

Importancia de la reflexión metacognitiva para mejorar la escritura académica

Relevance of metacognitive reflection to improve academic writing

Mestanza Páez Reina Cleopatra

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

reinamestanza@hotmail.com

Área: psicología

Méndez Puga Ana María

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

a_puga_m@yahoo.com

Área: psicología

Vargas-Garduño María de Lourdes

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

luluvargas61@gmail.com

Área: educación

Palacios Salas Pedro

Universidad Autónoma de Aguascalientes

palaciosalas@yahoo.com.mx

Área: psicología

RESUMEN

La escritura académica es esencial en el proceso formativo en educación superior, no solo por su función comunicativa sino también por la epistémica. A pesar de su relevancia, se observan deficiencias en este ámbito, especialmente en la redacción de ensayos y tesis. Por lo anterior, se llevó a cabo una investigación con la intención de evaluar el impacto de la reflexión metacognitiva en los procesos de escritura y en la calidad del texto final, después de la participación de un taller. Se propuso un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test, con un grupo experimental y uno de control. Se aplicó el instrumento para evaluar procesos de reflexión metacognitiva. Los participantes fueron cuatro grupos de la facultad de ciencias psicológicas de una universidad pública. La intervención consistió en un taller de escritura dirigido a estudiantes, para mejorar productos escritos, en un proceso de alfabetización académica. Se llevó a cabo un taller piloto, cuyos resultados permitieron mejorar el diseño del taller para realizar una segunda intervención. En los resultados del segundo taller, se evidenció que el grupo experimental mejoró de manera significativa las reflexiones metacognitivas lo que incidió en la calidad de los textos. En el grupo control, también hubo mejora en sus reflexiones metacognitivas y en la calidad de sus escritos, aunque con menor significancia. El estudio ha revelado el impacto positivo que genera una adecuada conducción del docente en la reflexión metacognitiva de los estudiantes, para mejorar la calidad de la escritura e incidir en el aprendizaje significativo.

Palabras clave: taller de escritura, reflexión metacognitiva, calidad de textos, alfabetización académica.

ABSTRACT

Academic writing is essential in the educational process in higher education, not only due to its communicative function but also because of the epistemic one. Despite its relevance, deficiencies are observed in this area, especially in the writing of essays and theses. Therefore, a research was carried out with the intention of evaluating the impact of metacognitive reflection on the writing processes and the quality of the final text, after a writing workshop. A quasi-experimental design was proposed, pre-test, intervention and post-test, with an experimental and a control group. An instrument was applied to evaluate processes of metacognitive reflection. The participants were four groups of the faculty of psychological sciences of a state university. The intervention consisted of a writing workshop aimed at students, to improve written products in an academic literacy process. A pilot workshop was carried out whose results of allowed to improve its design to carry out a second intervention. In the second workshop, it was evidenced that the experimental group significantly improved the metacognitive reflections and the quality of the texts. In the control group, there was also improvement in their metacognitive reflections and in the quality of their writings, although with less significance. The study has revealed the positive

impact that an adequate conduction of the teacher generates in the metacognitive reflection of the students, to improve the quality of the writing and to influence the significant learning.

Key words: writing workshop, metacognitive reflection, text quality, academic literacy

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) presentan diversas problemáticas, siendo la deserción, una de las más preocupantes. En los países europeos la deserción alcanzó el 48.6% en 2006 (Cabrera, Tomás, Álvarez, y González, 2006) y en América Latina, se ubica en 50%, con variaciones entre los países. Esta situación constituye un grave problema para las IES a nivel mundial (Escorcía, 2010). Frente a ello resulta esencial realizar cambios pedagógicos y construir entornos de educación superior estimulantes para desarrollar estrategias en los estudiantes que logren la permanencia en los estudios universitarios (Brunner y Ganga, 2016).

En Ecuador según la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en el año 2012 se registró el 45% de deserción en el primer semestre, mientras que dos años después, la deserción de las IES, representa el 26% de la población que ingresa a las instituciones de educación superior (SENESCYT, 2014). Sin embargo, la cifra aún sigue siendo alta, lo que evidencia, entre otras situaciones, las dificultades para aprender y posiblemente que los estudiantes no han desarrollado habilidades de reflexión metacognitiva, que les permitan ser más eficientes en sus estudios.

