



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*

Yolanda Rojas Pulido¹

¹Colegio Arborizadora Alta I.E.D., Magíster en Educación, yrojaspu@unal.edu.co

Para citar este artículo: Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.

Recibido: 25-octubre-2015 / Aprobado: 30-noviembre-2015

Resumen

Este artículo estudia la interacción entre estudiantes en un proyecto de aula centrado en la producción textual grupal. En el contexto escolar, cada vez que los estudiantes conversan exteriorizan lo que saben según su experiencia social y cultural, hecho que no se toma en cuenta en algunas aulas donde la conversación entre estudiantes se asocia con pérdida de tiempo, desorden y caos. Por lo tanto, el propósito del trabajo es analizar la incidencia de la conversación en la construcción conjunta de conocimientos vinculados específicamente con la escritura. La metodología se sustenta en el análisis del discurso, para lo cual se asume la secuencia como microunidad de análisis y los tres componentes en los que se estructura el discurso contextual, referencial y representativo como categorías macro. Los resultados expresan algunas consideraciones sobre las formas de conversación entre estudiantes y su construcción de conocimientos sobre la escritura.

Palabras clave: oralidad, escritura; metacognición, escuela, pedagogía por proyectos.

Abstract

This article studies the interaction among students as a result of a textual group production proposal that was generated from a classroom project. In the school context whenever students talk externalize what they know according to their social and cultural experience. This fact seems not to be relevant in some classrooms since the conversation between students is associated with loss of time, disorder and chaos. The general purpose of this study spun around the analysis of the impact of conversation in the joint construction of knowledge linked specifically with writing. The methodological considerations are based on the contributions of discourse analysis, here the sequence is assumed as a unit of analysis and the three components in which the speech is structured as macro categories. Finally, the results express some considerations concerning the forms of conversation between students and the way they build knowledge about writing.

Keywords: orality, writing, metacognition, school, pedagogy projects.

* Este artículo presenta resultados de la investigación "Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual" (2008-2010) realizada por la autora para optar al título de Magister en Educación, en la línea de Lenguajes y Literaturas, de la Universidad Nacional de Colombia.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, la interacción remite a la conversación y su realización en el contexto particular del aula. La conversación como acto social es considerada la modalidad más representativa, especial y común dentro de la amplia familia de las interacciones verbales, ya que, a través de ella, se usa el lenguaje para hacer cosas de acuerdo con unos intereses o propósitos particulares. En este caso, se habla de conversación en situación de diálogo, en cuanto los corpus recolectados comparten características de estos dos tipos de interacción verbal; pues si bien las conversaciones presentan un rasgo coloquial, mantienen un tono informal y la alternancia de turnos no está predeterminada, giran sobre un tema determinado y tienen una finalidad.

En el contexto del aula, cuando los estudiantes utilizan la conversación en situación de diálogo, es decir, de manera intencionada, exteriorizan lo que saben según su experiencia social y cultural. Este hecho parece no ser tenido en cuenta en algunas aulas, donde la conversación entre estudiantes se asocia con pérdida de tiempo, desorden y caos. De otra parte, muchas veces se considera, ingenuamente, que organizar los cursos en grupos para trabajar favorece los aprendizajes, la construcción conjunta de conocimiento, el logro de una relación más efectiva y el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.

Sin embargo, es importante señalar que no basta con organizar a los estudiantes en grupos de trabajo para lograr una interacción efectiva que lleve a la colaboración y a la construcción conjunta de algunos conocimientos frente a una tarea específica. La propuesta efectiva de esta forma de

trabajo en el aula implica involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y tener en cuenta sus intereses para diseñar actividades contextualizadas.

Las anteriores consideraciones constituyen el contexto de investigación orientado a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿De qué manera inciden las conversaciones entre los estudiantes cuando se enfrentan en conjunto a una tarea escritural? ¿Cómo se configuran esas interacciones? ¿Cómo, a partir de esas intervenciones, se favorece o se obstaculiza la construcción conjunta del conocimiento? y ¿Cómo esas construcciones se materializan en una producción textual?

