

## Aspectos metacognoscitivos en el proceso de escribir y sus consecuencias para la enseñanza de idiomas extranjeros

**Dorothee Kaiser**

*Escuela de Idiomas Modernos  
Universidad Central de Venezuela, Caracas*

---

*En este artículo se propone presentar algunos aspectos cognoscitivos de un proyecto de investigación que se llama "Wissen und Textproduzieren" ("Los conocimientos y la producción de textos"), para luego aplicar sus resultados a la producción de textos en un idioma extranjero. El proyecto forma parte de una investigación interdisciplinaria sobre la temática "Tensiones y transiciones entre oralidad y escrituralidad" que se realiza en Friburgo, Alemania.*

*Hasta ahora, el contexto situacional de la comunicación ha sido analizado sobre todo para la lengua hablada. Pero también para la comunicación escrita, el análisis de las condiciones situacionales es imprescindible para entender los diferentes pasos en la producción de un texto escrito. En la investigación "Metakognition beim Textproduzieren" ("Aspectos metacognoscitivos en la producción de textos", 1992), Alexander Winter desarrolla los aspectos siguientes: que primero, no es el contexto real el que afecta la producción de un texto, sino su representación subjetiva del autor y que segundo, también el autor y su actitud frente a la producción del texto, forman parte del mismo contexto situacional. Winter analiza de qué forma las estrategias metacognoscitivas ayudan a controlar el mismo proceso de escribir y con qué métodos se podrían mejorar.*

*El hecho de escribir en un idioma extranjero, implica ciertos inconvenientes que pueden estorbar gravemente la producción: no sólo las insuficiencias del idioma, sino también el desconocimiento de las convenciones textuales y las diferencias interculturales de los géneros impiden un proceso automatizado y exigen ciertas estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para resolver estos problemas. Por esta razón, la investigación de Winter se presta a ser aplicada a la enseñanza de idiomas extranjeros, con el fin de desarrollar actividades en clase que ayuden a activar los conocimientos metacognoscitivos de los estudiantes; No sólo deberían aprender a cambiar la perspectiva al elaborar su propio texto, sino también a controlar el proceso de escribir para adquirir una mayor sensibilidad frente a la producción como a la recepción de textos.*

---

---

*This article is aimed at presenting some cognitive aspects of the research project “Wissen und Textproduzieren” (“Knowledge and text production”), in order to apply its results to foreign language text production. The project is part of an interdisciplinary investigation on “Tensions and transitions between oral and written speech”, which is being carried out in Freiburg, Germany.*

*So far, the situational context has been analyzed mainly for spoken language. However, written communication also requires a situational analysis in order to understand the different steps in producing a text. In his research “Metakognition beim Textproduzieren” (“Metacognition in text production”, 1992), Alexander Winter explains the following points: First, text production is not affected by the real context, but rather, by the author's subjective representation of this context. Second, the author himself/herself and his/her attitude towards text production are also part of the situational context. Winter analyzes how metacognitive strategies help control the writing process and presents some methodological strategies to improve it.*

*Producing a written text in a foreign language implies some obstacles - not only language deficiencies, but also an insufficient knowledge of text conventions and intercultural genre differences hinder an automated process and demand certain cognitive and metacognitive strategies. Therefore, Winter's research can be used in foreign language teaching to develop classroom activities that encourage metacognitive knowledge development. Not only should the students learn to change their perspective when producing a text, but they should also learn to control the writing process, in order to become more sensitive towards both text production and reception.*

---

## 1. Introducción

La hipótesis central de este artículo es la siguiente: La producción de un texto en un idioma extranjero significa una situación problemática y no-automatizada en la cual se pueden presentar problemas de varias índoles. Me parece probable que muchas de las estrategias generales para resolver problemas en el proceso de escribir que se examinaron para la lengua materna, pueden ser igualmente válidas para la producción en una lengua extranjera. Quisiera presentar aquí la investigación de Alexander Winter "Metakognition beim Textproduzieren" (Metacognición en el proceso de escribir)<sup>1</sup> sobre la metacognición en el proceso de escribir para aplicar los resultados a la producción en una lengua extranjera. A pesar de la importancia de las sugerencias más bien generales de Winter, me parece imprescindible agregar investigaciones en el propio campo de la lengua extranjera en cuanto a los procesos y las dificultades específicos en la producción de L 2.