Como una alternativa para disminuir la deserción, el ingreso de los estudiantes a las universidades públicas se reguló a través del sistema de nivelación y admisión. El proceso consistió en aplicar instrumentos para conocer el interés vocacional del estudiante previo a la decisión por una carrera, sumado a una evaluación de conocimientos. Considerando estos dos aspectos, los estudiantes fueron asignados a la carrera que habían elegido, tomando en cuenta las puntuaciones que obtienen en las evaluaciones (Reglamento del sistema nacional de nivelación y admisión, 2017-065).

Ahora bien, como ya se mencionó, los factores que pueden estar influyendo en la deserción y que podrían tener mayor incidencia, además de los económicos, de elección vocacional, de conocimientos básicos insuficientes y de decisiones relacionadas con la familia o la vida en pareja, son las dificultades para leer y escribir como la universidad espera, puesto que las IES suponen que los estudiantes cuentan con estrategias para aprender y habilidades que les permitan ser autónomos en sus aprendizajes, en otras palabras, que cuenten con la alfabetización académica requerida para el nivel. Sin embargo, aunque los estudiantes y los docentes reconocen la importancia de la escritura como actividad para mejorar el pensamiento, la inteligencia humana y el éxito académico, también

reconocen que sus estrategias como escritores son muy pobres (Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015).

Por lo anterior, en esta investigación se establece como el eje más relevante a la reflexión metacognitiva, potenciándola a partir de la escritura y la reescritura. El interés por los procesos metacognitivos es fundamental porque justo la posibilidad de un aprendizaje autónomo estará dada en la medida en que el estudiante revise las estrategias que emplea para obtener logros, así como sus dificultades, para regularlas y así mejorar sus productos escritos, sobre todo los que propician la construcción del conocimiento, porque le permiten argumentar y revisar sus planteamientos.

Por otro lado, en relación con el tema de investigación no se encontraron publicaciones en el Ecuador, relacionadas con el proceso de reflexión metacognitiva como herramienta para mejorar la calidad de textos, lo que significa que es un tema para investigar en el campo universitario y constituir la base de futuras investigaciones, cuya incidencia en el aprendizaje se dará en la medida en que los estudiantes logren procesos de reflexión metacognitiva desde las disciplinas.

Cabe señalar que la educación en Ecuador ha pasado por cambios recientes, varios de los cuales han impactado al nivel de las IES para disminuir la deserción en los primeros semestres de las carreras, lo que evidencia las dificultades que tienen algunos estudiantes para adaptarse a la dinámica que requiere las IES. La SENESCYT (2017) plantea a las IES trabajar en el rediseño para brindar eficiencia, calidad y excelencia. Sin embargo, no siempre se logra contar con mecanismos para que realmente se alcance un proceso de aprendizaje como se espera en el contexto universitario. Es por ello que se pretende reflexionar sobre lo que sucede en la educación superior en relación con los procesos de aprendizaje (Turpo, 2013).

Además de los conocimientos que se requieren para enfrentar la educación superior, el estudiante debe aprender a ser buen lector y escritor, en tanto que la lengua escrita está mediando la comunicación en las actividades de aprendizaje. Esta mediación busca propiciar que el estudiante tenga elementos para entender la dinámica de comunicación, saber cómo preguntar, qué decir, qué hacer y cómo hacerlo, al mismo tiempo que aprende y reflexiona acerca de cómo está aprendiendo.

Es en ese espacio donde se ubica uno de los grandes problemas de la educación, en tanto que la escritura no necesariamente es percibida como relevante por los actores del proceso educativo porque se asume que los participantes ya saben leer y escribir, aunque varios estudios muestren que los jóvenes tienen pocas habilidades como escritores, para los textos que la universidad demanda (Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015). En este contexto, es donde resulta relevante el estudio de los procesos metacognitivos, puesto que permitirán a los estudiantes darse cuenta de sus propios procesos de aprendizaje para potenciar sus mejores estrategias y corregir o reorientar las que no le favorecen.

En función de lo anterior, es que se plantea la siguiente pregunta: ¿La reflexión metacognitiva promovida mediante un taller de escritura, incidirá en la mejora de la calidad de los textos ensayo de los estudiantes de licenciatura?

El objetivo de la investigación que da origen a este texto es determinar si existe diferencia significativa en un texto tipo ensayo entre el grupo experimental y el grupo control después de la participación en un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva.

