



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Tesis

Componentes metacognitivos para la producción de textos en estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional

Modalidad de tesis:

Informe de Investigación Empírica

Presentan:

Aydeé Guadalupe Frausto de la Barca

Karina Edith Granados Farias

Wendy Murillo Becerril

Asesor:

Mtro. Cuahutémoc Gerardo Pérez López

Noviembre 2014

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas queremos expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a Dios, por la fuerza y fe para creer y lograr en lo que parecía imposible de terminar.

A nuestra familia y amigos que con su apoyo nos ayudaron para llegar a este momento, por sus enseñanzas, entusiasmo y espíritu de superación.

A nuestro asesor de tesis el Mtro. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López por su tiempo, paciencia, seguimiento y firmeza en nuestro trabajo.

A todos ellos muchas gracias...

Aydeé, Karina y Wendy.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA.....	8
1.1 Enseñanza de la lengua escrita.....	8
1.2 Construcción de textos escritos.....	15
1.3 Estrategias de aprendizaje.....	22
1.4 Estrategias de instrucción para la producción textual en nivel superior.....	23
1.5 Metacognición y Escritura	26
1.6 La escritura y los estudiantes universitarios	30
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	33
2.1 Planteamiento del Problema	33
2.2 Justificación.....	35
2.3 Objetivo General.....	35
2.4 Objetivos Específicos.....	35
2.5 Tipo de estudio	35
2.6 Participantes.....	35
2.7 Instrumento y Escenario	36
CAPÍTULO III: RESULTADOS	39
3.1 Calificación e interpretación del cuestionario.....	39
3.2 Procedimiento de resumen	44
3.2.1 Procedimiento de entrevista	45
3.3 Análisis de entrevistas y videograbación de los resúmenes.....	46
3.4 Calificación de resumen	48
3.4.1 Análisis de contenido del resumen.....	49
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	50
4.1 Discusión Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos	50
4.2 Discusión Resumen y Entrevista.....	53
4.3 Conclusiones.....	56
4.3.1 Limitaciones y sugerencias	57
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS	62
Anexo 1.....	62

Anexo 2.....	64
Anexo 3.....	69
Anexo 4.....	76
Anexo 5.....	82
Anexo 6.....	83

Resumen.

Hoy en día existen pocos estudios que abordan la problemática de enseñar la escritura en el nivel superior. En concordancia con los trabajos revisados en esta investigación, se resalta la importancia de llevar a cabo estudios sobre la escritura académica en la formación de los futuros profesionales. Esta habilidad es una herramienta epistémica para acceder y edificar conocimiento. En la actualidad México cuenta con un notable atraso en alfabetización académica, por tanto, es imprescindible reconocer factores que son promotores de esta situación para poder impulsar el hallazgo de soluciones.

La presente investigación tiene como objetivo principal describir los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes universitarios usan para la elaboración de sus escritos, con el fin anteriormente descrito se aplicó un cuestionario sobre los componentes metacognitivos dividido en dos escalas una de conocimiento metacognitivo (meta persona, meta tarea y meta estrategia) y la otra de autorregulación (interna, de la conducta y del entorno), a 183 estudiantes pertenecientes a los semestres 1°,3°,5° y 7° de la Licenciatura en Psicología Educativa Plan 09, para conocer los componentes que afirman usar al elaborar un escrito, en grupos dónde el profesor aceptó ceder unos minutos de su clase para aplicar el instrumento. Posterior a ello y a través de una situación práctica con dos estudiantes seleccionados de la muestra anterior se pudo identificar algunos de los conocimientos metacognitivos que utilizan al elaborar el resumen de un texto psicológico.

En cuanto a los estudiantes que respondieron el cuestionario de conocimientos metacognitivos se encontró que en la escala de metacognición (persona, tarea y estrategia) los estudiantes evidenciaron usar de manera cotidiana estos componentes y en la escala de autorregulación afirmaron usar en mayor medida su autorregulación interna, en discrepancia con la autorregulación del entorno, las respuestas evidencian un menor uso. Por otro lado, cuando se pide elaborar un resumen y se hace una entrevista a dos estudiantes, se encontró que el primer participante muestra de manera frecuente su autorregulación interna, a diferencia de la segunda participante quién usa de manera habitual su meta conocimiento de la estrategia.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad y de acuerdo con la literatura revisada para realizar el presente documento, se observa la importancia de llevar a cabo investigación sobre la escritura académica, esta habilidad es parte fundamental en la construcción y comunicación del conocimiento. En México existe un importante rezago en alfabetización académica y por tanto es indispensable identificar causas para poder aportar soluciones.

Los estudios que se han realizado con respecto a la escritura en universitarios, arrojan como resultado la problemática de las deficiencias que existen en los textos que se producen en este nivel de estudios; estas deficiencias son el resultado del poco contacto que tienen los estudiantes con la elaboración de textos propios, del desconocimiento de las normas de la comunidad discursiva del área de estudios específica a la que pertenecen y de la ausencia de formación en torno al proceso de escritura académica.

Esto apunta a la necesidad de tener una educación transversal, que no se limite a una materia sino que incumba a todos los docentes a lo largo de su estancia en la universidad. Para esto es necesario tener información relevante para el tratamiento y la mejora educativa en la misma.

Por lo anterior, y desde el marco de la Psicología Educativa es como se orienta este trabajo con el objetivo de describir los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes universitarios afirman usar para la elaboración de sus escritos, con la finalidad de encontrar información que ayude a mejorar la planeación de la enseñanza de la escritura en el nivel superior.

Para el fin arriba descrito, el presente estudio está organizado en cuatro apartados. En el primero se exponen las investigaciones revisadas que versan sobre lo que es la lengua escrita, sus implicaciones tanto en la producción como en la comunicación y transformación del conocimiento, se describen las fases de la escritura para poder establecer los puntos que debe considerar un escritor al producir un texto, las estrategias de aprendizaje y su función en la producción textual, así como las estrategias de instrucción para la producción de textos y su importancia para la enseñanza de la escritura académica también, se expone lo que es la metacognición y sus implicaciones para la producción de textos de los estudiantes de nivel superior.

En el segundo apartado se hace referencia a la importancia de hacer investigación sobre la escritura académica, en el planteamiento del problema se explicitan las dificultades de los estudiantes universitarios al escribir un texto; entre estas dificultades se reconoce la falta de dominio de la escritura por parte de los universitarios. Esto produce que ellos elaboren textos superficiales, con poca coherencia, segmentados, en los que transcriben y recolectan información sin elaborar una argumentación, desaprovechando el valor epistémico del escribir y sin considerar la importancia de la audiencia a la que va dirigido el escrito, además que de manera frecuente posponen el momento de comenzar a escribir.

En el objetivo general se plantea qué se pretende conocer con este trabajo, como ya se mencionó anteriormente. Para su consecución el mismo se dividió en dos objetivos específicos: el primero corresponde a la aplicación de un cuestionario sobre los conocimientos metacognitivos que afirman usar estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional para elaborar un escrito; en el segundo objetivo se pretende a través de una situación práctica con dos estudiantes extraídos de la misma muestra, conocer cuáles son los conocimientos metacognitivos que utilizan al elaborar un resumen.

El tipo de estudio es descriptivo de corte empírico cualitativo, que consiste en la aplicación de un cuestionario que mide a través de escalas y subescalas los conocimientos metacognitivos y la autorregulación que una muestra de estudiantes dicen usar al elaborar un texto y; en un segundo momento, se aplica a dos estudiantes extraídos de la misma muestra una situación práctica que consiste en la escritura de un resumen que es videograbado con el fin de poder analizarlo; posterior al resumen se les hace una entrevista a cada uno por separado con la finalidad de obtener más información acerca de la manera en que elaboraron su escrito. Todos los procedimientos descritos arriba fueron llevados a cabo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en distintas aulas en el caso del cuestionario; la entrevista y la realización del resumen por parte de los estudiantes se llevó a cabo en un cubículo de la biblioteca Gregorio Torres Quintero y en un cubículo para profesores.

En el tercer apartado se da a conocer el análisis de resultados. En el caso del cuestionario se captura la información recabada, posteriormente se organiza y se analiza. A partir de la obtención de las medias de los datos organizados se hace un primer análisis por escala: conocimiento metacognitivo y autorregulación, por semestre ya que la muestra está constituida por estudiantes de 1°, 3°, 5° y 7° semestres, y por edad; además se incluye en

este apartado el análisis de la elaboración del resumen que consiste en la revisión de la videograbación del momento en el que los dos estudiantes realizaron su texto escrito. Este análisis se hizo a partir de las mismas escalas y subescalas que se usaron en el cuestionario de metacognición; de la misma forma se incluye el análisis de las entrevistas a los dos estudiantes en las cuales las respuestas también se organizan a partir de las escalas y subescalas usadas en dicho cuestionario.

Finalmente en el último apartado se hace la discusión de los hallazgos la cuál se divide en dos fases. En primera instancia se discuten los datos obtenidos, en el caso del cuestionario dónde se encontró que los estudiantes dicen utilizar sus componentes metacognitivos para la escritura de manera habitual, posterior a esto se encuentra la discusión del resumen y entrevista con los dos estudiantes, donde se constata que algunos componentes metacognitivos sí los usan de manera habitual, otros componentes metacognitivos no los suelen aplicar al elaborar sus textos escritos; estos datos se confrontan a partir de lo encontrado en la revisión teórica.

Así mismo en el apartado se encuentran las conclusiones en las cuales se plantea hasta qué punto se alcanzo el objetivo general de este trabajo; en relación al primer objetivo específico se constato con el cuestionario que los estudiantes de la muestra dicen usar habitualmente sus componentes metacognitivos relativos a la autorregulación interna y de la conducta, además de también utilizar sus componentes metacognitivos referentes al meta conocimiento de la persona, estrategia y tarea de forma cotidiana; igualmente con el resumen y la entrevista a los dos estudiantes se pudo responder al segundo objetivo específico ya que a través de estas técnicas se obtuvo información relacionada con los componentes metacognitivos que los sujetos utilizan para elaborar un escrito. Siguiendo con el apartado se encuentran enlistadas las limitantes que fueron detectadas para la realización de este estudio entre las que sobresalen limitaciones de tiempo, recursos humanos y ambientes para la observación de los sujetos del estudio.

Por último se encuentra una serie de prospectivas y sugerencias que, a partir de lo observado y lo que se pudo conocer con este estudio, se extienden con la intención de contribuir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura académica.

CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA

1.1 Enseñanza de la lengua escrita

La lengua escrita es el nombre con el que se conoce al conjunto de procesos relacionados con la lectura y la escritura de textos. Este contenido ha formado parte importante de los objetivos en los planes educativos nacionales, porque es considerada el medio por excelencia de la comunicación social (Barba, 2004).

Para la autora la explicación de la lengua escrita se ha fundamentado en tres modelos pedagógicos:

- La lectura y escritura como procesos separados.
- La lectura y escritura como procesos unidos.
- La lectura y escritura como un solo proceso.

A partir de estos tres modelos se han elaborado proyectos estratégicos que favorecen la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), como prioridad dentro del currículo general de educación.

Enseñar lengua en el mundo de hoy representa un desafío, ya que se requiere de instruir a los alumnos para que sean capaces de interpretar y producir textos adecuados con sus necesidades de comunicación; la producción y comprensión de textos estarán sometidas a las condiciones y a la situación de comunicación. En ésta se debe tener en cuenta factores como las actividades de comprensión y análisis y las actividades de producción (Martínez y Rodríguez, 1989). Esto implica trabajar con la oralidad, la escritura y la lectura. Estos procesos pertenecen al ámbito del estudio formal de la lengua; de los cuales se hace referencia de ellos en la educación formal (SEP, 2011).

En lo que respecta a la oralidad, ésta debe ser trabajada en todos los niveles del sistema educativo, es decir desde preescolar hasta nivel superior, dado que constituye una de las bases fundamentales para acceder a la escritura; así se conforma un triángulo entre lo que se lee, se recupera y se escribe. Es por esto que comprender los problemas de la oralidad posibilita identificar las dificultades de la lengua escrita (SEP, 2011).

Dada la importancia de este tipo de conocimiento, la dificultad en el desempeño de la lengua ha sido una de las causas principales del fracaso escolar (Barba, 2004).

En cuanto a lo que se describe en la reforma de educación básica, que se aplica a los niveles de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011), el lenguaje se considera una herramienta de comunicación, dividido en cinco componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Estos cinco componentes tienen la finalidad de desarrollar tanto la habilidad lectora como la producción textual en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela, esto propicia la observación, concentración, reflexión, diálogo, análisis y comprensión, además fortalece los hábitos y las capacidades lectoras y de producción de textos en alumnos y docentes.

En lo que respecta a los niveles medio superior y superior, la enseñanza del lenguaje puede sintetizarse en tres funciones principales: a) comunicativa, ésta sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento b) social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos y, c) epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña, 2008).

En este sentido y de acuerdo con el autor, el papel que juega la enseñanza de la lengua en estos niveles educativos está constituido por una comunidad textual, entendida como aquella que gira alrededor de una producción, recepción y uso social de los textos, los cuales estarán mediados por prácticas sociales e intercambios comunicativos.

En lo que respecta a la Educación Media Superior en México, generalmente son los profesores de las materias de lengua o escritura quienes se responsabilizan de la enseñanza y el aprendizaje de lo referente a los distintos aspectos relacionados con la escritura como la gramática, las estrategias para la composición escrita, los géneros textuales, entre otros tópicos. Lo anterior es favorable ya que se le da un espacio específico a la lectura y escritura académicas. A continuación en la siguiente tabla se muestra la manera curricular en que algunas instituciones de Educación Media Superior en México organizan y diseñan asignaturas específicas para atender la enseñanza de la lengua escrita.

Tabla 1. Instituciones de educación media superior y asignaturas específicas para la enseñanza de la lengua escrita

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
INSTITUCIÓN	MATERIAS DEDICADAS A LA LENGUA ESCRITA	NOMBRE(S) DE MATERIAS	SEMESTRE EN QUE SE IMPARTEN
Colegio de Ciencias y Humanidades	4	<ul style="list-style-type: none"> •Bases científicas de la didáctica de la lengua y de la literatura. •Enfoque disciplinario y didáctico; enfoque comunicativo; taller de lectura, redacción a la investigación documental. Literatura y análisis de textos literarios I. •Literatura y análisis de textos literarios II. 	No abarca semestres específicos
Colegio de Bachilleres	2	<ul style="list-style-type: none"> •Taller de lectura de redacción I. •Taller de lectura y redacción II. 	1° 2°
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	2	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación en los ámbitos escolar y profesional 	1° 2°
Centro de Estudios Bachillerato	2	<ul style="list-style-type: none"> •Taller de lectura y redacción I. •Taller de lectura y redacción II. 	1° 2°

Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial	2	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura, expresión oral y escrita I. •Lectura, expresión oral y escrita II. 	<p>1°</p> <p>2°</p>
Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo	2	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura, expresión oral y escrita I. •Lectura, expresión oral y escrita II 	<p>1°</p> <p>2°</p>
Dirección General de Bachillerato	2	<ul style="list-style-type: none"> •Programa de lectura y redacción I. •Programa de lectura y redacción II. 	<p>1°</p> <p>2°</p>
Dirección General de educación Tecnológica Industrial	1	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura, expresión oral y escrita. 	<p>1°</p>
Escuela Nacional Preparatoria	0		
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos	2	<ul style="list-style-type: none"> •Expresión oral y escrita I. •Expresión oral y escrita II. 	<p>1°</p> <p>2°</p>

Se observa en la tabla anterior que en la mayoría de los centros educativos de Educación Media Superior mostrados se incluyen asignaturas específicas para la instrucción en lengua escrita. Como se mencionaba anteriormente esto es positivo pues se le da un espacio a estas actividades de gran importancia, pero no es suficiente debido a que los estudiantes de Nivel Media Superior mexicanos evidencian el problema de la deficiente competencia en lectoescritura ubicándose en el nivel básico de la misma INEE, (2011), (Citado en SEP, 2011). Con base en lo anterior se hace presente la necesidad de trabajar la escritura académica en Educación Media Superior de forma transversal y no sólo como una asignatura aislada. Para ello es necesario que se trabaje de tal manera que todos los profesores de todas las asignaturas estén capacitados para instruir a los estudiantes, y así, estos aprendan a escribir las distintas clases de textos académicos propios de su nivel de formación (Ramírez, 2012).

De acuerdo con Ramírez, en este breve recuento de la enseñanza de la lengua escrita en los distintos niveles de educación. Finalmente es necesario hablar de lo que se hace en cuanto de Nivel Superior se refiere, en este caso la situación no es muy diferente de la esbozada para la Educación Media Superior.

En cuanto a la enseñanza de la lengua escrita en la universidad en los programas de licenciatura y materias revisadas se encontró, que no guardan alguna relación aparente con el estudio de la lengua, que puede ser factible no observar la necesidad de incorporar al plan de estudios, ni al trabajo docente, la instrucción para que los estudiantes puedan elaborar diversos tipos de textos que son característicos del nivel educativo al que concurren; estos datos sirven como marco para esta investigación. Por lo tanto, se tomarán en cuenta algunas de las instituciones que ofrezcan las licenciaturas de Pedagogía y Psicología en México, esto debido a las características de la población que se pretende observar, esta revisión de planes y programas de licenciaturas afines a la Psicología Educativa es con la finalidad de conocer si existen asignaturas específicas en dichas licenciaturas que instruyan a sus estudiantes la enseñanza de la lengua escrita.

