacer algo que no quiero, que es artificial, porque la escritura para mí es espontánea. Sentí una pelea con el profesor.

El texto fuente que eligió fue el artículo de Cubo de Severino (2010). Lo eligió porque le gustó el tema, pero el hecho de que lo conocía poco incidiría en el tratamiento crítico. Este es el caso de EM1 y EM2, los estudiantes de maestría, quienes manifestaron una opinión y una actitud poco favorables a las estrategias de redacción mediante el uso de procedimientos autorregulados. Incluyeron su empleo durante la fase de planificación, no les fue bien y después se mostraron reacios.

ED1 presentó las partes de la reseña que ya tenía listas, pero deseaba agregar juicios críticos sobre algo muy conocido: el tema de la gestualidad

⁷ EM2 es la única informante que no entregó su protocolo, lo citado lo dijo en clase.

sobre el cual versó su tesis de maestría. Eligió un artículo de Sankey García (2002) y añadió el concepto de “gesto rítmico”, que le pertenece. Respecto a la metacognición hizo cuatro grabaciones, de las cuales la primera tuvo una duración de 25 minutos, dedicada a la planificación. En cambio, las siguientes duraron menos y sirvieron para redactar mientras oralizaba y escribía. Dijo no haber hecho borradores intermedios separados, ya que las revisiones las realiza en la computadora, pero sí utilizó las grabaciones para revisar y corregir, por ejemplo, para modificar varios párrafos tomando ideas que había producido durante los protocolos. Reveló, sin embargo, que el procedimiento le resultó difícil, ya que las dos técnicas reunidas representan una tarea más compleja. Utilizó un MP3, al igual que los demás, y eso le permitió ir de un lugar a otro sin deshacerse del grabador. Reconoció que la estrategia de ventajas y cree que con mayor entrenamiento daría mejores resultados.

Las primeras expresiones de ED2, el otro estudiante de doctorado, fueron para elogiar la técnica, ya que le reportó un gran aprendizaje que, señaló, iba a reproducir con sus estudiantes de Ciencias Forestales. No sólo utilizaría el procedimiento, sino también el capítulo 5 del libro de Calsamiglia y Tusón (2002) que reseñó y los materiales que suministré para orientar la tarea. Sin embargo, dijo que al comenzar se formó una idea negativa y estaba reacio a escribir una reseña porque esto le hacía recordar experiencias de bachillerato cuando sus profesores le pedían que redactara resúmenes. Desde ese entonces ha estado en desacuerdo con el “prurito de regurgitar” el contenido de un texto. Pero ahora le encontró una aplicación pedagógica, por eso, la empleará con sus alumnos. Considera que ha hecho un “gran descubrimiento” didáctico y lo adoptará para su escritura personal. Agregó que no acostumbra hacer borradores previos, todas las revisiones las realiza sobre el mismo texto. Admitió que cumplió al pie de la letra las instrucciones tanto para planificar como para redactar. Hizo seis mini grabaciones con MP3, todas muy provechosas desde el punto de vista de la planificación, y añadió que una reseña del libro de Díaz, Ascanio & Villalobos (2008) le sirvió de modelo para la superestructura, el estilo y el punto de vista personal.

El trabajo de revisión y corrección de los borradores intermedios fue diferente del que habitualmente se hace con el modelo tradicional de escritura. No sólo se le dedicó mayor tiempo y un seguimiento personal a cada estudiante, sino que los problemas de complejidad que originó

la metacognición fueron compensados con el empleo de estrategias de lectura y escritura entre pares. Constaté que realizaron al menos cuatro revisiones y que el mayor obstáculo estuvo en el momento de la oralización en voz alta (grabación), particularmente para EM2 y EM1.