La importancia del tema abordado, radica en el aporte a la comunidad científica siendo el instrumento sobre la reflexión metacognitiva diseñado y el taller de escritura elementos que contribuirán para que los estudiantes identifiquen la manera en que construyen sus aprendizajes, mediante la mejora e incorporación de la reflexión metacognitiva en relación a procesos.

DESARROLLO

El estado del arte se presenta desde dos ejes conceptuales básicos: reflexión metacognitiva y escritura académica. Para comprender en qué consiste la metacognición, el punto de partida es la noción de cognición. Flavell (1976); Flower(1989); González y León (2013) la definen como la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación del conocimiento. La cognición depende del contexto, es decir, resulta fundamental para tener conciencia del proceso interpretativo que sigue el sujeto para construir estrategias que den sentido a esas interpretaciones.

Las maneras en que se define la cognición se relacionan con la posibilidad de comprender los procesos cognitivos, actividades mentales que atribuyen significado a la información que perciben. Entre los procesos cognitivos básicos que identifican González y León (2013), en la enseñanza formal, destacan: percepción, atención, comparación, codificación, descripción, comprensión, razonamiento, memoria, clasificación, análisis y síntesis; mientras que los de alto nivel, serían, entre otros: pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, toma de decisiones, reflexión y aplicación.

Flavell (1979) también fue pionero en utilizar el término metacognición, habiendo previamente explicado la cognición. Este proceso lo planteó para dar relevancia a la reflexión de las personas sobre sus propios procesos. La metacognición a su vez, es un concepto que fue introducido por Flavell (1979) para denominar los procesos reflexivos de los niños y el conocimiento que tienen de sus propios procesos cognitivos. Posteriormente los conceptos de autores como Organista, (2005); Jaramillo y Simbaña (2014); Sandoval (2015) y Ortiz (2017) permiten entender a la metacognición como la conciencia que se tiene acerca de los propios procesos para revisar y corregir las estrategias teórico-prácticas que potencian la comprensión para la autorregulación del conocimiento, durante el proceso de aprendizaje. Las habilidades metacognitivas abarcan destrezas de ejecución de mayor nivel que permiten al estudiante ser consciente de su

aprendizaje, a partir de un proceso de reflexión. Esto implica saber preguntarse cómo hacer, cómo planear, cómo revisar y valorar los resultados.

En el contexto universitario las estrategias metacognitivas permiten planificar, supervisar y evaluar toda forma de comunicación, por lo que en la educación superior requieren ser potenciadas para lograr aprendizajes significativos (De Backer, Liesje, Van Keer, Moerkerke, Valcke, 2016). Asimismo, la reflexión metacognitiva implica el desarrollo del pensamiento crítico frente a las estrategias de enseñanza del docente (Chaves, Trujillo, y López, 2016; Schunk, 2004; Zimmerman, & Cleary, 2009).

Por otra parte, la escritura constituye una actividad que permite fortalecer las habilidades metacognitivas, puesto que más allá de su carácter comunicativo, posee una función epistémica fundamental (Flower y Hayes, 1996; Suez, 2011; Carlino, 2017). La demanda de lectura y escritura en la universidad remite a formas textuales que implican procesos metacognitivos y con ello, procesos de reconocimiento de esas distintas estructuras y formas textuales, así como de sus intenciones comunicativas.

Al respecto, también es importante señalar que los docentes proponen distintas actividades escriturales en función de la disciplina y de objetos de conocimientos particulares, en esa dinámica los estudiantes deberían ser capaces de interactuar y aprender de lo que los docentes les señalan, sin embargo, no siempre sucede así, en algunas ocasiones, serán los propios pares quien mostrarán formas de escribir y de pensar sobre los textos, fortaleciendo los procesos reflexivos. Para la mayoría de los universitarios, el contexto social de intercambio y comunicación está dado por lo que plantean los docentes y las exigencias del objeto de conocimiento que se aprende, esto les llevaría a escribir textos académicos, lo que implica que sean capaces de revisar lo que están comunicando y con ello aprenderlo. No obstante, para la gran mayoría esta función epistémica no se logra debido a la poca importancia que suele darse a la reflexión metacognitiva y a determinadas estrategias de escritura que pueden promoverla. Ahora bien, en esa dinámica se desarrollarán estrategias que faciliten que el ejercicio de escritura, constituya una posibilidad de aprender del contenido, de las formas textuales y que se conviertan en mejores escritores.