En mi ponencia, me refiero principalmente a los objetivos que tienen que lograr los estudiantes avanzados de alemán en una carrera universitaria fuera de Alemania, en lo que a enseñanza, traducción, interpretación e investigación se refiere. Ellos tienen que dominar la lengua escrita en varios tipos de textos de varias funciones comunicativas (p.e. resúmenes, análisis de textos, interpretaciones, informes, ponencias, protocolos, tesis, etc.). Es evidente que este grupo de estudiantes de alemán necesita conocimientos profundos acerca de cómo redactar textos en alemán, de diferenciar entre distintos tipos de textos, estilos y funciones comunicativas. Por supuesto, necesitan también conocimientos sobre las diferencias interculturales de todos estos aspectos. Se supone que existen dificultades generales en el proceso de escribir en L 2 además de los problemas específicos que presenta cada género<sup>2</sup>.

Mis objetivos principales al presentar el modelo de la metacognición de Winter en el campo de L 2 son las siguientes:

1. analizar el papel de la metacognición en el proceso de escribir en L 1, sobre todo en cuanto a las actividades de revisión y de evaluación
2. aplicar este concepto al proceso específico de escribir en L 2
3. sensibilizar a los docentes y a los estudiantes sobre el elemento metacognoscitivo al resolver problemas específicos en L 2
4. agregar a la investigación actual que se concentra sobre todo en el proceso de la planificación, los aspectos de la revisión, supervisión y evaluación en la producción de un texto

<sup>1</sup> Su investigación radica en un proyecto interdisciplinario de la universidad de Friburgo, Alemania, con el tema "Tensiones y transiciones entre oralidad y escrituralidad", véase Alexander Winter 1992.

<sup>2</sup> Keseling lo duda. En su investigación acerca de la producción de resúmenes intenta mostrar que el análisis del proceso de escribir sólo puede ser analizado según los diferentes géneros. Véase Gisbert Keseling 1993.

5. sacar consecuencias didácticas para la enseñanza de L 2 con el fin de sensibilizar la actitud metacognoscitiva de los estudiantes, practicando diferentes formas de revisión y evaluación.

## **2. Elementos cognoscitivos y metacognoscitivos en el proceso de escribir**

### ***2.1 El modelo de Hayes y Flower***

Antes de presentar el concepto de la metacognición de Alexander Winter quisiera que recordaran los elementos básicos de la producción de textos que establecieron Hayes y Flower<sup>3</sup> aunque su modelo ya sea muy conocido. Según ellos, los pasos principales en la producción de textos son los siguientes:

1. planificar (“planning”)
  - generar (“generating”)
  - organizar (“organizing”)
  - fijar objetivo (“goal setting”)
2. redactar (“translating”)
3. revisar (“reviewing”)
4. supervisar (“monitoring”)

El modelo de Hayes y Flower describe el proceso de escribir como un círculo de actividades, como un intercambio entre intención y realización. Se trata de un modelo dinámico en que se pueden repetir los diferentes pasos. Hayes y Flower distinguen dos tipos principales de acciones: la acción de la decisión y la acción de la realización. Los pasos más importantes para conseguir los resultados deseados son los del control, de la planificación y de la supervisión de lo planteado. Las estrategias favorables para resolver las dificultades durante el proceso son las siguientes: planificar el procedimiento, dividir el problema, establecer prioridades, utilizar rutinas y esquemas donde sea posible.

Aunque este modelo hace abstracción de muchos factores importantes, como, p.ej., la diferencia de los tipos de textos, la diferencia entre principiantes y avanzados (en cuanto a la redacción de textos), describe con claridad los mecanismos más generales a los cuales Winter se refiere en su investigación.

<sup>3</sup> Véase Hayes/Flower 1980: 3-30.

## 2.2 *Definición tentativa de la metacognición*

El término “metacognición” significa todo lo que se encuentra más allá de la cognición: la dimensión autorreflexiva de toda actividad humana, la capacidad de establecer objetivos, de planificar el procedimiento para lograr los objetivos, y, sobre todo, el autocontrol durante la realización de las acciones.

Alexander Winter destaca en su investigación “Metakognition beim Textproduzieren” que no sólo los elementos como tiempo, lugar, lector, tema, etc. forman parte de las condiciones situacionales, sino que el autor y el texto ya elaborado son dos componentes claves del contexto situacional. Para captar la parte metacognoscitiva del proceso, Winter se concentra en el autor y su actitud frente al proceso de escribir. No son las condiciones situacionales en sí las que influyen en el proceso de escribir, sino la representación subjetiva que el autor tiene de ellas. Por esta razón, tampoco es simplemente el autor quien forma parte de las condiciones situativas, sino la representación subjetiva que él se hace de su función en el proceso de escribir. Obtener una actitud metacognoscitiva en la producción de textos significa entonces estar consciente de la participación de uno mismo en el proceso de escribir.