A continuación se presenta una tabla con las instituciones y sus licenciaturas con las características descritas en el párrafo anterior.

Tabla 2. Instituciones de educación superior y asignaturas específicas para la enseñanza de la lengua escrita

EDUCACIÓN SUPERIOR				
INSTITUCIÓN	LICENCIATURA	MATERIAS DEDICADAS A LA LENGUA ESCRITA	NOMBRE (S) DE LAS MATERIAS	SEMESTRE EN QUE SE IMPARTEN
Universidad Iberoamericana	Pedagogía	1	Comunicación oral y escrita	1°
Universidad Iberoamericana	Psicología	1	Comunicación oral y escrita	2°
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Psicología	1	Fundamentos de la escritura	Remedial optativo
Universidad del Valle de México	Pedagogía	1	Taller de comunicación	1°
Universidad del Valle de México	Psicología	1	Taller de comunicación	1°
Universidad Nacional Autónoma de México	Pedagogía	0		
Universidad Nacional Autónoma de México	Psicología	0		
Universidad Panamericana	Pedagogía	1	Redacción	1°
Universidad Pedagógica Nacional	Psicología Educativa	0		

Universidad Pedagógica Nacional	Pedagógica	0		
Universidad Panamericana	Psicología	0		
Universidad Anáhuac	Psicología	1	Habilidades de comunicación oral y escrita	Bloque Anáhuac
Universidad Tecnológica	Pedagogía	1	Expresión Oral y Escrita	2°
Universidad Tecnológica	Psicología	1	Expresión Oral y Escrita	2°
Universidad de las Américas	Psicología	2	Redacción I Redacción II	Remedial 2°
Universidad Intercontinental	Pedagogía	0		
Universidad Intercontinental	Psicología	0		
Universidad de la Salle	Psicología	0		
Universidad Latinoamericana	Pedagogía	0		
Universidad Latinoamericana	Psicología	1	Expresión Oral y Escrita	1°
Universidad Autónoma Metropolitana	Psicología	0		
Instituto Politécnico Nacional	Psicología	0		

Como se puede observar en la tabla anterior, la lectura y/o escritura de textos son un componente integral de la formación superior. Sin embargo, estas habilidades pueden llegar a ser tomadas de manera aislada igual que en la Educación Media Superior, y en algunos

casos la oferta educativa de las carreras revisadas no cuenta con ninguna asignatura para la enseñanza específica de la lengua escrita; podría ser que el contenido de la enseñanza de lengua escrita en estos casos ubicado de forma transversal en sus planes y programas de estudio, esto en el mejor de los panoramas pero también puede ser que se dé por hecho que los alumnos ya saben comprender y producir diversos tipos de textos, y que se piense que no necesitan instrucción para saber escribir.

En el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional, se observa que en la carrera de Psicología Educativa no se cuenta con ninguna materia en la cual se enseñe específicamente las prácticas discursivas propias de la disciplina (Hernández, Pérez, Sánchez, Ortega, Martínez y Aramburu, 2001). Al revisar el documento de evaluación curricular del plan 90 de la licenciatura se encontró que el plan de estudios de 1979 estaba dividido en tres áreas de formación de las cuales la primera era formación básica, en donde se indica que existían dos cursos de redacción e investigación documental I y II impartidos en los primeros semestres de la carrera.

En la misma línea se pudo constatar que el mapa curricular del plan de estudios de 1990 está compuesto por tres fases y, en la fase de formación inicial, se incluyó la materia de Comprensión y Producción de Textos impartida en el segundo semestre de la carrera, finalmente se revisó la propuesta de rediseño del plan de estudios realizada en 2009. En ésta se encontró que el tema principal del rediseño del plan de estudios se centra en la incorporación de prácticas profesionales en los últimos semestres de la carrera y se denota la ausencia total de alguna materia que instruya específicamente a los estudiantes en las prácticas discursivas de la disciplina (Hernández *et al*, 2001).

En este sentido, Carlino (2003) hace referencia a una creciente necesidad de compromiso por parte de los docentes, alumnos e instituciones; para la enseñanza específica de estos contenidos, debido a que los aprendices, en esos niveles educativos, se enfrentarán a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento.

Sin embargo en los programas de estudio revisados se aprecia como poco relevante la enseñanza de la lengua escrita en el nivel universitario.

1.2 Construcción de textos escritos

En relación con lo escrito antes, la lectura y la escritura se han convertido en un objetivo fundamental de los sistemas educativos actuales. Esto ha generado una amplia

línea de investigación, en la que se pretende aportar información que sustente una mejor enseñanza.

En estudios previos, Flowers y Hayes (1996) mencionan que el proceso de construcción de textos es visto como una serie de decisiones y elecciones, en el que interactúan los propósitos, las exigencias y el propio lenguaje del escritor; estos procesos deberán estar separados por el tiempo y las características a partir del desenvolvimiento gradual del producto escrito; así mismo Flowers y Hayes (1996) y Morales y Espinoza (2005) toman en cuenta las siguientes etapas para la construcción textual:

Pre-escritura

- Problema retórico: en él se toma en cuenta el tema, la audiencia y los objetivos que se plantea el escritor al desarrollar el escrito.
- Memoria a largo plazo: estará determinada por dos problemas que enfrentará el escritor, el primero es lograr obtener la información que permita recuperar una red de conocimientos útiles, el segundo problema consiste en reorganizar y adaptar la información de acuerdo con las exigencias del problema retórico.
- Planificación: es la representación interna del conocimiento que se utilizará durante los procesos de producción, la cual implica dos subprocesos: el primero es la organización de ideas y la toma de decisiones en lo que respecta a la presentación y ordenamiento del texto, el segundo es los objetivos, los cuales se imponen al inicio y durante el desarrollo.

Escritura

- Traducción: es la transformación del producto (información) en un documento escrito o gráfico.

Reescritura

- Revisión: es el proceso consciente del escritor cuando lee lo que ha producido y, a su vez, éste evaluará y/o revisará sistemáticamente el texto.
- Control: ésta es una verificación que funciona como estrategia para determinar cuándo el escritor pasa al proceso siguiente y determina cuánto tiempo se llevará generando ideas antes de realizar la producción final del texto.

- Le da la oportunidad al escritor de regresar al escrito para examinar las ideas, con la finalidad de optimizar el texto de forma global, en el momento de la producción de los diferentes borradores.
- Identifica contenido, estructura, progresión temática, claridad, cohesión, coherencia, concordancia, puntuación, ortografía y sintaxis.

Con base en las etapas anteriores, Flowers y Hayes (1996) y Morales y Espinoza (2005) manifiestan que la producción textual es una serie de decisiones y elecciones que el escritor debe de posicionar en su escrito, para la elaboración de significados.

De acuerdo con la teoría cognitivista del aprendizaje, Caldera y Bermúdez (2007) reconocen también tres subprocesos involucrados en la producción textual:

- **Planificación:** En esta fase el estudiante (autor del texto) tendrá que identificar el objetivo, tipo de texto, lenguaje, contenido y público. Estos elementos integrarán la imagen mental del texto que se pretende escribir; para esto el estudiante podrá usar estrategias como el análisis de elementos de la comunicación, formulación de objetivo, generación de ideas individual y conjunta, revisión de fuentes variadas, organización de ideas, producción de borradores, entre otras.
- **Redacción:** Esto es poner las ideas generadas y organizadas mentalmente en un escrito, aquí se usan los aspectos formales de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, la concentración selectiva y la interacción con compañeros y profesor.
- **Revisión:** Es una operación global de mejora del texto, aquí se compara lo producido con el objetivo, para esto se usan estrategias como la lectura selectiva, dominio de distintas formas de rehacer o retocar el texto, utilización de sinónimos, omisión o anexión de palabras, reformulación global.

En referencia específica hacia la escritura, Pérez, Cruz y Leyva (2011) dicen que escribir consiste en pensar y transmitir eso que se piensa a través del lenguaje, y tiene que darse de manera coherente, además de ser necesaria una organización previa de las ideas a plasmar en el escrito, también como parte de dicho proceso se encuentran la revisión y la reescritura. Estas partes del proceso enunciadas, no son lineales sino que interactúan de forma recursiva a lo largo de la producción textual.

De acuerdo con las autoras, la escritura tiene una característica muy importante, es que el autor-emisor del texto debe poder reemplazar, a través del código gráfico, una

situación de tiempo y espacio que no se comparte con el receptor. Por lo tanto, para poder escribir se necesita tener un manejo amplio del código gráfico de la comunidad lingüística a la que pertenece el sujeto que escribe y sus receptores, y también, contar con la habilidad para usar este código en la situación descrita.

El lenguaje en su forma escrita, agregan las autoras, será pues un instrumento que potencie el desarrollo intelectual del sujeto que escribe; esto porque el proceso de escribir necesita que el sujeto elabore su conocimiento y, al hacerlo, también tendrá lugar la reflexión o metacognición que tiene que ver con aspectos como los siguientes:

- Conocimientos del tema a abordar.
- Conocimientos del sistema de la lengua en uso.
- Conocimientos del contexto.
- Conocimientos del propio proceso del escritor.

Además de esta reflexión que el sujeto lleva a cabo del texto y de su aprendizaje a través de la elaboración que realiza, está controlando lo que aprende y cómo es que lo aprende, por lo cual el escribir también es considerado un proceso de autorregulación del sujeto, concluyen Pérez *et al* (2011).

En la misma línea, Castelló (2007) considera que en la escritura existen distintas variables interrelacionadas, entre las que se encuentran:

- Representación de la tarea: la cual implica tener una idea clara de la composición que se quiere realizar, tener objetivos claros, así como también batallar con la elocuencia escrita producida.
- Los conocimientos del escritor: son aquellos contenidos que se manejan en función del dominio del tema, para generar un texto.
- Otros textos y el texto ya producido: se refiere a un contexto dialógico, en el cual se reflexionan los textos leídos con el texto escrito, de tal manera que se haga un contraste o interacción de lo que se ha leído, de acuerdo con las ideas y objetivos del texto producido.

Por todo lo anterior, para Pérez *et al* (2011) y Castelló (2007), escribir es la destreza comunicativa que revela la exteriorización de los significados que construye el sujeto de manera interna, que se constituyen en un contexto a través de un texto y con la ayuda de un código gráfico.

Por otra parte, cuando se habla de texto se hace referencia a una unión gramatical que es transmisora, independiente y congruente, que se elabora en relación con una intención comunicativa en distintos contextos, en los que va a adoptar una función cultural, además de ser una producción sistémica y con estructura (Pérez *et al*, 2011).

Según las autoras, existen distintas visiones de la escritura, y dichas visiones están sujetas a los enfoques que las postulan:

- Enfoque tradicional (normativo, retórico): Redacción.
- Enfoque de renovación pedagógica: Expresión escrita.
- Enfoque cognitivo y sociocognitivo: Composición escrita, producción y construcción de textos.

Es a partir del último enfoque que se establece la diferencia entre producción y construcción textual; la primera un proceso en el cual el escritor comprende la realidad y construye su significado, mientras que la segunda es un proceso mediante el cual quien escribe elabora discursos tanto orales como escritos.

Así, la construcción textual es un proceso recursivo y de autorregulación, en el cual se elaboran significados que, a partir de un código gráfico, se convierten en textos que responden a un contexto específico y a receptores con ciertas características y que están ausentes, con la finalidad de entablar una comunicación. Este proceso es complejo y está enmarcado por la cultura en la que el escritor se desarrolla de manera intelectual y social (Pérez *et al*, 2011).

Por otro lado Albarrán y García, (2010) mencionan que en el nivel universitario hay una baja calidad en la composición escrita, ya que los estudiantes tienen dificultad en escribir coherentemente y en argumentar las propias ideas. Al respecto se dice que los escritores deben poseer diferentes procesos cognitivos para generar textos adecuados o bien elaborados. Ya que la escritura denominada también como expresión escrita, comunicación escrita y discurso escrito, es un proceso que requiere de estrategias cognitivas de planificación, textualización y revisión.

Los autores consideran que la composición escrita cuenta con cinco enfoques:

- Gramatical: se enfoca a la ortografía, léxico, morfosintaxis y lingüística textual; es decir a la correcta escritura de las palabras con acentuación, puntuación, coherencia

y al uso adecuado de los grafemas que fonológicamente son pares como, v-b, g-j, y-ll, etc.

- Funcional: se refiere a los elementos de comunicación del escritor, para que la audiencia comprenda el texto al leer.
- Procesual: se deriva del procesamiento mental del escritor para elaborar un texto (que piensa, como lo piensa y como lo escribe).
- De contenido: se basa en las ideas principales que utiliza el escritor en el texto.
- Integral: se refiere al proceso cognitivo de toda la elaboración escrita, tomando en cuenta también la revisión.

En consecuencia la escritura se adquiere a partir de una enseñanza/aprendizaje, en la cual el alumno deberá de interiorizar las habilidades descritas en los enfoques anteriores.

Para lograr la habilidad de escribir se necesitan los siguientes elementos Pérez *et al*, (2011):

Bases Gnoseológicas	Componentes Ejecutores	Componentes Inductores
-Trazado de letras (uso adecuado de la línea de enlace). -Reglas ortográficas (acentuación, puntuación, extranjerismos, etc.). -Niveles constitutivos del texto (oración, párrafo, discurso, etc.). -Propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación). -Fases del proceso de escritura (pre-escritura,	-Selección del tema. -Selección y generación de ideas referentes al tema. -Escoger tipo textual. -Organizar la información. -Escribir las ideas. -Revisar el texto. -Reescribir lo necesario.	-Intención de comunicar. -Finalidad de la comunicación. -Disposición para escribir. -Buena actitud hacia la escritura. -Interés por aprender a escribir. -Confianza en las posibilidades de aprender.

<p>escritura, reescritura).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipos de textos (características estructurales y lingüísticas). -Particularidades del idioma. -Normas de estilo y presentación textual. -Información del tema a tratar. -Estrategias de organización. -Características de los receptores. -Características del contexto. -Estrategias de supervisión y auto revisión del texto. 		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Lo anterior deja al descubierto que la construcción del texto escrito es una de las habilidades de comunicación más complejas, su aprendizaje denota el dominio de varios procedimientos que van desde lo motriz hasta lo cognitivo y metacognitivo, además de necesitar de la parte sociocultural que motiva el acto comunicativo (Pérez *et al*, 2011).

En el ámbito de educación superior, la escritura posibilita la conservación e innovación de un gran número de experiencias culturales; por ejemplo, en las disciplinas científicas que han alcanzado un alto grado de desarrollo, gracias a la escritura de textos, a través de los cuales se ha difundido el conocimiento a distintas generaciones; por esto resulta central analizar la escritura para saber si la educación superior está cumpliendo con uno de los principales objetivos de la misma, que es promover egresados que se

desempeñen de manera positiva y novedosa en ámbitos científicos y profesionales, dado que el desarrollo de habilidades de escritura permitirá a los universitarios acceder a la producción y transmisión de conocimientos (Pacheco y Villa, 2005).

1.3 Estrategias de aprendizaje

Diversas definiciones se han elaborado para describir las estrategias de aprendizaje. Al respecto, Muria (1994) menciona que éstas son actividades observables como la conducta, e intelectuales como el pensamiento y los procesos cognitivos, que el sujeto realiza para llegar a una meta establecida. Entre las más destacadas se puede citar, mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de información.

Por otro lado, Solé (1997) las caracteriza como el uso del pensamiento estratégico en un orden y hacia una acción, para lograr una ejecución con eficacia, es decir, realizar una acción pensando en las ventajas y desventajas que se podrían ocasionar, en función de la manera en que se lleve a cabo. Con base en lo que menciona la autora, las estrategias implican objetivos a cumplir, así como la planificación de acciones por parte del sujeto y, saber a dónde se quiere llegar en la resolución de un problema o actividad determinada.

Con la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, agrega la autora, se está atribuyendo a los alumnos de recursos, para que éstos aprendan a aprender cómo resolver situaciones o tareas de mejor forma. Los profesores que instruyen en estrategias deben considerar una planificación general, así como implementar motivación y disponibilidad hacia la tarea. De esta manera, los estudiantes sabrán utilizar las estrategias pertinentes y se beneficiarán de ellas.

Monereo, Castelló, Clariana y Palma (1999) mencionan la necesidad de saber que el uso estratégico de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, implica la identificación de metas/objetivos, la consciencia y la regulación del propio proceso de aprendizaje. Para ello es necesario que el alumno identifique las características de la tarea y el uso de las estrategias en los procedimientos de aprendizaje.

Los mismos autores dividen las tareas de aprendizaje en dos vertientes: en primer lugar, las habilidades cognitivas, en las que intervienen los conocimientos previos que permitirán escoger los procedimientos correctos para la realización de dicho problema; en segundo lugar, el tipo de contenido que involucra la tarea, éste puede ser conceptual, procedimental y/o actitudinal.

Castelló (2007) menciona que se debe contar con las estrategias necesarias para producir un texto, de tal manera que los estilos caracterizados como estrategias para planificar la composición escrita, se realizan para generar una organización de la escritura. La autora enfatiza tres distintos estilos:

- Primero: se enfoca en planificar un esquema detallado de las ideas que se quieren abordar en cada apartado.
- Segundo: se refiere a consideraciones dirigidas a la audiencia, al tono y al contenido escrito, en el cual se desarrollarán e integrarán diversos detalles durante el proceso textual.
- Tercero: se dirige a la escritura sin una guía, es decir se dejan fluir las ideas en un borrador antes de transcribir el texto final y posteriormente se organizará la información.