A EM2 porque la técnica le impidió elaborar el protocolo y a EM1 porque le demandó demasiado tiempo. EM2 expresó que le causó distracción, no entregó sus protocolos, por eso no pude constatar las causas de su malestar ni conocí a plenitud su experiencia, salvo lo que escribió en el cuestionario y dijo en clase. Además, ambos eligieron temas en los cuales su conocimiento previo era muy limitado. La diferencia la marcaron ED1 y ED2, quienes sí le sacaron provecho, la aplicaron adecuadamente y admitieron que les fue de gran utilidad. ED1 entregó el protocolo más completo y de mayor duración, en cambio, ED2 proporcionó seis mini grabaciones, pero después las completó con un informe escrito pormenorizado. Por último, en la siguiente sección, evaluaré algunas de las opiniones recogidas mediante el cuestionario, aunque sólo lo haré con cinco de las diez preguntas que contenía.

Opiniones recogidas mediante el Cuestionario

En esta sección sólo analizaré las respuestas a las preguntas 4 (P-4), 5 (P-5), 8 (P-8), 9 (P-9) y 10 (P-10) del cuestionario que fue aplicado al cumplirse la última revisión colectiva de todos los escritos. Dicho cuestionario recogió opiniones y actitudes relativas a las dificultades que demanda la reseña como género especializado, a la metodología de la escritura académica y al empleo de estrategias metacognitivas, los objetivos centrales de esta investigación.

P-4: ¿Qué dificultades tuviste al redactar tu reseña, podrías enumerar y explicar dichas dificultades? EM1 dijo que su mayor dificultad se relacionó con la (des)cortesía, tema del artículo que reseñó, así como lograr conservar el “rigor académico” que debía tener. EM2 se refirió a la limitación para poder criticar, derivada de su poco conocimiento del tema; en cambio, ED1 tuvo obstáculos con la organización de la información, pero al saber cuáles debían ser las partes de la reseña, superó el problema. Otro escollo estuvo en elaborar un deslinde entre el resumen y el punto de vista crítico del texto fuente. Por su parte, ED2, que trabajó con un capítulo de Calsamiglia y Tusón, señaló que se le hizo difícil, al comienzo, encontrar aspectos para ser cuestionados, no obstante, después

los encontró. En ningún caso el trabajo con la superestructura de la reseña como género se constituyó en obstáculo, como tampoco el hecho de tener que mostrar sus textos en público y de aceptar que los pares y el profesor hicieran evaluaciones sobre aspectos de la organización. Quiere decir que la integración de modelos innovadores para la práctica de la escritura fue provechosa.

P-5: ¿Qué obstáculos se presentaron durante el proceso de verbalización de tus pensamientos, mientras hacías la grabación y la redacción? EM1 opinó que le causó distracción, al no poder enfocarse en una sola actividad (falta de experiencia para verbalizar los pensamientos) y tener que trabajar en ambientes en los que había muchas personas. Por su parte, EM2, tal como lo dijo en clase, le resultó “invasivo” el procedimiento; el uso la dispersó, le generó “bloqueos y desagradados que normalmente no enfrente cuando redacto”, además, “no tuvo ninguna eficacia porque no me ayudó ni a agilizar ni a realizar mejor mi trabajo”. ED1 no tuvo problemas al momento de verbalizar sus pensamientos, los inconvenientes vinieron al revisar la grabación: había grabado con bajo volumen y notó que había muchas interrupciones. ED2 apuntó que al comienzo sintió inhibición ante el grabador y hasta pensó que la estrategia no le iba a dar buenos resultados; sin embargo, “después fui sintiendo confianza [...] y así fui perdiendo el miedo inhibitorio que en un principio me producía el grabador”.

P-8: ¿La utilización de procedimientos metacognitivos puede representar ventajas para aprender a escribir un texto poco conocido y complejo? Las respuestas permitieron inferir que se debe partir de un conocimiento previo tanto del género como de su estructura. En ese sentido, EM2 señaló esta precondition y lo hizo en estos términos: “Lo más importante, de acuerdo a mi experiencia, es tratar de entender y aclarar primero el tipo de texto que se tiene que escribir”. ED1, por su parte, apuntó:

“En la medida en que el escritor esté consciente de la superestructura de un texto, puede resultar útil usar estrategias metacognitivas para escribir, pues, una vez conocidas las partes de que se conforma un texto se podrá proceder luego a pensar qué ideas deben ser plasmadas en cada parte”.