En cuanto al procedimiento de Winter, hay que aclarar que su concepto de la metacognición ha sido desarrollado a base de protocolos de pensamientos en voz alta (“Protokolle lauten Denkens”) el cual es un procedimiento muy discutido, pero también reconocido por gran parte de la investigación psicológica<sup>4</sup>.

## 3. **Aplicación de la metacognición a la producción de textos**

### 3.1 *Posibles funciones de la metacognición*

En forma general se puede decir que para mejorar el resultado de una acción, los conocimientos metacognoscitivos tienen que ser activados en el momento adecuado, ya que podría ocurrir que, por deficiencias de sensibilidad o bien por falta de motivación, ellos no fueran activados. Las acciones que se realizan automáticamente en general no necesitan ninguna auto-reflexión. Incluso en estos casos de rutina, la abundancia de auto-reflexión podría estorbar el resultado. Sin embargo, en el caso de acciones más complejas, la actitud de la persona tiene que cambiar constantemente entre situaciones automatizadas y no-automatizadas. Se supone que la metacognición ayuda a encontrar el momento

<sup>4</sup> Börner y Krings lo aplicaron también en el campo de L 2, donde la aplicación de este método me parece más dudoso porque las verbalizaciones en voz alta en L 1 pueden afectar el empleo de L 1 y L 2 durante el proceso de escribir, véase Börner 1989: 348-376, y Krings 1989: 377-436.

adecuado para cambiar del estado automático al estado no-automático<sup>5</sup>, es decir de eliminar las perturbaciones durante la realización de la acción. La metacognición debería controlar y vigilar el equilibrio entre las acciones automatizadas y no-automatizadas.

Borkowski y otros<sup>6</sup> desarrollaron un modelo del “good strategy user” para describir las personas que se sirven de manera más eficaz de las estrategias metacognoscitivas: establecer conocimientos metacognoscitivos, desarrollar una actitud de auto-control y aplicarla de una manera económica en el momento adecuado, son los rasgos típicos de un trabajador de más alto rendimiento. Se supone que este modelo del “good strategy user” se puede aplicar muy bien a la producción de textos.

El término de la metacognición en el proceso de escribir significa para Winter la capacidad del productor de introducir de manera constructiva y fructífera el aspecto auto-reflexivo. La metacognición consiste no sólo en conocimientos metacognoscitivos, sino también en estrategias metacognoscitivas, es decir en la capacidad de planificar, controlar y supervisar el propio procedimiento en el proceso de escribir<sup>7</sup>.

### ***3.2 Los conocimientos metacognoscitivos en el proceso de escribir***

En general, los conocimientos se refieren no sólo al conocimiento de personas, tareas y estrategias, sino también al cálculo de la variabilidad de estos factores y al conocimiento de las diferencias entre las tareas. Los conocimientos metacognoscitivos afectan las características temporales y permanentes de uno mismo al enfrentar un problema y al intentar resolverlo. Su función principal es la orientación del productor en el proceso de escribir. En el caso de la producción de textos, se trata de conocimientos sobre:

1. las características de las personas que escriben textos, la tarea de producir un texto, las estrategias de escribir y también los conocimientos sobre la relación entre todos estos aspectos
2. la evaluación de los conocimientos de la temática, del tipo de texto, de las normas estilísticas, etc.
3. la relevancia de las condiciones situativas y de la función comunicativa para la producción del texto (saber relacionar todas estas condiciones con el proceso de escribir, evaluarlas en cuanto a las dificultades que pueden presentar)
4. el proceso de escribir, las posibilidades de planificación, las posibles alternativas, las relaciones entre las diferentes estrategias (evaluando la energía y

<sup>5</sup> Brown diferencia entre el estado automático (“automatic pilot State”) y el estado no-automático (“debugging State”) que no se debe confundir con la actitud autorreflexiva arriba explicada que se desarrolla en las actividades metacognoscitivas. Véase Brown 1980: 453-481.

<sup>6</sup> Véase Borkowski 1985-1988 en varias investigaciones, citadas en Winter 1992: 82-85.

<sup>7</sup> Winter 1992: 104 ff.

el tiempo que hay que invertir en la planificación, el control, y la supervisión del proceso)

### **3.3 Las estrategias metacognoscitivas en el proceso de escribir**

Las estrategias metacognoscitivas se refieren a cualquier procedimiento para resolver un problema cognoscitivo. Ellas se requieren en los momentos problemáticos de una actividad que no puede ser realizada de manera automática o de rutina. Las tres estrategias principales son las siguientes<sup>8</sup>:

#### **- el control**

Controlar el proceso de escribir significa la identificación, la observación y la evaluación de las condiciones variables en la producción de un texto. El control se refiere a las representaciones subjetivas para poder evaluar la relación entre el objetivo y su realización parcial durante el proceso. No se trata del control del producto, sino del control del procedimiento.

