

INCIDENCIA DE LA FICHA METACOGNITIVA EN EL PROCESO DE
REGULACIÓN DE LA ESCRITURA SOCIALMENTE COMPARTIDA

JULIANA ROCÍO MONTILLA GIRALDO

DIRECTORA

ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS

SANTIAGO DE CALI

2018

INCIDENCIA DE LA FICHA METACOGNITIVA EN EL PROCESO DE
REGULACIÓN DE LA ESCRITURA SOCIALMENTE COMPARTIDA

JULIANA ROCÍO MONTILLA GIRALDO

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

DIRECTORA

ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS

SANTIAGO DE CALI

2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	9
OBJETIVO GENERAL	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
4. ANTECEDENTES	14
5. MARCO CONCEPTUAL	27
5.1. La escritura como proceso	27
5.2. Metacognición	31
5.3. Metacognición en la escritura	33
5.4. Regulación socialmente compartida	35
5.5. La ficha metacognitiva.....	38
5.6. Las fichas de clase	39
5.7. La ficha de grupo	40
5.8. Conocimiento conceptual	41
5.9. Conocimiento procedimental	41
5.10. Conocimiento actitudinal	42
6. DISEÑO METODOLÓGICO	43
6.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO.....	43

6.2.	CONTEXTO DEL ESTUDIO	43
6.3.	MUESTRA	44
6.4.	FASES DEL ESTUDIO.....	44
6.4.1.	Revisión bibliográfica	44
6.4.2.	Recolección de información	45
6.4.3.	Análisis	45
6.4.4.	Análisis de contenido	45
6.5.	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	47
6.6.	CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS.....	48
7.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	49
7.1.	Fichas Individuales	49
7.1.1.	Conocimiento conceptual	49
7.1.2.	Conocimiento procedimental.....	53
7.1.3.	Conocimiento actitudinal.....	55
7.2.	Análisis de fichas grupales.....	59
7.2.1.	Conocimiento conceptual	59
7.2.2.	Conocimiento procedimental.....	62
7.2.3.	Conocimiento actitudinal.....	67
7.3.	Aspectos importantes del paso de las fichas individuales a las grupales.....	70
7.3.1.		71

7.3.2.	72
7.4. Ficha de cierre E1	73
7.5. Ficha de cierre E2	75
8. CONCLUSIONES.	78
8.1. Conclusiones sobre el objetivo específico 1	78
8.2. Conclusiones sobre el objetivo específico 2	79
8.3. Conclusiones sobre el objetivo específico 3	80
8.4. Conclusiones sobre el objetivo general	80
9. REFERENCIAS	83
10. ANEXOS	88
10.1. Ficha metacognitiva de clase.	88
10.2. Ficha metacognitiva de grupo	89
10.3 Extracto ficha metacognitiva #2 de E1	90

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. El objetivo fue establecer la incidencia del uso de la ficha metacognitiva durante la escritura socialmente compartida de un texto tipo ensayo de tres estudiantes del curso “Composición en Español II”, año 2015. Los principales hallazgos muestran que la ficha metacognitiva permite que los estudiantes reflexionen, desarrollen conciencia y tengan un comportamiento metacognitivo estratégico para lograr los niveles de control requeridos en el proceso de regulación socialmente compartida de la escritura. En este sentido, los estudiantes mostraron un crecimiento en el manejo de los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal que refleja un avance en la toma de conciencia de los procesos relacionados con la tarea de escritura planteada en el curso.

Palabras claves: Ficha metacognitiva; metacognición; proceso de escritura; regulación socialmente compartida; conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje han llevado a reflexionar constantemente sobre el papel que desempeñan diversas prácticas comunicativas en la inmersión de los sujetos en sus contextos sociales. Como práctica comunicativa, la escritura aparece como una herramienta fundamental para la apropiación de instrumentos, estrategias y variables que permitan la construcción de conocimiento en la interacción social. Este es un factor esencial en la co-construcción de textos escritos y representa la característica principal del enfoque de la regulación socialmente compartida que exige que los integrantes de un grupo avancen en el entendimiento mutuo de tareas, compartan objetivos y establezcan acuerdos que determinen las acciones de planeación, ejecución y evaluación para la solución conjunta de tareas de escritura colaborativa (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Como una forma de registrar el proceso de construcción del texto, aparece la ficha metacognitiva como una herramienta que posibilita la descripción del comportamiento de los sujetos, permite analizar el porqué de sus acciones y la manera de interactuar en el momento de fijar consensos o estrategias en la solución de problemas durante la construcción de textos escritos. Además, constituye un insumo para que el estudiante tome conciencia de su conocimiento conceptual, motivacional y actitudinal mientras realiza tareas que buscan cumplir objetivos grupales.