ED2 respondió que el procedimiento era ventajoso, en cambio, EM1 condicionó su respuesta a dos factores: poseer “los instrumentos

necesarios” y un “espacio adecuado”. Recordemos que él ya había dicho que en su casa no tenía espacio suficiente ni tranquilidad.

P-9: ¿Cuáles son los aspectos de la construcción de una reseña crítica que te parecen los más problemáticos? ¿Es la primera vez que escribes una reseña crítica? Primero comentaré la opinión de ED1, quien admitió que era su primera reseña crítica, en cambio, los tres restantes ya habían tenido esa experiencia. ED1 cree que debe haber un respeto por las ideas del autor reseñado y, al mismo tiempo, una evaluación de los conceptos con los cuales se hará la crítica. Debe ser pertinente y objetiva. EM1, por el contrario, hizo énfasis en el dominio del tema, dominio sin el cual no se puede hacer una evaluación crítica. Para ED2 lo más problemático no está en el conocimiento del tema, sino en leer muchas veces el texto fuente para obtener un buen resumen y agregar el punto de vista crítico, ya que él acostumbra leer por entretenimiento, “aunque se trate de literatura especializada de mi área de formación o ejercicio profesional”. Sin embargo, quien proporcionó una opinión diferente fue EM2. Ella expresó que

El aspecto más problemático es precisamente la crítica. He escrito algunas reseñas críticas y en la experiencia siempre hay dudas acerca de hasta dónde se puede cuestionar un trabajo presentado por alguien, hay que documentarse muy bien para sustentar la crítica, hay que equilibrar cuestionamientos y elogios, guardar la cortesía necesaria.

P-10: ¿Serías partidario(a) de emplear estrategias metacognitivas con alumnos a quienes deseas enseñar la escritura de textos específicos? EM1 fue contundente: “No, puesto que no tendría la disposición de escuchar las respectivas grabaciones”. ED2 manifestó su aprobación con un lacónico “Sin duda” y, EM2, quien había manifestado su rechazo, escribió: “A pesar de mi disgusto con la verbalización y grabación, sí soy partidaria y considero que, mientras más temprano se comience, darían mejor resultado”. Fue, más bien, ED1, el que aportó más consideraciones:

Como dije al finalizar el seminario, lo que pude advertir, en mi caso, es que no estaba consciente de los procesos de escritura que usaba cuando escribía. Una vez hecho el seminario, noté que procedía de una manera específica: hacía un primer borrador, cuyas ideas eran originadas a partir de la verbalización mientras caminaba por la casa (siempre escribo en casa), y luego escribía partiendo de las ideas de ese borrador.

Su reflexión final también apuntó a la utilidad del procedimiento:

A pesar de que cada uno procede de distinta forma para escribir, los estudiantes universitarios quizás no están muy conscientes del tipo de procedimiento que usan al escribir, por lo cual es importante hacerles notar que existen métodos y procesos útiles al momento de la generación de un texto escrito.

Otra manera de conocer la incidencia de la metacognición en la redacción de la reseña es haciendo un análisis de los protocolos de voz que entregaron los estudiantes. En ellos examinaré, por razones de espacio, sólo dos aspectos: qué decidieron hacer y cómo se realizó la tarea