#### **- la planificación**

La planificación metacognoscitiva no se refiere a la planificación temática del texto, sino a la planificación del proceso de escribir. La planificación incluye la previsión del orden de las acciones previstas, la evaluación de la capacidad temática, la decisión sobre la cantidad de energía y tiempo que se invierten en los diferentes pasos, así como la intensidad y la velocidad de estos pasos. La planificación metacognoscitiva determina la evaluación de alternativas, la sucesión de las acciones y la inversión de energía en estos diferentes pasos (p.ej., si se escribe la introducción al final, si se invierte mucho tiempo en la planificación temática, al integrar la información externa en el texto, etc.).

#### **- la supervisión**

La importancia de la supervisión se basa en la necesidad de supervisar y activar el cambio entre el “estado automático” y la eliminación de perturbaciones (“debugging state”). La supervisión controla también la intensidad de concentración en cada paso (p.ej., me concentro en un momento dado más en la superficie verbal o más en la estructura del contenido) y también el control de las emociones que pueden estorbar la pro-

<sup>8</sup> Winter 1992: 90; 106-110.

ducción (p.ej. el malestar por un principio mal logrado, la decepción en la tardanza de redacción en un párrafo, etc.).

Aunque estos términos se parecen mucho al vocabulario de Hayes y Flower, las nociones de control, planificación y supervisión se refieren aquí al nivel metacognoscitivo porque no se trata de controlar, planificar o evaluar el contenido del texto, sino el proceso de escribir.

### ***3.4 La importancia de la metacognición en el proceso de escribir***

A través de estas estrategias metacognoscitivas, el autor logra una mejor representación subjetiva de las condiciones situacionales de la producción. Él mismo puede relacionar las condiciones con sus conocimientos o estrategias, y con las dificultades que se puedan presentar. De esta forma, el productor es capaz de controlar siempre el estado actual de la producción y evaluar las alternativas en el procedimiento, sobre todo al principio y al final de la producción.

El aspecto metacognoscitivo arriba explicado empieza a entrar en la actual investigación sobre la producción de textos, sobre todo en el contexto de la adquisición del lenguaje escrito. Pero hasta ahora casi no ha sido explorado en el área de la enseñanza de L 2. La aplicación de los conocimientos y estrategias metacognoscitivas puede ser muy fructífera para explicar diferencias en los resultados que no dependen de los conocimientos diferentes de los productores, sino de las actitudes autorreflexivas diferentes que influyen tanto en el proceso como en el resultado de escribir.

Antes de pasar a los rasgos específicos de la producción en L 2, me parece muy importante subrayar la posibilidad y la necesidad de desarrollar las capacidades metacognoscitivas de cada estudiante. Se trata de conocimientos y estrategias que se pueden activar y mejorar a través de ciertas prácticas.

## **4. Rasgos específicos en la producción de textos en un idioma extranjero**

### ***4.1 La organización mental entre L1 y L2***

Antes de aplicar esta concepción de la metacognición a la producción de textos en lenguas extranjeras, quisiera añadir algunos detalles sobre unas investigaciones que tratan de aclarar el proceso de escribir en una lengua extranjera. Se trata principalmente de un proyecto piloto de Krings<sup>9</sup> en el cual varios estudiantes universitarios de francés

<sup>9</sup> Krings 1989: 377-436.

del ciclo diversificado tuvieron que responder a un anuncio de “au pair”. Krings sacó las conclusiones siguientes: Incluso hasta un nivel relativamente alto, la redacción de un texto en L 2 nunca es tan automática como en L 1, sobre todo cuando se trata de textos complejos. En principio, el círculo de los diferentes pasos en el proceso de escribir (como lo describieron Hayes y Flower) queda igual. Lo que varía son las relaciones entre los diferentes pasos y entre los dos idiomas en que se realizan. Es evidente que una de las diferencias principales se encuentra en el proceso de la redacción, debido al problema de verbalizar algo en un idioma extranjero. De ello deriva uno de los problemas psicológicos más graves, sobre todo para estudiantes avanzados: la gran diferencia entre la capacidad cognoscitiva en L 1 y las deficiencias para realizarla en L 2. Esta divergencia entre las capacidades cognoscitivas, que Krings llama la doble estructura de la producción en L 2, no es sólo una deficiencia, sino, igualmente, una ventaja para superar ciertos problemas de la redacción en L 2. Como Winter, Krings utiliza también el método de pensar en voz alta, expresando los pensamientos en L 1. Krings defiende en su trabajo el método de pensar en voz alta, pero insiste en un aparato analítico y explicativo para el análisis objetivo de los datos<sup>10</sup>. Él establece el modelo siguiente para la producción en L 2<sup>11</sup>:

1. identificar problemas de la planificación
2. crear una planificación global
3. crear una planificación detallada
4. realizar la planificación detallada en L 1
5. realizar la planificación detallada en L 2
6. organizar la planificación
7. evaluar la planificación
8. escoger la planificación adecuada
9. supervisar la realización de la planificación
10. revisar la planificación
11. identificar los problemas en L 2
12. activar estrategias para resolver los problemas en L 2
13. evaluar las soluciones
14. escoger las estrategias adecuadas para resolver los problemas en L 2

Estos pasos se basan evidentemente en el modelo de Hayes y Flower. Los pasos 2-5 significan para Krings el centro del proceso de la producción; hasta el paso 10, el

<sup>10</sup> Aparte de estos métodos introspectivos, ahora se utiliza cada vez más el análisis por computadora, en la que se pueden grabar con un programa especial todas las modificaciones del autor en el proceso de la redacción. Véase el programa didáctico de computación, el “editor didáctico” de Börner 1989: 348-376.

<sup>11</sup> Krings 1989: 397.

esquema coincide en L1 y L 2 (menos la planificación detallada en L 2). Según Krings, la planificación detallada nos revela la importancia y el peso de L 1.

Aunque este modelo aclara seguramente algunos aspectos específicos de L 2, no me parece justificado reducir el proceso de escribir a estos pasos, sobre todo porque no se menciona explícitamente la parte de la redacción. La realización de la planificación es casi lo único que se puede ver concretamente en el papel. De este hecho resulta la sospecha de que, por esta razón, la planificación ocupa tanto espacio en este modelo. Además, en este modelo generalizado apenas se pueden integrar los aspectos individuales de cada estudiante en el manejo de las dos lenguas.

#### **4.2 Los bloqueos en L1 y L2**

¿Cuáles son los problemas que paralizaron a los estudiantes de francés en el experimento de Krings? Según la introspección de los estudiantes, la mayoría de las interrupciones se debieron a problemas léxicos: en un 44 % de los bloqueos no pudieron activar la unidad lexical en L 2 para el concepto planificado en L 1. Los otros bloqueos resultaron de problemas variados (la ortografía, la formación del plural, el uso del artículo, el uso de tiempo, modo, etc.), obviamente problemas muy distintos según la relación entre L 1 y L 2. Los problemas gramaticales apenas fueron mencionados y tuvieron aparentemente menos importancia para los estudiantes que los problemas lexicales. En cuanto a las dudas gramaticales, hubo muchas veces autocorrección espontánea.

Krings constató en otros experimentos que la frecuencia relativa de los problemas de léxico aumenta paralelamente con la amplitud del texto y que depende también del tipo de texto (p. ej., hay menos bloqueos en un cuento de dibujos que en una solicitud de trabajo).

Las estrategias para superar los problemas léxicos que Krings pudo observar, eran las siguientes:

Se consulta con frecuencia el diccionario bilingüe, no sólo para resolver problemas de índole lexical, sino para todo tipo de información. Si se ofrecen varias soluciones, las alternativas son escogidas a través de los ejemplos dados en L1 - en consecuencia los conocimientos en L 1 dirigen la decisión para la palabra adecuada en L 2. Si no se encuentran soluciones en el diccionario, se observa la tendencia a reverbalar la oración en L 1 para transmitir el mismo contenido con otras palabras. En el peor de los casos, se trata de omitir el contenido, tomando en cuenta que se pierde algo del contenido que se quiere transmitir.

Según la investigación de Krings, los bloqueos en L 2 resultan únicamente de las deficiencias lingüísticas en L 2 y no se pueden comparar con los bloqueos en L 1 que resultan a lo mejor de algunas dudas ortográficas. Krings no toma en cuenta la conjugación de varios factores que también pueden perturbar la producción en la lengua materna. Ya Winter destaca múltiples causas de bloqueo en la producción en L 1<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> Winter 1992: 130-133.

1. si las reglas de composición utilizadas son muy rígidas, carecen de flexibilidad o son inadecuadas para el caso preciso
2. si la composición se basa en presuposiciones equivocadas, las condiciones situacionales no se evaluaron de manera correcta
3. la dificultad de decidir entre alternativas de planificación o entre estrategias que compiten entre sí
4. una cronología no lograda de los diferentes pasos de la producción (p.ej. el autor empezó demasiado temprano con la redacción o con la revisión formal del texto)
5. evaluación de lo escrito con medidas inapropiadas
6. emociones no controladas, p.ej. malestar sobre un comienzo desafortunado

En numerosas situaciones problemáticas, cuando la producción parece ser paralizada, los conocimientos metacognoscitivos pueden ofrecer una solución. El “modelo de planificación oportuna” que fue desarrollado por Hayes-Roth<sup>13</sup>, analiza la dependencia jerárquica de los diferentes pasos de la producción. Respectando esta jerarquía de los diferentes niveles, se puede lograr una realización más eficaz del texto y evitar muchas situaciones de bloqueo.