1.4 Estrategias de instrucción para la producción textual en nivel superior

En los resultados de las evaluaciones PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), realizadas a estudiantes que ingresan al nivel universitario, se reflejan carencias en el dominio de la producción textual, y a pesar de los diversos intentos para obtener mejores resultados en la atención a las dificultades de la actividad de la escritura universitaria, estos no son suficientes para hacer frente al desarrollo de la misma (Leal, 2012); dentro de las universidades públicas en México se ha convertido en un reto el remediar las deficiencias de los estudiantes al producir un texto escrito, dado que implica adoptar distintas formas y exigencias para llevar a cabo dicha tarea. En México las aportaciones teóricas referentes a lo que es la alfabetización académica son escasas pues no hay propuestas pedagógicas que faciliten la lectura y escritura de textos científicos, es así como surge la necesidad de formular planteamientos que incorporen la escritura académica y disciplinar al nivel superior (Carrasco y González, 2005; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013).

En el ingreso a la educación superior los estudiantes se ven expuestos a nuevas culturas escritas propias de las diferentes disciplinas de estudio. Para poder introducirse en estas nuevas culturas escritas, los estudiantes tendrán que cambiar su pensamiento y la forma de analizar y producir textos. Es necesario que los estudiantes de este nivel, actúen sobre los conocimientos recibidos y apropiarse de ellos, para lo cual, escribir es un gran instrumento. Las formas de escribir en educación superior son diferentes de las que se llevan a cabo durante la formación básica, e incluso varían según la disciplina que se estudia. Por

esto, para que los estudiantes escriban como se espera de acuerdo con la disciplina que se estudie, es necesario que se les instruya de manera específica en el cómo hacerlo (Carlino, 2003).

De acuerdo con Carlino (2003), en el nivel universitario los docentes piden a sus estudiantes la producción de informes, ensayos, apuntes, resúmenes y exposiciones; todos estos trabajos exigen una elaboración epistemica del conocimiento tratado por parte de los estudiantes; además éstos tendran que manifestar el dominio de las propias capacidades comunicativas (Leal, 2012).

La autora propone cuatro dificultades que afectan a los estudiantes universitarios al realizar la producción de un texto, y los clasifica de la siguiente manera:

- No tener en cuenta al lector: se caracteriza por dos tipos, el primero basado en el autor quien reflejará el proceso del pensamiento, el segundo se sitúa en el lector, el cual manifiesta el propósito.
- Desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir: los estudiantes se centran en sus puntos de vista, sin adoptar una perspectiva que les lleve al cuestionamiento y a dar consciencia del propio pensamiento.
- Revisar sólo la superficie del texto: los estudiantes tienden a revisar sus textos por palabras o frases, pero nunca de manera global, les interesa más la estructura que el contenido.
- Postergar el momento de empezar a escribir: la mayor parte de los estudiantes acumulan información y dejan hasta el último los primeros borradores e ideas de lo que será su texto original.

A partir de estas cuatro categorías que propone la autora, se clasifican las dificultades de los universitarios que radican en un aspecto general, el cual se ubica en que éstos se encuentran ante una cultura desconocida; es por ello que los estudiantes requieren que esta actividad sea regulada y guiada por los docentes, a través de un proceso de escritura guiada, en el que se asuma que los estudiantes universitarios requieren orientaciones y herramientas fundadas teóricamente que les permitan el ejercicio de la escritura académica; los docentes deben fungir como una guía que les ayude a los estudiantes a aclarar sus dudas respecto a cómo elaborar un texto escrito de manera adecuada (Villaseñor, 2013; Carrasco y González, 2005).

Así mismo, Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2003) mencionan que los problemas que enfrentan los estudiantes universitarios en la escritura, se relacionan principalmente con la microestructura del texto, es decir, realizar un borrador previo y transformar la estructura del texto en enunciados proposicionales. Esto es debido a que se limitan a reproducir información segmentada y dejan de lado las argumentaciones del texto y/o escrito.

En la misma línea, Arnoux, Nogueira, y Silvestri (2006) mencionan que la deficiente relación entre los aprendices y la cultura escrita aunada con las complicaciones propias de escribir textos complejos, afectan de manera negativa su aprendizaje en materias diversas al igual que su práctica profesional. Por esto, la formación de estudiantes de nivel superior necesita de investigaciones e intervenciones para la detección a tiempo de sujetos que tienen dificultades en producción de textos y/o comprensión y, por supuesto su atención.

De acuerdo con las autoras, la instrucción actual en escritura en el nivel superior no puede dar por hecho que los estudiantes tengan ya desarrolladas las habilidades. Al respecto concuerdan en que es prioritario que los profesores de educación superior confronten las circunstancias reales de sus alumnos y no se queden con la idea de que éstos ya deberían tener ciertos dotes desde la formación básica; cobra sentido ahora, la importancia de diagnósticos puntuales, atentos a los fenómenos discursivos y que puedan servir claramente de base para la implementación de una pedagogía de la escritura en el nivel superior.

Lo anterior significa que la exploración de la escritura por parte de los estudiantes de nivel superior debe ser incentivada por el actor de la instrucción, aunque este actor no sea propiamente un profesor especializado de la escritura, es necesario que sea parte de la formación, en este sentido, de los futuros profesionales. (Arnoux, Nogueira, y Silvestri, 2006).

De la misma manera, Narváez y Cadena (2009) proponen que en la educación superior exista una experiencia formativa por parte de los docentes específicamente en el área de la lengua. Así mismo, se requiere que tengan un intercambio de reflexiones y experiencias, con los estudiantes, dado que este problema radica en una inadecuada instrucción de los procesos de lectura y escritura. De manera regular los educadores conciben la escritura como un conjunto de actividades individuales y solitarias, consideran además, que su enseñanza no es función que le corresponda a un profesor del nivel universitario.

Es así, como a partir de las investigaciones y estudios realizados en torno a la producción de textos en la universidad, se llega a la conclusión de que existe una necesidad de alfabetización académica, y que es en las universidades en donde debe ser implementada (Massone y González, 2008).

En lo que concierne a la producción textual en el ámbito universitario a pesar de que es una actividad que compete a todos los docentes por pertenecer al campo del lenguaje y la comunicación, Caldera y Bermúdez (2007) mencionan que los ejercicios de escritura en las instituciones de nivel superior se centran en la memorización, transcripción, segmentación y recolección de conocimiento. Lo anterior da como resultado un bajo dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de producción textual por parte de los estudiantes; esto trae en su aprendizaje y en la independencia con la que se comunican a través del texto escrito. Velásquez, (2005) menciona al respecto que los universitarios han desarrollado un nivel bajo de competencia en cuanto a la producción de sus escritos; en ocasiones, esa tarea en el ámbito áulico se convierte en tediosa y mecánica, debido a que no existe una motivación dentro de las actividades que ayuden al proceso de aprender a escribir.

1.5 Metacognición y Escritura

La metacognición es la facultad para tomar consciencia y control de los propios procesos cognitivos. Dicha facultad habilita al individuo para que perciba su eficacia y límites como sujeto social, afectivo y cognitivo, y despliegue las estrategias apropiadas para incluirse dinámicamente en estos procesos (López y Arciniegas, 2007). En la misma línea se encuentra Flavell (1992), Pinard (1992), y Sperling-Dennison (1994), (citados en Escorcía, 2007) quienes argumentan que la metacognición es el conocimiento que un sujeto tiene de su propio conocimiento y también es el control consciente de su proceso de aprendizaje.

Para Andrade (2009), la metacognición es el conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje; así mismo, Flavell (1979, 1985, 1987 y 1993), (citado en Crespo, 2004) argumenta que la habilidad metacognitiva tiene que comprenderse cómo el conocimiento y capacidad de regulación de la actividad cognitiva sin importar la naturaleza de la misma. De acuerdo con Flavell el conocimiento metacognitivo es el conjunto de saberes declarativos y procedimentales que enmarcan la actividad cognitiva y se divide en tres categorías:

- Meta persona: Apunta a lo que el sujeto sabe o cree que sabe sobre sus capacidades y deficiencias. Entendiendo a las capacidades cómo saberes que provienen de la

experiencia y que se acumulan a un sujeto cognitivo, en cuanto a las deficiencias se entienden cómo las diferencias que el sujeto advierte en cuanto a sus capacidades y las de otros sujetos.

- Meta tarea: Idea del sujeto acerca de cómo influyen las características de la tarea sobre su logro, además de influir el tipo de información o conocimiento que se tiene sobre la tarea y su demanda.
- Meta estrategia: Es el saber sobre los diferentes valores que tienen diversas estrategias metacognitivas y cognitivas para el cumplimiento de un objetivo o meta.

Además de las categorías de conocimiento metacognitivo mencionadas otro componente importante de la metacognición es el control ejecutivo o autorregulación del sujeto, Wellman (1985), (citado en Crespo, 2004) lo define cómo la lectura que hace el sujeto de sus propios estados cognitivos y el monitoreo de los mismos mientras ocurre.

Baker y Brown (1984), (Citado en Crespo, 2004) definen a la autorregulación cómo la autodirección de la acción, los pensamientos y estados mentales, para regular el proceso que garantice la conclusión de una tarea cognitiva con éxito, comprobando distintas formas de resolución de la misma, planeando los pasos a seguir evaluando la eficacia de las acciones, pensamientos y estados mentales con la finalidad de ajustar el proceso según las dificultades encontradas.

La autorregulación de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), se divide en tres categorías o momentos:

- Planeación o planificación: Es elaborar un plan de acción identificando el objetivo de aprendizaje haciendo predicciones seleccionando estrategias adecuadas.
- Supervisión o monitoreo: Se lleva a cabo a lo largo del procedimiento para la realización de la tarea, incluye la toma de consciencia de lo que se hace, comprensión del dónde se ubica la acción y la anticipación de los procedimientos que deberán realizarse después.
- Revisión o evaluación: Es lo que se lleva a cabo para valorar los resultados de las acciones y procesos puestos en práctica para la consecución del objetivo de aprendizaje o de la tarea, esta valoración se realiza a través de criterios de eficiencia y eficacia.

Otra autora que divide la autorregulación es Escorcía (2007), quien fórmula tres subescalas:

- Autorregulación interna: Verificación y ajuste de los estados afectivos y cognitivos; fijar objetivos, especificación de acciones y resultados. Autoevaluación; que es comparación de resultados obtenidos una vez que alguien evalúe los resultados del sujeto en una tarea específica.
- Autorregulación de la conducta: Expresión que guía el comportamiento del sujeto para controlar estratégicamente la producción de la tarea.
- Autorregulación del entorno: Ajuste del contexto por parte del sujeto para regular y evaluar su aprendizaje, controlar de manera estratégica su ambiente/contexto para realizar la tarea.

La metacognición vista desde la producción escrita se percibe de la siguiente manera: se trata de un conjunto de información sobre los diferentes componentes del lenguaje escrito o del sujeto mismo, sus habilidades escriturales, estrategias, el proceso y la tarea de escritura (Escorcía, 2007).

Andadre (2009), ve a la escritura como una herramienta para la elaboración cognitiva además de ser un canal para la comunicación.

La escritura es una actividad metalingüística debido a que no solo requiere la capacidad de usar el lenguaje, sino también de abstraerse y colocarse fuera de sí mismo para observar ese uso social y cultural que se da al lenguaje.

Al respecto de lo anterior, se observa que escribir es una habilidad esencial en la adquisición de conocimiento. Por lo tanto la escritura debe ser vista desde un matiz metacognitivo, y tener en cuenta que es necesario desplegar estrategias, que permitan a los estudiantes convertir a la escritura en una serie de fases intencionales, conscientes, reflexivas y creativas de modo que se favorezca la autorregulación de sus propios procesos cognitivos, para lograr una actuación autónoma y activa en torno a las experiencias académicas (López y Arciniegas, 2012).

La escritura es considerada un instrumento de comunicación para transmitir y transformar el conocimiento adquirido en la formación académica. Para poder explicitar este

postulado es necesario retomar las teorías constructivistas y del aprendizaje significativo en las cuales se asume que la escritura es una mediación del pensamiento y la lengua, se asume también como una práctica social y a la vez, como una herramienta intelectual que permitirá a los sujetos potenciar la adquisición de conocimientos, a partir del contexto, el público, el espacio retórico y el intercambio social (Andrade, 2009). Al respecto Vázquez y Jakob (2007) mencionan que la composición escrita debe abarcar una serie de justificaciones de una línea argumentativa, adaptada y considerando a la audiencia que leerá el documento, así mismo el pensamiento del lector estará vinculado con el objetivo que quiere dar a entender el autor.

De acuerdo con Andrade (2009), las aportaciones del constructivismo son en las que se ve al aprendiz como una construcción resultado de la interacción entre factores internos y externos en torno al mismo y que, además, se modifica día con día. Esta construcción se produce cuando el aprendiz entra en contacto con el objeto de conocimiento; en este contacto son muy importantes sus conocimientos previos, y el saber que detrás de quien aprende está un individuo que piensa (Vigostky, 1986).

En la misma línea, es necesario saber que el aprendizaje que pueda tener un aprendiz será más efectivo si tiene significado para él mismo, esto es que el aprendizaje debe darse mediante la comprensión y la funcionalidad, es decir que sirva para algo a quien aprende. En este contexto se puede ver la importancia de los tres tipos de conocimiento: a) declarativo, el cual incluye la estructura y el propósito del producto escrito; b) el procedimental que son las diversas acciones que el estudiante lleva a cabo para su producción (planificación, textualización y evaluación) y, por último, c) el condicional que guía las razones y formas empleadas para producir un texto (Basuela, 2004).

De acuerdo con Flower y Hayes (1996), escribir es un hecho que demanda de un entorno social y de un ambiente. Es una labor creativa que necesita motivación, y una actitud intelectual que requiere procesos cognitivos y de memoria. El acceso de la metacognición a la escritura ha ido de la mano con el acogimiento de modelos cognitivos y socio-cognitivos que han tratado de facilitar el entendimiento de los procesos realizados por la mente al producir un texto. En estos nuevos modelos se ha sugerido que la toma de consciencia (estrategias metacognitivas) sobre los procesos de planificación, textualización y revisión, beneficia el logro de la competencia productiva y acerca al individuo a ser un escritor eficaz (Lacón y Ortega, 2008).

De acuerdo con lo anterior existe la necesidad insoslayable de que los estudiantes desarrollen consciencia sobre sus prácticas de escritura, con la finalidad de que puedan ejercer regulación sobre las mismas y sobre los procesos que intervienen en ellas. Es importante el trabajar con estudiantes de nivel superior respecto a sus procesos de escritura, con la finalidad de impulsar en ellos el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que la educación debe estar orientada a formar seres humanos analíticos y críticos. Es justo aquí, que la escritura se transforma en elemento central del saber, debido a que a través de la escritura es posible tomar, conformar y estimular fases reflexivas (López y Arciniegas, 2012).

En este orden, se tiene la creencia de que los estudiantes de educación superior llevan consigo experiencias de prácticas pasadas, de las cuales es necesario hacerlas conscientes, para que las revisen y analicen, esto porque varias de ellas son elementales para involucrarse en los procesos de aprendizaje de manera activa. A partir de esta visión, la lectura y la escritura tienen la posibilidad de ser tomadas verdaderamente como prácticas deliberadas e introspectivas (López y Arciniegas, 2007).

1.6 La escritura y los estudiantes universitarios

Si se conceptualiza la escritura como un contenido de la enseñanza de manera transversal y trasdisciplinaria, a los estudiantes universitarios les da la oportunidad de demostrar sus aprendizajes, reflexiones, dudas e innovaciones que manifiestan al adquirir conocimiento en el instante que organizan sus pensamientos y los escriben. Es por esto que la escritura es una pieza fundamental de la triada lectura, escritura y educación; así mismo, es inherente a la formación de los estudiantes, por lo cual es uno de los medios de enseñanza más utilizados en la instrucción (Andrade, 2009).

El desarrollo de diversas investigaciones en escritura universitaria han descubierto el papel trascendental que tiene este proceso, debido a que no es suficiente que los estudiantes conozcan el código escrito para escribir adecuadamente, sino que estos deben utilizar dicho código en una situación particular, y además, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos (Cassany, 1996).

Al hablar de una escritura adecuada y una buena comprensión de textos se hace alusión a lo que debe ser un escritor competente. Éste es quien toma en cuenta el uso del lenguaje de manera correcta y eficaz, prevé a los posibles lectores del escrito, considera el contexto y lo que se pretende comunicar. Un escritor competente tiene confianza en su

producción, ya que generalmente no da por terminado su trabajo con el primer borrador sino que usa la revisión como una forma de elaborar el significado de su escrito, de modo que atiende tanto la escritura como el contenido (Andrade, 2009).

De acuerdo con Cassany (2006), el escritor competente deberá llevar a cabo las siguientes acciones:

- Buscar modelos de textos.
- Generar ideas antes de escribir.
- Elaborar borradores.
- Configurar planes y esquemas y modificarlos.
- Leer mientras escribe.
- Revisar la forma y el contenido.
- Escribir una idea de varias maneras.
- Escribir en circunstancias diferentes.
- Consultar manuales.

Quienes tienen experiencia docente en el nivel superior, se pueden dar cuenta que la realidad escritora de los estudiantes está muy alejada de los planteamientos anteriores. Cuando los estudiantes ingresan a la universidad se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos, por lo anterior la lectura y escritura académicas son poco atendidas en materia y contenido de enseñanza en la universidad. Sin embargo, los estudiantes presentan serias dificultades para comprender un texto, organizar y seleccionar la información, identificar ideas principales y dificultades para argumentar; esta problemática es el resultado de asumir que los estudiantes ya cuentan con las competencias y habilidades suficientes para escribir textos especializados en su disciplina específica; no obstante en los escritos de los estudiantes se evidencian las dificultades ya mencionadas (Villaseñor, 2013).