Comentarios sobre los protocolos

¿Qué decidieron hacer? Habiendo entregado el material de apoyo y las instrucciones, la producción de la reseña debía atender a una planificación por etapas, no obstante, cada estudiante quedaba en libertad para decidir los pasos a seguir. El contenido del protocolo de EM1 consta de una grabación de 22' y 11". Con ella inicia directamente la redacción, por el título, sin haber planificado antes lo que iba a hacer. Al menos en la grabación no se encontró pistas, incluso, para armar el título divagó e invirtió demasiado tiempo, dejando muchos momentos vacíos. Se notó desconocimiento de la tarea que se había impuesto y decisiones erráticas que le llevaron a consumir más de la mitad del tiempo. No ofreció una planificación ni para esta primera etapa ni para la redacción en su conjunto. Por su parte, ED1 tampoco dejó evidencia de una planificación, la grabación no la contiene. Todo hace suponer que debió existir una planificación inicial, anterior al protocolo, ya que ésta (49' y 53", en total) se ocupa, más bien, de las lecturas, revisiones, reflexiones y la reescritura. Lo que pasó a ser más importante para ED1 fue la revisión del contenido del texto y su punto de vista discrepante que se aprecia en varios apartados. En cambio, ED2 entregó seis mini grabaciones que en conjunto no van más allá de 2' y 10". Sin embargo, cada secuencia viene a ser la enunciación clara y precisa, coherente y completa, de cada uno de los pasos con que planificó la totalidad de la tarea. Por lo tanto, el protocolo no testimonia los detalles o la manera como se llevó a cabo el trabajo, pero el resultado final sí lo atestigua. Es

oportuno recordar que este estudiante completó la información faltante en su protocolo con un escrito adicional, que le fue solicitado. Además, si los protocolos no tienen la información completa, tal como se esperaría en sujetos que ya están habituados a usar la técnica, tuve acceso a ella a través de las interacciones en clase y mientras se realizaba la revisión y corrección de borradores intermedios.

¿Cómo se realizó la tarea? Mientras que EM1 invirtió mucho tiempo y tuvo un desempeño errático, sólo para buscar y ordenar los datos del título, lo que se atribuye a la falta de planificación, ED1 destinó todo el tiempo a trabajar el cuerpo de la reseña. Es decir, planificó y aplicó estrategias metacognitivas. De repente se detenía y decía: “¡Aquí tengo un problema!”. Entonces, releía el párrafo, reflexionaba, formulaba nuevas ideas (casi siempre en desacuerdo con las tesis del texto fuente) y enmendaba el texto. Quiere decir que a diferencia de EM1, ED1 sí tenía claro lo que iba a hacer, puesto que lo había planificado. En el caso de ED2 la sospecha que teníamos al principio fue confirmada posteriormente. En efecto, todo su trabajo no sólo estuvo planificado, sino que aplicó al pie de la letra las instrucciones y las estrategias sugeridas. Lamentablemente, no pude evaluar las grabaciones de EM2, puesto que no las entregó ni pude obtener un informe escrito sustitutivo, como en el caso de ED2. No obstante, lo que no apareció en los protocolos sí se conoció a partir de sus intervenciones durante las clases. Creo que sería oportuno y para finalizar, comentar por separado el informe de ED2, por su valor pedagógico y testimonial.

ED2, un estudiante con competencias diferentes

He dejado para el final el comentario del “protocolo escrito” que este estudiante redactó a petición mía. Lo encuentro muy interesante por lo expresado en él y porque lo revela como un participante que tiene competencias de escritor experto, que posee rutinas y técnicas propias. Fue quien asimiló de manera más provechosa el modelo innovador para aprender a escribir y que lo encontró adecuado para ser utilizado con sus propios alumnos. Este documento fue titulado por el autor “Reconstrucción del proceso de composición escrita de la reseña”. El texto consta de ocho párrafos, los cuatro primeros se refieren a la planificación, los tres que siguen a la redacción y el último, es una síntesis de lo anterior. Está muy bien logrado, con precisión y claridad

y con ese toque que descubre a un escritor para quien la escritura es un placer. Comentaré ahora los aspectos más relevantes.

Respecto a la lectura del texto fuente dice:

La primera lectura fue 'a vuelo de pájaro'; la segunda, detenida y cuidadosa (con resaltador sobre la fotocopia y notas dispersas al margen y en una libreta aparte); la tercera también fue lenta, pero discontinua y libre (ad libitum) y la hice después de leer dos textos: 'Análisis de la reseña como texto ...' (Mostacero, 2004) y la reseña del libro de Díaz et al. (2008). Además, después, mientras escribía mi reseña, siempre tuve a la vista tanto el texto fuente como estos dos textos.