REFERENTES TEÓRICOS

El conocimiento compartido

El conocimiento es resultado de la actividad social, ya que este se produce, se mantiene y circula en la interacción con los otros: un individuo aislado no puede desarrollarse como ser humano (Deval, 1997, p. 1). Los conocimientos son producidos por los individuos, en una permanente interacción y se afianzan en el intercambio en tanto los individuos construyen conocimientos nuevos a través de la actividad social y del acceso a fuentes propiciadoras.

El enfoque sociocultural, inicialmente propuesto por Vygotski (1977) y desarrollado por Gardner (1983) y Bruner (1988), se diferencia de otras aproximaciones psicológicas al aprendizaje. En esta línea, Edwards y Mercer (1988) adoptan un enfoque sociocultural y estudian el discurso producido en el aula como instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido. Al respecto comparten que es mediante

el discurso y la acción conjunta como dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en base contextual para la comunicación posterior. En este caso, el contexto es el conocimiento común de los hablantes, invocado por el discurso.

El lenguaje como proceso mediador

El entorno escolar es un espacio discursivo en el que cada individuo está en permanente interacción, por lo cual es preciso describir la estructura comunicativa en los procesos educativos. El lenguaje rodea la vida del ser humano desde el mismo momento en que nace y su desarrollo es producto de la praxis y de la actividad de configuración de sentido para significar la realidad objetiva, natural y social.

Según Halliday (1994), es a través de la actividad discursiva como se da sentido a la realidad, se construye una representación del entorno, a la vez que se adquieren las estructuras lingüísticas. Esta actividad no se realiza de manera directa y a través de encuentros privados con el mundo, sino por la intermediación de sistemas semióticos que se construyen en la experiencia social. De esta manera, se concibe el lenguaje como una capacidad propia del hombre, que, a través de una actividad consciente, integra ciertas prácticas que son el resultado de la interacción y la negociación entre los sujetos que lo utilizan; en esta medida Mercer, retomando los planteamientos de Vygotsky, afirma:

el lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y en comprensión culturales (...). El lenguaje es, por lo tanto, no solo un medio por el cual los individuos pueden formular las ideas y

comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente. (1997, p.14).

Ahora bien, la significación posibilita la razón de ser y hacer del hombre que se comunica e interactúa permanentemente con los demás; la construcción humana de significado en torno a la realidad representada por el lenguaje permite observar que este cumple funciones específicas. Baena (1989, p. 24) define función como "la utilización consciente del lenguaje, en la medida en que exige estructuración y transmisión de las ideas, con propósitos sociales específicos". En este sentido, habla de tres funciones: cognitiva, comunicativa y estética.

Lo anterior permite entender el lenguaje como un proceso de desarrollo humano, social y cultural, como lo plantea Halliday (1994). El lenguaje es sensibilidad, experiencia y búsqueda. Cuando los maestros ignoran o desconocen las funciones del lenguaje, ignoran o desconocen el nivel de competencia comunicativa de sus estudiantes, los están privando de avanzar en formas más complejas y de mayor implicación intelectual, como son los procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura).

La interacción como motor de procesos cognitivos

La interacción ha sido objeto de reflexiones teóricas, en tanto medio que posibilita acceder a la negociación de la significación, a través de acciones tanto de intercambio como de negociación del sentido. La interacción es el escenario de la comunicación y a la inversa; no existe la una sin la otra, pues es en el proceso de comunicación donde los seres humanos proyectan sus subjetividades y los modelos de sociedad.

En este sentido, las interacciones producidas en el aula, especialmente la conversación, se fundamentan en un principio dialógico, a partir del cual se adoptan posturas, se ratifican, enriquecen o cambian los argumentos. La conversación es un proceso de cooperación que permite a los estudiantes apropiarse de las formas lingüísticas adecuadas para actuar discursivamente, según sus necesidades e intereses. Es a través de la conversación como los estudiantes exteriorizan lo que saben, lo que consideran relevante o apropiado de acuerdo con la situación, para luego llevar a cabo lo que pueden o pretenden. Como lo afirman Calsamiglia y Tusón:

entendemos la conversación (...) como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales. (...) La conversación funciona, además, como marco para otras actividades discursivas. En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe (1999, p. 32).

