

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número, 4
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO CON FUTUROS DOCENTES

Metacognitive strategies in written expression: a study case with future teachers

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA, ANTONIO GARCÍA GUZMÁN Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66404

Fecha de recepción: 12/03/2013 • Fecha de aceptación: 07/10/2013

Autor de contacto / Corresponding Author: José Luis Gallego Ortega. Email: jlgalleg@ugr.es

INTRODUCCIÓN. Se ha demostrado que la escritura es una actividad cognitiva compleja que involucra no solo procesos cognitivos y metacognitivos, sino también los componentes afectivos. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue apreciar el conocimiento y regulación que muestran los estudiantes de Magisterio sobre su escritura. **MÉTODO.** Para ello, se han seleccionado 20 alumnos de la Universidad de Granada, conformando un estudio de caso múltiple. Como instrumento de recogida de datos se empleó la entrevista cognitiva semiestructurada, mediante la aplicación de un cuestionario-guía estandarizado sobre la composición escrita, extrayendo cuestiones interesantes para el objetivo planteado. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido bajo la codificación y categorización en metacategorías preestablecidas, atendiendo al modelo sociocognitivo más representativo de la escritura (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996). **RESULTADOS.** Los alumnos muestran un dominio aceptable de la metacognición escritora, con salvedades sorprendentes, como la carencia en el conocimiento y control estructural del texto, y matices relevantes, como una concepción inmadura del proceso escritor y de las estrategias para la superación de los mismos. **DISCUSIÓN.** Los resultados apuntan que si bien estos alumnos muestran dominio en algunas suboperaciones, existen deficiencias y lagunas en otras, que requieren formación precisa, dada su importancia en nuestra sociedad, así como en el nuevo marco de los estudios superiores.

Palabras clave: *Expresión escrita, Metacognición, Autorregulación, Estudiantes universitarios.*

Introducción

En la actualidad, la expresión escrita se percibe como una actividad cognitiva compleja cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos, denominados planificación, transcripción y revisión (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), mediante un proceso de *monitorización* que controla y regula dichos procesos. Este monitor simboliza la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998), y ejerce una función autorreguladora de la escritura, por cuanto supone conocimiento y control de las operaciones anteriores. Consecuentemente, la elaboración textual, además de aplicación de procedimientos ejecutivos que activan estrategias efectivas para planificar, transcribir y revisar, exige conocimiento metacognitivo para regular su ejecución.

La autorregulación no se alcanza espontáneamente, sino que deviene de un proceso lento y gradual propiciado por la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo interno y externo (Lantolf y Thorne, 2006), y favorecen la eficacia escritora, habida cuenta de que se trata de una actividad social y cultural, que involucra lo afectivo y lo motivacional, e incluye procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global (Lacon y Ortega, 2008).

Se subraya la importancia del autocontrol y la conciencia, dado que para ser eficaz en la resolución de tareas, además de poseer un nivel suficiente de funcionamiento cognitivo, se requiere un adecuado control sobre el mismo (Salmerón, Gutiérrez-Braojos, Salmerón y Rodríguez, 2011), incluso que los conocimientos y experiencias cognitivas y metacognitivas interactúen sistemáticamente. En palabras de Flavell (1996: 160), “se recurre a estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es

una actividad metacognitiva”. Al contrario, los errores de expresión pueden derivar de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003).

La preocupación por la metacognición escritora se consolidó en los ochenta, por su incidencia en el desarrollo escritor desde enfoques cognitivos (Hayes, 1996; McCutchen, 2006), superada la hegemonía del enfoque de producto, que enfatizaba el texto escrito junto a algunas conductas mensurables como únicos focos de estudio del acto escritor. Sin embargo, por su naturaleza y complejidad de análisis sigue siendo uno de los procesos escritores menos analizados, y menos aún en estudiantes universitarios.

No obstante, Feldman, Anderson y Mangurian (2001) identificaron cuatro amenazas sobre la escritura de estos estudiantes: debilidades en la lógica, incongruencias estilísticas relativas a la disciplina o a la audiencia, plagio y debilidades mecánicas (gramática y vocabulario). Álvarez, Villardón y Yáñez (2010) constataron problemas de estructuración textual, y la correlación entre el conocimiento y dominio de estrategias de composición escrita y la óptima disposición hacia la escritura con la calidad textual. Otros estudios evidenciaron que los estudiantes universitarios no son competentes para utilizar la escritura como herramienta cognitiva, descubrir lo que pueden ser capaces de comunicar sobre un tema o revisar profundamente sus textos y no solo de manera superficial (Jackson, Carifio y Dagostino, 1998). Suárez (2006) analizó los efectos de un programa para mejorar los textos argumentativos de universitarios, constatando la mejora del desarrollo metacognitivo e indicios de mejora en la composición y comprensión del texto argumentativo escrito. Castelló y Donahue (2012) y Castelló, González e Iñesta (2010) han ofrecido resultados interesantes sobre la capacidad reguladora de la escritura en estudiantes posgraduados y de doctorado, dada la trascendencia de la habilidad escritora en estos casos, aunque no mayor que en el caso de los estudiantes universitarios.