Esto indica que ED2 reconoce y valora el empleo de modelos para desencadenar la escritura: los textos ya aludidos y una reseña más que él mismo buscó, la de Martín Butragueño.

La planificación de su reseña está muy bien sintetizada en la siguiente cita:

Tal como me propuse en el 4º y 5º protocolo de voz, a partir del texto fuente (capítulo V de Las cosas del decir), elaboré: a) un outline (esquema jerárquico-numérico de los títulos y subtítulos del capítulo), b) un sumario de ideas principales, términos, conceptos y autores referidos al capítulo; y c) un abstract (de unas 300 palabras). Con estos tres organizadores de información del contenido del texto fuente, procedí a darle play a la escritura de mi reseña. (Realmente, en los protocolos 4º y 5º no mencioné ni el sumario ni el abstract, sólo me referí al outline).

En esta cita se aprecia el rigor de la planificación y por ella se constató, después, los resultados obtenidos.

Adicionalmente, él mismo destacó la utilidad de las técnicas empleadas:

En esos días [...] tuvimos la clase del seminario 'Discurso y necesidades...' y me fue útil para continuar la escritura, porque en algún momento los participantes comentamos con el profesor cómo iba cada quien con la elaboración de su reseña. Yo tenía lista mi escritura y así lo expresé en clase [...], pero comenté lo del esquema PNI y manifesté que elaboraría la reseña no sólo para cumplir con el deber de nuestro seminario sino también –y principalmente– para utilizarla con mis estudiantes de Forestales en el próximo período lectivo de mi labor profesional.

Sobre la escritura “real”:

Considero que todo esto me resultó provechoso, porque me dio la impresión de que tanto al profesor como a los compañeros del seminario les parecía pertinente eso de ir pensando en una escritura con propósito 'real' y con posibles lectores o destinatarios 'reales' de la reseña.

Por último, el texto de ED2 contiene un pasaje de sumo interés sobre cómo logró alcanzar el punto de vista crítico con un texto que encontraba perfecto, sin "costuras", es decir, sin posibilidades de ser criticado, aún más, por el hecho de que se declara admirador del estilo de las autoras. Sin embargo, se puso a pensar en sus estudiantes, futuros destinatarios de su propia reseña, y en las tareas que les podía encomendar; por eso, no sólo encontró los aspectos del texto fuente que podían ser motivo de crítica por parte de él, sino que esto se convertiría en modelo para utilizarlo con sus alumnos en la redacción de sus propios escritos. Para finalizar este artículo expondré algunas conclusiones.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era la construcción de reseñas críticas con estudiantes de postgrado y mediante la utilización de estrategias metacognitivas. Se trataba de planificar, textualizar y revisar varios tipos de géneros, en especial la reseña crítica, para inducir una experiencia de escritura que fuese provechosa y pedagógicamente pertinente. Con ese propósito elaboré un programa de seminario e introduje una serie de lineamientos que favorecieran el cambio de interacción, primero, entre el docente y los estudiantes y, segundo, entre ellos mismos. No obstante, una innovación en la interacción pedagógica tiene que estar acompañada de una transformación en las teorías del aprendizaje, razón por la cual el seminario, asimismo, se basó en una integración de enfoques y modelos –pedagógicos, pragmáticos, discursivos, entre otros– que han sido propuestos en las últimas cuatro décadas.

El trabajo con dichos géneros no sólo representó una nueva experiencia para estudiantes de maestría y doctorado, sino que reconocieron que era la primera vez que en el desarrollo de sus carreras se les ofrecía un curso enfocado en las prácticas de lectura y de escritura. Y no era con el propósito de evaluar contenidos de asignatura, sino experiencias de construcción escrita: aprender a escribir mientras se

aprende principios básicos de alfabetización académica. Uno de dichos aprendizajes se relacionó con el empleo de estrategias metacognitivas, tanto en la fase de trabajo personal como en la fase de revisión entre pares y con acompañamiento del docente. Es una práctica poco común, al menos para el contexto de la educación superior venezolana.