Según Winter, la mayoría de los problemas de bloqueo resulta de una falla de supervisión de la propia producción. Si no se supervisa el proceso constantemente y con frecuencia, las divergencias entre realización y objetivo pueden paralizar el avance. El resultado de Winter muestra que la mayoría de estos bloqueos resulta de una actitud inadecuada, no-crítica frente a la propia producción del texto. Todos los bloqueos de esta índole pueden ocurrir igualmente en la producción en una lengua extranjera. Solamente se agregan algunos más que resultan de las deficiencias lingüísticas e interculturales.

## 5. Consecuencias didácticas para la enseñanza del alemán como lengua extranjera

En la lingüística aplicada, existen relativamente pocos trabajos con respecto a la revisión y la evaluación del propio escrito en L 2.

Para crear más conciencia en el proceso de escribir, hay varios trabajos que quieren entender la producción de un texto como una acción consciente del discurso, hay otros que enfocan la relación estrecha entre las competencias de hablar y escribir, cuya propuesta didáctica es un método integral<sup>14</sup>.

También Gisela Tütken tocó la problemática de la “conciencia”, definiendo el acto de escribir como “proceso creativo de resolver problemas” (“Schreiben als

<sup>13</sup> Hayes-Roth 1979: 275-310.

<sup>14</sup> Jacobsen 1993: 44-50.

Problemlöseprozeß und als Problemlösestrategie”)<sup>15</sup>, aprovechando la doble estructura de las capacidades cognitivas y metacognitivas en L 1 y L 2.

La revisión correcta y eficaz del propio texto es el tema central de Sabine Hotho-Jackson<sup>16</sup>. Ella propone la revisión de textos (propios y de otras personas) como un mecanismo cíclico de clase. Afirma que el éxito no sólo depende de la frecuencia de la revisión, sino también de la calidad y de la manera de revisar el texto. Hotho-Jackson distingue dos tipos de “revisores”: los exitosos que revisan sus textos con frecuencia y bajo el aspecto del texto completo, del contexto y de los objetivos comunicativos, y los menos exitosos, que sólo revisan la superficie del texto, es decir la ortografía, la gramática, palabra por palabra. Estos últimos se quedan paralizados por los detalles. Se trata del mismo fenómeno que Winter menciona en el modelo del “good strategy user” (arriba explicado).

Karl-Heinz Pogner es uno de los pocos que presentan una variedad de propuestas didácticas para la parte de la revisión en la enseñanza del alemán<sup>17</sup>. Pogner observa que los diferentes pasos en L 2 se distinguen de L 1 sobre todo en la cantidad: en L 2, la fase de planificación es mucho más corta, la redacción mucho más larga que en L 1, y sorprende que también la fase de la revisión es muy corta. De esta observación Pogner concluye la necesidad de interrumpir el proceso de escribir en clase después de cada paso para intercambiar experiencias y crear así un espacio de reflexión metacognitiva.

Pogner propone la producción de textos en clase “en cámara lenta”, para analizar los textos en grupo, la redacción libre y creativa de textos, el cambio de perspectivas en el proceso de la revisión, es decir abogar tanto por la corrección de los propios textos como de los textos de los demás (a través de juegos con cambio de papeles). Aquí algunas propuestas concretas para las actividades en clase:

1. combinar la comprensión con la redacción, es decir aprovechar el análisis de un texto para la redacción de un texto propio
2. enseñar y practicar técnicas para compilar material e información externa (“brainstorming”, consulta adecuada de diccionarios, etc.)
3. ofrecer eventos concretos, motivaciones auténticas para la redacción
4. transcribir y parafrasear el mismo contenido para practicar la parte de la redacción
5. practicar diferentes técnicas de revisión de manera aislada
6. segmentar los diferentes pasos de producción y distribuir estos pasos entre los estudiantes para aclarar el proceso
7. automatizar ciertas técnicas hasta la rutina (esquemas, estereotipos), p.ej. en la planificación del texto

<sup>15</sup> Tütken 1993: 87-138.

<sup>16</sup> Hotho-Jackson 1993: 51-62.

<sup>17</sup> Pogner 1993: 63-86.

