



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

literaturalinguistica@ucsh.cl

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Velásquez Rivera, Marisol
Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes
universitarios
Literatura y Lingüística, núm. 16, 2005, p. 0
Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35201616>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios**

Marisol Velásquez Rivera
chilena,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
marisol.velásquez@ucv.cl

Resumen

Este trabajo presenta un programa de desarrollo de estrategias de producción escrita a 40 alumnos de las Carreras de Traducción e Interpretación Inglés-Español. La intervención comenzó con la aplicación de una actividad de escritura y un cuestionario referido a conocimiento declarativo de la producción escrita (pre test). Luego, siguieron 28 sesiones de trabajo en las que se puso especial énfasis en la reflexión tanto previa como posterior a la actividad propuesta. Al finalizarlas se procedió a aplicar un cuestionario de metaproducción (post test). Los resultados muestran no sólo un aumento en la competencia de los estudiantes, sino también en la capacidad reflexiva y en la autonomía como escritores.

Palabras claves: – metacognición – metaproducción– producción escrita

Abstract

This work presents a program for the development of cognitive strategies for the production of written text applied to 40 students of the Program of Translation and Interpretation English-Spanish. The intervention began with the application of an activity of writing (pretest) and a multiple choice questionnaire on declaratory knowledge about the written production. This was followed by 28 working sessions during which the emphasis was on having the students reflect on their own cognitive processes before and after the proposed activities. After having finished the intervention, we applied a, the metaproduction questionnaire (post test). The results show not only an increase in the competence of the students, but also in the reflective capacity and in the autonomy as writers.

Key Words: – metacognition – metaproduction– written production

1. Marco Conceptual

Diversos artículos e investigaciones dan cuenta de los notables progresos que experimentan los estudiantes durante un programa de entrenamiento de la producción escrita (Díaz y León, 2001; Narvaja et al., 2002). La experiencia, tanto en educación secundaria, de adultos, como universitaria, señala que se producen avances en la calidad de los textos escritos, en la coherencia, en la capacidad de revisión y de auto-revisión; así como también, en la utilización de estrategias para activar, buscar y organizar información.

Una gran parte de los estudiantes desarrolla un nivel mediano de suficiencia en la producción de diferentes tipos de textos escritos. Sin embargo, según los profesores y los propios alumnos, en muchas ocasiones, el trabajo de escritura en el aula se vuelve mecánico y tedioso, lo que indudablemente influye tanto en el rendimiento como en la motivación necesaria para enfrentar las actividades de producción escrita y para continuar en el proceso de aprender a escribir.

Si nos remitimos al ámbito universitario, se puede señalar que, en términos generales, la escritura está concebida como una actividad enfocada, fundamentalmente a dar cuenta de las lecturas de estudio realizadas. Sin embargo, en algunas carreras, como es el caso de Traducción Inglés-Español, el propósito es distinto, esto es, se pretende que los estudiantes sean capaces de desarrollar las competencias necesarias para producir textos comunicativos, coherentes y adecuados.

Durante su ejercicio profesional, los traductores producen textos desde dos perspectivas distintas: (1) como encargados de escribir un texto en una lengua extranjera, para lo cual la adecuación al tema, la audiencia y el propósito son rasgos fundamentales en un programa de entrenamiento de la escritura y (2) como traductores de un texto originalmente escrito en una lengua extranjera, donde la evaluación, revisión y corrección son los ejes fundamentales del proceso.

Para desarrollar las estrategias necesarias a fin de cumplir con los requerimientos del primer caso es fundamental considerar que la producción escrita es un proceso que comienza mucho antes de la redacción propiamente tal; por lo tanto, es indispensable proponer actividades orientadas a la generación y organización de las ideas, a la determinación del tema, la audiencia y el propósito.

En el segundo caso, los traductores deben ser también editores de sus propios textos, por lo que deben conocer las reglas y las convenciones de los discursos y registros, así como las técnicas de enunciación. La revisión, en este caso, es una tarea fundamental.

Otro punto importante de señalar es que, por estar expuestos a diversas áreas de contenido y a distintos tipos textuales, sería casi imposible, enseñar a los traductores todos los géneros textuales que deberían conocer y ser capaces de producir. La idea, entonces, es insistir en la escritura desde una perspectiva cognitiva y como un proceso dialógico, procesual, constructivo y, sobre todo, reflexivo.