Los profesores exigen a sus estudiantes escribir los textos sin problemas, dado que estos tienen la creencia de que escribir en la universidad es una continuidad de la forma en que realizaban los trabajos en los niveles educativos anteriores, además también existe la idea de que en la universidad la escritura no es un medio de formación y para que los estudiantes elaboren los trabajos que les piden los profesores basta con darles las instrucciones (Ramírez, 2012).

En este sentido, el autor afirma que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios pueden deberse a las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los niveles anteriores del sistema educativo. Como consecuencia de esto, los estudiantes no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos en los que han aprendido. Por lo tanto, no tienen la habilidad y conocimiento que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos.

Se debe tener en cuenta, además, como posibles factores de incidencia en las dificultades de escritura que presentan los estudiantes que, cuando ingresan a la universidad muestran escasos conocimientos previos, dificultades para reconocer las características de los diferentes textos académicos, desconocimiento de las estructuras textuales, y del vocabulario afín al área de estudio en el que ellos se encuentran (Ramírez, 2012; Reyes, Fernández y Martínez, 2013).

De acuerdo con lo anterior, Carrasco y González (2005) argumentan que algunos estudiantes de universidades públicas en México presentan las siguientes características en sus escritos:

- Organización de contenido: los estudiantes muestran dificultad en organizar las ideas principales del texto, estructurar un tema y darle coherencia al escrito. Estas dificultades son el resultado en primera instancia de no reconocer la existencia del propósito comunicativo del texto y a su vez de no considerar la reescritura del mismo.
- Vocabulario y Sintaxis: los estudiantes presentan falta de vocabulario adecuado que les permita construir un texto de acuerdo con a su disciplina, considerando también a las reglas gramaticales como un obstáculo principal para una escritura adecuada.

Por lo anterior la construcción de las prácticas de lectura y escritura académica deben ser tomadas como una tarea para todos los actores que se encuentren dentro de un institución, además estas deberán ser enseñadas a lo largo de la formación universitaria, pues se considera que es en ella donde existe una determinada cultura institucional en la que se manifiestan representaciones de prácticas y usos de la escritura muy específicos diferentes de otros contextos.

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Planteamiento del Problema

La lengua escrita es un medio de comunicación social (Barba, 2004) y la enseñanza de la misma se ha tornado en un desafío para instruir a los estudiantes en las capacidades de interpretar y producir textos para solventar sus necesidades comunicativas (Martínez y Rodríguez, 1989). La enseñanza de la lengua escrita tiene tres funciones centrales: comunicativa, social y epistémica (Peña, 2008).

De acuerdo con las evaluaciones PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos), los estudiantes que ingresan a nivel superior presentan ausencias en el dominio de la producción escrita (Leal, 2012). En las universidades públicas en México se ha convertido en un gran problema el remediar las deficiencias de los estudiantes al producir un texto escrito; además, lamentablemente en México, las aportaciones teóricas referentes a lo que es la alfabetización académica son escasas, por lo tanto existe la necesidad de incrementar el conocimiento de dicha problemática (Carrasco y González, 2005; Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013).

Aunado con lo anterior, una vez que los estudiantes ingresan a la educación superior se ven expuestos a nuevas culturas escritas, en comparación con los niveles educativos anteriores, lo cual varía en función de la disciplina que se estudie. Dentro de las aulas universitarias los profesores piden a sus estudiantes distintas producciones textuales y estos trabajos escritos exigen una elaboración epistémica del conocimiento y el dominio de capacidades comunicativas por parte de los estudiantes (Rámirez, 2012).

Para esta tarea es esencial conocer y tomar en cuenta las etapas de la construcción textual Hayes y Flowers, (1996) y Morales y Espinoza, (2005):

- Pre-escritura: Consiste en planear el escrito en torno a tema, audiencia, objetivos, tipo de escrito, organización y contenido.
- Escritura: Transformación de la información organizada por el escritor en producción textual.
- Re-escritura: Es el monitoreo constante de la producción textual y evaluación de lo escrito con base en el contenido, la estructura, la progresión en el tema, la claridad, cohesión y coherencia, la ortografía y la sintaxis.

Las etapas anteriores son y deben ser usadas de forma recursiva por el escritor con el objetivo de generar en él un proceso de autorregulación (Pérez *et al*, 2011). Además, Lacon y Ortega, (2008) consideran que estas etapas son actividades que realiza el escritor y que al hacerlas conscientes se denominan estrategias metacognitivas.

Leal (2012) menciona cuatro dificultades que afectan a los universitarios al elaborar sus escritos: a) no tener en cuenta al lector, b) desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, c) revisar sólo la superficie del texto y d) postergar el momento de comenzar a escribir. En relación con esta última dificultad, Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, (2003) argumentan que los estudiantes no realizan borradores previos, sino que se limitan a reproducir información segmentada y dejan de lado las argumentaciones del texto; por su parte Arnoux, Nogueira y Silvestri, (2006) establecen que existe una deficiente relación entre estudiantes y cultura escrita que impacta de manera negativa su aprendizaje en las diversas materias. En la misma línea, Albarrán y García, (2010) mencionan que el nivel universitario carece de calidad en la escritura, debido a que existen fuertes dificultades en la coherencia y argumentación por parte de los estudiantes.

Al respecto, Caldera y Bermúdez (2007) afirman que en las instituciones de nivel superior los ejercicios de escritura se caracterizan por la memorización, transcripción, segmentación y recolección de conocimiento. Esto se debe a un pobre dominio por parte de los estudiantes, de conocimientos y procesos metacognitivos para la producción textual, tales como meta conocimientos de la persona, de la estrategia y de la tarea además de la autorregulación interna, de la conducta y del entorno (Escorcía, 2007).

En la sociedad actual la escritura se considera un instrumento de comunicación para transmitir y transformar conocimiento. El hecho de no contar con conocimientos metacognitivos de aprendizaje en el área de la producción de textos repercute en la habilidad de los estudiantes universitarios para convertir el proceso de escritura en una serie de fases intencionales, conscientes, reflexivas y creativas, por lo tanto no favorece la autorregulación de sus procesos cognitivos y esto afecta en su vida académica (López y Arciniegas, 2012).

De acuerdo con lo anterior existe la necesidad insoslayable de que los estudiantes universitarios desarrollen consciencia sobre sus prácticas de escritura, con la finalidad de que puedan ejercer regulación sobre las mismas y sobre los procesos que intervienen en ellas.

2.2 Justificación

La escritura es importante para los estudiantes, en cuanto a que es un medio de comunicación, apropiación y transformación del conocimiento, en la actualidad hay pocos estudios que abordan las problemáticas de la escritura entorno al nivel superior, ya que la mayoría de las investigaciones se centran en el nivel básico de educación.

Por lo anterior es necesario observar cuáles son los componentes metacognitivos que los universitarios implementan en el momento de producir un texto, con la finalidad de tener herramientas que ayuden a los estudiantes a ser conscientes de la complejidad de la producción textual en éste nivel de estudios.

Por otro lado el conocimiento de este aspecto permitirá una mejor planeación de la enseñanza de las prácticas discursivas a nivel superior, todo lo anterior con la finalidad, de promover la mejora en la elaboración de escritos por parte de los universitarios.

2.3 Objetivo General

Describir los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa Plan 09 de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, afirman usar al realizar un escrito y, conocer la forma en la cual dos estudiantes utilizan dichos componentes en la producción de un resumen.

2.4 Objetivos Específicos

1. Aplicar un cuestionario para conocer los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes universitarios afirman usar al realizar un escrito.
2. Aplicar una situación práctica en la que dos estudiantes universitarios elaboren un resumen para conocer los componentes metacognitivos que utilizan.

2.5 Tipo de estudio

El presente es un estudio descriptivo de corte empírico cualitativo, está dirigido a describir la relación entre los componentes metacognitivos que los estudiantes universitarios afirman utilizar y los que ponen en práctica en una situación de producción textual.

2.6 Participantes

El universo de esta investigación lo constituyen los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa Plan 09 de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. La muestra fue de 183 estudiantes seleccionados de 1° semestre, 3° semestre, 5° semestre y 7°

semestre del ciclo escolar 2013-2. Integrantes de grupos, seleccionados a partir de los horarios de clase. Se eligió a aquellos grupos en donde el profesor de clase aceptó ceder unos minutos de su sesión para aplicar un instrumento.

Para la segunda etapa del estudio se seleccionó a 2 estudiantes de la misma muestra de forma aleatoria, y que cursaban el 8° semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa Plan 09 de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco del ciclo escolar 2014-1.

2.7 Instrumento y Escenario

Para alcanzar el objetivo general planteado se tomó como base la investigación de Escorcía, (2007) de la cual se ha extraído un instrumento que consta de un cuestionario conformado por 21 reactivos divididos en dos escalas, una de conocimientos metacognitivos que describe competencias y debilidades del escritor, así como las características de la tarea; y otra de autorregulación la cual mide la fijación de objetivos, realización de planes de escritura, uso de manuales de metodología y elaboración de lista de palabras en los hábitos de escritura de los estudiantes. Dicho instrumento fue validado para una muestra de estudiantes del área de humanidades, más específicamente de 4° y 6° semestre de la licenciatura en Psicología de la Universidad París X (Université Paris Quest Nanterre La Défense, Escorcía, 2007). Para esta investigación se realizó la traducción al español de los reactivos que lo conforman.

A continuación se describe la forma en la que está integrado el instrumento en relación a las variables estudiadas y el número de reactivos asignados en el cuestionario a cada una de estas:

Escalas	Subescalas	Subcategorías	Número de reactivos	Reactivos
Conocimiento Metacognitivo	1. Meta-conocimientos personales	a. El conocimiento de sus propias competencias/ límites en el campo de la escritura.	3	5,6,7
	2. Meta-conocimiento de la tarea	b. El conocimiento de las características del tipo de escritura.	3	2,10
		c. El conocimiento de las dificultades de la tarea o un tipo particular de escritura.		18
	3. Meta-conocimiento acerca de las estrategias	d. El conocimiento de sus propias estrategias.	3	8,13, 16
Autorregulación	4. Autorregulación interna	e. Autoevaluación	6	15, 21
		f. Establecimiento de metas		1, 9
		g. Uso de estrategias cognitivas relacionadas con la tarea		3,11
	5. Autorregulación de la conducta	h. Monitoreo	3	4, 20
		i. Auto-instrucción y verbalizaciones en voz alta y mentalmente		19
	6. Autorregulación del Entorno	j. Estructuración del medio ambiente.	3	14
		k. Elección/uso de modelos.		12,17

El instrumento es una serie de afirmaciones tipo escala Likert las cuales se dividen en favorables y desfavorables, y se contestan a través de cuatro categorías (ver Anexo 1). Para su calificación se utilizó la siguiente tabla:

Favorables	Desfavorables
1. Jamás.	1. Siempre.
2. Raramente.	2. Frecuentemente.
3. Frecuentemente.	3. Raramente.
4. Siempre.	4. Jamás.

En la segunda etapa del estudio se pidió a dos participantes, la elaboración de un resumen, teniendo como referencia que un resumen es el procesamiento semántico del texto

origen a partir del cuál el sujeto reconoce y reconstruye por medio de significados la macroestructura del mismo presentando la relación de inclusión entre las ideas principales de este teniendo la obligación de ser breve, con información fiel al texto fuente pero, guardando una distinción del mismo (García Madruga, 2006); (Huertado Vergara, 2005).

El resumen se realizó a partir de un texto expositivo que tiene un magnitud de 1906 palabras, dicho texto se relaciona con la Psicología Educativa y fue el mismo texto para ambos participantes. Su elaboración tiene como finalidad, que los estudiantes pongan en práctica su autorregulación y conocimientos metacognitivos.

El escenario fue en el caso de la aplicación del cuestionario de metacognición, distintas aulas de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, los estudiantes tuvieron un lapso máximo de 15 minutos para responder las afirmaciones.

Se tuvo un acercamiento con algunos profesores de 1°, 3°, 5° y 7° semestres de la Licenciatura en Psicología Educativa del semestre 2013-2 se les explicaron los objetivos de este estudio y se les pidió apoyo para permitir la aplicación del cuestionario de conocimientos metacognitivos a sus alumnos en el horario de clase. Una vez que los profesores accedieron se repartieron los cuestionarios a los estudiantes asistentes con la consigna de que es una serie de preguntas que exploran sus hábitos al elaborar un escrito, que tenían cuatro posibles respuestas y que debían señalar la que se ajustara más a sus prácticas al escribir, además se les hizo la observación de que era una participación anónima.

Por otro lado para la elaboración del resumen se preparó un cubículo dentro de la Universidad en el cual se instaló un equipo de video y se proporcionó el texto seleccionado, hojas blancas y bolígrafos, además se asignó un lapso máximo de 120 minutos a la realización del mismo.

Finalmente el escenario de las entrevistas fue el cubículo de estudio N° 3 de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, la realización de las mismas fue de forma de individual, a través de un guión de entrevista semi estructurado y con una duración de 30 minutos para cada entrevista.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1 Calificación e interpretación del cuestionario

A continuación se hace una descripción de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, el cual se compone de 21 reactivos que miden dos escalas generales las cuales son a) *conocimiento meta cognitivo* que se divide en *meta persona*, *meta tarea* y *meta estrategia* y b) *autorregulación* que se divide a su vez en *interna*, *de la conducta* y *del entorno*. Además se explica la calificación, organización y el análisis de resultados.

Los reactivos que conforman la primera escala son:

- Meta conocimiento personal; los reactivos que miden esta subescala son 5,6 y 7.
- Meta conocimiento de la tarea; los reactivos que miden esta subescala son 2, 10 y 18.
- Meta conocimiento de la estrategia; los reactivos que miden esta subescala son 8,13 y16.

Los reactivos que conforman la segunda escala son:

- Autorregulación interna; los reactivos que miden esta subescala son 1, 3, 9, 11,15 y 21.
- Autorregulación de la conducta; los reactivos que miden esta subescala son 4,19 y 20.
- Autorregulación del entorno; los reactivos que miden esta subescala son 12,14 y17.

Posterior a la aplicación del cuestionario se elaboró una base electrónica de datos en donde se concentraron las respuestas de los estudiantes, por semestre y por reactivos. Una vez ordenada la base de datos se procedió a calcular las medias de las muestras primero por sexo y después por semestre, con la información que se obtuvo se elaboró la gráfica de medias por escalas y subescalas, así como también se obtuvo el análisis de medias por escala y sus respectivas subescalas.

La calificación que se otorgó a las respuestas para cada reactivo son:

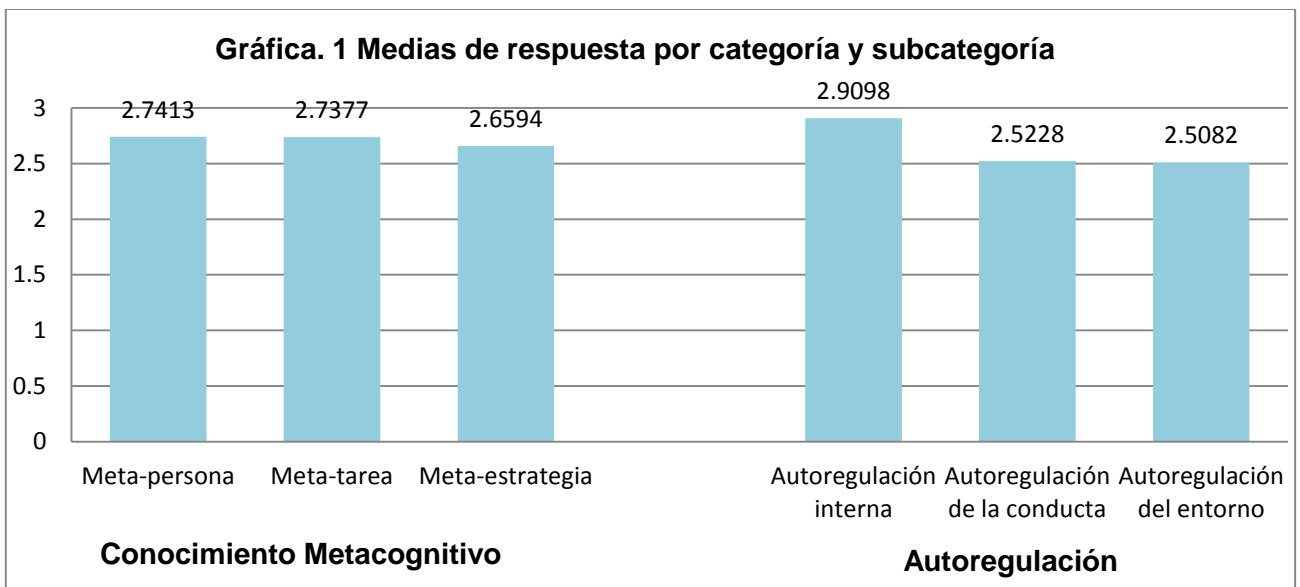
- reactivos favorables (1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,19,20), con los que se indaga el uso de estrategias meta cognitivas y de autorregulación; estos se

puntuaron de la siguiente manera: 1 jamás, 2 raramente, 3 frecuentemente y 4 siempre.

- reactivos desfavorables (6, 14, 16, 17, 18,21), con estos se indagó la ausencia del uso de estrategias meta cognitivas y de autorregulación; se puntuaron así: 4 jamás, 3 raramente, 2 frecuentemente y 1 siempre.