Es importante señalar que si bien la conversación entre los estudiantes puede ayudar al desarrollo de la comprensión, no todos los tipos de conversación y de colaboración tienen el mismo valor educativo. Mercer (1997, p. 117) identifica tres tipos de conversación: de discusión, acumulativa y exploratoria. La conversación de discusión se caracteriza por el hecho de que los miembros del equipo están en desacuerdo y toman decisiones individualmente. Los sujetos realizan breves intercambios que consisten en afirmaciones y en discusiones de puntos dudosos, o en refutaciones. La relación es competitiva; se hace gala de la información, pero sin compartirla, se oponen las diferencias de opinión en lugar

de compartirlas, y la orientación general es defensiva. A pesar de que puede haber mucha interacción, el razonamiento implicado es individualizado y tácito.

En la conversación acumulativa los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro; utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación. El discurso acumulativo se caracteriza por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones; parece operar en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, y las reglas básicas requieren la repetición y la confirmación constante de las ideas y de las opiniones de los compañeros.

En la conversación exploratoria, los miembros del equipo tratan de tomar las ideas de los demás como críticas, pero al mismo tiempo constructivas; las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para considerarlas conjuntamente. En este tipo de conversación, los argumentos ajenos se tienden a cuestionar y los propios se defienden; asimismo, las discusiones de puntos dudosos se justifican y se ofrecen ante ellas hipótesis alternativas. El conocimiento se justifica abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge como producto del acuerdo conjunto alcanzado, e implica, en primer término, el razonamiento. Sus reglas básicas requieren que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes, que se declaren y evalúen explícitamente las propuestas y que el acuerdo explícito preceda a las discusiones y a las acciones. Tanto en la conversación acumulativa como en la exploratoria los intervinientes parecen aspirar a alcanzar un consenso, mientras que en la conversación de debate no.

La escritura como proceso de construcción de sentido

En el nuevo paradigma que enfoca la escritura como proceso, se contempla la intervención de otros (pares) en el proceso de construcción. En esta medida se conciben las actividades de trabajo en grupos como espacios particularmente propicios para la generación de interacciones entre estudiantes, en cuanto posibilitan la construcción de conocimientos en relación con la producción textual.

El lenguaje escrito, como forma de expresión del pensamiento, requiere de una serie de operaciones o procesos cognitivos, lingüísticos, discursivos y socioculturales. Los primeros implican el análisis, la interpretación, la comparación, la predicción, la anticipación, la asociación, el razonamiento lógico y la memoria. El lenguaje escrito no puede ser reducido única y exclusivamente al acto mecánico-motriz, ya que estos procesos se estimulan con la interacción sociocultural y se regulan a través del lenguaje y más concretamente en la conversación.

Jurado y Bustamante (1996) afirman que la escritura como proceso implica operaciones mentales que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente, puesto que impone al escritor demandas o exigencias simultáneas. Cuando el escritor las atiende es porque ha alcanzado un grado de conciencia y control sobre sus procesos cognitivos, lo que se denomina *metacognición*. Ahora bien, llevar a cabo ese proceso metacognitivo requiere aplicar tres tipos de conocimiento: el declarativo (saber qué), el procedimental (saber cómo) y el condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento), como lo afirma Flavell (citado por Schraw y Moshman, 1995). Esos tres tipos

de conocimiento son necesarios para que un sujeto actúe en forma consciente y reflexiva durante el proceso escritor.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Los resultados presentados en este artículo derivan de una investigación de corte analítico-interpretativo realizada en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, jornada matutina, ubicada en Ciudad Bolívar, localidad 19 de la ciudad de Bogotá, entre los años 2008-2010. Se planteó como hipótesis que la calidad o la efectividad de las interacciones entre estudiantes en la realización de una tarea en conjunto están determinadas por la incidencia de la misma interacción y la manera como ellos usan el lenguaje para conversar de forma positiva, para compartir y construir conocimiento y luego recrearlo. Por consiguiente, la investigación se orientó por el siguiente interrogante: ¿Cómo la conversación entre estudiantes incide en la construcción conjunta de conocimientos relacionados con la producción textual en el marco de la pedagogía por proyectos?