La producción escrita es una actividad estrechamente ligada a la reflexión metalingüística (Jakobson, 1975, Camps, 1991; Camps y Millian, 2000). En ciertos niveles de complejidad de la escritura, los escritores pueden tener conciencia y reflexionar acerca de lo que se quiere expresar, de cómo se quiere expresar y de cómo se está expresando. Lo anterior sirve de base para hipotetizar que la actividad de escribir, acompañada de reflexión, mejora tanto el uso como el conocimiento, es decir, en términos chomskyanos, mejora la actuación y también la competencia.

Las ideas anteriores cobran mayor fuerza, desde el punto de vista de la educación si se consideran las ideas de Sáiz (2000) y Monereo (2001) quienes señalan que el acceso al conocimiento metacognitivo le permitirá al sujeto un mejor desempeño y control de su actividad cognitiva. Estos autores plantean que la reflexión constante y sistemática, el conocimiento y el metaconocimiento pueden articularse, desde el punto de vista de la institución educativa, mediante el entrenamiento metacognitivo basado en el modelamiento, técnica que consiste en verbalizar los procesos que están ocurriendo en la mente de un sujeto para que otro sujeto pueda "visualizar" cómo lo está haciendo, es decir, las decisiones cognitivas, asociaciones y heurísticos que utiliza durante la producción. En este tipo de actividad en clases, la mediación verbal y la resolución de problemas son elementos fundamentales, pues mediante ellas, se construye la representación del proceso de escribir.

La didáctica de la escritura contempla un conjunto de subprocesos para que el escritor inexperto adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que implican tanto la planificación, la textualización como la revisión del escrito. Salvador (1997), Sánchez (1998) y Martínez (2002) señalan que al diseñar un programa en el que se pretenda desarrollar estrategias, se debe propiciar que los estudiantes se representen el proceso de escritura, al mismo tiempo que conceptualicen cada subproceso por separado. Esta representación, sumada a la reflexión constante –tanto metacognitiva como metalingüística– puede resultar muy exitosa, en términos de aprendizaje estratégico.

Rivas y Descals (2002) proponen algunas líneas metodológicas y didácticas para diseñar actividades de entrenamiento de habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. Estos autores señalan que las situaciones educativas universitarias son diferentes a las situaciones de aprendizaje en otros niveles escolares. La mayor capacidad de reflexión de los estudiantes de educación superior, sumada a la sistematicidad que puede imprimirse a las actividades de aula permite que la articulación entre instrucción y evaluación –cuyo pre-requisito es la reflexión metacognitiva– se constituya en la base para que los estudiantes logren aprendizajes profundos, significativos y transferibles.

2. La investigación: los sujetos

El universo está constituido por 40 estudiantes que cursan el 3° semestre de las carreras de Interpretación y Traducción Inglés-Español en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Corresponden a dos grupos (que denominaremos experimental (19 alumnos) y control (21 alumnos)) que cursan la misma asignatura, Composición Textual 1, cuyo objetivo central es que desarrollen competencias comunicativo-discursivas escritas en español.

3. La aplicación de los instrumentos

En este trabajo se aplicaron dos instrumentos. El primero es un cuestionario de 34 preguntas de selección múltiple con 5 alternativas, que indaga acerca del conocimiento metacognitivo de la producción escrita que tienen los sujetos, a saber, conocimiento de estrategias de planificación, de textualización, de evaluación (monitoreo), de revisión y de tipo y estructura textual. El tiempo destinado a la aplicación de este cuestionario fue 45 minutos.

Este instrumento constituye la 4° versión del cuestionario de metaproducción confeccionado por el equipo de investigación que viene realizando trabajos en esta área por más de una década, especialmente en el área de comprensión lectora y la metacompreensión. Otros datos obtenidos a partir del test de metaproducción señalado se pueden encontrar en Díaz y León (2002), Poblete (2002), (Peronard, 2003a, 2003b y 2003c).

El segundo instrumento es una tarea de escritura que pretendía recoger información acerca de las competencias de entrada de los alumnos en la producción de un texto de carácter expositivo (Ver Anexo 1). Esta tarea de escritura fue aplicada, a ambos grupos (experimental y control), la segunda sesión de clases y también en un lapso de 45 minutos. La decisión de aplicar, en primer lugar el cuestionario y, posteriormente, la tarea de escritura se debe a que se trató de minimizar la posible influencia que tendría la actividad de escritura, es decir, la ejecución, por sobre el conocimiento. Los dos instrumentos reseñados anteriormente constituyen los pre test (Peronard, 2004).