8. iniciar proyectos de redacción en grupo, realizar el proceso de escribir en público
9. publicar los resultados de estos proyectos, p.ej. en una revista o en una cartelera
10. desarrollar en cada uno una competencia crítica frente a sus textos

## 5.2 *La redacción de textos entre creatividad y automatismo*

Volviendo a las diferencias de la producción entre L 1 y L 2, Krings constató que en L 2 se verbaliza diez veces más pensamientos en voz alta durante el experimento, lo cual también muestra que el proceso de escribir en L 2 es mucho menos automatizado. En L 1 se escribe dos veces más en el mismo tiempo. También en L 1 se pueden observar verbalizaciones, pero sobre todo durante el proceso de revisión o en situaciones de decidir entre dos alternativas. En L 2, el escritor tiene que evaluar mucho más alternativas, tiene que invertir más tiempo y concentrarse más para decidir entre varias posibilidades.

Tomando en cuenta el peligro de pensar demasiado antes de escribir, quisiera tocar aquí el aspecto de la creatividad en las formas libres y espontáneas de escribir. Por un lado, se encuentra en toda literatura secundaria la observación de que los problemas de redactar un texto en L 2 radican básicamente en el nivel lingüístico, y que, por esta razón, muchos métodos ofrecen múltiples ayudas, guiando el proceso de escribir con tareas precisas y trabajos dirigidos. Una gran parte de las tareas escritas tradicionales se basan en un análisis de texto como punto de partida para producir un texto propio (p.ej. resúmenes, análisis de texto, interpretación, textos expositivos, etc.). Börner denomina este método la “intertextualidad”<sup>18</sup> en la enseñanza la cual tiene la ventaja de ofrecer material lingüístico de L 2, de manera que la tarea ya no pueda causar tantos problemas de léxico y de sintaxis. Sin embargo, se puede preguntar de donde resulta entonces el éxito de la redacción creativa que constatan algunas investigaciones: en los textos de libre redacción, los estudiantes cometieron mucho menos errores formales y gramaticales que en tareas dirigidas por el profesor o en los trabajos con “intertextos” arriba mencionados<sup>19</sup>.

Este resultado no sorprende tanto, tomando en cuenta la importancia de los pasos automáticos en el proceso de escribir, como lo explica Winter. Es decir, toda la parte automática de la redacción tiene la ventaja de ser redactada de manera fluida, espontánea. El arte consiste en saber el momento adecuado para pasar del estado automático al estado consciente metacognoscitivo. Este mecanismo que describió Winter en su investigación, podría servir de base para un modelo didáctico: por una parte, encontrar un buen equilibrio entre la práctica de patrones, esquemas, fórmulas, estructuras y tipos de

<sup>18</sup> Börner 1989: 359.

<sup>19</sup> Tütken 1993: 87 ff.

textos, que pueden servir de apoyo y de guía, en la creación de una conciencia auto-crítica para situaciones problemáticas de la redacción y, por la otra, enseñar a redactar libremente, a perder el miedo a redactar en un idioma extranjero. También Hotho-Jackson menciona en su trabajo la importancia de un balanceo entre reflexividad y automatismo en el proceso de escribir<sup>20</sup>.

## **6. Conclusión: La metacognición como ayuda didáctica en la producción de textos en L 2**

Sacar una conclusión de aspectos tan variados resulta un poco difícil. Pero volviendo al principio de la ponencia, pienso que con la noción de la metacognición se puede tomar conciencia de varias necesidades en la enseñanza de la lengua escrita. Lo más general y lo más importante parece ser la necesidad de sensibilizar al estudiante sobre el proceso de escribir:

1. sensibilizar a los estudiantes sobre la función comunicativa de cada producto escrito dentro del contexto pragmático y en el contexto intercultural (las diferentes tradiciones de discurso, género, estilo etc.); enseñar la relatividad de la tradición discursiva de cada cultura, especificando las normas en alemán en los tipos de textos más importantes para los estudiantes.
2. enseñar a planificar bien, a calcular bien el tiempo, a comparar frecuentemente la realización con la planificación y con los objetivos, intentar hacer transparente el círculo entre producción y recepción que incluye la posibilidad de repetir los diferentes pasos.
3. aclarar las características de la lengua escrita en general y de L 2 en particular, las “ventajas” que tiene (tiempo para planificar, corregir, el efecto de memorizar) y las “desventajas” (p.ej. el peligro de planificar demasiado, de incurrir en bloqueos mentales, de tener demasiado tiempo para pensar y realizar una gran parte de la producción en la lengua materna).
4. descubrir junto con los estudiantes las diferencias principales de los procesos en L 1 y L 2, sensibilizar sobre lo que significa redactar un texto en L 2, para enfrentarse sólo con los “verdaderos problemas” y sus estrategias adecuadas para resolverlos<sup>21</sup>.
5. explicar no sólo las diferencias entre L 1 y L 2, sino también los rasgos comunes que tiene cada producción en cada idioma, recurriendo a las estrategias cognoscitivas que se manejan en L 1 (para que se sirvan de estrategias ya conocidas de la lengua materna).