De acuerdo con los resultados mostrados en la gráfica, en relación con la variable de autorregulación, se observa que los estudiantes afirman tener control de sus procesos internos que hacen referencia al establecimiento de objetivos, al uso de estrategias para lograr una tarea y de autoevaluación. Esto se puede observar por la continuidad con la que los estudiantes respondieron frecuentemente a los reactivos que miden la subescala de autorregulación interna.

En el caso de la producción textual, lo anterior significa que, los estudiantes mencionan que al elaborar una tarea de escritura habitualmente fijan objetivos y metas, seleccionan las estrategias y acciones cognitivas necesarias, que les servirán para llevar a cabo dicha tarea, además de evaluar su proceso y resultado.



En relación con la autorregulación, es decir la manera en que los estudiantes adecuan su comportamiento y el ambiente al realizar una tarea, se observa que éstos informan tener un control menor en relación con los procesos anteriormente descritos.

En referencia a la producción textual, los estudiantes dicen tener un menor control y uso de comportamientos estratégicos al elaborar una tarea escrita, así como también en menor grado ajustan su contexto y hacen uso del mismo para mejorar su tarea.

La escala de conocimiento metacognitivo que engloba la conciencia de los estudiantes sobre sus procesos y conocimientos; la comprensión de las características y exigencias de la tarea y la conciencia del uso de estrategias de ejecución y de autorregulación para llevar a cabo la tarea. Con base en lo anterior los estudiantes afirmaron que al llevar a cabo una tarea de escritura, hacen un menor uso de los procesos cognitivos que les permiten elaborar un texto y de los procedimientos que conducen a la puesta en práctica de dichos procesos; a diferencia de cómo usan su conciencia de los propios procesos al escribir y la comprensión de las características y exigencias del tipo de texto.

Se realizó un análisis que consiste en la comparación de medias, primero se hizo el cotejo de las medias de las respuestas de los sujetos de la muestra por sexo; posteriormente se llevó a cabo la comparación de medias por semestre. Por medio de las comparaciones mencionadas es que se observa que las medias de la muestra no presentan diferencias significativas, esto implica que en relación a la escritura los estudiantes de los semestres 1°, 3°, 5° y 7° de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional no muestran que exista un progreso en el uso de estrategias metacognitivas al producir un texto durante su formación académica, ni en relación si son estudiantes de sexo femenino o masculino.

Con base en los resultados que se muestran en la gráfica 1 se hace una descripción de los reactivos favorables que hacen que la media de las puntuaciones de la muestra disminuya y sus implicaciones en la tarea de escribir (Ver tabla 3).

El reactivo 4 que pertenecen a la subescala de autorregulación de la conducta y dentro de esta específicamente al monitoreo de la tarea de escribir, que hace alusión a la estrategia de planeación que engloba el hacer una lista de palabras o frases claves para abordar el tema, es un reactivo en el que la mayoría de la muestra afirmó que raramente usan la estrategia, lo cual denota que en la planeación de un escrito los estudiantes no utilizan particularmente esa estrategia.

Tabla 3. Porcentajes de respuesta en los reactivos favorables

RESPUESTA	* J	R	F	S
REACTIVO	%	%	%	%
1. Tomó en cuenta los objetivos de la tarea antes de escribir	2.2	15.3	51.3	30.6
2. Sé cuáles son las características del tipo de texto que debo escribir	0.5	15.8	71.6	12
3. Reflexiono en aquello que será necesario escribir antes de comenzar	0.5	16.4	45.4	37.7
4. Hago una lista de las palabras o frases claves que utilizaré para abordar el tema	13.1	54.6	26.2	6
5. Sé organizar la información de la que dispongo antes de iniciar a escribir un texto	1.6	21.3	63.9	13.1
7. Sé motivarme para escribir	3.8	32.8	50.8	12.6
8. Soy un buen juez de la calidad de mi escritura	3.8	30.1	51.9	14.2
9. Comienzo a escribir después de haber leído las instrucciones	2.7	9.8	42.1	45.4
10. Antes de empezar, identifico la estructura del tipo de texto que debo escribir	3.8	25.7	51.9	18.6
11. Cómo primer paso hago un plan para organizar las ideas a tratar	6	45.4	38.8	9.8
12. Utilizo una guía metodológica para identificar los puntos a desarrollar	15.3	59.6	23	2.2
13. A pesar de utilizar un método, durante la redacción de un texto tengo un objetivo específico en el pensamiento	2.2	25.1	61.7	10.9
15. Analizo la eficacia de mis acciones y formas de proceder mientras escribo	4.4	27.9	56.3	10.4
19. Durante la redacción me digo en voz alta o mentalmente lo que voy hacer	8.2	21.3	49.2	21.3
20. Calculo la longitud de mi escrito mientras estoy escribiendo	13.1	37.7	37.2	12

J (Jamás), R (Raramente), F (Frecuentemente), S (Siempre).

Por lo que respecta al reactivo 11 que pertenece a la subescala de autorregulación interna y más específicamente al uso de estrategias cognitivas relacionadas con la tarea, que mide la planeación y organización de las ideas del escritor antes de llevar a cabo la tarea

de escribir, la mayoría de la muestra se encuentra puntuada entre las categorías 1 que es jamás y 2 raramente, por lo tanto los estudiantes afirman que no organizan sus ideas antes de comenzar la práctica escrita.

En relación al reactivo 12 que pertenece a la subescala de autorregulación del entorno y más específicamente a la elección o uso de modelos para la escritura, que mide la utilización de guías metodológicas para ayudar a identificar los puntos a desarrollar en la tarea escrita, la mayoría de la muestra está situada en la categoría 2 que es raramente, esto implica que los estudiantes no usan guías o modelos que les ayuden a saber cómo desarrollar su tarea de escritura.

En relación con los reactivos desfavorables a continuación se hace una descripción de cómo hacen que la media de las puntuaciones de la muestra disminuya y sus implicaciones en la tarea de escribir (ver tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes de respuesta en los reactivos desfavorables

RESPUESTA	*J	R	F	S
REACTIVO	%	%	%	%
6. Tengo problemas para reconocer mis fortalezas y debilidades al producir un texto escrito	7.1	27.3	62.3	3.3
14. Cuando escribo el lugar en el que estoy es secundario	8.7	33.3	42.1	15.8
16. Cualquiera que sea el objetivo de mi trabajo, utilizo siempre los mismos métodos	12.6	41.5	39.3	6.6
17. Utilizo exclusivamente mi punto de vista para evaluar la calidad de mis textos	6.6	30.1	44.8	18.6
18. Soy consciente de las dificultades del tipo de escritura sólo cuando estoy escribiendo	9.3	48.6	36.6	4.9
21. Evaluó la calidad de mi escritura únicamente después de haber concluido	16.9	36.6	33.9	12.6

*J (Jamás), R (Raramente), F (Frecuentemente), S (Siempre).

En relación con el reactivo 6 que se ubica en la subescala meta personal, la cual mide la ausencia de meta conocimiento, en cuanto a los conocimientos de los propios procesos y la comparación con los de otros; la mayoría de los estudiantes afirmaron que frecuentemente tienen problemas para reconocer sus competencias y límites al escribir un

texto, esto denota ausencia de meta conocimiento personal que implica que al escribir los estudiantes no pueden identificar las deficiencias que tienen, ni las habilidades con las que se debe contar para elaborar un texto específico.

En cuanto al reactivo 14 que pertenece a la subescala de autorregulación del entorno y de forma más específica a la estructuración del medio ambiente, que mide la ausencia de regulación del entorno en el que se lleva a cabo la tarea, la mayoría de los estudiantes afirmaron que no estructuran su medio ambiente al momento de producir un texto de manera frecuente y/o siempre; lo que implica que no autorregulan de forma estratégica su contexto al escribir.

Finalmente respecto al reactivo 17 que pertenece a la subescala de autorregulación de entorno y más específicamente a la elección o uso de modelos para la escritura, que mide la ausencia de ajuste del contexto por parte del estudiante para regular y evaluar su aprendizaje, la mayoría de los estudiantes afirmaron que de manera frecuente y/o siempre usan sólo su punto de vista para evaluar la calidad de su escrito, lo que implica que no utilizan modelos que puedan contrastar su producción escrita.

3.2 Procedimiento de resumen

Como parte de esta investigación y para el logro de los objetivos propuestos en la misma, se pidió a dos estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, elegidos de manera aleatoria, la elaboración de un resumen a partir de un texto previamente seleccionado. Esto con la finalidad de conocer los componentes metacognitivos que los estudiantes usan al elaborar un documento escrito. La actividad se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en un cubículo facilitado por un profesor.

A continuación se hace una descripción de cómo elaboraron el resumen. El resumen fue realizado por los estudiantes después de leer un extracto del artículo *La regulación de la escritura en el aula universitaria: la evaluación pedagógica* de Gladys López y Esperanza Arciniegas (Ver Anexo 2). El documento leído está compuesto por 1906 palabras y 10 ideas principales. Se proporcionó a cada participante de forma individual un área adecuada para leer y elaborar su resumen, se explicó a cada uno que serían grabados con fines de análisis y se les proporcionó el texto, hojas blancas y bolígrafos con la consigna que tenían que elaborar un resumen a partir de dicho texto, y se especificó que debían hacerlo como ellos lo supieran hacer.

Procedimiento de resumen Juan Antonio

Durante esta fase, que tuvo una duración de 88 minutos, se observó el procedimiento que realizó el participante al elaborar una producción escrita. Se identificó que sólo hizo una primera lectura del texto, utilizó la técnica del subrayado para destacar las ideas o párrafos principales; posterior a ello volvió a revisar el artículo para buscar en el diccionario las palabras que no comprendió, así como también comenzó a plasmar textualmente en un borrador algunas de las ideas o párrafos subrayados durante la lectura; este primer bosquejo tenía 452 palabras. Después de elaborar el borrador pasó a la construcción del resumen en su versión final, en el cual utilizó el parafraseo y dio sentido a las ideas textuales que rescató. Esta versión final estuvo compuesta por 369 palabras; es importante mencionar que no hizo revisión de su producción final.

Procedimiento de resumen Patricia

Durante esta fase que tuvo una duración de 65 minutos, se observó el procedimiento que utilizó la participante al elaborar una producción escrita, es importante destacar que antes de que diera inicio a la tarea, pidió que se le contextualizara acerca del contenido del mismo, posterior a ello comenzó con la lectura del texto. Se identificó que la participante abordó el texto por párrafos debido a que combinó dos procesos simultáneos: el de lectura y el de la escritura. Realizó un borrador de 310 palabras utilizó en mayor medida el parafraseo y poco las citas textuales. El resumen final, basado sólo en el borrador previamente elaborado fue de 277 palabras y se pudo observar; que sí hizo revisión de su texto durante la elaboración y al final del proceso.

3.2.1 Procedimiento de entrevista

Con la finalidad de que los participantes especificaran los componentes metacognitivos que utilizaron en el momento de realizar el resumen, se llevó a cabo una entrevista individual, posterior al análisis del resumen, se entrevistó a los participantes de manera individual. La entrevista se realizó en el cubículo de estudio N° 3 de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

En la sesión de entrevista, se realizó una serie de preguntas a través de un guión de entrevista elaborado a partir, de un primer análisis del video y el resumen de cada participante (Ver Anexo 5 y 6); en general se les preguntó acerca de las estrategias utilizadas en la producción de sus escritos, específicamente en la realización del resumen.

Procedimiento de entrevista Juan Antonio y Patricia

Para la realización de la entrevista se le pidió a cada uno de los sujetos en distintos momentos, unos minutos de su clase con la aprobación del profesor se les condujo al cubículo de estudio y una vez en él se les explicó el motivo y las bases de la entrevista además, de que se les informó que serían audio grabados con fines de análisis posterior.

3.3 Análisis de entrevistas y videograbación de los resúmenes

A continuación se hace un análisis de la videograbación del resumen y las entrevistas de ambos sujetos, los resultados de la entrevista se categorizaron con base en las escalas y subescalas del cuestionario de metacognición.

Juan Antonio

La entrevista se llevó a cabo a partir de lo observado en el video. Se le preguntó acerca de cómo se enfrentó al texto para poder comprenderlo, qué estrategias utilizó para escribir su texto, si fue instruido específicamente en esas estrategias o de qué forma las adquirió, qué dificultades encontró, qué pasos sigue de manera habitual para hacer resúmenes, cuál es la importancia de elaborar un borrador y qué procesos utiliza para pasar del borrador al resumen final.

De acuerdo con la videograbación y la entrevista del participante Juan Antonio se observó que éste no menciona ni muestra algún indicador del establecimiento de metas, lo que destaca en su ejercicio son indicadores del uso de estrategias y acciones cognitivas relacionadas con la tarea y la autoevaluación, debido a que el participante reflexiona en la información que desde su punto de vista es relevante en el texto original y sin la que el mismo perdería coherencia, además de discriminar información que no le será necesaria para elaborar su escrito; otro aspecto que el participante lleva a cabo es el análisis de sus acciones al escribir, esto porque al tener problemas con palabras desconocidas trata de solucionarlo para poder seguir escribiendo.

Las actividades descritas en el párrafo anterior se integran en la subescala de autorregulación interna. En la videograbación y la entrevista de Juan Antonio se observó que realiza monitoreo durante y al final de su proceso, específicamente en la elaboración de su borrador, en donde enlista oraciones de manera coherente para ser retomadas en su resumen final y al volver al texto original, para hacer una síntesis mejor estructurada que le

ayude a la elaboración de un mejor escrito, estas actividades se insertan en la subescala de autorregulación de la conducta.

Juan Antonio no muestra en la videograbación, ni en las respuestas a la entrevista realizada, indicadores del uso de estrategias que le ayuden a estructurar su ambiente o utilizarlo para mejorar su escrito; estas estrategias se corresponderían con la subescala de autorregulación del entorno.

En la entrevista realizada a Juan Antonio, explica que es consciente de los conocimientos que ha adquirido para elaborar textos escritos y la evolución de dichos aprendizajes, además de reflexionar sobre sus competencias y límites al elaborar un texto. Los conocimientos anteriores se corresponden con la subescala de meta conocimiento personal.

Juan Antonio ajusta su método a los objetivos, utiliza diversas estrategias como el parafraseo, subrayado, búsqueda de palabras desconocidas e inferencias a partir de la lectura del título; estas actividades se relacionan con la subescala de meta conocimiento de la estrategia.

En la videograbación y en la entrevista de Juan Antonio no se observan indicadores del uso de conocimientos con respecto a las características del tipo de escritura ni las dificultades de la misma; estos conocimientos hacen referencia a la subescala de meta conocimientos de la tarea.

Patricia

Se realizó la entrevista a partir de lo observado en el video de la realización del resumen, se le preguntó acerca de cómo se enfrentó al texto para poder comprenderlo, qué estrategias utilizó para escribir su texto, si fue instruida específicamente en esas estrategias o de qué forma las adquirió, qué dificultades encontró, qué pasos sigue de manera habitual para hacer resúmenes, cuál es la importancia de elaborar un borrador y qué procesos utiliza para pasar del borrador al resumen final.

De acuerdo con la videograbación y la entrevista de Patricia se observaron indicadores de que lleva a cabo una autoevaluación de su proceso de escritura de manera constante además de usar estrategias cognitivas relacionadas con la tarea, por otro lado en

el trabajo de la participante no se en contaron indicadores del establecimiento de metas; estas actividades se insertan en la subescala de autorregulación interna.

El ejercicio de Patricia indica la realización de un monitoreo del proceso al escribir, debido a que elabora anotaciones al final de su borrador, que le servirán en la escritura de su resumen final, además de hacer una activación de conocimientos previos relacionados con la temática de la tarea, estas estrategias corresponden a la subescala de autorregulación de la conducta.

En la misma línea, al igual que Juan Antonio, Patricia no manifiesta indicadores de alguna estructuración o uso de su ambiente para mejorar su tarea, lo que se relaciona con la autorregulación del entorno.

Patricia organiza la información de la que dispone antes de comenzar su resumen final, pero en la entrevista realizada se observó que existe confusión en el conocimiento de sus propias competencias y límites para la escritura, esto se corresponde con el meta conocimiento de la persona.

Patricia establece un patrón de ejecución para elaborar un texto, además durante el transcurso va ajustando las estrategias de las que dispone, llevando a cabo un proceso de reflexión sobre las mismas, estas estrategias hacen referencia en la subescala de meta conocimiento de la estrategia.

Referente al trabajo de escritura que realizó Patricia, se observa que sí identifica la estructura del tipo de texto que debe escribir, pero tiene problemas para reconocer las características del mismo, esto tiene que ver con el meta conocimiento de la tarea.

3.4 Calificación de resumen

A continuación se hace una descripción de la evaluación que se realizó a los resúmenes elaborados por los participantes Juan Antonio y Patricia. Como primer paso se analizó el texto original de López y Arciniegas, con la finalidad de establecer el número de ideas principales que contiene, posteriormente se llevó a cabo la comparación del mismo con los dos textos de los participantes; interesó principalmente si los resúmenes presentaban la misma cantidad de ideas principales y si en ellas se expresaban de manera correcta las ideas de las autoras. Se establecieron 10 ideas principales en el texto original (Ver anexo 2). En el caso del resumen elaborado por Juan Antonio se asignó el 70% de calificación ya que solo presenta 7 de las 10 ideas principales en su escrito; por otro lado en cuanto al resumen

de Patricia se le asignó el 60% de calificación porque solo rescata 6 de las 10 ideas principales en su texto.