Los participantes manifestaron algunas sorpresas cuando se dieron cuenta de que tendrían un seminario completo no sólo enfocado en la alfabetización académica, sino en géneros específicos que comúnmente se dan por conocidos. También se sorprendieron cuando constataron que se trabajaría más la parte pedagógica de la lectura y de la escritura, que sus aspectos nocionales. Por lo tanto, se demandó de parte de ellos un proceso de reflexión sobre sus prácticas discursivas habituales y, como resultado, se obtuvieron cambios de actitud y valoración respecto al modelo tradicional con el cual habían sido iniciados. Es la consecuencia de haber podido confrontar la orientación epistemológica de un modelo pedagógico innovador.

Igualmente, se dieron cuenta de que la utilización de modelos pedagógicos no es potestativo de tareas relacionadas con el área de lengua y literatura, sino que en cada área se debe trabajar con lo que es específico a dicha disciplina y asignatura. En este sentido, se infiere que un seminario que incluye el trabajo con las necesidades enunciativas de sus participantes cuenta con la adhesión de los estudiantes, aun cuando se haya realizado con una técnica –la metacognición– que depara reacciones adversas, puesto que implica una sobrecarga y una duplicación de las actividades de atención, de memoria, de reflexión, de comprensión, de escritura, entre otros, mientras se construye un género cognitivamente complejo y retóricamente desconocido.

Tres de los cuatro estudiantes habían tenido experiencias anteriores con respecto a la redacción de reseñas, aunque no había sido con la variedad crítica, no obstante, ninguno había probado a hacerlo con estrategias diferentes y basadas en un modelo pedagógico innovador. Al saber que iban a ser asistidos, que podrían utilizar estrategias metacognitivas y el trabajo entre pares, entonces pidieron que les explicara, desde un punto de vista epistemológico y epistémico, la diferencia entre el modelo tradicional y el innovador. Fue así como expliqué el sentido de las siguientes correlaciones: cognición y metacognición, lectura y escritura críticas, revisión propia y externa, técnicas de citación y referencia, reseña

como género autónomo y como texto dependiente, la escritura como producto y la escritura como proceso recursivo.

Ahora bien, desde el punto de vista de la estructura, todos los textos que redactaron los estudiantes contienen la superestructura canónica de la reseña y con una excelente síntesis de contenido. No obstante, sólo las reseñas de ED1 y ED2 contienen el punto de vista personal y crítico, requisito indispensable para considerarlas como reseñas críticas. En cambio, los textos de EM1 y EM2 carecen de ese ingrediente y se sitúan, más bien, en la variedad reseña-resumen. La limitación dependió, por lo tanto, de dos factores importantes: la elección del tema y la búsqueda de información suficiente para ir más allá del conocimiento de partida.

También es importante señalar las dificultades derivadas del uso del aparato de grabación. Aun cuando era un MP3 a uno le produjo distracción, a otro bloqueo, alguien grabó con escaso volumen. Sin embargo, los escollos más grandes estuvieron en la realización de la doble actividad que implica el uso de la metacognición: oralizar los pensamientos mientras se redacta, planificar y replanificar, acostumbrarse a la sobrecarga cognitiva, entre otros. Además, los dos estudiantes de maestría no pudieron superar el rechazo inicial que sintieron por el uso de la estrategia y, por lo tanto, esto también incidió en su producto final.

Un examen del contenido de los protocolos y de los cuestionarios indica un trabajo más consistente y exitoso tanto en la planificación como en la aplicación de procedimientos metacognitivos, sobre todo, para el caso de los estudiantes de doctorado. Eso también se corresponde con una experiencia previa y una cultura académica mejor sustentada. ED1 compuso su reseña en un área cuyo tema ya había indagado para su tesis de maestría; ED2 tenía una motivación diferente, usar la experiencia con sus alumnos. Incluso, en ambos se dio una actitud favorable y de elogio hacia la metacognición y los modelos pedagógicos empleados.