La población con la cual se implementó el estudio estuvo conformada por estudiantes del grado noveno, con edades entre 12 y 15 años. La propuesta de escritura se generó a partir de la negociación de un proyecto de aula en la asignatura de Lengua Castellana, centrado en la producción conjunta de artículos de opinión cuya temática fue seleccionada por los mismos estudiantes y giró en torno a "las culturas urbanas". Para efectos del seguimiento y del registro investigativo, se seleccionaron tres grupos de forma aleatoria.

La metodología se sustentó en el análisis del discurso, para lo cual se asumió la secuencia como unidad de análisis, y los tres componentes o niveles en los que se estructura el discurso (contextual, referencial y representativo) como categorías macro, con tres subcategorías (estrategias discursivas, tipos de conversación y proceso de la metacognición).

La implementación del trabajo de campo optó por la *pedagogía de proyectos* como estrategia que facilita la inserción de la escuela en la realidad sociocultural de los estudiantes y permite su desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos. Esta perspectiva pedagógica se opone a la enseñanza tradicional, en la cual los estudiantes son receptores pasivos cuyos intereses y necesidades no son tomados en cuenta. Por el contrario, el trabajo desde "los proyectos" se enmarca en clases cooperativas donde se da prioridad a la interacción para ayudar a organizar mejor el saber escolar.

De esta forma se logra que "los alumnos sean los actores de sus propios aprendizajes, para que produzcan algo que tenga significado y utilidad" (Jolibert, 1991).

Durante el trabajo en el aula se recogieron tanto las grabaciones de las conversaciones que los estudiantes mantenían en sus grupos durante todo el proceso escritural, como los textos producidos por ellos, y simultáneamente se hicieron registros de notas de campo. A su vez, la categorización, el análisis de las conversaciones y el tratamiento de la información en las conversaciones seleccionadas requirió un proceso de codificación para transformar los datos empíricos en unidades destinadas a la sistematización y descripción organizada del contenido. Para ello se elaboraron varias rejillas que permitieron la organización y la descripción del corpus mediante su transcripción y el establecimiento de convenciones para comprender la dinámica en las intervenciones de los participantes (cuadro 1).

Evento comunicativo		Etapa I: Pre-escritural		
		Momentos		
Grupos	Exploración de conocimientos previos	Documentación	Análisis de documental	
A				
B				
C				
Evento comunicativo		Etapa II: Escritural		
		Momentos		
Grupos	Planificación textual	Elaboración primer borrador	Lectura y revisión del texto	Reescritura del texto
A				
B				
C				

Cuadro 1. Rejillas organizativas

Para el análisis de las conversaciones se sistematizaron, en primer lugar, las generadas previamente al momento de la escritura y, en segundo lugar, las realizadas durante la etapa de producción escrita en los momentos de planeación, transcripción y revisión/edición (Cuervo y Flórez, 1992) (cuadros 2 y 3).

Finalmente, el análisis de las conversaciones se complementó con el de los textos escritos de los estudiantes, en sus tres versiones, para exponer el proceso de cualificación como producto de la incidencia de la conversación. Para ello se utilizó una rejilla cuyos criterios permiten la evaluación de este tipo de textos (cuadro 3).

Etapa	Momento	Componente contextual	Componente referencial	Componente representativo
Fecha	Conversación grupo No.	Estrategias discursivas	Tipos de conversación	estrategias metacognitivas
Hora				
Secuencia No.				
Sc				

Cuadro 2. Rejillas de análisis conversacional

Categoría	Competencia textual			Competencia pragmática/argumentativa				
	Coherencia y cohesión			Intencionalidad/superestructura				
	1	2	3	4	5	6	7	
Subcategoría	Local	Global - lineal	Global - lineal					
	Concordancia	Progresión temática	Conectores	Signos de puntuación	Segmentación	Tesis	Exposición argumentos	Consistencia argumentativa
						Clases	Plan	

Cuadro 3. Rejilla de criterios para el análisis de los textos escritos de los estudiantes

RESULTADOS SOBRE LAS FORMAS DE CONVERSACIÓN EN EL AULA DE CLASE

Las conversaciones producidas en cada grupo permitieron captar modalidades de interacción que se fueron configurando en

el trabajo cotidiano y que cada equipo mantuvo durante el desarrollo del proyecto de aula, específicamente en la propuesta de escritura. El análisis de las conversaciones demuestra que ninguno de los grupos focalizados tomó decisiones individuales, ninguno estableció relaciones de competencia

ni se puso a la defensiva; por lo tanto, no se configuró la conversación de discusión (Mercer, 1997). Las diferencias se observaron en los modos de circulación del conocimiento, el cual no se impuso acríticamente, sino que se fue construyendo paulatinamente. En algunos casos, uno de los estudiantes propuso comenzar con las sugerencias hechas por la docente para la escritura del texto y el resto de compañeros adhirió a ellas, lo que muestra una conversación acumulativa (Mercer, 1997).