Ese proceso de ser mejor escritor y compartir con los pares, ha sido estudiado por Pardo y Castelló (2016), sin que ello signifique que sea la única estrategia a proponer, también se puede enseñar a tomar notas. Por su parte, Pardo y Castelló (2016) realizaron una intervención en un grupo de estudiantes universitarios en relación con el uso de la escritura, obteniendo la mejora en la producción textual, a partir de los comentarios emitidos por los compañeros y docentes sobre los documentos generados, lo cual implica que la heterorregulación generada a partir de la revisión entre pares, se propició por los comentarios recibidos. Estrategias como las que se señalan, pueden ser parte de una experiencia formativa innovadora, de ahí que se haya propuesto, intervenir con un taller de escritura con la participación de estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

La intervención se diseñó en el marco de un diseño cuasi experimental, con pre y pos-test, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014). Se trabajó con un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La hipótesis de investigación fue la siguiente: Existe diferencia significativa en la calidad de la escritura del ensayo entre el grupo experimental y el grupo de control después de la participación en un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva con apoyo docente. Para identificar si existían diferencias significativas entre el pretest y el posttest se utilizó la prueba “t” de Student (Creswell, 2013).

Participaron cuatro grupos de estudiantes de psicología clínica de una universidad pública del Ecuador de medio socioeconómico medio, conformados en dos grupos: grupo experimental (77 estudiantes) y grupo control (76 estudiantes), haciendo un total de 153 sujetos. El criterio para designarlos se determinó por la universidad en función de los horarios, necesidades y tamaño de los grupos. Los criterios de inclusión que se consideraron, fueron: Ser estudiantes de la misma carrera, no ser estudiantes repetidores, tener menos de 30 años y cumplir con el total de horas planificadas para el taller. Como criterio de eliminación se consideró el incumplimiento del total de horas programadas para el desarrollo del taller de escritura. Dos de los grupos participaron en el piloteo del taller (taller 1); uno fue el de control y otro el experimental. Durante la impartición del taller mejorado (taller 2), el tercer grupo fue el experimental y el cuarto, de control, como se describe en la tabla 1. Ninguno de los grupos había participado previamente en capacitaciones sobre escritura académica ni sobre procesos metacognitivos.

Tabla 1.

Estudiantes de la carrera de psicología clínica que participaron en el primer y segundo taller.

	Grupo Experimental	Grupo Control
1Taller Psicopedagógico	35 participantes	40
2Taller de Escritura	42 participantes	36
Total	77 participantes	76 participantes

Con respecto a las consideraciones éticas, se partió de la autorización formal que dio la universidad pública ecuatoriana para la realización de la investigación. Asimismo, en reunión con los participantes, se les dio a conocer el objetivo del taller de escritura, y se consideró en la investigación a quienes aceptaron colaborar y firmaron un consentimiento informado que establecía la garantía de confidencialidad de la información e integridad de los participantes.

Se utilizó el *Instrumento para evaluar procesos de reflexión metacognitiva (RMC)*, diseñado por Mestanza, Méndez, Vargas, Palacios y Castelló (2017), el cual contiene 26 ítems, clasificados en tres constructos: planificación (nueve ítems);

escritura-supervisión (ocho ítems) y reescritura-evaluación (ocho ítems). Se elaboró considerando los planteamientos de Flower y Hayes (1981); O'Neil y Abedi (1996), Mazarella (2008) y Castelló (2009). El instrumento fue juceado por una experta mexicana y tres españoles, quienes basaron su percepción de cada ítem considerando los criterios de claridad, plausibilidad y correspondencia en relación a los subprocesos en la reflexión metacognitiva: planeación, escritura y evaluación; los expertos dieron una validación de 100 por ciento. La validez de constructo (planeación, escritura y supervisión de procesos, y reescritura y evaluación) se generó mediante la aplicación del instrumento a 260 estudiantes universitarios de la facultad de ciencias psicológicas, de primer y segundo semestre, durante el periodo marzo-agosto 2018 conformado por 81 hombres y 179 mujeres. Se obtuvo el valor de alfa de Cronbach de .88 lo que garantiza la fiabilidad, correspondiente a los 26 ítems que conforman el cuestionario sobre la reflexión metacognitiva.