3.4.1 Análisis de contenido del resumen

Dentro de las ideas principales que rescata el resumen de Juan Antonio se observa que en las ideas 1, 2, 6, y 8 la información se encuentra segmentada, esto es que, no recupera la idea completa de las autoras, y en el caso de la idea 2 cambia un poco el significado que las mismas plasman en el texto original; además de que el parafraseo es casi nulo y las citas son en general textuales, incluso en las ideas 3, 5 y 9 que se muestran completas la información es idéntica a la del texto original.

Entre las ideas principales que recupera el resumen de Patricia se observa que en las ideas 1, 3, 5, 6 y 7, la información esta segmentada, debido a que no recupera las ideas principales del texto original en su totalidad. Esto se da porque, al elaborar el resumen, Patricia sintetiza demasiado omitiendo información relevante, haciendo uso constante del parafraseo; específicamente en las ideas 3 y 7 se observa que no sólo presentan información incompleta, sino que parte de las ideas ha sido distorsionada, esto es que le da otro sentido a las ideas originales de las autoras, en el caso de la idea 2 la información igualmente fue modificada.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se encuentra lo más relevante que pudimos encontrar en lo observado con los instrumentos aplicados en este estudio, dichos resultados provienen de dos tareas distintas y los datos que ofrecen no son equiparables. Primero se discuten los resultados del cuestionario de metacognición aplicado a 183 estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN. En esta discusión no se pretende ser concluyente ni generalizar para toda la población los datos obtenidos en la muestra, simplemente se pretende describir los componentes metacognitivos que los estudiantes de la muestra afirmaron utilizar al responder el cuestionario de metacognición que indaga acerca de las actividades que ellos realizan al elaborar un texto.

Posterior a esto se encuentra la discusión acerca del análisis de la elaboración de un resumen y la entrevista que se realizó a dos estudiantes extraídos de la muestra anterior, con la finalidad de conocer a través de indicadores establecidos en las escalas y subescalas descritas a lo largo del estudio, los componentes metacognitivos que estos dos estudiantes usan en una situación práctica de escritura.

4.1 Discusión Cuestionario de Conocimientos Metacognitivos

Como parte del objetivo de este trabajo se propuso conocer los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes universitarios dice utilizar al elaborar un escrito. Con base en el mismo se realizará la discusión de los hallazgos. Es insoslayable la importancia que guarda la enseñanza de la lengua y más específicamente de la alfabetización académica en los niveles superiores de estudios, pues como argumenta Peña (2008), la enseñanza de la lengua tiene la función de instruir a los estudiantes para que puedan incluirse activamente en la comunidad discursiva a la que asisten, de manera que puedan darle al lenguaje escrito un uso social, epistémico y comunicativo.

Por lo anterior, cobra gran importancia el estudio realizado y los datos obtenidos; en el análisis del cuestionario de conocimientos metacognitivos, se observó que si bien las diferencias de las respuestas de los estudiantes no parecen ser grandes, sí dan un panorama de la autorregulación y de los meta conocimientos que los estudiantes que respondieron al instrumento afirman usar para elaborar un escrito.

En primera instancia y específicamente en relación con la subescala de conocimiento metacognitivo de la estrategia que, como ya se ha mencionado en el documento, es la conciencia de la variabilidad del valor que tiene el catálogo de estrategias del sujeto en

función de la demanda del objetivo (Crespo, 2004), los participantes del estudio afirmaron que frecuentemente ejecutan algún tipo de estrategia que les ayuda a abordar la tarea de producción textual de manera acertada. Lo anterior discrepa de lo concluido por Caldera y Bermúdez (2007), quienes afirma que la problemática de los ejercicios de escritura que se elaboran en el nivel universitario, es que los estudiantes se focalizan en la memorización, transcripción, segmentación y recolección de conocimiento y no en una tarea que podrá conducirlos hacia el conocimiento.

Lo anterior según los autores da como resultado un bajo dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de producción textual por parte de los estudiantes. Es importante mencionar que la diferencia encontrada con los hallazgos de Caldera y Bermúdez (2007), puede deberse a que los participantes del presente pudieron haber contestado a los reactivos del instrumento en relación con el deber ser y no en apego a sus prácticas comunes de escritura.

En relación con esto, las respuestas de los estudiantes en el cuestionario indican que ellos dicen utilizar su meta conocimiento personal de manera habitual. Esto es que tienen conciencia sobre sus conocimientos, habilidades y límites al elaborar un escrito. En esta subescala se atiende a lo que el estudiante cree que sabe sobre sus capacidades, entendiendo a estas como experiencias guardadas de situaciones similares a la tarea que se les pida, mientras que los límites de esas capacidades los establecen en relación con las capacidades de otros sujetos (Crespo, 2004). Al respecto se encontró que López y Arciniegas (2007) puntualizan que los estudiantes universitarios no toman esa conciencia y control de sus propios procesos cognitivos, dicha dificultad afecta al estudiante para que perciba su eficacia y límites como sujeto social, afectivo y cognitivo, así como el despliegue de las estrategias apropiadas para incluirse dinámicamente en el proceso de escritura.

Por otra parte, los estudiantes refirieron usar de manera habitual sus meta conocimientos de la tarea, es decir, que ellos toman las representaciones mentales con las que cuentan en la memoria acerca de las características del tipo de texto, la estructura del mismo, las dificultades del tipo de escritura y como interviene esto en la consecución del objetivo propio del escribir, (Crespo, 2004) así como también afirmaron calificar adecuadamente su escrito, además de tomar en cuenta los objetivos de la tarea.

Al respecto y en contraste con lo anterior, Carrasco y González (2005) y Leal (2012) hacen énfasis en algunas dificultades que afectan a los estudiantes universitarios al realizar

la producción de un texto: problemas para organizar, estructurar y darle coherencia al texto, no tener en cuenta al lector; desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir; revisar sólo la superficie del texto pero no observar la macro estructura del mismo, centrarse más en la estructura que en el contenido, carencia de vocabulario adecuado a su disciplina y problemas de sintaxis; además, mencionan Leal (2012); Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2003), los estudiantes universitarios tienen grandes problemas con la microestructura del texto, esto tiene que ver con realizar un borrador y transformar la estructura del texto en enunciados proposicionales. Lo anterior también lo apoyan en su trabajo Carrasco y González (2005), Carrasco, Encinas, Castro y López (2013), sosteniendo que los estudiantes postergan el momento de empezar a escribir, por lo cual no elaboran borradores previos a lo que será su texto final.

En cuanto a la subescala de autorregulación de la conducta que es el control que ejerce el estudiante para guiar la realización de una tarea, incluyendo el monitoreo, la auto instrucción y las verbalizaciones en voz alta y mentalmente (Escorcía, 2007), los participantes del cuestionario afirmaron que regularmente controlan su comportamiento para organizar estratégicamente sus producciones textuales. Lo anterior en contraste con Velásquez (2005), quien menciona que los universitarios han desarrollado un nivel bajo de competencia en cuanto a la producción de sus escritos; y según Ramírez (2012) presentan serias dificultades para comprender un texto, organizar y seleccionar la información, identificar ideas principales y argumentar.

En relación con lo anterior, los estudiantes afirmaron que al elaborar una tarea de escritura habitualmente fijan objetivos y metas, seleccionan las estrategias y acciones cognitivas necesarias que les servirán para llevar a cabo dicha tarea además de evaluar su proceso y resultado (Escorcía, 2007). Esto corresponde a la subescala de autorregulación interna y; tiene concordancia con lo que exponen en su investigación los autores Monereo, Castelló, Clariana y Palma (1999), quienes hablan de la importancia de que los escritores estén conscientes del uso estratégico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos a su vez involucran la fijación de metas/objetivos y la regulación del propio proceso de aprendizaje.

En las subescalas de autorregulación de la conducta y del entorno, los estudiantes que contestaron el cuestionario de metacognición revelaron hacer poco uso de procedimientos estratégicos al abordar una tarea escrita, además de tener un menor control de su contexto al momento de escribir (Escorcía, 2007), esto en relación a la subescala de

autorregulación interna. Lo anterior difiere de lo encontrado en los trabajos de Flowers y Hayes (1996), Lacon y Ortega (2008), y López y Arciniegas (2012), debido a que los autores explican que para hacer un escritor eficaz es necesario tomar conciencia de los propios procesos dentro de la escritura y así poder regularlos y hacer una revisión adecuada para lograr un buen escrito.

En la misma línea los participantes como ya se explicó no ejercen un dominio estratégico de su entorno para la producción textual. Lo anterior difiere con lo informado por Cassany (2006), quien afirma que el escritor competente debe tener en cuenta dentro de una lista de acciones la búsqueda de modelos de textos y la consulta de manuales, esto como parte del control estratégico del entorno al escribir.

4.2 Discusión Resumen y Entrevista

Cómo parte del segundo objetivo específico de este trabajo se propuso conocer los componentes metacognitivos que dos estudiantes universitarios utilizan al elaborar un resumen. Así, este objetivo es el punto de partida para la siguiente discusión. No olvidar que el aprendizaje de un estudiante será más trascendente si está dotado de significado para el estudiante mismo; por esto es necesario hacer consciente la funcionalidad de contar con los conocimientos tanto declarativos, procedimentales y actitudinales para elaborar un buen producto escrito (Basuela, 2004).

Por lo anterior se percibe la importancia de tener datos acerca de lo que los estudiantes llevan a cabo como proceso al elaborar escritos con la finalidad, de mejorar lo que se les enseña y la forma en que se les enseña. Pues se coincide con Carrasco y González, (2005) en que las habilidades de escritura académica deben ser responsabilidad de todos los actores dentro de la institución, ser retomadas y mejoradas a lo largo de la educación universitaria.

En la producción del resumen de los dos participantes, se observó que no existen indicadores de que los participantes lleven a cabo una organización de lo que será necesario escribir antes de comenzar su texto. Por otra parte, en la entrevista realizada a Patricia, ella manifiesta una confusión en el conocimiento de sus competencias para la escritura. En este orden, Albarrán y García (2010) mencionan que en el nivel universitario hay una baja calidad en la composición escrita, ya que los estudiantes tienen dificultad en escribir coherentemente y en argumentar las propias ideas; por otro lado y a diferencia con lo expuesto por los

autores. En el caso de Juan Antonio se observa que, en la entrevista reflexiona en torno a su conocimiento y competencia para la escritura y cómo los usa para dar coherencia a su texto.

Cuando los dos participantes elaboraron su resumen mostraron las problemáticas de transcripción y segmentación del conocimiento de las cuales hacen referencia Caldera y Bermúdez, (2007) y Villaseñor (2013), debido a la falta de conexión entre preposiciones entre sus textos respectivamente.

En el caso del resumen de Patricia se puede observar que tiene dificultad con la identificación de la macro estructura del texto, debido a que la participante se limita a reproducir información segmentada y deja de lado las argumentaciones del escrito. Referente a esto se encontró que en los resultados de las evaluaciones PISA a estudiantes que ingresan en el nivel universitario, se reflejan carencias importantes por parte de los aprendices en el dominio de la producción textual (Leal, 2012). Sobre la misma línea se encuentran los estudios de Ramírez, (2012), Reyes, Fernández y Martínez, (2013), quienes postulan, además que en el nivel universitario en México los estudiantes tienen problemas al tratar de identificar las características de los diversos textos, sus estructuras y tampoco cuentan con el vocabulario del área de estudio a la que concurren.

En la misma línea al ser entrevistados, Juan Antonio y Patricia afirmaron ajustar sus estrategias según los requerimientos de la tarea de escritura y para la elaboración de sus resúmenes ambos realizaron borradores previos al texto final, no obstante, a pesar de tener la estrategia del borrador previo al construir su resumen final, ellos omitieron algunas ideas importantes del texto base. Esto tiene que ver con lo que Vázquez *et al* (2003), pues los autores comentan que parte de los conflictos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios al escribir, tiene que ver con la microestructura del texto, pues al realizar su borrador previo, ellos no son capaces de transformar el texto base en enunciados proposicionales porque segmentan la información y no observan la argumentación del mismo.

En el mismo sentido ambos participantes denotan problemas para discriminar las ideas principales para la elaboración de sus escritos.

En el caso de Juan Antonio, él no indica tener presente dicho meta conocimiento, en cuanto a Patricia, en la entrevista que se le realizó dejó expuesta esta problemática de no identificar la estructura ni las características de un resumen. En contraste con la información

recogida Ramírez (2012) argumenta que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios pueden estar relacionadas con las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los niveles anteriores del sistema educativo. Como consecuencia de esto, los estudiantes no tuvieron la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos. Por lo tanto, no adquirieron la habilidad y conocimiento para poder comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos.

Reyes, Fernández y Martínez, (2013) y Ramírez, (2012) coinciden en que se debe tener en cuenta, además, como posibles factores de incidencia en las dificultades de escritura que presentan los estudiantes que, cuando ingresan a la universidad muestran escasos conocimientos previos, dificultades para reconocer las características de los diferentes textos académicos, desconocimiento de las estructuras textuales, y del vocabulario afín al área de estudio en la que ellos se encuentran.

Lo observado en el resumen y entrevista de Juan Antonio es que él reflexiona en torno a las acciones y estrategias que le son necesarias para elaborar la tarea de escritura, pero no muestra indicadores del establecimiento de metas/objetivos ni la evaluación del proceso durante la escritura; en el caso de Patricia a través de su resumen y entrevista se pudieron observar indicadores de que hace reflexión respecto a las estrategias y acciones que le son necesarias para la consecución de la tarea de escritura, lo que ella no establece según lo analizado en cuanto a su resumen y entrevista, son metas/objetivos y tampoco evalúa su proceso y su producto.

En la misma línea en el análisis al trabajo de Patricia se encontraron indicadores de que ella toma conciencia de la tarea durante su proceso y ejerce un monitoreo constante de su escrito; en el caso de Juan Antonio no existen indicadores del uso del monitoreo.

Así, en el caso de Juan Antonio y Patricia no se pudo observar algún indicador de que ejercieran una autorregulación de su entorno en el momento de elaborar su resumen, esto porque el escenario en el que trabajaron fue ajustado por los aplicadores de la prueba. En lo que respecta a la entrevista tampoco se pudo encontrar en lo referido por ambos que lleven a cabo esta autorregulación.

4.3 Conclusiones

En el nivel universitario, la lengua escrita facilita la transmisión y construcción de conocimiento mediante los intercambios culturales, y es a través de la producción escrita que se divulga hacia distintas generaciones en el tiempo. Por esto, cobra sentido el investigar sobre las prácticas de escritura académica, para saber si este nivel de estudios está desempeñando uno de sus objetivos principales, que es impulsar universitarios que tengan habilidades y aptitudes para lograr la transmisión y construcción de conocimientos en su medio profesional. Por lo anterior, a continuación se menciona en qué medida este estudio pudo llevar a cabo los objetivos propuestos en el inicio de la investigación y cuáles son los resultados más relevantes derivados de la misma.

En relación con el primer objetivo específico de este estudio, conocer los componentes metacognitivos que una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional afirman utilizar al realizar un escrito, se pudo constatar a través de las respuestas al cuestionario de conocimientos metacognitivos que en el caso de la muestra estudiada, los participantes mostraron indicadores de que utilizan con mayor frecuencia la autorregulación interna al escribir, además de usar de manera habitual los meta conocimientos tanto de la persona, estrategia y tarea; y en el caso de la autorregulación del entorno para la escritura, las respuestas de la misma muestra indicaron que raramente la utiliza al elaborar sus textos.

Sin embargo los hallazgos parecen no revelar grandes diferencias entre los componentes metacognitivos que afirman desplegar los estudiantes de la muestra pertenecientes a los semestres 1°, 3°, 5° y 7° respectivamente, esto como ya se comentó en la discusión, puede estar relacionado con la posibilidad de que los estudiantes de la muestra hayan contestado el cuestionario en razón del deber ser y no inclinándose realmente a sus prácticas de escritura.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo específico, conocer los componentes metacognitivos que dos estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional utilizan al elaborar un resumen, puede mencionarse que se cumplió en la medida en que las escalas que se elaboraron para la observación y análisis de la realización del resumen y entrevista nos lo permitió. Se encontró que los dos participantes de la investigación, despliegan una serie de estrategias y conocimientos metacognitivos al elaborar un escrito.

En cuanto al primer participante, Juan Antonio mostró indicadores de que ejerce de manera frecuente la autorregulación interna, además de que existen indicadores que muestran el uso de su conocimiento metacognitivo, tanto de la persona como de la estrategia.

En cuanto a la segunda participante, se encontraron indicadores de que utiliza de manera habitual su meta conocimiento de la estrategia, así como también existen indicadores de que ejerce reiteradamente la autorregulación de su conducta. Así mismo los dos participantes mostraron indicadores del poco ejercicio de la autorregulación del entorno al escribir; esto puede ser debido al control del entorno que los aplicadores de la prueba ejercieron, por lo tanto no podemos concluir que en un ambiente natural se desenvuelvan de la misma forma. Sin embargo, sí es un hecho que puede ser estudiado posteriormente como línea de trabajo.

En relación con las entrevistas que se llevaron a cabo, ambos participantes coincidieron en que, la mayor parte de las estrategias, conocimientos y meta conocimientos con los que ahora cuentan para elaborar sus escritos, fueron adquiridos o perfeccionados en su formación universitaria.

Finalmente y a través de la información obtenida en este estudio y la investigación de la literatura que enmarca el mismo, es como se observa que es de suma importancia el ser estratégico en la producción textual, además de que existe la necesidad de tener ciclos reflexivos en los que se pongan en acción los componentes metacognitivos de que se dispone, con la idea de que puedan ayudar a mejorar la labor de escritura; esto debido a que la escritura es una herramienta epistémica, que es y debe ser utilizada para mejorar los aprendizajes en cualquier situación de enseñanza.