Estos trabajos aconsejan profundizar en estos estudios para contribuir a la denominada *alfabetización académica* de los estudiantes, la cual “no se logra de una vez y para siempre”, sino que alude al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas [...]”, a sabiendas de que “aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino, 2005: 13-14).

Ahora bien, mientras que la preocupación por la escritura de los universitarios goza de un creciente interés entre los investigadores y podría admitirse cierta tradición en esta línea de investigación en algunos países de habla hispana, en España, pese a la importancia de la formación lingüística y a la constante preocupación de los docentes universitarios por los errores que presentan sus alumnos para expresarse por escrito con claridad y cohesión (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012), la inquietud de la investigación por la escritura de universitarios es ciertamente escasa —como se acaba de señalar, casi testimonial— aunque meritoria.

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron: 1) determinar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del conocimiento y control que poseen sobre los procesos cognitivos de la escritura: planificación, transcripción, revisión y estructuración; 2) desvelar su conocimiento general del acto de escribir, sobre lo que significa escribir bien, así como su disposición y actitud hacia la escritura; 3) identificar posibles disfunciones.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formularon como interrogantes básicos: 1) ¿los estudiantes universitarios conocen y controlan las estrategias y procesos cognitivos de la escritura?; 2) ¿qué actitud y sentimientos despiertan en ellos la demanda de elaborar un texto?; 3) ¿qué

dificultades encuentran en el control y autorregulación de la escritura?

Método

Se trata de una investigación exploratoria y de naturaleza cualitativa, de estudio de caso (Corbet, 2001), en su vertiente de “caso colectivo”. El *estudio de caso colectivo* (Stake, 2010) se considera una metodología pertinente en estos casos, por cuanto emplea técnicas relevantes de recogida de información (en nuestro caso, la entrevista) e implica un análisis de datos no lineal, sino continuo e interactivo, con el propósito de extraer significados y claves relevantes para el problema de investigación.

Participantes

Inicialmente fueron entrevistados 35 estudiantes, cuya participación en el estudio fue voluntaria, previa petición del investigador. No obstante, la inviabilidad para trabajar con muestras numerosas desde este enfoque hizo que se recurriese a la selección de “sujeto típico ideal” (Goetz y LeCompte, 1988), de tal manera que se efectuó una criba previa, considerando tres criterios: 1) los estudiantes debían tener superado el 1º curso de carrera; 2) sus respuestas no podían ser monosilábicas (sí/no); 3) se seleccionarían las respuestas más ricas, en términos de extensión verbal, por contener mayor cantidad de datos e informaciones.

Finalmente, la investigación se realizó con 20 estudiantes universitarios (6 varones y 14 mujeres), de edades comprendidas entre 19 y 23 años (media 20,4), cuando finalizaban segundo curso de carrera (Universidad de Granada). El empleo de una muestra pequeña se justifica porque el uso de los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, para analizar los procesos (meta)cognitivos de la expresión escrita mediante el análisis de contenido, no es viable con grandes muestras pero sí para

aplicarla al análisis de caso (Salvador, 2005), como sucede en esta investigación. Por tanto, la relevancia del estudio depende más de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Instrumentos

Se optó por la entrevista semiestructurada, realizada a partir de un cuestionario-guía (Cfr. Salvador, 2005: 62-66), validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación”. El cuestionario ayuda a los estudiantes a reflexionar y verbalizar lo que hacen mientras escriben, para colegir sus procesos metacognitivos y sus posibles relaciones.

Previo a la entrevista, no obstante, para facilitar la verbalización de los sujetos sobre los procesos metacognitivos implicados en las tareas de escritura, se les pidió la construcción de un texto expositivo-explicativo, cuya elección se justifica por constituir una tipología textual adecuada para indagar sobre las competencias comunicativo-discursivas escritas de los universitarios (Álvarez, 1995).

Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes la composición, durante 30 minutos, de un texto expositivo-explicativo sobre un contenido concreto (“Caracterización del Movimiento de la Integración Escolar”), con la intención de que, inmediatamente después de haberlo elaborado, evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de la entrevista.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardin, 1986), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de

categorías preestablecido, de acuerdo con el modelo teórico seguido (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), ampliamente reconocido por la comunidad científica. Para ello, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la metacognición de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la construcción un texto.

Efectivamente, la consideración de la metacognición como las operaciones mentales que realiza un sujeto para controlar y regular los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices. Por tanto, se trata de categorías apriorísticas, derivadas del modelo teórico de escritura utilizado, a las que se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Tabla 1).

Se ha de señalar, no obstante, que aunque la estructuración del contenido es un proceso inherente a la fase de planificación textual, sin menoscabo del modelo teórico seguido y dada la especial relevancia que tienen la organización de las ideas y el conocimiento de los géneros discursivos en la redacción de un texto, se ha explicitado la categoría denominada “Conocimiento y control de la estructuración” (AR4), por cuanto con ella se pretende subrayar la importancia de esta operación cognitiva, ofreciendo información precisa acerca del manejo que estos estudiantes universitarios (futuros docentes) admiten poseer sobre las tipología textuales. Las razones de esta decisión son diversas (Bamberg, 1984; Fitzgerald y Teasley, 1986): a) la organización textual es vista como una faceta de la calidad y coherencia de una composición escrita; b) la adecuada organización es un signo de coherencia relevante; c) el conocimiento de la estructura textual involucra conocimientos sobre cómo son conectadas

TABLA 1. Operaciones de metacognición en la escritura

Categorías	Código	Definición
		Capacidad del estudiante para conocer y autocontrolar...
Conocimiento-control de la planificación	AR1	... las operaciones del proceso de planificación
Conocimiento- control de la transcripción	AR2	... las operaciones del proceso de transcripción
Conocimiento-control de la revisión	AR3	... las operaciones del proceso de revisión
Conocimiento-control de la estructuración	AR4	... las operaciones en la estructuración de las ideas
Disposición ante la escritura y sus dificultades	AR5	... el propio interés, motivación, estado de ánimo, disposición afectiva e intelectual hacia la escritura
Conocimiento del escrito bien hecho	AR6	... cuándo un escrito es correcto, en cuanto al contenido, la estructura y la forma
Conocimiento-control general del acto de la escritura	AR7	... cómo se elabora un texto de forma correcta, en cuanto a los procesos implicados y a la forma de ejecutarlos

Fuente: elaboración propia.

temporal y causalmente las partes del texto. Asimismo, esta cuestión se ha considerado de especial relevancia al comprobar que los alumnos encaran los estudios universitarios con un absoluto desconocimiento de los denominados géneros académicos (Casco, 2009).

Este sistema categorial también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981; Stake, 2010), de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardin, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia, productividad.

Mediante la triangulación, se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del sistema de categorías del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas. Posteriormente, se agruparon los contenidos de similar código, calculándose

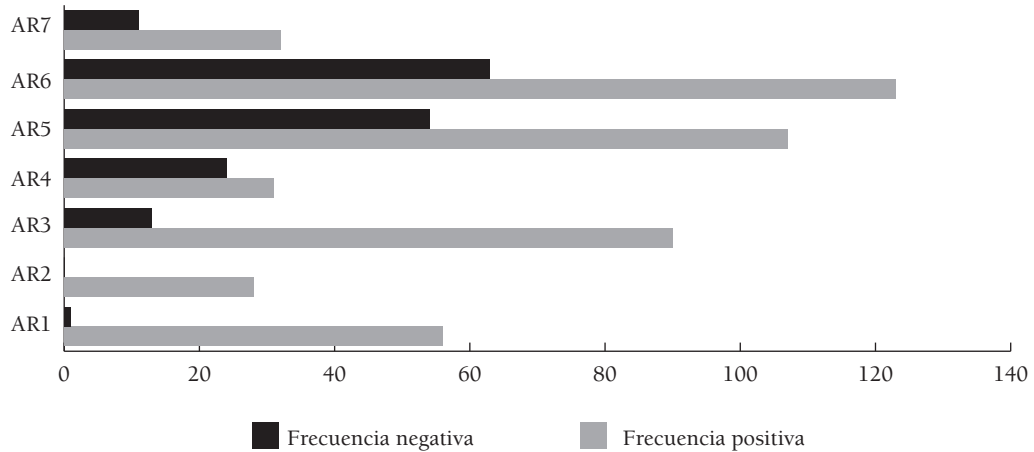
frecuencias, porcentajes y medias. Finalmente, se abordó la interpretación global de los datos, tanto numéricos como verbales; no obstante, los datos cuantitativos se utilizaron para corroborar y apoyar los cualitativos, considerados de mayor utilidad para comprender este problema de investigación.