La técnica de intervención fue un taller psicoeducativo basado en la escritura académica de ensayos. Se trabajó con un texto que los estudiantes ecuatorianos deberían realizar de manera obligatoria dentro de alguna de las asignaturas del semestre, para ser evaluado por el docente. En el primer taller, que funcionó como estudio piloto, se buscó la mejora de la producción orientándose al desarrollo de habilidades metacognitivas. El segundo taller, rediseñado a partir del primero, se distinguió del anterior en que se parte de una premisa distinta, al enfatizar la reflexión metacognitiva en cada uno de los momentos de la secuencia, lo que permite a los estudiantes la autoevaluación de sus producciones. Para las prácticas, se eligieron textos de neuropsicología, una de las asignaturas que cursaban los participantes. Los ensayos se evaluaron mediante rúbricas diseñadas exprofeso y validadas por tres catedráticas expertas de origen español.

El procedimiento básico de los talleres consistió en la lectura del texto, la escritura de la primera versión de su ensayo, la revisión entre pares y retroalimentación para que se dieran cuenta de los errores cometidos y de cómo debían corregir su texto para mejorarlo, haciendo con ello una primera reflexión metacognitiva. Posteriormente, se les presentó en power point la teoría sobre los elementos de planeación, escritura, reescritura y evaluación, con base en la información proporcionada se les pidió que hicieran un organizador gráfico en forma individual y luego por parejas. Los productos de cada par, fueron entregados de manera equitativa, a tres revisores para que integrara la información de los diversos organizadores gráficos. Se eligieron tres, para que cada uno de ellos incorporara en un solo documento lo correspondiente a uno de los elementos que constituyen el proceso de escritura, a saber: planeación, escritura y reescritura y evaluación. Una vez hecho esto, se socializó con el grupo completo para consensar la información. Se realizó la segunda versión del ensayo base y se fue analizando, siguiendo elementos teóricos de la fase de escritura y mediante un modelaje realizado por la conductora del taller. En la fase final, se redactó la tercera y última versión del ensayo, considerando los elementos teóricos y las reflexiones metacognitivas que fueron generando a partir de todo el proceso y del trabajo colaborativo entre pares. Para concluir el taller, se les pidió que de manera oral

expresaran ideas acerca de lo que se dieron cuenta sobre su propio proceso de escritura, lo que constituyó otra manifestación de su reflexión metacognitiva.

Luego de este proceso se aplicó el cuestionario para evaluar los procesos metacognitivos, al grupo experimental a manera de postest, para reflexionar en pares y en grupo sobre sus logros e incidencia en sus productos escritos. Esta actividad permitió a los participantes darse cuenta de la importancia del proceso reflexivo, que no solo implicó el ámbito académico, sino que trascendió a nivel social y contextual.

Paralelamente se aplicó al grupo control el cuestionario que permitía evaluar los procesos metacognitivos durante la escritura de un texto y el cuestionario de preguntas abiertas sobre el conocimiento del ensayo y su autopercepción como escritor para evidenciar la mejoría o no de los procesos metacognitivos con apoyo docente.

RESULTADOS

En los resultados del pretest se pudo apreciar en los estudiantes ciertas habilidades que necesitaban potenciar, información base para planificar el taller.

Según la estadística de muestras relacionadas (tabla 2), existe una mejora significativa en las medias de datos en el grupo experimental post intervención, siendo el más puntuado el proceso de reflexión metacognitiva de planeación, seguido del proceso de escritura y evaluación. En el grupo control bajo la conducción del maestro se puede observar menor significancia en relación al grupo experimental.

Tabla 2.

Resultados de las medias que se obtuvo del grupo control y experimental antes y después de la participación de un taller de escritura

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Control						
Planeación	29,97	3,17	,52			
Pre	31,42	4,01	,66	-2,52	,35	,016
Post						
Experimental						
Planeación						
Pre	28,31	4,56	,70			
Post	41,88	2,81	,43	-18,28	,41	,000
Control						
Escritura						
Pre	26,11	2,80	,46			
Post	27,64	3,87	,64	-2,73	,35	,010
Experimental						
Escritura						
Pre	26,29	3,69	,57			
Post	38,19	2,36	,36	-18,19	,41	,000
Control						

Evaluación						
Pre	28,33	3,98	,66			
Post	29,92	5,39	,89	-2,57	,35	,014
Experimental						
Evaluación						
Pre	29,02	5,33	,82			
Post	40,69	3,37	,52	-15,40	,41	,000

Se consideró una P<0.05

Luego del taller de escritura en el postest, la media del grupo experimental arroja resultados estadísticamente significativos en las reflexiones durante los procesos de planeación, escritura y reescritura; siendo relevante la constatación de la hipótesis, puesto que se encontró una diferencia significativa en las medias de postest, como también en los productos escritos, en este caso ensayos, que obligatoriamente deben cumplir como tareas de la asignatura. En el grupo control se puede apreciar significancia estadística con menor medida, por lo cual se puede decir que la intervención del docente incidió en los resultados.