4.3.1 Limitaciones y sugerencias

Dentro del marco de esta investigación y a pesar de haber obtenido información valiosa para la mejora de la producción textual en el nivel universitario, se tuvieron limitaciones a lo largo de la misma, a continuación se enlistan cada una de estas:

- El recurso de tiempo, debido a que fue insuficiente para aplicar el segundo instrumento de la investigación a una muestra amplia y representativa, como lo fue la muestra que participó en el cuestionario de conocimientos metacognitivos.

- El recurso humano, fue otro obstáculo de este trabajo pues se tornó difícil conseguir participantes dispuestos para el estudio. Esto debido a que sólo se pudo trabajar con los estudiantes de los grupos en los cuales los profesores nos permitieron el acceso, limitando de cierta manera la formación de una muestra aleatoria y representativa.
- El control del ambiente en la actividad escrita, fue otra limitante debido a que este control ejercido afecta el proceder de los estudiantes que participaron en la segunda fase de la investigación.
- Falta de indagación en aspectos más específicos dentro de la entrevista a los dos participantes del estudio.

Al respecto de lo anterior, se sugiere que se ahonde en la investigación de los componentes metacognitivos y procesos que los estudiantes utilizan para la producción textual en una muestra más amplia para que pueda ser representativa y concluyente, además de que se abarquen todos los semestres de la licenciatura, esto en vías de obtener más información que mejore las prácticas de instrucción en la universidad. Otra propuesta es, en el caso de que se replicara este estudio, el proveer de un ambiente natural a los estudiantes para la elaboración de sus escritos, con la finalidad de que desplieguen las estrategias y componentes metacognitivos que suelen usar de manera habitual; además de realizar entrevistas más pormenorizadas con la finalidad de obtener información más completa.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., Nogueira, S., y Silvestri, A. (2006). Comprensión Macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 9-30.
- Albarrán, M., y García, M. (2010). El proceso de la enseñanza de la Composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15-32.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universidad Humanística*, 297-340.
- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 38-55.
- Basuela, E. (2004). Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo con relación a la producción escrita. *Signos*, 31-39.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Sexto Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación. Buenos Aires.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 247-255.
- Carrasco Altamirano, A., y González Hernández, K. (2005). Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, (págs. 1-7). México.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencia, M., Castro Azuara, M., y López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 349-354.
- Castelló, M. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. *Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección*. Barcelona: Graó.
- Crespo, N. M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos*, 97-115.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Fundamentos adquisición y modelos de intervención. En F. Díaz Barriga, *Una Interpretación Constructivista* (págs. 231-267). México: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Escorcía, D. (2007). Componentes metacognitivos y el rendimiento en la escritura: un enfoque sociocognitivo para el trabajo del estudiante. 316.
- Figuroa, R. A., y Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 119-145.
- Flowers, L., y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Hernández, J., Pérez, C., Sánchez, S., Ortega, M., Martínez, G., Aramburu, C., y otros. (2001). *Evaluación curricular de la licenciatura en psicología educativa, plan 90*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado Vergara, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Lenguaje*, 79-95.
- Lacon, N., y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 231-255.
- Leal, A. (2012). Estrategia pedagógica para la producción textual: casos de desarrollo de conceptos. *Literatura y lingüística*, 183-204.
- López, G., y Arciniegas, E. (2007). *La transformación de las prácticas de la lectura y escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- López, G., y Arciniegas, E. (2012). Regulación de la escritura en el aula universitaria: La evaluación pedagógica. *Red de Lectura y Escritura en Educación Superior*, 1-14.
- Martínez, A., y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 77-87.
- Massone, A., González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., y Palma, L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morales, O., y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 13-27
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, 63-72.
- Narváez, E., y Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Signos*, 56-67.

- Pacheco, V., y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1201-1224.
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. *Comité de estándares y evaluación de competencias básicas en la educación superior*, 1-8.
- Pérez, N., Cruz, M. E. y Leyva, M. (2011). La construcción de textos escritos: un acercamiento a su conceptualización. *Ciencias Holguín*, 17(3) 1-11.
- Ramírez, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UPN.
- Reyes Angona, S., Fernández Cárdenas, J. M., y Martínez Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 503-535.
- SEP. (2011). *Plan y Programas de Estudio*. México: Comisión nacional de los libros de texto gratuitos.
- SEP. (2011). *Programa de Lectura y Expresión Escrita en Educación Media Superior*. México: SEP.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Tapia, M., y Silva, V. (2010). Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas. *Folios*, 91-104.
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (5 de Febrero de 2003). Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de los textos académicos en el nivel universitario. Recuperado el 11 de Marzo de 2013, de http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUUEZ.PDF
- Vázquez, A., y Jakob, I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *Innovación educativa*, 21-35.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 281-295.
- Villaseñor López, V. Y. (2013). *Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad*. *Cultura, Intercultura y Educación Superior*, (págs. 90-101). México.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. La pléyade. Buenos Aires

ANEXOS

Anexo 1

Edad: M F

Nivel de estudio: _____

Lea las siguientes afirmaciones cuidadosamente y seleccione un número del 1 al 4 de dependiendo de la respuesta que se acerque a sus hábitos de estudio cuando va elaborar un trabajo escrito. Siga la siguiente escala:

1: Jamás 2: Raramente 3: Frecuentemente 4: Siempre

Tomese el tiempo para responder cada pregunta con cuidado tiene 20 minutos.

1.- Tomo en cuenta los objetivos de la tarea antes de escribir.	1	2	3	4
2.- Sé cuáles son las características del tipo de texto que debo escribir.	1	2	3	4
3.- Reflexiono en aquello que será necesario escribir antes de comenzar.	1	2	3	4
4.- Hago una lista de las palabras o frases claves que utilizaré para abordar el tema.	1	2	3	4
5.- Sé organizar la información de la que dispongo antes de iniciar a escribir un texto.	1	2	3	4
6.- Tengo problemas para reconocer mis fortalezas y debilidades al producir un texto escrito.	1	2	3	4
7.- Sé motivarme para escribir.	1	2	3	4
8.- Soy un buen juez de la calidad de mi escritura.	1	2	3	4
9.- Comienzo a escribir después de haber leído las instrucciones.	1	2	3	4
10.- Antes de empezar, identifico la estructura del tipo de texto que debo escribir.	1	2	3	4

11.- Cómo primer paso hago un plan para organizar las ideas a tratar.	1	2	3	4
12.- Utilizo una guía metodológica para identificar los puntos a desarrollar.	1	2	3	4
13.- A pesar de utilizar un método, durante la redacción de un texto tengo un objetivo específico en el pensamiento.	1	2	3	4
14.- Cuando escribo el lugar en el que estoy es secundario.	1	2	3	4
15.- Analizo la eficacia de mis acciones y formas de proceder mientras escribo.	1	2	3	4
16.- Cualquiera que sea el objetivo de mi trabajo, utilizo siempre los mismos métodos.	1	2	3	4
17.- Utilizo exclusivamente mi punto de vista para evaluar la calidad de mis textos.	1	2	3	4
18.- Soy consciente de las dificultades del tipo de escritura sólo cuando estoy escribiendo.	1	2	3	4
19.- Durante la redacción me digo en voz alta o mentalmente lo que voy hacer.	1	2	3	4
20.- Calculo la longitud de mi escrito mientras estoy escribiendo.	1	2	3	4
21.- Evaluó la calidad de mi escritura únicamente después de haber concluido.	1	2	3	4

Anexo 2

REGULACIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas

I
d
e
a

p
r
i
n
c
i
p
a
l

1

Existen diversas razones que muestran **la necesidad de trabajar en la universidad procesos de escritura académica a partir del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas**. A la educación se le reclama desde diferentes sectores la necesidad de formar individuos analíticos y críticos, capaces de asumir posición ante el conocimiento y ante los problemas que se le presenten y que se involucren en procesos de indagación para un mejor desarrollo social y científico. **La escritura se convierte, entonces, en un componente fundamental del conocimiento, puesto que desde ella se pueden asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.**

I
d
e
a

p
r
i
n
c
i
p
a
l

2

En la universidad siempre ha existido la creencia de que la formación en lectura y en escritura se debe lograr en la educación básica y los estudiantes que llegan deben enfrentar su formación profesional más allá de sus dificultades, sin que la universidad se ocupe de equiparlos para las exigencias académicas de la educación superior. Si **la universidad** está comprometida con una verdadera formación profesional, **debe asumir la responsabilidad de emprender procesos de investigación que le permitan, por una parte, construir estrategias para solucionar los problemas que tienen que ver con los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción del conocimiento**. Por otra parte, es claro que asumir la formación profesional de esta manera significa buscar que los estudiantes lleguen a ser miembros de unas comunidades académicas específicas, que se caracterizan por unas prácticas discursivas propias de las distintas disciplinas, asunto que necesariamente pasa por unos modos particulares de leer y de escribir, que no son los mismos de los niveles anteriores (Arciniegas y López, 2012).

I
d
e
a

p
r
i
n
c
i
p
a
l

3

En una universidad que piensa en la inclusión social de sus estudiantes, este proceso exige, entonces, asignar a la escritura y a la lectura el carácter de procesos fundamentales para solucionar problemas y para abrir caminos hacia lo desconocido. Así mismo, en cuanto a **la escritura académica en particular, ésta permite establecer relaciones interdisciplinarias, ya que en la construcción de un texto es necesario realizar procesos de lectura y formular hipótesis que conducen a otras áreas del saber, a otros textos, a otras escrituras y lecturas**. Destacamos, de esta manera, que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura, como la lectura, es una parte integral y fundamental en la construcción de conocimiento y, por lo tanto, en los procesos de aprendizaje y de formación

profesional. Finalmente, **la escritura amerita ser asumida desde una perspectiva metacognitiva, en relación con la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo, y, por lo tanto, propiciar la autorregulación de sus procesos en miras a un comportamiento autónomo frente a las prácticas académicas y a su participación activa en el contexto sociocultural en general.**

En cuanto a modelos de escritura como proceso, las características de la propuesta de Flowers y Hayes (1996), constituyen un aporte esencial, ya que reflejan de un modo más cercano lo que los escritores hacen permanentemente en su acto de composición, en oposición a perspectivas anteriores en las que el énfasis seguía siendo el producto y se planteaba la composición como un proceso lineal que se desarrolla en las etapas de pre-escritura, escritura y re-escritura, en un orden fijo, en el que cada etapa es terminal y solamente puede ocurrir cuando la anterior se ha completado. Los autores plantean que el proceso de composición está constituido por el conjunto de subprocesos recurrentes de planificación, traducción y examen, organizados en un sistema flexible en el que no se establece un orden rígido y fijo a los que el escritor acude según las exigencias que el mismo proceso le va imponiendo. De esta manera, en un proceso permanente de regulación, el escritor, a medida que escribe, verifica el progreso y decide en qué momento pasa de un proceso a otro y puede incluso modificar, según los logros que va obteniendo, decisiones previamente tomadas tanto en la traducción como en la misma planificación. De **la propuesta de Flowers y Hayes** retomamos las consideraciones tanto sobre el contexto o situación de comunicación particular, la audiencia potencial y el objetivo o intención de quien escribe, es decir, **los elementos del problema retórico, como sobre el conocimiento previo del sujeto, en sus distintas dimensiones (lingüístico, temático, sobre su interlocutor, sobre los modos de escribir), así como los recursos externos como libros y otros textos a los que puede acudir el escritor para documentarse más y lograr un proceso más eficaz y estos asuntos tienen que ver con el problema del contenido.**

En la línea de la escritura como proceso de construcción de conocimientos, Bereiter y Scardamalia (1987) y posteriormente **Scardamalia y Bereiter (1992) plantean dos modelos del proceso de escritura, decir el conocimiento y transformar el conocimiento**, que reflejan la manera como el sujeto introduce y maneja el conocimiento en su proceso de composición y, fundamentalmente, lo que pasa con ese conocimiento durante el proceso mismo. El modelo decir el conocimiento explica los procesos de escritura inmadura, mientras que el de transformar el conocimiento corresponde a los de escritura

madura. Nos parece importante destacar que, de acuerdo con lo planteado por los autores, es necesario desarrollar prácticas de aula que permitan que los estudiantes pasen del modelo de decir al de transformar, como “un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los estudiantes desarrollan el conocimiento” (1992: 45). En relación con este objetivo, es necesario aclarar que el paso del primer modelo al segundo no es un proceso simple de crecimiento, que se va dando con la sola práctica, sino de verdadera reconstrucción cognitiva, que va de la mano con la construcción de conocimiento y resulta en estructuras cualitativamente diferentes, aspectos centrales de nuestra propuesta.

Mientras en ***el modelo de decir el conocimiento el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe sobre un tópico, sin necesidad de una planificación, puesto que no asume la escritura como un problema que hay que resolver, en el de transformar el conocimiento el proceso de escritura se realiza a partir del análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos para su resolución, lo que implica atender simultáneamente al espacio del contenido y al espacio retórico.***

La solución del problema que plantea la composición de un texto, implica la ejecución de una serie de operaciones que permiten pasar de un estado de conocimiento a otro. Así, en el espacio del contenido, alrededor del tópico de la composición, el escritor determina su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decide, entonces, lo que aún necesita investigar sobre el asunto para cumplir los propósitos establecidos. En el espacio retórico, se dispone a lograr sus objetivos discursivos: expresar lo que pretende en un determinado tipo de texto, de acuerdo con su intención y la audiencia a quien se dirige. Los procesos anteriores implican no solamente planear, sino reflexionar y autorregular la producción del texto durante su desarrollo. Vemos, entonces, cómo en el proceso de “decir-pensar”, no hace falta el control permanente, que sí es fundamental en el proceso de transformar, ya que se trata de poner en marcha cierta información activada por las pistas de la tarea que, gracias a una actividad propagadora, continúa hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria, en una “prosa basada en el escritor” (Flowers: 1979, citado por Bereiter y Scardamalia: 1992), ya que no hay conciencia de un interlocutor.

En el modelo de transformar el conocimiento, los autores mantienen la intervención de los tres procesos básicos en la composición: planificación, elaboración de borradores y revisión, con características similares a las planteadas en el modelo de Flowers y Hayes. En cuanto a la revisión, los autores han encontrado que puede aparecer en el modelo de decir, aunque la tendencia es que los estudiantes la evitan por considerarla algo adicional,

diferente del proceso de escritura y cuando está presente no es realmente significativa, sino más bien de carácter “cosmético” o simples “añadiduras”, más que verdaderas transformaciones. Un aspecto importante que hay que destacar, **en el paso de decir a transformar, es que no basta con la exposición a experiencias ricas y variadas de composición, sino que es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos diferentes a la sola generación de datos, para lo que los autores plantean los “ciclos reflexivos” permanentes con funciones evaluativas.**

Vemos cómo, de esta manera, la reflexión sistemática induce al escritor a generar espacios de problemas de contenido y retórico, en la medida en que el desarrollo de su composición le va mostrando la necesidad de evaluar sus objetivos, reelaborar sus ideas, generar otras o establecer nuevas relaciones para lograr los objetivos previstos. **Se trata, entonces, siguiendo a los autores (1987: 363), de orientar a los estudiantes a desarrollar las competencias de alto nivel, usualmente reservadas para los profesores: qué vale la pena aprender y cómo se relaciona con lo previamente aprendido; articular las actividades propuestas con las necesidades e intereses de los estudiantes; reconocer los visos de originalidad en el trabajo de los estudiantes y convertirlos en producciones exitosas; hacer las preguntas claves y revelar las premisas ocultas.**

En cuanto **a la evaluación, la asumimos como parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que nos permite hablar de una evaluación pedagógica entendida como la regulación de dichos procesos. Como lo plantean Jorba y Sanmartín (1993: pág. 2), es la posibilidad de reconocer los cambios que se producen progresivamente para que ocurra un aprendizaje significativo.** Puesto que aporta información útil para ir ajustando las actividades en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad de la enseñanza, **esta evaluación pedagógica está presente en el proceso desde su inicio, durante su desarrollo y al final pero siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes.**

En un primer momento, la evaluación que se hace en el curso comienza con un objetivo de diagnóstico general para conocer el punto de partida de los estudiantes en el inicio de sus procesos de aprendizaje y, en consecuencia, para planificar la acción pedagógica adecuada en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Esta evaluación diagnóstica o predictiva fue fundamental para iniciar el proceso de regulación orientado a la autorregulación de los procesos de escritura en el aula.

Durante el desarrollo del curso, **la evaluación adquiere un carácter pedagógico formativo, dentro de una concepción de la enseñanza que considera que aprender es**

un proceso mediante el que el estudiante va transformando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Este tipo de evaluación cumple una función reguladora en los procesos de enseñanza para el docente y para los estudiantes posibilita la autorregulación y la autoevaluación de sus procesos. Es decir, ***esta evaluación permite identificar tanto las debilidades como las fortalezas del aprendizaje durante el desarrollo de las tareas y orientar la regulación de las actuaciones pedagógicas, más que determinar cuáles son los resultados obtenidos.*** Además, permite conocer la representación que se ha hecho el estudiante de la tarea y las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. En síntesis, la evaluación formativa persigue, por una parte, la regulación pedagógica y, por otra, la gestión de los propios procesos de aprendizaje.

Anexo 3

Resumen

(Juan Antonio)

Regulación de la escritura en el aula universitaria; La evaluación pedagógica. Gladys stella López y Esperanza Arniegas.