En los grupos, la tendencia fue tratar constructivamente las ideas de los participantes. Asimismo, se observó la predominancia de un estudiante que hacía las veces de líder, sin explicitarlo o haberlo acordarlo previamente, situación que no influyó de forma negativa; por el contrario, este hecho propició avanzar en el proceso, ya que los otros compañeros se sintieron reconocidos en sus saberes y participaron en la toma de decisiones, situación propia de la conversación exploratoria (Mercer, 1997).

Desde un enfoque comunicativo se sostiene que el modo como se utilice el habla supone formas de pensar. En este caso, en los momentos de la planeación, la producción y la revisión textual, las conversaciones más fecundas y productivas fueron aquellas que contribuyeron a explicar los planteamientos surgidos durante la construcción de los textos en los intercambios con los compañeros, así como los manifestados en la calidad de los textos que se construyeron. Para ilustrar estas consideraciones, a continuación se presenta uno de los análisis correspondientes a la etapa pre-escritural del artículo de opinión, en el momento de exploración conocimientos previos.

En la conversación de los estudiantes del grupo C, durante el momento de exploración de conocimientos previos, se observó que al inicio de la conversación cada participante expresó su idea acerca de lo que ellos habían escuchado de terceras personas sobre el tópico propuesto: "las tribus urbanas". De hecho, el estudiante E1C, quien inicia la conversación, declaró en su intervención no tener un amplio conocimiento del tema, desde una perspectiva académica: "*Eh, pues de culturas urbanas la verdad no es que conozca mucho*". También se apreció que las siguientes intervenciones no se evaluaron en relación con el tópico generador de la conversación, pues todo lo dicho fue aceptado, aunque fuera disperso. Llamó la atención que ninguno de los participantes tratara de volver a encauzar la conversación hacia el tópico propuesto.

Los participantes hicieron un desvío conversacional hacia temas asociados, como la violencia generada por las tribus urbanas, lo cual permitió que el estudiante E1C, quien utilizó un *topoi* (una negación, pero con el sentido de afirmación) y manifestó no saber sobre el tema, tuviera la oportunidad de participar nuevamente en la conversación, y que después de ocho intervenciones de sus compañeros declarara:

A mí me parece que lo que estaba hablando Hemerson es muy clave en cuanto a lo que es los límites que no se deben pasar, por ejemplo, como ocurre aquí en el barrio, que los de Nacional no pueden bajar hasta después del Puente del Indio con una camiseta o con una bufanda porque los "linchan", y los de Millonarios solo pueden pasar del puente hasta Candelaria. Estos puntos ya ellos los saben y saben que corren peligro (...).

Lo relevante aquí es observar cómo la intervención de dos de los participantes en la conversación se convirtió en un detonante que desencadena una transposición de un conocimiento experiencial a otro, generando una circulación del conocimiento valiosa para la construcción colectiva. Los temas de conversación fueron variados: la moda, el fútbol y la música de algunas de las culturas urbanas, y al hacer el análisis de las intervenciones subyace el tema de la violencia como una alternativa a la que recurren los estudiantes para evadir el desconocimiento sobre el tópico que se propuso al inicio de la conversación.

Lo anterior ilustra el uso del lenguaje para hablar de lo que se conoce, razón por la cual los estudiantes hacen un desvío conversacional de lo solicitado en la consigna, y logran una transposición desde el plano de la experiencia con sus diferentes fuentes, que en el siguiente caso son los medios de comunicación, cuando E3C dice: *"Eh, yo he visto en noticias, y en un programa llamado 'Séptimo Día' que se nos revelan algunas [verdades de las culturas urbanas]"*.