<sup>20</sup> Hotho-Jackson 1993: 57.

<sup>21</sup> Hotho-Jackson 1993: 56 ff.

6. desarrollar estrategias para realizar el máximo del proceso en la lengua extranjera (entre otros para evitar las numerosas dificultades “traduciendo” su propio texto de L 1 a L 2).
7. enseñar varias formas de revisión y corrección del propio texto durante y después de la redacción, establecer una jerarquía útil de las diferentes revisiones, para que los estudiantes aprendan a pasar sistemáticamente de un nivel de corrección al otro.

Evidentemente, esta lista es abierta y se podrían añadir muchos otros factores. Algunos de ellos son ya bien conocidos. Pero las mencioné con la intención de acentuar la actitud del estudiante frente a la producción de textos en L 2: que no revise sólo el resultado, sino todo el proceso, que no tenga tanto miedo porque no se trata de un proceso tan complejo como piensa, sino de muchos pasos pequeños que se pueden realizar poco a poco, y que no se asuste por una buena parte de los problemas, porque ellos se pueden resolver con estrategias de L 1 que tiene que activar en el nuevo contexto de L 2.

Estos puntos implican, tal vez, una evaluación distinta de lo tradicional. Primero, con esta propuesta el enfoque de la evaluación se dirige más hacia la producción que hacia el producto. Segundo, como todavía predomina en muchas partes el enfoque en la corrección gramatical y muchos profesores solamente están pendientes de los errores formales en la superficie del texto, el estudiante copiará automáticamente esta evaluación, revisando su texto solamente bajo el aspecto lingüístico. Si se acepta el valor comunicativo y la evaluación del texto entero en su tradición discursiva, la enseñanza se debería dirigir hacia una evaluación más global y - tal vez - más adecuada.

Seguramente estas conclusiones pueden causar varias dudas: No cabe duda de la necesidad de mejorar constantemente los conocimientos lingüísticos de los estudiantes. Pero se debería pensar en un método más integral, combinando el trabajo metacognoscitivo con el trabajo del idioma. No se trata de dos aspectos aislados, sino de una sola actividad con el fin de mejorar al mismo tiempo los conocimientos metacognoscitivos y la capacidad de autocorrección.

También se podría preguntar cómo un estudiante será capaz de escribir algo espontáneo después de tanta metacognición. Si digo que hace falta sensibilizarlo para estos aspectos, ello tampoco significa sobrecargar la clase con la noción metacognoscitiva, sino ofrecerla como ayuda e integrarla en la clase donde sea útil y necesaria.

**Bibliografia**

- ANTOS, G. y KRINGS, H.P. (eds.) (1989) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, Niemeyer.
- BÖRNER, W. (1989) "Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache". En: Antos/Krings (eds.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, p. 348-376.
- BROWN, A.L. (1980) "Metacognitive development and reading". En: Spiro/Bruce/Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 453-481.
- HAYES-ROTH, J.R. (1979) "A cognitive model of planning". En: *Cognitive Science* 3, p. 275-310.
- HAYES, J.R. y FLOWER, L.S. (1980) "Identifying the organization of writing process". En: Gregg, L.W. / Steinberg, E.R. (eds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- HOTHO-JACKSON, S. (1993) "Vom guten zum besseren Schreiben: Ein Vorschlag für den Fortgeschrittenenunterricht". En: Tütken/Neuf-Münkel (eds.), *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*, tomo I, Regensburg, FaDaF, p. 51-62.
- JACOB EIT, H. (1993) "Schreiben als Zieltätigkeit unter dem Aspekt der bewußten Verwendung von Sprechhandlungstypen". En: Tütken/Neuf-Münkel (eds.), *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*, tomo I, FaDaF, p. 44-50.
- KESELING, G. (1993) *Schreiben und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*, Tübingen, Niemeyer.
- POGNER, K.-H. (1993) "Texten - auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik". En: Tütken/Neuf-Münkel (eds.), *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*, tomo I, Regensburg, FaDaF, p. 63-86.
- TÜTKEN, G. (1993) "Schreiben im DaF-Unterricht an der Hochschule. Methodisch-didaktische Überlegungen und Übungsformen. Beispiel: Göttingen". En: Tütken/Neuf-Münkel (eds.), *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*, tomo I, Regensburg, FaDaF, p. 87-138.
- WINTER, A. (1992) *Metakognition beim Textproduzieren*, Tübingen, Narr (= ScriptOralia 40).