DISCUSIÓN

En el tercer ensayo del grupo experimental se observa mejoría, quedando en evidencia que logró procesos reflexivos que se requiere en la producción de textos. Estos resultados evidencian las posibilidades de cambio en personas que producen textos tipo ensayo, como ya lo habían mostrado Flower y Hayes (1981); O'Neil y Abedi (1996); Mazarella y Ríos (2008); Castelló (2009), para quienes los procesos de escritura pueden mejorar mediante la reescritura de sus ensayos.

Al comparar los grupos control y experimental en el postest se puede apreciar que luego de la intervención la media arroja resultados estadísticamente significativos, siendo evidente la mejoría en la elaboración de ensayos del grupo experimental cuando se desarrolla en el contexto disciplinar (Castelló, Bañales y Vega, 2016). Por tanto, la práctica académica de escritura y reescritura desde las disciplinas, cuando el docente es capacitado, incide en los procesos de producción de textos mediante prácticas letradas y articuladas.

Los resultados mostraron que las actividades de planificación desarrolladas durante el taller contribuyeron a la escritura del texto y que estas prácticas se ven influidas por la revisión de pares en la calidad final del ensayo. El grupo experimental superó al grupo de control en la escritura de un mejor ensayo, con amplio contenido que incluyó aporte personal, mediante actividades de reflexión más profundas durante la reescritura para construir y adquirir conocimientos que incidan en su aprendizaje (Martínez, Mateos, Martín y Rijlaarsdam, 2015)

El estudio ha revelado que en los estudiantes del grupo control se propició la autorregulación (Ifenthaler, 2012), mediante procesos de reflexión metacognitiva en la evaluación y mejora de los textos que se produjeron. Por tanto, se puede decir que un taller de escritura permite lograr resultados significativos con

actividades que inviten a la práctica de las mismas en la producción textual. Al respecto, varios autores sostienen la importancia de los procesos de escritura vinculados con la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante (Doganay & Demir, 2011). En la investigación se observa que los participantes regulan sus procesos de escritura en el desarrollo del ensayo mediante actividades de planeación, escritura y evaluación que permiten la construcción del conocimiento, dando cuenta de los procesos de reflexión metacognitiva durante la reescritura del texto final tipo ensayo (Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

En el taller de escritura, se dio cumplimiento a los objetivos, siendo fundamental en la intervención las actividades planeadas que se requiere para cumplir una tarea escrita, como el acompañamiento durante el desarrollo de la misma (Castro y Sánchez, 2015). La forma como se enseñan las prácticas letradas desde la disciplina, permitió a los estudiantes participar en forma activa en las actividades propuestas (Carlino, 2013) e incorporar de forma consciente habilidades metacognitivas, mediante ejercicios orientados a la reflexión metacognitiva durante la escritura y la reescritura de un ensayo.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes, al final del taller, realizaron la reflexión metacognitiva mediante la reescritura del ensayo, en un proceso que les facilitó también la construcción de conocimientos desde la disciplina, logrando así, comprender y producir textos propios del ámbito disciplinar.

El proceso de producción y reflexión con los estudiantes y profesores, incidirá en la transformación de algunas concepciones en torno a la lectura y la escritura en la universidad. Esta necesidad de pensar sobre la escritura y su relación con la formación en la disciplina, abre una línea de investigación poco desarrollada en el Ecuador.

El taller permitió dar cuenta del proceso de metacognición, mediante la toma de conciencia y la reflexión de los procesos que se requieren en la escritura. De ahí la importancia de incidir en etapas formativas más tempranas, interviniendo desde los primeros semestres de licenciatura; más aún, desde educación básica y media superior, creando situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante reflexionar sobre sus propias cogniciones e implementar estrategias de mejora, que se verán plasmadas en la calidad de sus escritos y en un mejor aprovechamiento de los contenidos académicos.