Otro problema está relacionado con la construcción del punto de vista crítico. La investigación demostró, una vez más, haciendo una comparación con los resultados de Mostacero (2001-2002), que a la complejidad estructural y discursiva que posee la reseña crítica, se añade una dificultad epistémica y cognitiva, que está en relación directa con la existencia del conocimiento previo. Mientras no se conozca a fondo el tópico, la línea de investigación, el encuadre teórico y metodológico,

y no se vaya más allá de él, no se tendrá la posibilidad de construir ese plus teórico necesario para acceder al punto de vista crítico.

Como resultado final se obtuvieron dos reseñas de alta calidad estructural y discursiva, con marcas muy claras de posicionamiento crítico y excelente manejo del discurso académico, predominando en una, la de ED2, la evaluación crítica bien lograda y fundamentada, en tanto que en la otra, la de ED1, se destacan los puntos de vista discrepantes, los aportes personales, una autocita y once referencias bibliográficas. La práctica de la escritura que se llevó a cabo durante el seminario resultó ser una actividad altamente motivadora y sustentada en bases pedagógicas apropiadas. La motivación se vio favorecida por la síntesis de los modelos de aprendizaje y por un cambio de perspectiva en la relación alumnos-docente, innovaciones que sólo son posibles dentro de una orientación de enseñanza de la lengua tal como la entienden Carlino (2005) y Gottschalk (2011).

Por último, los estudiantes también reconocieron el empleo de algunos recursos innovadores, por ejemplo, la ejercitación con modelos de reseñas ya publicadas para identificar la superestructura y las estrategias de redacción de cada parte, la disposición para mostrar sus textos en público y recibir las observaciones de los pares, la utilización de las estrategias típicas del modelo Escribir en las disciplinas, la práctica de la escritura académica centrada en las necesidades enunciativas y despojada de una finalidad puramente evaluativa. No obstante, sería deseable que una experiencia de este tipo no sólo se realice en una asignatura en particular, que pertenece a un nivel de postgrado, sino que pueda darse con una anticipación anterior al pregrado y que forme parte de un diseño curricular común a todas las carreras universitarias de las universidades venezolanas.

REFERENCIAS

- Alvis, A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. En *Poiésis*, Funlam. Revista Electrónica de Psicología Social, No. 17, (6). Consultado el 17 de octubre de 2011 en <http://www.funlam.edu.co/poiesis>.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Consultado

- el 17 de octubre de 2011 en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf> (ISSN 1667-3700).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bolívar, A. & Shiro, M. (2004). Editorial: Sobre el valor de las reseñas. *Revista ALED*, 4 (2), 3-5.
- Camps, A. & Milian, M. (comp.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/versidad*, 3 (2), 17-24.
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 25 (1), 16-27.
- Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321- 327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6 (9), 11-33.
- Carlino, P. (2008a). Revisión entre pares en la formación de postgrado. *Lectura y Vida*, 29 (2), 20-31.
- Carlino, P. (2008b). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.). *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*. (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ariel.
- Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En: Cubo de Severino, L. (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. (pp. 167-188). Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. En *Revista Candidus*, No. 15, s/p. Consultado el 27 de noviembre de 2011 en www.revistacandidus.com.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- Cubo de Severino, L. (2010). La cortesía en la interacción especializada: la ponencia en congresos. En: Orletti, F. & Mariottini, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 637-653.