Resultados sobre los conocimientos construidos sobre la escritura, a partir del proceso metacognitivo

La estrategia básica de planificar supone formarse una representación mental abstracta de las informaciones que contendrá el texto que se va a escribir; implica generar ideas y organizarlas, es decir, ordenarlas y completarlas o ampliarlas cuando estas han emergido de forma espontánea, lo que conlleva a que el escritor inicie un proceso de reestructuración en función de sus objetivos.

Si bien es sabido que la representación de la tarea de escritura se va conformando a medida que se avanza en el proceso de producción, es fundamental tener desde el comienzo una idea mínima sobre qué escribir, cómo, para qué y para quiénes, lo cual contribuye a la generación y organización de ideas.

En el caso estudiado, los estudiantes elaboraron un esquema orientador del contenido (mapa conceptual) correspondiente al desarrollo de su artículo de opinión, pero al escuchar las grabaciones y transcribirlas se advierte que, en uno de los grupos (C), los tópicos que habían propuesto en la planeación no fueron tenidos en cuenta ni en la primera ni en la segunda versión de sus textos. Estos tópicos solo aparecieron en la versión final, y, de hecho, la inclusión del tópico de qué es una cultura urbana y su diferenciación con el concepto de pandilla provino de los aportes del grupo lector del texto; dicha sugerencia motivó la revisión de la planeación inicial del texto. En esta parte se resalta la importancia de volver sobre el texto que se ha escrito, a partir de los comentarios o sugerencias de los estudiantes que desempeñaron el rol de lectores, ya sea con las marcas en los textos o a través de las rejillas de evaluación diseñadas para tal propósito, quienes fueron considerados interlocutores válidos.

Ahora bien, aunque los grupos A y B tuvieron más en cuenta el plan escritural elaborado al momento de planeación, en el primer borrador sus ideas no se desarrollaron de forma completa o se presentaron de manera sintética y les faltó el desarrollo de temas propuestos en el esquema orientador, lo cual es considerado natural en este

momento del proceso. Sin embargo, en la segunda versión ya aparecen cambios sustanciales en cuanto se agregó información que no aparecía en la primera versión, y en los tres textos se introdujo un párrafo final con características de conclusión.

Durante las instancias de revisión y corrección se detectaron ciertas limitaciones para escribirle al grupo evaluado las inconsistencias del texto, por lo cual los estudiantes se limitaron a marcar en la rejilla los aspectos señalados. Lo anterior se explica por su poca experiencia en la tarea de leerse y evaluarse (excepto quienes habían participado en proyectos de aula en años anteriores), aunque se hallaron comentarios con alusiones y señalamientos específicos en el texto.

Lo más relevante fue el papel de la conversación, puesto que, sin ella, los grupos no se hubieran detenido en el texto y las modificaciones textuales no hubieran sido tan significativas para la cualificación textual. Al leer con detenimiento las versiones finales se observa que aún persisten inconsistencias en la competencia textual y pragmática de los estudiantes, pero, como se ha mencionado en la fundamentación teórica y se ha sustentado en el análisis, la escritura es un proceso que requiere de tiempo y de un trabajo metacognitivo. En este sentido, se hace importante destacar el proceso de procesamiento e incorporación de información de las fuentes que proveen datos respecto a los tópicos de los textos. Este punto se ha considerado como el más valioso dentro del momento de la reescritura, pues es cuando se desencadenan las conversaciones más productivas que redundan en una significativa progresión temática.

De hecho, el tipo de texto "artículo de opinión" supone un trabajo dialógico, es decir, la incorporación de otros textos en el tejido del escrito, recurriendo a material, a la palabra de expertos sobre el tema o a testimonios de protagonistas de los hechos. En la segunda versión, con mayor profundidad en su texto final, se aprecia el rescate de esas fuentes de información y su incorporación de manera pertinente, lo que le imprime calidad a los textos y muestra avances en el dominio intelectual de los estudiantes.

En la versión final de los textos se observó que la progresión temática es considerable, la información agregada pertinente frente al tipo de texto y a la intención comunicativa; en esta medida, se completan párrafos y se agregan otros. Para lograr este avance fue relevante la consulta y la revisión hecha por los estudiantes sobre la información registrada y sistematizada en sus portafolios durante el momento de documentación, al igual que las entrevistas que realizaron y que posteriormente transcribieron para adquirir información de tipo testimonial. En este proceso de reescritura también se destacó el uso de material fotográfico e imágenes de internet.