Resultados

Los resultados se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (Cfr. gráfico 1) se aprecia que el porcentaje de respuestas positivas supera al de negativas (73,3% frente al 26,6%), lo cual indica que estos alumnos admiten un dominio en la autorregulación de la escritura. Destacan el conocimiento del escrito

GRÁFICO 1. Frecuencias sobre autorregulación



Fuente: elaboración propia.

bien hecho (19,4%), la disposición ante la escritura y sus dificultades (16,9%), y el control de la revisión (14,2%). De otra parte, muestran una mayor ambigüedad, aunque prevalecen las frecuencias positivas, en el conocimiento y control de la estructuración y en el conocimiento y control de la escritura en general.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los veinte sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos.

Resultados sobre el conocimiento y control de la planificación (AR1)

La opinión de los entrevistados reveló la preocupación de estos (98%) por los destinatarios

(audiencia) de sus textos, lo que representa un total de 2,8% de respuestas positivas, frente al ínfimo valor negativo de 0,05 de media, apenas el 1,7%. El análisis cualitativo pone de manifiesto que, previo a la redacción e incluso construcción mental de sus textos, la mayoría piensa, con excepción de uno de ellos, en la/s persona/s destinataria/s: “Por supuesto, en función del receptor el texto es diferente, ajusto las palabras, el vocabulario, incluso el contenido...” (E8).

Resultados sobre el conocimiento y control de la transcripción (AR2)

Han aparecido varias respuestas codificadas positivamente, con una media de 1,4, y ninguna negativa, de lo que se infiere una disposición máxima hacia la autorregulación en la fase de transcripción. Algunas declaraciones evidencian su importancia: “Normalmente encuentro bastantes palabras adecuadas, aunque a veces noto que me falta vocabulario sobre un tema concreto para expresarme, lo que repercute en el texto” (E1).

Resultados sobre el conocimiento y control de la revisión (AR3)

De los datos obtenidos, se deduce la óptima predisposición de este colectivo hacia la autorrevisión textual, con un conocimiento y control adecuados de la misma, avalado por un porcentaje alto de frecuencias positivas, superior al 87%, frente a un ínfimo de negativas (12,6%). Su frecuencia de aparición es también relativamente alta desde el punto de vista de las respuestas positivas, con una media de 4,5 respuestas por alumno, y tan solo 0,6 negativas. El análisis literal ilustra acerca de la realización de esta operación: “Sí, siempre” (E9, E12), “para saber si te ha quedado mejor o tienes que especificar algo” (E8).

En coherencia con su pensamiento y actitud ante la autorrevisión, la mayoría afirma que realiza esta operación, no ya cuando concluye el texto sino también durante su elaboración. En efecto, más de la tercera parte (17 estudiantes), admite plantearse, mientras escribe, si el texto le sale bien o mal: “Sí, desde el principio, veo que algo no me gusta, pero veo que puedo solucionarlo e intento darle sentido con las siguientes frases” (E11); ... “así aprendes de lo que te has equivocado, aunque a veces te cueste mucho y tengas que pedir ayuda...” (E7).

Asimismo, concluido el texto, también en idéntico porcentaje, confirman realizar la revisión final: “Sí, porque intento darle sentido a lo que he escrito para que la gente lo entienda” (E5), “a veces no me doy cuenta, aunque, si reconozco un error, por supuesto que lo corrijo” (E15).

Resultados sobre el conocimiento y control de la estructuración (AR4)

Los datos obtenidos indican una tendencia hacia el dominio de esta habilidad, aunque no significativa, puesto que el porcentaje positivo asciende al 56,3%, superando levemente al negativo (43,6%). Tampoco las medias de aparición de respuestas referidas a esta habilidad

son altas, tan solo 1,5 respuestas positivas por alumno, que no se distancia significativamente de la ausencia/deficiencia de la habilidad, apenas 1,2 respuestas negativas por alumno.

Más de la mitad de las respuestas contradice categóricamente que este colectivo tenga en cuenta el tipo de texto que están elaborando: “No, ya he dicho antes que no sabía muy bien la diferencia entre los tipos de textos que existen” (E10).

Por otro lado, a la pregunta de si cuando el texto les sale mal tienen la impresión de que no saben cómo se construye, la diferencia de respuestas positivas vs negativas tampoco resulta relevante: la mitad sostiene que no sabe cómo construir textos, de acuerdo con las tipologías textuales; la otra mitad no se lo cuestiona, se limita a corregirlo y a continuar: “No, simplemente lo cambio” (E17) “hasta que esté mejor” (E1).