En la universidad existe la creencia de que la formación en lectura y escritura se debe lograr en la educación básica, sin que la universidad se ocupe de prepararlos para las exigencias académicas, sin embargo si la universidad se concierne con una verdadera formación profesional, asumiendo la responsabilidad de enseñar procesos de investigación que permitan construir estrategias para solucionar problemas en los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción de conocimiento mediante la escritura ya que desde ella se puede asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.

Para una universidad que afianza ante la inclusión social la escritura académica, permite establecer relaciones interdisciplinarias, debido a que para construir un texto es necesario realizar un proceso de lectura y de formular hipótesis, destacando que escribir no es al fin, es un proceso y que la escritura como la lectura son una parte integral en la construcción del conocimiento y de los procesos de aprendizaje.

Es por ello que la escritura escrita sea asumida desde una perspectiva metacognitiva, debido a la posibilidad de desarrollar estrategias que permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo, promoviendo su autorregulación en sus procesos de aprendizaje.

Becker y Scardamalia En (1987) y (1992) plantean 2 modelos del proceso de escritura que son:

- Decir al conocimiento: Explica los procesos de escritura inmadura, por lo que el sujeto gana un texto a partir de lo que sabe sin una planificación.
- Transformar el conocimiento: Explica los procesos de escritura madura, por lo que el proceso de escritura se realiza a partir de un análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos.

Para un aspecto importante que hay que destacar es que para pasar de un modelo a otro, es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones y considere las distintas alternativas y aspectos diferentes a la generación de datos, planteando así ciclos reflexivos por el autor.

Para finalizar en la evaluación se reconocen los cambios que se producen progresivamente para que exista un aprendizaje significativo, por lo que la evaluación siempre debe estar presente, tanto al inicio durante el desarrollo y al final, pero siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes.

Resumen - Capturado

(Juan Antonio)

En la universidad existe la creencia de que la formación en lectura y escritura se debe lograr en la educación básica, sin que la universidad se ocupe de prepararlos para las exigencias académicas. Sin embargo si la universidad se comprometiera con una verdadera formación profesional, asumiendo la responsabilidad de emprender procesos de investigación que permitan construir estrategias para solucionar problemas en los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción de conocimiento mediante la escritura ya que desde ella se puede asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.

Para una universidad que piensa en la inclusión social la escritura académica permite establecer relaciones interdisciplinarias, debido a que para construir un texto es necesario realizar un proceso de lectura y de formular hipótesis, destacando que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura como la lectura son una parte integral en la construcción del conocimiento y de los procesos de aprendizaje.

Es por ello que la escritura amerita ser asumida desde una perspectiva metacognitiva, debido a la posibilidad de desarrollar estrategias que permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo promoviendo así su autorregulación en sus procesos de aprendizaje.

Breiter y Scardamalia en (1987) y (1992) plantean 2 modelos del proceso de escritura que son:

- Decir el conocimiento: Explica los procesos de escritura inmadura, por lo que el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe sin una planificación.
- Transformar el conocimiento: Explica los procesos de escritura madura, por lo que el proceso de escritura a partir de un análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos.

Pero un aspecto importante que hay que destacar es que para pasar de un modelo a otro, es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones y considere las distintas alternativas y aspectos diferentes a la generación de datos, planteando así ciclos reflexivos para el autor.

Para finalizar en la evaluación se reconocen los cambios que se producen progresivamente para que ocurra un aprendizaje significativo, por lo que la evaluación siempre debe estar presente, tanto al inicio, durante el desarrollo y al final, pero siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes.

Borrador de Resumen

(Juan Antonio)

Regulación de la escritura en el aula universitaria: la evaluación pedagógica

- A la universidad se le reclama la necesidad de formar individuos analíticos y críticos, capaces de asumir una posición ante el conocimiento y sus problemas, involucrándose en un proceso de indagación para un mejor desarrollo social. Por lo que la escritura se convierte, en un componente fundamental del conocimiento, puesto que desde ella se puede asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.
- En la universidad esta la creencia de que la formación en lectura y escritura se debe lograr en la educación básica, sin que la universidad se ocupe de equiparlos para las exigencias académicas. Sin embargo si la universidad se compromete con una verdadera formación profesional, asumirá la responsabilidad de emplear procesos e investigación que permitan construir estrategias para solucionar problemas, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción de conocimiento.
- Una universidad que piensa en la inclusión social, la escritura académica en particular, permite establecer relaciones interdisciplinarias, debido a que ^{para} escribir un texto es necesario realizar un proceso de lectura y formular hipótesis y conclusiones a otras áreas del saber, destacando que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura como la lectura es una parte integral en la construcción del conocimiento y portado en los procesos de aprendizaje y de formación profesional.
- Es por ello que la escritura amerita ser asumida desde una perspectiva metacognitiva, debido a la posibilidad de desarrollar estrategias que se permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo, para que de esta manera se promueva la autorregulación de sus procesos.
- Barakat y Scordamaglia en (1997) y (1992) plantean 2 modelos del proceso de escritura "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento". El primero explica los procesos de escritura inmadura y el segundo el conocimiento de escritura madura.
- En el primer modelo el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe un tema sin una planificación, mientras que en el segundo el proceso de escritura se realiza a partir de un análisis de un problema y del establecimiento de metas objetivas.

- un aspecto importante que hay q destacar en el papel d un modelo a otro, es que es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos diferentes a la generación de datos, planteando "ciclos reflexivos" para el actor.

para la evaluación se reconocen los cambios que se producen progresivamente para que ocurra un aprendizaje significativo según Jorsey y San Martín (1993: Pág. 2), por lo que siempre debe estar presente, tanto al inicio, durante el desarrollo y al final para siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes.

Borrador de Resumen - Capturado

(Juan Antonio)

Regulación de la escritura en el aula universitaria: la evolución pedagógica

- A la universidad se le reclama la necesidad de formar individuos analíticos y críticos, capaces de asumir una posición ante el conocimiento y ante los problemas, involucrándose en un proceso de indagación para un mejor desarrollo social. Por lo que la escritura se convierte, en un componente fundamental del conocimiento, puesto que desde ella se puede asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.
- En la universidad está la creencia de que la formación en lectura y escritura se debe lograr en la educación básica, sin que la universidad se ocupe de equiparlos para las exigencias académicas. Sin embargo, si la universidad se comprometiera con una verdadera formación profesional, asumiría la responsabilidad de comprender procesos de investigación que permitan construir estrategias para solucionar problemas, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción de conocimiento.
- Una universidad que piensa en la inclusión social, la escritura académica en particular, permite establecer relaciones interdisciplinarias, debido a que para construir un texto es necesario realizar un proceso de lectura y formular hipótesis y conclusiones a otras áreas del saber, destacando que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura como la lectura es una parte integral en la construcción del conocimiento y por tanto en los procesos de aprendizaje y formación profesional.
- Es por ello que la escritura amerita ser asumida desde una perspectiva metacognitiva, debido a la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo para que de esta manera se compruebe la autorregulación de sus procesos.
- Bereiter y Scardamalia en (1987) y (1992) plantean 2 modelos del proceso de escritura "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento" el primero explica los procesos de escritura inmadura y el segundo el conocimiento de escritura madura.
- En el primer modelo el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe un tópico sin una planificación, mientras que en el segundo proceso el proceso de escritura se realiza a partir de un análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos.

- un aspecto importante que hay q destacar, en el pasar de un modelo a otro, es que es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos distintos a la generación de datos, planteando “ciclos reflexivos” para el autor.

- para la evaluación se reconocen los cambios que se producen progresivamente para que ocurra un aprendizaje significativo segun corsa y san Martín (1990:pag.2) por lo que siempre debe estar presente tanto, al inicio, durante al desarrollo y al final pero siempre con el proposito de mejorar los aprendizajes.

Anexo 4

Resumen

(Patricia)

Regulación de la escritura en el aula universitaria. La evaluación pedagógica

Es necesario que en la universidad se trabajen procesos de escritura académica a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que permite a los estudiantes ser seres analíticos y críticos, con un mejor desarrollo social y científico. La universidad ha dejado a cargo de la educación básica la adquisición de la lectura y escritura, sin asumir su responsabilidad de dar continuidad a estos procesos, de acuerdo no solo al nivel educativo que representa, sino a la especialidad de sus estudiantes.

Tanto la escritura como la lectura, constituyen una parte fundamental del conocimiento y permite la resolución de problemas y comprensión de otras áreas del saber. Desde la perspectiva de la metacognición, la escritura puede propiciar la autorregulación en espacios tanto académicos como sociales.

Según estudios de Flower y Hayes (1996), el proceso de escritura contempla distintos subprocesos; los cuales permiten al lector regularse constantemente y adaptarse a lo que quiere lograr, incluso le permite decidir si es o no suficiente la información. Bereiter y Scardamalia (1987) plantean dos modelos:

- 1- El conocimiento. Explica la escritura inmadura
- 2- Transformar el conocimiento. Explica la escritura madura y se compone de 3 elementos: planificación, elaboración de borradores y revisión.

De acuerdo con lo anterior es necesario que los alumnos logren pasar al segundo modelo, el cual requiere

Resumen - Capturado

(Patricia)

Es necesario que en la universidad se trabajen procesos de escritura académica a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que permite a los estudiantes ser seres analíticos y críticos, con un mejor desarrollo social y científico. La universidad ha dejado a cargo de la educación básica la adquisición de la lectura y escritura, sin asumir su responsabilidad de dar continuidad a estos procesos, de acuerdo no solo al nivel educativo que representa, sino a la especialidad de sus estudiantes.

Tanto la escritura como la lectura, constituyen una parte fundamental del conocimiento y permite la resolución de problemas y comprensión de áreas del saber. Desde la perspectiva de la metacognición, la escritura puede propiciar la autorregulación en espacios tanto académicos como sociales.

Según estudios de Flower y Heyes (1996), el proceso de escritura contempla distintos subprocesos; los cuales permiten al lector regularse constantemente y adaptarse a lo que quiere lograr, incluso le permite decidir si es o no suficiente la información. Bereiter y Scardamalia (1987) plantean dos modelos:

- 1- El conocimiento. Explica la escritura inmadura
- 2- Transformar el conocimiento. Explica la escritura madura y se compone de 3 elementos: planificación, elaboración de borradores y revisión.

De acuerdo con lo anterior es necesario que los alumnos logren pasar al segundo modelo, el cual requiere una reconstrucción cognitiva, donde el escritor determine su saber, la información previa y sus creencias al respecto, y decida si necesita informarse más o no. Solo así los alumnos tendrán competencias de alto nivel.

Por lo anterior, es necesario una evaluación pedagógica o formativa que contemple por un lado la regulación pedagógica y por el otro la gestión de los propios procesos de aprendizaje.

Borrador de resumen

(Patricia)

"Regulación de la escritura en el aula universitaria: La evaluación pedagógica"

El desarrollo de habilidades/estrategias cognitivas y metacognitivas permite a los individuos ser seres analíticos y críticos, con un mejor desarrollo social y científico; desarrollar a partir de estos procesos de escritura, es fundamental.

La universidad ha dejado a cargo de la educación básica la adquisición de la lectura y escritura; sin ~~implementar~~ asumir su responsabilidad de dar continuidad a estos procesos de acuerdo no solo al nivel educativo; sino a la especialidad o disciplina en que se educa a los estudiantes.

Tanto la escritura como la lectura constituyen una parte fundamental del conocimiento, resolución de problemas y comprensión de otras áreas del saber. Desde la perspectiva de la metacognición, la escritura puede propiciar la autorregulación en espacios no solo académicos, sino sociales.

Según estudios de Flower y Hayes (1996), el proceso de escritura contempla distintos ~~sub~~ procesos; los cuales permiten al lector regularse constantemente y adaptarse a lo que esta o no logrando, e incluso documentarse con otros escritos. ~~Para~~ Bereiter y Scardamalia (1987)

Plantear dos modelos:

1) El conocimiento. Explica los procesos de la escritura inmadura

2) Transformar el conocimiento. Explica procesos de la

escritura madura.

Este último modelo tiene 3 modelos básicos en la composición: planificación, elaboración de borradores y revisión.

De acuerdo a lo anterior es necesario que los alumnos logren pasar al segundo modelo (transformación del conocimiento), el cual requiere una reconstrucción cognitiva, donde el escritor determine su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decida si necesita informarse más o no; solo así los alumnos tendrán competencias de alto nivel.

La evaluación se tiene que hacer como parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje; resultando una evaluación pedagógica o ^{formativa} que permita contemplar los dichos procesos, y se da en 3 momentos:

- 1- Objetivo de diagnóstico general. Permite conocer y planificar la acción pedagógica
- 2- Durante el curso - Regula el proceso
- 3- Al finalizar

Evaluación ^{formativa} Regulación pedagógica
Gestión de los propios procesos de aprendizaje

La evaluación se debe contemplar ~~según~~ desde una perspectiva integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así una evaluación pedagógica o ^{formativa} permitirá por organización

Borrador de resumen – Capturado

(Patricia)

El desarrollo de habilidades/estrategias cognitivas y metacognitivas permite a los individuos ser seres analíticos y críticos, con un mejor desarrollo social y científico; desarrollar a partir de éstos procesos de escritura, es fundamental.

La universidad ha dejado a cargo de la educación básica la adquisición de la lectura y escritura; sin asumir su responsabilidad de dar continuidad a estos procesos de acuerdo no solo al nivel educativo; si no a la especialidad o disciplina en que se educa a los estudiantes.

Tanto la escritura como la lectura constituyen una parte fundamental del conocimiento, resolución de problemas y comprensión de otras áreas del saber. Desde la perspectiva de la metacognición, la escritura puede propiciar la autorregulación en espacios no solo académicos, sino sociales.

Según estudios de Flower y Hayes (1996), el proceso de escritura contempla distintos subprocesos, los cuales permiten al lector regularse constantemente y adaptarse a lo que está o no logrando, e incluso documentarse con otros escritos. Bereiter y Scardamalia (1987) plantean dos modelos:

- 1) El conocimiento. Explica los procesos de la escritura inmadura
- 2) Transformar el conocimiento. Explica procesos de la escritura madura

Este último modelo tiene 3 modelos básicos en la composición: planificación, elaboración de borradores y revisión.

De acuerdo a lo anterior es necesario que los alumnos logren pasar al segundo modelo (transformación del conocimiento), el cual requiere de una construcción cognitiva, donde el escritor determine su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decida si necesita informarse más o no; solo así los alumnos tendrán competencias de alto nivel.

La evaluación se tiene que hacer como parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje; resultando una evaluación pedagógica o formativa que permita contemplar dichos procesos, y se da en 3 momentos:

- 1- Objetivo de diagnóstico general. Permite conocer y planificar la acción pedagógica
- 2- Durante el curso- Regula el proceso
- 3- Al finalizar

Anexo 5

Guión de entrevista Juan Antonio

Buenos días...

Se te van a realizar unas preguntas que conforman la segunda parte de tu participación en esta investigación, las cuales están conformadas a partir del resumen que realizaste.

- ¿Cuál fue tu primera impresión al enfrentarte a este tipo de texto?
- ¿Cuándo empezaste a leer el texto, qué estrategias utilizaste para poder entenderlo?
 - o ¿Siempre haces lo mismo? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Quién te lo enseñó.
- Siempre has escrito tus textos de la misma manera
 - o ¿Cuál fue el detonador de cambiar tu proceso de escritura?
 - o ¿Alguien te lo hizo ver?
- ¿Cómo identificas las ideas principales del texto?
- ¿Cómo identificas las ideas principales que utilizas en tus procesos de pensamiento?
- ¿Qué importancia tiene el borrador cuando realizas tus textos?
- ¿Qué procedimiento usas para que pases de tu borrador al resumen original?
- ¿Por qué decides omitir algunos párrafos que has subrayado?
- ¿Cómo sabes que ya no son necesarios los párrafos que subrayaste?
- Hubo palabras que no entendieras en el texto ¿cuáles? ¿Recuerdas alguna?
- ¿Con qué regularidad buscas palabras desconocidas? ¿Siempre lo haces?
- ¿Por qué buscas las palabras desconocidas al final de leer el texto?
- Es la única estrategia que has seguido para realizar tus textos ¿Utilizas alguna otra?

Anexo 6

Guión de entrevista Patricia

Buenos días...

Se te van a realizar unas preguntas que conforman la segunda parte de tu participación en esta investigación, las cuales están elaboradas a partir del análisis del resumen que realizaste.

- ¿Cuál fue tu primera impresión al enfrentarte a este tipo de texto?
- Al leer el texto, ¿qué estrategias utilizaste para poder entenderlo?
- Al elaborar un escrito, ¿Cuáles son los pasos que sigues habitualmente?
- Nos dimos cuenta que lees el texto y elaboras tu escrito al mismo tiempo ¿Siempre lo haces de la misma manera?
- ¿Cómo aprendiste a abordar los textos de esa forma?
- ¿Qué tan funcional consideras que es la estrategia que utilizas? ¿Por qué?
- ¿Cómo identificas las ideas principales que son esenciales para elaborar tu texto?
- ¿Qué tanto se te complica ir monitoreando tu escrito al mismo tiempo que estás leyendo el texto?
- ¿Qué importancia tiene la elaboración del borrador cuando realizas tus textos?
- ¿Cuál es el procedimiento que usas para pasar de tu borrador al resumen final?
- En el resumen final ¿Cómo decides ya no incluir el total de ideas que has recuperado en tu borrador?
- ¿Existen palabras que no hayas entendido al leer el texto? ¿Cuáles son?
- Has usado otras estrategias para realizar tus textos ¿Cuáles?