A pesar de la importancia de estos aspectos en el proceso de escritura socialmente compartida, existen en nuestro contexto pocos estudios que aborden el fenómeno teniendo

en cuenta específicamente el desarrollo de los conocimientos mencionados durante tareas de escritura socialmente compartida, por lo tanto, la presente investigación se planteó como objetivo principal establecer la incidencia del uso de la ficha metacognitiva durante la escritura socialmente compartida en el desarrollo del control en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del curso de Composición en Español II del año 2015 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Para dar cuenta de los pasos y los resultados de esta investigación, este documento está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se ubican el planteamiento del problema de investigación y la justificación; posteriormente, se encuentran explícitos los objetivos general y específicos; seguido, se recogen antecedentes investigativos de orden internacional y local que fueron fundamentales para contextualizar este estudio.

Por otra parte, para aclarar el panorama conceptual desde donde se iban a seleccionar y analizar los datos, aparecen los supuestos teóricos que van desde la escritura como proceso, el papel de la metacognición en los procesos de aprendizaje, en este caso, de la escritura. El desarrollo de tareas de escritura en ambiente de regulación socialmente compartida; la ficha metacognitiva y las fichas de clase; y los conocimientos conceptual, motivacional y actitudinal.

Después de este apartado, se especifica el componente metodológico de la investigación. Se explica el tipo de estudio, el modo de obtención de los datos y las categorías de análisis establecidas a partir de los objetivos del estudio. Al final, se presentan los resultados de los datos analizados y las conclusiones teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La escritura académica comprende diversos aspectos del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, social y emocional de los individuos. Las relaciones complejas que se establecen por medio de la escritura demandan una apropiación de herramientas de carácter estratégico que le permitan al estudiante no sólo dar cuenta de los contenidos y conceptos vistos, sino también abordarlos desde distintas perspectivas junto a su conocimiento previo dentro de una relación de construcción de conocimiento.

En este sentido, la escritura es analizada como una acción consciente, planeada, controlada por el sujeto en ambientes interactivos de aprendizaje con una doble función dentro una concepción epistémica. Es decir, por una parte, los textos escritos nos acercan a los demás para interactuar y comunicarnos al hacer uso de la función interpersonal o transaccional de la escritura, y por otra, la escritura constituye el medio para la construcción de conocimiento y la expresión de ideas, sentimientos, creencias, fantasías, y en general, representaciones (Miras, 2000).

Por esta razón, como práctica comunicativa, la escritura se convierte en herramienta fundamental para la apropiación de otros elementos que permitan un acercamiento significativo al conocimiento. Sin embargo, esta característica de la escritura ha sido dejada de lado en muchos ámbitos de aplicación y aún más en el mundo académico. Por lo general, como plantean Arciniegas y López (2007), en el ambiente académico se escribe para cumplir con las tareas asignadas y lo normal es copiar lo que otros ya han dicho. Además

no se escribe para reconocerse a sí mismo como sujeto, ni para construir conocimiento en el proceso.

Junto a esta problemática sobre el uso de la escritura en el mundo académico, aparece otra situación no menos compleja y que cuenta con algunas revisiones desde la investigación universitaria. Se trata del encuentro que tienen los estudiantes cuando llegan a la universidad y se insertan en un mundo de exigencias que difieren cualitativamente de su anterior espacio académico.