Al finalizar el período de intervención, se aplicó nuevamente el mismo cuestionario de metaproducción y una segunda tarea de escritura (Ver Anexo 2); ambos fueron aplicados en diferentes sesiones de 45 minutos y constituyen los post test.

4. La intervención

Luego de la aplicación de los instrumentos, se procedió a iniciar el proceso de intervención en ambos grupos. La intervención estuvo planificada para 28 sesiones de 90 minutos (sin considerar las sesiones destinadas a la aplicación de los pretest y de los postest). Cada una de estas sesiones fue organizada en torno al modelamiento de distintas estrategias de producción escrita y a la reflexión, enfatizando la producción constante de textos en cada una de las sesiones. Además, se puso especial atención al clima cooperativo en el aula, a la coevaluación y al trabajo individual.

Como se ha señalado anteriormente, esta intervención educativa está enmarcada dentro de un curso obligatorio de la malla curricular de las carreras de Traducción e Interpretación Inglés-Español, por lo que no podía haber grandes diferencias entre ambos cursos (grupos experimental y control) en el modelamiento de las estrategias de producción escrita elegidas para tal efecto. Se trató por todos los medios de que los alumnos fueran avanzando en forma paralela en ambos cursos haciendo el mismo tipo de ejercicios, usando el mismo material de apoyo e, incluso, entregando las mismas tareas y en iguales plazos. La diferencia en el grupo experimental estuvo en la incorporación de la reflexión constante y, a veces, majadera (a juicio de los mismos estudiantes) en el grupo experimental. Por lo tanto, la variable que se maneja en esta intervención tiene que ver con la incorporación de la reflexión metacognitiva de carácter guiada, sostenida y permanente.

El diseño de la intervención educativa se planteó considerando cuatro macroestrategias, a saber, de planificación, de textualización, de revisión y de evaluación o monitoreo, además del conocimiento metalingüístico (tipo y estructura textual), considerado como un pre-requisito del conocimiento condicional. En cada uno de los campos anteriores se modelaron algunos procedimientos estratégicos, por ejemplo, la "activación de conocimiento previo", la "corrección colaborativa" y la "autorevisión por medio de pautas" (Cassany, 1999; Cassany, Luna y Sández, 1994; Serafini, 1989, 1994).

Es necesario agregar, además, que (en el grupo experimental) se modelaron una serie de estrategias metacognitivas durante todas las sesiones de trabajo. Ellas tenían por finalidad acrecentar el conocimiento de los procesos involucrados en la producción de textos escritos y debían servir como base para incrementar el conocimiento estratégico. A continuación, se detallan las estrategias metacognitivas empleadas y a partir de las cuales se propiciaba la reflexión de los alumnos del grupo experimental:

- a) Clarificar el objetivo de la clase y de cada actividad.
- b) Reflexionar frente a las demandas de cada tarea.
- c) Autoevaluar el proceso y el producto conseguido.
- d) Coevaluar el texto producido.
- e) Detener el proceso de producción para evaluar.
- f) Reflexionar constantemente acerca de varios subprocesos de la producción.
- g) Explicitar la gama de estrategias susceptibles de ser utilizadas.

En cuanto a cómo se logró la reflexión acerca de las estrategias anteriores, la técnica utilizada fue "preguntas fijas". Esta consiste en una batería de preguntas que se van utilizando de manera sistemática paralelamente a la elaboración de los distintos textos. A continuación, se describe una situación en que los alumnos van a iniciar la escritura de un texto y las preguntas que sirven de base para el modelamiento metacognitivo para macroestrategias de planificación:

"Bien, ¿todos tienen claro lo que hay que hacer? Por favor, (nombre de la alumna) lee la instrucción de trabajo que entregué. (La alumna lee). OK. Entonces, ¿qué está pidiendo la tarea? ¿a quién hay que escribirle? ¿acerca de qué vamos a escribirle? ¿para qué vamos a escribirle? Bien, profundicemos un poco, a ver, (nombre de un alumno), dime, esa audiencia a quien tú le vas a escribir ¿cuánto sabrá de nuestro tema? ¿le interesará lo que vamos a escribir? ¿cómo lo sabes? ¿en qué medio de divulgación va a estar tu texto? ¿qué características tiene ese medio de divulgación en cuanto a lenguaje, estilo, etc? ¿Es importante que ustedes contesten estas preguntas antes de iniciar el proceso de escribir? ¿Por qué? ¿Para qué puede servirles? ¿Por qué siempre reitero las mismas preguntas? ¿Les ayuda tener claridad acerca de algunos aspectos antes de escribir? ¿Por qué? ¿Para qué?"