La escritura de un ensayo durante el segundo taller tuvo ventajas porque permitió que el estudiante se diera cuenta de los aspectos que lo constituyen, lo que debe mejorar del texto y la selección de ideas en función de la importancia, elementos que contribuyeron a mejorar sus productos en cada reescritura del ensayo.

Resulta fundamental la capacitación docente sobre escritura, puesto que permite clarificar la forma de solicitar los trabajos, precisar lo que se desea lograr y qué debe contener un documento solicitado como tarea a los estudiantes, como lo

señalan Chois, Casas, López-Higuera, Prado-Mosquera y Cajas-Paz, (2017), entre otros autores.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, destaca una fundamental: el tiempo, puesto que los talleres deberían tener una duración mayor o al menos que para ciertas actividades se tuviera un espacio más amplio para favorecer la reflexión.

REFERENCIAS

- Brunner, J. y Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción* (80), 12-35
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31047691002/index.html>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12 (2), 171-203
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=en
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 16-32. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? En J. Pozo y M. Pérez, *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2016). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643290>
- Castro, M. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 36 (148), 50-67, recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67
- Chaves, E; Trujillo, J.M. y López, J.A. (2016) Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y*

- Educación*, 48, 67-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409006>
- Chois, P., Casas, A., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678009.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Research Design_ Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (4th ed.), USA: SAGE Publications.
- De Backer, Liesje, Van Keer, H., Moerkerke, B., & Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition and Learning*, 11(2), 187–213. doi: 10.1007/s11409-015-9141-7
- Doganay, A. & Demir, O. (2011). Comparison of the Level of Using Metacognitive Strategies during Study between High Achieving and Low Achieving Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice* 11(4), 2036-2043. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ962687>
- Escorcía, 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>
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College composition and communication*, 40 (3), 282-311. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/357775?newaccount=true&read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process process theory of writing. *College Composition and Communication* 32(4),365-387 Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En L. Flower y J. Hayes, *Textos en contexto*, (pp. 3-19). Buenos Aires: Lectura y Vida. Recuperado de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnik, *The nature of intelligence*, (pp. 231-235). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- González, B., y León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*

- Sociales* 19, 49-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación (sexta ed.)*. México: Mc Graw Hill Education.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5506/5876334df2698da179898d2f1be7501beca1.pdf>
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=441846097014>
- Jiménez V, Ulate M, Alvarado J y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (3), 631-656. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293142880010>
- Martínez I., Mateos M., Martín E., Rijlaarsdam G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.03>
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89 (4), 234-235. <https://www.jstor.org/stable/27542038>
- Ortiz, D. (2017). Aprendizaje generativo, metacognición y metanoia en la formación sistémica. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 105, 289-308. Recuperado de <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/101>
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana* (23), 77-89. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1243/1108>
- Pardo, M. & Castelló, M. (2016). Teaching Writing for Learning at University: a Proposal Based on Collaborative Review *Infancia y Aprendizaje*, 39 (3), 560-591. Doi:10.1080/02103702.2016.119691
- Sala-Bubaré, A., & Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-017-9808-3>

- Sandoval, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias metacognitivas y experticia. *Summa Psicológica UST*, (12), 19-29. Recuperado de <https://ojs3.s4e.cl/index.php/summa/article/view/261>
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (2012). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://www.unemi.edu.ec/images/pdf/Reglamentosinternos/Reglamento-del-Sistema-Nacional-de-Nivelacion-y-Admision.pdf>
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (2014). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://departamentos.uleam.edu.ec/danu/files/2014/10/Reglamento-SNNA-2014.pdf>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Acuerdo SENESCYT-Ecuador. 2017-065 Recuperado de <http://departamentos.uleam.edu.ec/nivelacion-carreras/files/2017/10/REGLAMENTO-SNNA-2017-065-CODIFICADO-1.pdf>
- Suez, R. (2011). *Los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en estudiantes de Misión Sucre durante la producción de textos argumentativos, mediante el uso del protocolo verbal*. (Tesis de maestría.) Universidad de Oriente. Cumaná. Recuperada de <http://ri2.bib.udo.edu.ve:8080/jspui/handle/123456789/3638>
- Turpo, O. (2013). La fractalidad de la educación virtual: naturaleza y estructura. *Educación*, 22 (42), 29-50 Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5290>
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 247-264). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2009-24219-012>