Al ingresar a la universidad, los estudiantes enfrentan retos en el crecimiento de su saber profesional que exigen unas competencias necesarias de la educación superior. Sin embargo, la realidad es otra. La lectura y la escritura, así como entender el propio proceso de aprendizaje, son elementos fundamentales para una formación académica y estos estudiantes presentan mucha dificultad tanto en la comprensión de lectura, la producción de textos académicos y la utilización de estrategias propias acordes a sus intereses, experiencias y motivaciones.

Es en este contexto que la investigación actual busca respuestas que guíen las prácticas educativas en los programas de formación universitaria para brindarle al estudiante las herramientas necesarias de apropiación del conocimiento, indagación crítica de sus saberes y fortalecimiento de relaciones con pares que le permitan avanzar en su proceso de aprendizaje por medio de la escritura y la lectura. Estas respuestas demuestran que hay elementos esenciales para consolidar este proceso mediante la toma de conciencia de la actividad realizada por el sujeto. Estamos hablando, entonces, de aspectos fundamentales del papel de la metacognición en los procesos de escritura socialmente compartida.

Acerca de la metacognición se han hecho muchas investigaciones, particularmente en la comprensión de lectura, sin embargo, en el proceso de escritura ha sido menos indagada. Con este trabajo se busca, a través de una herramienta como lo es la ficha metacognitiva (Arciniegas & López, 2012), entender en un primer momento qué saben los estudiantes acerca de su proceso metacognitivo a la hora de escribir y, después, a partir del desarrollo de estas fichas, a lo largo del curso, identificar cómo inciden estas en el desarrollo de la conciencia del proceso de aprendizaje y en su competencia a la hora de escribir textos académicos en un ambiente de regulación socialmente compartida.

A pesar de que existen estudios que han empezado a retomar esta problemática, aún hay aspectos que no han sido analizados detenidamente. Por esta razón, la presente investigación busca avanzar en la comprensión del fenómeno planteando el siguiente interrogante: ¿De qué manera la ficha metacognitiva incide en la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes al momento de escribir textos académicos en un ambiente de regulación socialmente compartida?

De esta pregunta se desprenden también las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la influencia del desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel conceptual y la autorregulación de los estudiantes?
2. ¿Cómo incide el desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel procedimental y la autorregulación de los estudiantes?

3. ¿Cómo incide el desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel actitudinal y la autorregulación de los estudiantes?

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Establecer la incidencia del uso de la ficha metacognitiva durante la escritura socialmente compartida en el desarrollo de la regulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes del curso de Composición en Español II del año 2015 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la influencia del desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel conceptual y la autorregulación de los estudiantes.
- Describir cómo incide el desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel procedimental y la autorregulación de los estudiantes.
- Explicar cómo incide el desarrollo de la ficha metacognitiva en el nivel actitudinal y la autorregulación de los estudiantes.

4. ANTECEDENTES

Durante la búsqueda de antecedentes sobre el papel que juegan las distintas herramientas para la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, y en especial la ficha metacognitiva, pude comprobar que existen pocos estudios que aborden el fenómeno desde su relación con los procesos de lectura y escritura en ambientes de regulación socialmente compartida dentro de la universidad. La mayoría de estudios que abordan los distintos tipos de regulación de la escritura mediante el uso de elementos o herramientas que propicien procesos metacognitivos, como la ficha metacognitiva, lo hacen desde ambientes virtuales de aprendizaje. Otras investigaciones analizan los procesos de lectura y escritura más bien como una actividad mecánica o de construcción de sentido.

A continuación presento los estudios que han tenido una relación directa con las repercusiones del uso de diferentes herramientas metacognitivas para la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje. Específicamente, el uso de la ficha metacognitiva en el desarrollo de la escritura y la lectura en diferentes contextos.

Panadero, Kirschner, Järvelä, Malmberg y Jarvenoja (2015) reportan un estudio sobre la relación entre la autorregulación y la regulación socialmente compartida en ambientes de aprendizaje virtual. Por medio de esta relación, los autores buscaban intervenir en el proceso de regulación para promover la regulación socialmente compartida.