La finalidad de las preguntas anteriores era motivar la reflexión acerca de los procesos de escritura antes, durante y después de la ejecución de las diferentes tareas de escritura realizadas durante el período lectivo de los estudiantes.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados logrados tanto por el grupo control como por el grupo experimental en la aplicación de los instrumentos rotulados como pre test. Se comenzará por las cifras obtenidas en la tarea de escritura para luego presentar las obtenidas en el cuestionario que indaga acerca del conocimiento declarativo de la producción escrita.

La tarea de escritura fue evaluada (Ver Anexo 3) considerando cinco dimensiones; a saber: tema, propósito, audiencia, organización global del texto, cohesión gramatical y correferencia. En seguida, se presentan los resultados de los grupos control y experimental en porcentajes de logro:

El Cuadro N° 1 resume los resultados obtenidos por los grupos control y experimental en la tarea de escritura. Las cifras muestran que los resultados entre ambos grupos son muy similares. El promedio obtenido por el grupo control es levemente inferior al obtenido por el grupo experimental considerando los seis componentes textuales evaluados en la tarea de escritura. El grupo experimental obtuvo un +2,1% por sobre el primer grupo.

Cuadro N° 1: Resultados Pretest tarea de escritura

Dimensiones	Grupo Control %	Grupo Experimental %
Tema	61	57
Propósito	60	67
Audiencia	43	41
Organización	40	44
Cohesión	57	59
Correferencia	67	73
Total	54,7	56,8

Un punto que es necesario destacar es el bajo rendimiento que obtuvieron ambos grupos en los componentes "audiencia" y "organización". Los estudiantes-escritores evidenciaron en sus trabajos, problemas para adecuarse a la audiencia –en cuanto a cantidad de información y estilo. Si bien, a través de la tarea de escritura no se puede saber qué conocimientos tienen los estudiantes acerca del destinatario de su texto, se puede apreciar que no consideran, por ejemplo, incluir explicaciones indispensables para que el texto sea entendido por la audiencia invocada en la tarea de escritura.

En cuanto a la organización de las ideas del texto, es necesario señalar que este componente muestra muchas deficiencias en los textos escritos por los alumnos. Es común que las producciones de los estudiantes no tengan organización alguna, más bien se trata de una serie de ideas desconectadas entre sí. A continuación, se presenta el cuadro N° 2 que detalla los resultados obtenidos en el postest.

Cuadro N° 2: Resultados Postest tarea de escritura

Dimensiones	Grupo Control %	Grupo Experimental %
Tema	73	77
Propósito	81	90
Audiencia	70	74
Organización	80	93
Cohesión	59	61
Correferencia	67	79
Total	71,7	79

El cuadro anterior muestra que, en términos generales, hubo un aumento en los resultados obtenidos, tanto por el grupo control como por el grupo experimental. La diferencia es de +7,3% del grupo experimental por sobre el grupo control. El mayor aumento lo constituyen los componentes que fueron evaluados como más bajos durante el pretest, a saber, audiencia y propósito. Debido a la intervención, éstos últimos fueron los que obtuvieron más logros, seguramente porque ésta fue enfocada considerando la producción escrita desde una perspectiva eminentemente comunicativa y social.

Las cifras anteriores fueron sometidas a un análisis estadístico para saber si las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en la actividad de escritura son significativas. Luego de aplicar la prueba estadística de significatividad con un 5% de error, el resultado demuestra que el alza en los puntajes en el post test es significativa (0,000196).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario que indaga acerca del conocimiento declarativo que los sujetos tienen de sus procesos de producción escrita. El cuadro N° 3 corresponde a los resultados obtenidos por los grupos control y experimental en la primera aplicación del cuestionario, es decir, en la considerada como pretest.