Resultados sobre la disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5)

En este caso se impone el porcentaje de frecuencias positivas (66,4%), frente a las negativas (34%). Además, la media de aparición de respuestas positivas es alta (5,3) y la de negativas baja (2,7). El análisis pormenorizado de las respuestas de los estudiantes arrojó resultados más interesantes. La mayoría afirmó que era consciente de lo que está sintiendo mientras escribe (si se siente cómodo, nervioso, triste...): “Sí, porque cuando no estoy a gusto o no me encuentro bien no me puedo concentrar ni nada” (E4).

Por otra parte, existe unanimidad en las respuestas acerca de la satisfacción que sienten los sujetos cuando están consiguiendo hacer bien su texto y son conscientes de esta impresión o sensación. Todos se expresan en términos similares: “Por supuesto, es muy satisfactorio” (E7).

Una cuestión importante, desde el punto de vista actitudinal, es la concentración para la

tarea, habida cuenta de la cantidad y complejidad de operaciones que entran en juego. De los análisis se deduce que mayoritariamente al enfrentarse a la escritura consiguen la concentración necesaria: “Sí, claro” (E13, E14), “porque si no no me saldría bien” (E1, E3).

La mayoría reconoce, sin embargo, que cuando tiene alguna preocupación o un estado anímico poco favorable le cuesta concentrarse, no es capaz de hacerlo y ello incide en la calidad final del texto: “No, si estoy disgustado, escribo mejor en mi diario; si es un texto... impuesto pues... espero que se me pase el disgusto” (E6).

No obstante, las dificultades escritoras suelen asumirse con naturalidad, dada su complejidad, y no se consideran excesivas: ... “las supero con facilidad” (E6). Frecuentemente se vinculan con la organización de ideas y la búsqueda correcta de estas: “Cuando busco las ideas” (E4, E11, E12, E20), “porque no se me ocurren” (E7), e “intento estructurarlas” (E7, E9, E10).

Por último, se observó en el grupo la madurez suficiente para aceptar, sin reproche alguno, las sugerencias de mejora sobre sus textos que otros pudieran hacerles, aunque ello implique correcciones y cambios sustanciales, pues asumen que ello redundaría en la calidad final del texto: “No, al revés, me pueden aconsejar sobre cosas que yo no me haya dado cuenta” (E4).

Resultados sobre el conocimiento sobre el escrito bien hecho (AR6)

Los sujetos entrevistados tienen tendencia a declarar un buen dominio conceptual y procedimental del texto correcto, cuyo porcentaje de respuestas positivas se sitúa por encima del 66%. Además, el promedio de respuestas positivas por alumno es alto (6,15), muy por encima del promedio de respuestas negativas (3,15).

Se intentó descubrir si los sujetos sometidos a indagación tienen en cuenta, mientras escriben

un texto, la secuencia que han de seguir para que les salga bien. A tenor de sus respuestas, sin embargo, no se pudo confirmar con claridad una tendencia, ya que mientras unos dicen: “No, me pongo a hacerlo sin más, no me digo nada ni mentalmente ni nada” (E2), otros afirman: “Sí, me voy diciendo las cosas y me corrijo a mí misma, soy bastante metódica” (E1).

Sin embargo, mayoritariamente, coinciden en contestar que no disponen de ningún “truco” para asegurarse de que el texto les salga bien: “No, la verdad que no sé ningún truco, eso no” (E1). Pero, en general, admiten que para mejorar sus textos es necesario atender varios aspectos (vocabulario, ideas, organización...), pues son diversas las habilidades que deben poseerse: “Muchas cosas, por ejemplo, pues las partes, el tema, las faltas de ortografía...” (E2).

Responden de forma negativa acerca de la carencia de habilidades para enfrentarse a la construcción de un texto, argumentando que si un texto no les sale bien se debe a una falta de concentración, inoportunidad del momento o ausencia de información y/o vocabulario: “No, pienso que no tengo suficiente información, no me gusta el tema... pero nunca que no sé escribir bien” (E18).

De otra parte, casi la totalidad del grupo asume que otros compañeros escriben mejor que ellos, por diversas razones, principalmente porque saben expresarse mejor y poseen un mejor dominio de esa habilidad. La mayoría opina que los que escriben mejor que ellos lo hacen porque utilizan algún truco o estrategia para construir sus textos: “Por supuesto” (E2, E7, E8, E14, E19) “que hay gente que escribe mejor que yo” (E11, E13, E15).