Desde el punto de vista pragmático, las producciones expresan una intencionalidad clara y exposición de diferentes clases de argumentos, lo que le imprime consistencia argumentativa a todo el texto. De igual forma, los textos muestran el control de la superestructura, lo cual posibilita la construcción de textos con cierto nivel de calidad para el nivel educativo de los estudiantes.

Finalmente, el análisis de las conversaciones y producciones escritas de los estudiantes

permitió demostrar cómo de manera procesual desarrollan competencias y habilidades vinculadas al dominio de la lengua escrita, en el que la conversación juega un papel preponderante. Cuando se les posibilitan los espacios para conversar con otros compañeros acerca de lo que quieren escribir, a quiénes van a dirigir su producción textual y cómo lo van a realizar, esta experiencia permite que interioricen esquemas y modelos cognitivos que fortalecerán su competencia comunicativa, producto de la construcción colectiva de conocimientos.

Lo que se destaca de la investigación

El análisis de las conversaciones y las producciones escritas de los estudiantes permitió observar su construcción de conocimientos de forma colectiva, así como el desarrollo de competencias textuales y pragmáticas. En este proceso, la conversación como modalidad representativa de la interacción verbal jugó un papel preponderante, puesto que los estudiantes adquirieron formas de usar el lenguaje que, a su vez, les permitió formar o transformar el pensamiento; dichas formas ofrecen marcos de referencia mediante los cuales es posible interpretar informaciones, observaciones y hechos, y recontextualizar las experiencias.

Por otra parte, la conversación contribuyó al desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la escritura ya que los estudiantes discutieron, se cuestionaron o controvirtieron sobre qué escribir (el tema o el contenido) y cómo hacerlo (la forma discursiva). La conversación propició el proceso de reflexión y de análisis que se traduce en la *concientización cognitiva*, que les permitió avanzar en sus procesos

intelectuales. El hecho de volver sobre el texto y conversar sobre lo escrito no solo conduce a cambiar palabras o corregir la ortografía, sino que lleva a transformar las ideas inicialmente plasmadas en el papel. En la medida en que las ideas se revisan y se vuelven a pensar, se está dando paso a la construcción del conocimiento.

El trabajo cooperativo de forma grupal cobra validez para los estudiantes en cuanto toman conciencia sobre el valor de sus conocimientos previos, ya sean de orden experiencial o de orden cognitivo, que se hacen visibles cuando se conversa de manera intencionada. Asimismo, se puede estimar que las diferentes formas de conversación de los estudiantes en sus grupos están determinadas por el tipo de relación comunicativa y las reglas básicas establecidas. En este sentido, el análisis realizado permitió reconocer que las conversaciones más enriquecedoras entre los estudiantes obedecieron a dos situaciones: cuando construyeron una base de conocimiento común que les permitió entenderse; y cuando las diferencias o discrepancias en relación con sus puntos de vista los condujo a revisarlas y a confrontarlas con la información consultada para enriquecer su universo conceptual.

La reflexión verbalizada sobre los escritos, a partir del análisis de los borradores, lleva a los estudiantes a una concientización de su acción, lo cual les permite replantear sus construcciones y apropiarse de la estructura de diferentes tipos de texto, siguiendo un principio lógico de organización. De igual forma, el proceso metacognitivo hace que tomen en cuenta el seguimiento del eje temático, la concordancia y el uso de enlaces conectivos.

Finalmente se destaca que la implementación de propuestas pedagógicas que contemplen el trabajo cooperativo de forma grupal o entre pares y que partan del interés de los estudiantes contribuye a incentivar su participación en el trabajo académico, así como al desarrollo de competencias y habilidades específicas relacionadas con saber dialogar, respetar los turnos de habla, saber explicar, pedir aclaraciones y atender las demandas de los otros.

REFERENCIAS

- Baena, L. A. (1989). El Lenguaje y La significación. *Lenguaje*, 17. Universidad del Valle.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1992). La escritura como proceso. *Educación y Cultura*, 28. Bogotá: Fecode.
- Delval, J. (1997). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Hallyday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos auténticos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Papers and Publications*. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/40>.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.