Cuadro N° 3: Resultados Pretest Cuestionario Metraproducción

Campos	Grupo Control %	Grupo Experimental %
Estrategias de Planificación	74	76
Estrategias de Textualización	78	74
Estrategias de Revisión	84	72
Estrategias de Evaluación	78	76
Tipo y Estructura Textual	78	78
Total	78,4	75,2

Las cifras anteriores muestran un resultado levemente superior del grupo control por sobre el experimental, situación que nos hace suponer que éste evidencia un conocimiento metacognitivo referido a la escritura, un poco más elaborado. En el único componente donde la diferencia es más amplia es el conocimiento de estrategias de revisión; en las otras cuatro dimensiones las diferencias no alcanzan a ser notables.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos en la aplicación del cuestionario como postest.

Cuadro N° 4: Resultados Postest Cuestionario Metraproducción

Campos	Grupo Control %	Grupo Experimental %
Estrategias de Planificación	76	78
Estrategias de Textualización	78	78
Estrategias de Revisión	84	74
Estrategias de Evaluación	76	74
Tipo y Estructura Textual	84	82
Total	79,6	77,2

Los resultados anteriores dan cuenta de varias situaciones interesantes. El grupo experimental subió 2 puntos después de la intervención y el grupo control, sólo un 1,2 puntos.

En la mayoría de las macroestrategias, el grupo control no subió sus resultados, por lo que podemos suponer que no aumentó el conocimiento metacognitivo referido a la producción escrita, salvo en el conocimiento del texto, en el que ambos grupos subieron considerablemente, seguramente por la intervención directa. Mención aparte merece el conocimiento de las estrategias de evaluación en que ambos grupos disminuyeron sus porcentajes de logro.

Nuevamente, a partir de los resultados anteriores, se aplicó el estadístico para verificar si la diferencia entre las cifras obtenidas es significativa o no. Luego del análisis estadístico el resultado es 0,010608. Lo anterior demuestra que con un 5% de error el resultado es significativamente favorable entre el pre-test y el post-test.

6. Comentarios finales

Retomando un poco las cifras que se presentaron en el apartado anterior, podemos señalar algunos comentarios:

a) Las cifras muestran un aumento considerable en los resultados obtenidos en los postest con relación a los pretest, tanto en el grupo

control como en el grupo experimental. En cuanto a la tarea de escritura los estudiantes del grupo experimental elevaron sus resultados 7,3 puntos. Con relación a los resultados en el cuestionario que indaga el conocimiento metacognitivo referido a la escritura, el grupo experimental aumentó 2 puntos porcentuales.

b) El aumento entre el pre test y el post test en ambos grupos se debe, indudablemente, a la intervención estratégica que se implementó en la sala de clases. Si bien ambos grupos aumentaron sus porcentajes de logro, el grupo experimental fue el que tuvo un mayor incremento. Esto podría deberse a la incorporación de la reflexión metalingüística en las actividades de aula. El conocimiento metacognitivo puede influir favorablemente en el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.

c) El aumento de los resultados obtenidos entre el pre test y el post test no se podría atribuir a la influencia de la lengua extranjera que están aprendiendo los alumnos, esto es, a la transferencia entre habilidades del inglés al español, porque los estudiantes, en este nivel, todavía no tienen cursos donde se les enseñe a escribir en la lengua extranjera.

d) El conocimiento textual fue el que más aumentó en los estudiantes. Esto es lógico si se considera que es el conocimiento más declarativo de todos y que se puede enseñar con mucha mayor facilidad.

e) La actividad acompañada de reflexión mejora tanto el uso como el conocimiento que los sujetos tienen de sus procesos de escritura. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad como educadores de incorporar en nuestras aulas la reflexión constante, sistemática y dirigida.

f) Será necesario repetir la experiencia con grupos más numerosos y con otras características con el fin de verificar si estos resultados vuelven a producirse en contextos educativos diferentes.

Anexos

Anexo 1: Tarea de Escritura utilizada como Pre-test

Actividad de Escritura

Una revista juvenil española ha invitado a los jóvenes chilenos a escribir un artículo acerca del cantante o grupo musical que está de moda en nuestro país.

Te pedimos que redactes un texto, en el cual informes a los lectores de la revista todo lo que sepas acerca del tema.

Dispones de 45 minutos para redactar tu texto.

Anexo 2: Tarea de Escritura utilizada como Post-test

Actividad de Escritura

Una revista de espectáculos que se publica en Miami está recogiendo información acerca de los programas chilenos.

Por esto te pedimos que redactes un texto, en el cual informes acerca de uno de los programas chilenos de Radio o Televisión que ves o escuchas regularmente.