Resultados sobre el conocimiento y control general del acto de la escritura (AR7)

Continúa la tendencia de respuestas positivas, en torno al 74%, sobre el adecuado conocimiento y control de la actividad escritora. La

media de aparición de respuestas positivas por alumno no es excesivamente alta, en comparación con otras, pero es mucho mayor que la de respuestas que indican una ausencia o un deficiente uso de esta habilidad. La mayoría afirma que es consciente de todo lo que está haciendo mientras escribe, aunque no sepa bien cómo se denomina cada operación que realiza: “Claro, porque si no me diera cuenta el texto no saldría correctamente, porque así voy controlando qué hago y cómo lo hago” (E19); “Sí, me doy cuenta de todo” (E3, E18).

Discusión y proyección didáctica

Los resultados de esta investigación nos permiten hacer modestas aportaciones al conocimiento de los procesos metacognitivos implicados en la expresión escrita de estudiantes universitarios. Inicialmente puede señalarse que los sujetos de la muestra proclaman un cierto dominio de las operaciones que se incluyen dentro del conocimiento y control del acto de escritura. Pero como no todas las operaciones han reflejado el mismo grado de destreza, lo más apropiado es presentar de forma sucinta y precisa el grado de dominio de cada una de ellas. Para ello, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente.

¿Los estudiantes universitarios conocen y controlan las estrategias y procesos cognitivos de la escritura?

El conocimiento y control de la planificación es elevado, puesto que casi unánimemente coinciden en afirmar que son conscientes de la trascendencia de esta operación. En efecto, al construir un texto, piensan tanto en la audiencia y los objetivos que pretenden como en las ideas y su organización. Aún con más contundencia subrayan la relevancia de conocer y controlar otros aspectos concernientes a la redacción textual: las dimensiones léxico-semántica y

morfosintáctica. Este hallazgo, sin embargo, no ha sido corroborado en otros estudios (Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009; Escorcía, 2010), en los que se señaló que los estudiantes universitarios poseían bajos niveles de planificación en la realización de actividades escritoras o en la redacción de artículos. También, a diferencia de lo que sostienen otros autores (Jackson *et al.*, 1998; Escorcía, 2010), es apreciable, aunque no tan elevada, su percepción sobre el dominio de la revisión textual y de su control consciente. Así, la mayoría manifiesta la necesidad de realizar revisiones durante la propia redacción del texto, lo cual demuestra la simultaneidad de los procesos cognitivos implicados en esta tarea, sin perjuicio de la revisión final, como culminación del acto escritor. Diferentes estudios coinciden en señalar que una mayor revisión del texto incide en la mejora de su calidad final (Castelló *et al.*, 2010; Castelló *et al.*, 2012; Venables y Summit, 2003; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

Sin embargo, su percepción sobre el proceso de estructuración es muy distinta. Suelen desconocer e incluso ignorar la importancia que la tipología textual juega en la calidad de un texto, lo cual es consistente con los descubrimientos hallados por Álvarez *et al.* (2010) o Castelló *et al.* (2010), quienes demostraron el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseían acerca de los modelos de textos que debían manejar.

¿Qué actitud y sentimientos despiertan en ellos la demanda de elaborar un texto?

Se sabe que en la población universitaria las actitudes de los estudiantes hacia la escritura influyen en la calidad de sus producciones escritas (White y Bruning, 2005). En este sentido, los alumnos del caso estudiado muestran una actitud aceptable ante la escritura y sus dificultades, es decir, manifiestan un interés suficiente hacia las tareas de expresión escrita, hecho que no ha sido corroborado en otras

investigaciones (Andrade, 2009; Álvarez *et al.*, 2010), en las que se constató la escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras. Los sujetos de nuestra muestra son conscientes de lo que piensan y sienten mientras escriben y al concluir un texto, aunque les cuesta alcanzar la concentración suficiente para desarrollar esta tarea. Es más notable el conocimiento y control general del acto de escritura, según las declaraciones del alumnado. En efecto, gran parte de los sujetos conocen los pensamientos y sentimientos que experimentan mientras escriben.

¿Qué dificultades encuentran en el control y autorregulación de la escritura?

Si bien las dificultades en la expresión escrita no resultan excesivas ni generalmente insalvables, sí se perciben en ocasiones. Tienen que ver con la organización y, en menor medida, con la búsqueda de ideas, principalmente. Estos datos son consistentes con los obtenidos en otros estudios (Bereiter y Scardamalia, 1991; Padilla, 2003; Velásquez, 2005; Ochoa y Aragón, 2007; Castelló *et al.*, 2010; Pérez, 2010), aunque no concuerdan con los descubrimientos logrados por Meneses, Salvador y Ravelo (2007), quienes señalaron que los sujetos de su muestra se esmeraban en la organización de sus textos.