En el estudio participaron 103 estudiantes que cursaban primer año de un programa de educación en una universidad de Finlandia. La tarea era realizar un ensayo al final del curso

y para ello, los estudiantes debían hacer uso de distintas herramientas que promovían y medían la regulación socialmente compartida en los grupos. Los estudiantes trabajaron en grupos de 3 o 4 usando la herramienta de realimentación conocida como VCRI (*Virtual Collaborative Research Institute*) para evaluar su proceso y el de los demás con un alto grado de precisión. El VCRI constituye una plataforma para promover el trabajo en grupo y medirlo a través de lo que quedaba consignado ahí.

En este reporte, los autores consideran importante añadir dos funciones más al VCRI que den cuenta de los procesos de los estudiantes. En este sentido, implementan el uso del OurPlanner y de OurEvaluator. Durante el curso cada miembro del grupo realizó reportes personales sobre su estado cognitivo, motivacional y emocional antes de empezar el trabajo en grupo. Estos reportes quedaron consignados en el Radar y fueron realizados 18 veces. Después, cada grupo usó los resultados del Radar para detectar a los estudiantes que estuvieran experimentando problemas con la tarea. Asimismo, a través del Planeador (OurPlanner), los estudiantes establecieron la planeación compartida para la colaboración. Y realizaron sus respectivas evaluaciones al proceso mediante la herramienta Evaluador (OurEvaluator).

Además de las herramientas ya mencionadas, los autores realizaron encuestas antes de terminar el curso para evaluar el uso de diferentes estrategias por parte de los estudiantes. La encuesta MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) fue diseñada para evaluar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el manejo por parte de los estudiantes de los recursos de aprendizaje. Para evaluar estrategias de regulación motivacional, se realizó la encuesta MRS (*Motivational Regulation Strategies*) y la AERS

(*Academic Emotion-Regulation Strategies*) para la regulación emocional en el ámbito académico a partir de la siguiente taxonomía: expresar emociones, suprimir emociones, negar o ignorar emociones, revalidación de emociones, y búsqueda de apoyo socio-emocional.

Los resultados llevaron a los autores a concluir que los grupos cuyos integrantes tenían una autorregulación mayor (como se midió en el MSLQ) mostraron niveles más altos en la regulación de sus objetivos mientras planeaban la tarea. Es decir, los grupos con niveles más altos planean más objetivos cubriendo más categorías y estrategias más avanzadas para alcanzar esos objetivos.

Los grupos con una mayor regulación emocional (como se midió en el AERS) mostraron mayores niveles de regulación de las estrategias como se reportó en el Evaluador (OurEvaluator) después de realizar las tareas. En otras palabras, registran una mayor variedad de objetivos propuestos, así como estrategias más elaboradas para alcanzarlos.

Para resumir, los grupos con una mayor autorregulación de sus miembros mostraron mayores niveles de regulación socialmente compartida al nivel de grupo. De igual manera, los resultados mostraron que la relación entre la regulación individual y grupal existe y que los grupos cuyos miembros tenían una mejor autorregulación también fueron los que aprovecharon más el uso de las herramientas.

Dentro del desarrollo y uso de estrategias mediante la implementación de herramientas como la ficha metacognitiva es necesario mencionar los estudios de Arciniegas & López

(2004). Las autoras recogen los principales resultados de la investigación “Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario”, realizada entre agosto de 1999 y mayo de 2002 en la Universidad del Valle. Este estudio responde a la necesidad de resolver la problemática en la calidad de los procesos de lectura de los estudiantes y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos. Como metodología, se aplica en dos ocasiones una encuesta metacognitiva para indagar el conocimiento que los estudiantes tienen de sus procesos de lectura y se hace una prueba de lectura que busca determinar los niveles de competencia de lectura de estos. Se hizo una primera aplicación en el semestre enero-mayo de 2000 a dos grupos paralelos de estudiantes del curso Composición en Español I y se modificaron los instrumentos y el programa para una segunda intervención, realizada en el semestre enero-junio de 2001 con 27 estudiantes del mismo curso.