Dispones de 45 minutos para redactar tu texto

Anexo 3: Pauta de revisión utilizada

Pauta de evaluación para texto expositivo

Aspectos	Puntos	Descripción
Tema	4	Mantiene el tema a lo largo del texto
	3	Mantiene el tema. A veces lo cambia, pero retorna a él
	2	Cambia el tema y no vuelve a él
	1	No se refiere al tema
Propósito	4	El propósito se presenta en todo el texto
	3	El propósito se mantiene en general, aunque a veces se pierde
	2	Comienza con el propósito, pero luego cambia
	1	No denota tener un propósito claro
Audiencia	4	Nunca pierde de vista su audiencia
	3	Pierde de vista la audiencia, pero vuelve a ella
	2	Comienza tomando en cuenta la audiencia, pero luego la pierde
	1	No denota adecuarse a la audiencia establecida
Organización global del texto	4	El texto posee una estructura con inicio, desarrollo y conclusión
	3	El texto contiene dos partes (inicio-desarrollo-conclusión)
	2	El texto contiene solo una de las partes
	1	El texto no posee organización
Cohesión gramatical(uso de nexos o conectores)	4	6 ó más, distintos, usados correctamente
	3	4 a 5, distintos, usados correctamente
	2	2 a 3, distintos, usados correctamente
	1	Ocupa uno mal o no ocupa

Correferencia	4	Hace uso de pronominalización, artículos definidos, anáfora cero, elisión de sujeto, hiperónimos, etc.
	3	Ocasionalmente utiliza las distintas opciones de correferencia
	2	Sólo usa 1 posibilidad de correferencia
	1	Utiliza la repetición para referirse

Bibliografía

Camps, A., (1990). "Modelos del Proceso de Redacción: Algunas Implicaciones para la Enseñanza", *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Camps, A. y Millian, M., (1999). "Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction" in G. Rijlaarsdam & E. Esperer (Series Eds.) y A. Camps y M. Millian (Vol. Eds.). *Studies in Writing*. Amsterdam University Press: Amsterdam, 1-28.

Cassany, D., (1999). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Paidós.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G., (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Díaz, J. y León, O., (2002). "Producción y Metaproducción de Textos Escritos en Educación Vespertina". Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica y al título de Profesor de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Martínez, M.C., (2002). *Lectura y Escritura de Textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle: Cali.

Monereo, C., (2001). "La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía" en C. Monereo (coord.) *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo*, Graó: Barcelona, 11-27.

Narvaja, E., Di Stefano, M. y Pereira, C., (2002). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*, Eudeba: Buenos Aires.

Jakobson, R., (1975). *Ensayos de Lingüística General*, Seix Barral: Barcelona.

Peronard, M., (2003a) . "Metacognición y Producción de Textos Escritos" Ponencia presentada en el II Congreso y V Coloquio de ALED. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

_____, (2003b). "Correlación entre Metacomprensión y Metaproducción de Textos Escritos" en *Textos (Leer y Entender)*, 33, 24-33.

_____, (2003c). "Metacognición y uso del lenguaje escrito" en *Desde el Cono Sur, Homenaje a Juan M. López Blanch*, Sociedad Chilena de Lingüística, 57-65.

_____, (2004). "Problemas Metodológicos en la Investigación en Lectura y Escritura" Ponencia presentada en el Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional. Benemérita Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Poblete, C., (2002). "Relación entre competencia textual argumentativa y metacognición" Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rivas, F. y Descals, A., (2000). "Modelos de Instrucción Universitaria: Revisión y Aportaciones" en J. García-Sánchez (coord.) *De la Psicología de las Instrucción a las Necesidades Curriculares*, Oikos-Tau: Barcelona, 141-155.

Sáiz, M. C., (2000). "Entrenamiento Metacognitivo en el Aula. Un procedimiento Curricularmente Integrado" en J. García-Sánchez (coord.) *De la Psicología de las Instrucción a las Necesidades Curriculares*, Oikos-Tau: Barcelona, 53-64.

Salvador, F., (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, Málaga: Aljibe.

Sánchez, E., (1998). *Comprensión y redacción de textos*, Edebé: Barcelona.

Serafini, M. T., (1989). *Cómo redactar un tema*, Barcelona: Paidós.

_____, (1994). *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.

* Trabajo parcialmente financiado por Proyecto Fondecyt 1020791