De otra parte, aunque los estudiantes de nuestro estudio suelen vincular la calidad de la escritura con variables concretas (riqueza de vocabulario, búsqueda de ideas o su adecuada organización en el texto), sin embargo tienden a descuidar otras de indudable relevancia, al ignorar que la escritura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden, que se activan de acuerdo con las peculiaridades del proceso escritor. En efecto, los resultados conseguidos confirman que los estudiantes con un mayor conocimiento y uso de las estrategias de composición escrita producen textos de mayor calidad, como ya encontraron

Marinkovich, Morán y Vergara (1996) en otra investigación. Poner sobre el papel las ideas es una de las principales dificultades encontradas por los estudiantes (Ball, 2004), máxime cuando no es difícil advertir en estudiantes universitarios problemas para expresarse con claridad y cohesión (Carlino, 2003; Escorcía, 2010; Castelló *et al.*, 2012).

En otro sentido, con independencia de los lógicos matices diferenciales que pueden observarse en función de las muestras utilizadas en los distintos estudios, cabe aventurar que no se esperan diferencias significativas entre los hallazgos obtenidos en esta investigación y los que pudieran alcanzarse en relación a otros estudiantes universitarios de otros grados. Desde esta perspectiva, en una investigación realizada con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, pertenecientes a licenciaturas diferentes, Fregoso (2007) constató que el desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos de los diferentes grupos ha sido similar en sus deficiencias, no advirtiendo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar. En sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, y teniendo en cuenta que un método efectivo para ayudar a los estudiantes a mejorar sus composiciones escritas es instruirles en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006), se sugieren las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de estas operaciones: 1) pensar, reflexionar y discutir de forma grupal sobre los procesos o fases involucrados en la escritura; 2) presentar a los estudiantes las fases que se han de seguir en la elaboración de un texto y enfatizar aquellas en las que se han detectado las dificultades; 3) promover estrategias de autocontrol, autorrefuerzo y/o autorregulación para mejorar el control consciente del acto escritor.

Finalmente, se ha de señalar que el carácter exploratorio de este estudio sugiere interpretar

los resultados a la luz de varias limitaciones (escaso número de participantes, peculiaridades de los estudios de caso...) que desaconsejan su generalización. Su carácter inicial abre

nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. De ahí que los resultados estén abiertos a futuras comprobaciones o réplica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito I. Exposición y argumentación*. Madrid: Arco-Libros.
- Álvarez, M., Villardón, M. L., y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 181-204. Recuperado de revistas.um.es/educatio/article/download/112021/106341.
- Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79118995016>.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>.
- Ball, M. (2004). Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 84-91. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17145/2/articulo9.pdf>.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18 (3), 305-319. Recuperado de <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/1984/RTE0183-Oct1984/RTE0183Assessing.pdf>.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68. Recuperado de <http://ikit.org/fulltext/1991higherlevels.pdf>.
- Carlino, P. (2003). La alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE Investigación*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6 (11), 233-260. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v6n11/v6n11a13.pdf>.
- Castelló, M., y Donahue, C. (2012). *University writing: selves and texts in Academic Societies*. London: Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M., González, L., e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 16969-2095. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?688>.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia*

- Universitaria. REDU*, 11 (1), 79-104. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffred-u.net%2Ffredu%2Findex.php%2FREDU%2Farticle%2Fdownload%2F582%2F401&ei=vGh7UpnjKvOZOAWe14HoAg&usq=AFQjCNGCYLQk56025TO8oz4foR-szLGpLQ&sig2=G4sxZR_zSwTJaLE4dmUdTA&bvm=bv.56146854,d.bGE.
- Escorcia, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (2), 265-277. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>.
- Feldman, S., Anderson, V., y Mangurian, L. (2001). Teaching effective scientific writing. *Journal of College Science Teaching*, 30 (7), 446-450.
- Fitzgerald, J., y Teasly, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432. DOI: 10.1037/0022-0663.78.6.424.
- Flavell, J. H. (1996). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fregoso, G. (2007). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 69-76. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Fregoso.pdf.
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jackson, I., Carifio, J., y Dagostino, L. (1998). The effect of diagnostic and prescriptive comments on revising behavior of community college students. *Educational Eric Document*, n° 417449.
- Lacon, N., y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41 (67), 231-255. DOI: 10.4067/S0718-09342008000200009.
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the génesis of L2 development*. Oxford: University Press.
- Lecuona, M. P., Rodríguez, M. J., y Sánchez, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación* (Madrid), 332, 301-326.
- Marinkovich, J., Morán, P., y Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos*, 19 (40), 107-115.
- Meneses, A., Salvador, F., y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810109.pdf>.
- McCarthur, C. A., Graham, S., y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª Ed.). Madrid: Pearson.