- Díaz, L., Ascanio, D. & Villalobos, A. (2008). *Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gottschalk, K. (2011). Writing from experience: The evolving roles of Person Writing in the Disciplines Program. En *Across the Disciplines*, 8 (1). Consultado el 28 de octubre de 2011 en <http://wac.colostate.edu/atd/editor/editor/2011.cfm>.
- Kaplan (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, No. 22, 52-78.
- Lacon de De Lucía, N. & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41 (67), 231-255.
- López, G. S. & Ramírez, R. (2007). Una experiencia de lectura y escritura en el curso de Resistencia de Materiales para ingenieros. En *Encuentros de Educación Superior y Pedagogía 2005*, (pp. 164-185). Cali: Universidad del Valle.
- López, C. & Álvarez, A. (2010). Cortesía y estigma en el discurso sobre el Síndrome de Down. En: Orletti, F. & Mariottini, L. (eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 167-180.
- Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. & Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: *Lectura y Escritura, Universidad del Valle, Sede Principal*.
- Martínez, M. C. (2006). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En J. Sánchez, & J. Osorio, (Eds). *Lectura y escritura en la educación superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones*. (pp. 17-40). Medellín: Universidad de Medellín.
- Mostacero, R. (2001-2002). Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica. *Cuadernos de Lengua y Habla Homenaje a Paola Bentivoglio*, No. 3, 399-415.
- Mostacero, R. (2004). Análisis de la reseña como texto científico. Investigación y Educación, *Revista de la UPEL-IPM*, 1 (2), 51-62.
- Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y las dificultades de escritura. *Revista Arjé*, Vol. 4 (7), 11-38.
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En Bolet, F. J. (Comp.). *Discurso y Educación (Foro)*. (Pp. 9-26). *Cuadernos ALED-Venezuela* No. 1, Caracas: Delegación Regional de Venezuela.

- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Revista digital Legenda*, Vol. 16 (14), 63-88. Consultado el 3 de Julio 2012 en <http://www.erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/290>
- Palm, P. (2007). Un wiki como 'comunidad de escritura': espacios de interacción y producción textual en internet y su utilidad en el aula de lengua. En: García Romero, M. (Comp.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. (pp. 186-205). San Cristóbal, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito. En Martínez, M. C. (ed.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. (pp. 83-115). Cali: Universidad del Valle.
- Peláez, M., Cañón, O. & Noreña, N. (2007). La intervención psicosocial en un contexto investigativo: lecturas psicosociales sobre jóvenes agrópolis – sector rural– desde diversos actores que los intervienen. *Aletheia*, No. 25: 191-201. Consultado el 28 de octubre de 2011 en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n25/n25a15.pdf>
- Peronard, M. (1999). Metacognición y conciencia. En Parodi, G. (Ed.) (1999). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. (pp. 43-57). Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En *Signos* Vol. 38 No. 57, pp. 61-74. *Rev. Signos*. 38 (57). Consultado el 2 enero de 2008 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934
- Peronard, M. (2006). Metacognición y uso del lenguaje escrito. En Bolívar, A. & Shiro, M. (Comp.) *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. (pp. 685-694). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.
- San Juan, C. (coord.) (1996). *Intervención psicosocial. Elementos de programación y evaluación socialmente eficaces*. Barcelona: Anthropos, Santa Fe de Bogotá: Uniandes.
- Sankey García, M. (2002). El gesto como mecanismo de presentación de sí mismo. *Revista De Signis*, No. (3) 133-142.
- Sierra, M. & Duarte, J. (2011). Propuesta de intervención pedagógica: escritura de artículos de opinión a través de blog para estudiantes universitarios. *Legenda*, Vol. 15 (13) 157-177.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Erlbaum: Hillsdale.
- van Dijk, T. (1985). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

SOBRE EL AUTOR

Rudy Benjamín Mostacero Villarreal

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín. Especialista en Dialectología Hispanoamericana, Magíster en Lingüística y estudiante del doctorado en Pedagogía del Discurso. Miembro del grupo de investigación: Centro de Estudios Textuales (CETEX), UPEL, Maturín. Áreas de interés académico: lingüística teórica y aplicada, semántica, pedagogía de la lengua. Investigador B dentro del Programa ONCTI y PEII del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación.

Correo electrónico: mostacero Villarreal@yahoo.com

Fecha de recepción: 14-01-2012

Fecha de aceptación: 06-09-2012