- Ochoa, S., y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 493-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metadiscurso y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 221-236. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/>
- Pérez, M. N. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, 43 (72), 125-152. DOI: 10.4067/S0718-09342010000100006.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (68), 107-127. DOI: 10.4067/S0718-09342009000100006.
- Salmerón, H., Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón, P., y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- Salvador, F. (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295. DOI: 10.4067/S0716-58112005000100016.
- Venables, A., y Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (3), 281-291. DOI: 10.1080/1470329032000103816.
- White, M. A., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), 166-189. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/119>.

Abstract

Metacognitive strategies in written expression: a study case with future teachers

INTRODUCTION. It has been shown that writing is complex activity involving not only cognitive and metacognitive processes but also affective components. In this regard, this article refers to the knowledge and control displayed by university students of initial teacher training on their writing. **METHOD.** To carry out that, a multiple case study was designed with 20 college students from the University of Granada. Data gathering technique used in this study was the semi-structured cognitive interview, applied by a standardized questionnaire-guide about writing composition, drawing interesting conclusions to attain the proposed aim. Content analysis was executed according to the codification and categorization in pre-established meta-psycholinguistics categories by the most representative socio-cognitive framework of writing (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996). **RESULTS.** Students show an acceptable domain

of metacognitive writing, with remarkable exceptions, as lack in knowledge and structural control of the text, and relevant shades, as immature conception about writing process and singular strategies of overcoming these difficulties. **DISCUSSION.** Results suggest that they are competent in some sub operations, however, they show difficulties and lacks in others that require specific training, given its importance in our society as well as in our new frame work for higher education.

Keywords: *Writing, Metacognition, Self-regulation, University students.*

Résumé

Stratégies metacognitives dans l'expression écrite: une étude de cas autour des futurs enseignants

INTRODUCTION. Il a été démontré que l'écriture est une activité cognitive complexe qui implique non seulement des processus cognitifs et métacognitifs, mais aussi des composantes affectives. Dans ce sens, l'objectif de cette recherche est de faire une évaluation des connaissances et des régulations que des futurs enseignants montrent sur son écriture. **METHODE.** Pour cette tâche, nous avons sélectionné 20 étudiants de l'Université de Granada, en formant une étude de cas multiples. Nous avons utilisé une entrevue semi-structurée de type cognitive en obtenant de données intéressantes à travers d'un questionnaire-guide sur la composition écrite. Les données ont été soumises à l'analyse de contenu sous le codage et le classement par des metacatégories préétablies, en accueillant le modèle sociocognitif plus représentatif de l'écriture (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1996). **RÉSULTATS.** Les élèves montrent un domaine acceptable de métacognition sur l'écriture, avec des exceptions surprenants comme, par exemple, la manque de connaissances et de maîtrise structurel du texte ; au même temps qui révèle des conceptions immatures sur le processus d'écriture et des stratégies nécessaires pour les surmonter. **DISCUSSION.** Les résultats suggèrent que malgré le maîtrise que des étudiants montrent dans certaines sous-activités, il y a aussi des insuffisances et des lacunes dans des autres questions lesquelles nécessitent de certaine formation étant donné leur importance dans notre société et dans le cadre d'enseignement supérieur actuel.

Mots clés: *Ecriture, Métacognition, Autorégulation, Etudiants universitaires.*

Perfil profesional de los autores

José Luis Gallego Ortega (autor de contacto)

Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación, maestro y logopeda. Sus trabajos de investigación giran principalmente en torno a la Educación Especial y las dificultades de comunicación oral y escrita. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre estas temáticas.

Correo electrónico de contacto: jlgalleg@ugr.es

Dirección para correspondencia: Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). C/ Alpagateros Alta, nº 18, C-1. 18010 Granada.

Antonio García Guzmán

Profesor ayudante doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación. Su principal línea de investigación se centra en los problemas derivados de la discapacidad y los trastornos del lenguaje escrito, sobre los que ha publicado algunos libros y diversos artículos.

Correo electrónico de contacto: antogagu@ugr.es

Antonio Rodríguez Fuentes

Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación. Sus trabajos de investigación se centran principalmente en torno a la discapacidad visual y los problemas de comunicación oral y escrita. Ha publicado diversos libros y numerosos artículos sobre estos dominios.

Correo electrónico de contacto: arfuentes@ugr.es