A partir de los datos analizados, se elabora un programa de intervención que busca generar una serie de estrategias de lectura que les permita a los estudiantes universitarios asumir el control reflexivo y la autorregulación de su proceso de comprensión de textos y de aprendizaje. El programa se desarrolla con una metodología de taller en clase que busca involucrar a los participantes en unos procesos de enseñanza y aprendizaje explícitos, razonados y sistemáticos, a partir de su experiencia como lectores. La primera fase del curso se desarrolla a partir de la autorreflexión de los participantes como lectores para reconocer sus conocimientos previos y su experiencia en la práctica de lectura y son puestos en situaciones de lectura con unos propósitos definidos previamente. La segunda fase se desarrolla a través de un proceso de enseñanza explícito, razonado y sistemático que busca llevar al estudiante a asumir y controlar su propio proceso de comprensión de textos.

En este sentido, el portafolio es parte integral del proceso de desarrollo de estrategias metacognitivas porque permite revisar los diferentes procesos que el estudiante manifiesta a lo largo del curso. Igualmente, su objetivo no es la calificación por parte del profesor, sino la evaluación y autorreflexión del estudiante, como su autor.

Durante el estudio, las autoras pudieron constatar influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje, procesos que se nutren y enriquecen recíprocamente: a mayor conciencia, mayor control, lo que lleva a un aprendizaje más intencional y autónomo. Se hizo posible, tanto en maestra como estudiantes, el reconocimiento del valor de la lectura en el proceso de construcción del conocimiento. Al final, se hizo evidente que, en su metodología, el maestro debe variar abandonando el afán exclusivo por los contenidos y llevar a los estudiantes a asumir el control de sus procesos de aprendizaje por medio de una evaluación constante. Los estudiantes reconocen sus estrategias y sus procesos gracias a instrumentos de reflexión y recolección de información como el portafolio.

Arciniegas y López (2007) hacen una propuesta de investigación sobre escritura en la universidad reconociendo el papel de las estrategias metacognitivas durante el proceso. La propuesta se desarrolló en un curso de Composición en Español del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y buscó que los estudiantes tomaran conciencia de su proceso de escritura y aprendizaje.

El componente metodológico de esta investigación estuvo dirigido a la recolección de datos sobre la manera como los estudiantes escribían resaltando el valor de sus experiencias de escritura. Con los datos recogidos a través de pruebas de escritura, encuestas y fichas

metacognitivas, se elaboró un programa con una selección de distintas estrategias y diversos tipos de texto para apoyar y mejorar el desarrollo del proceso de escritura académica. Estos instrumentos de recolección de información les permitieron a los estudiantes analizar y reflexionar sobre su propio proceso.

Al final de la investigación, las autoras reconocieron el valor de este tipo de iniciativas y el impacto que pueden tener en los procesos de toma de conciencia de los estudiantes con relación a su aprendizaje. En este proceso las fichas metacognitivas juegan un papel esencial porque permiten la reflexión constante de los estudiantes sobre su conocimiento desde su papel como escritores y lectores.

Asimismo, los datos mostraron las fortalezas y los interrogantes que presentaban los estudiantes al momento de escribir. La metodología usada se basó en el diseño y la aplicación de una encuesta con el propósito de recoger lo que los estudiantes decían saber acerca de sus procesos de lectura. Se les hizo una prueba de lectura para establecer sus niveles de comprensión. Una vez hecho esto, se evaluó el proceso y se hicieron las modificaciones pertinentes a los instrumentos para la realización de una segunda aplicación. En esta última, el programa fue diseñado en dos fases: primero, para identificar los conocimientos previos y la experiencia como lectores de los participantes, se hicieron ejercicios de autorreflexión. Después, realizaron un proceso intencional de enseñanza con el fin de que los estudiantes aprendieran a regular su proceso de comprensión. Para esto usaron como herramienta un portafolio en el que los estudiantes ponían las reflexiones escritas de lo que leían y de su experiencia en la clase.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las investigadoras concluyen que este tipo de propuestas pueden llegar a modificar las concepciones de profesores y estudiantes frente a las prácticas de lectura como forma de construir conocimiento. También afirman que el aprendizaje visto de esta manera es valorado como un proceso intencional llevado a cabo por un sujeto que es capaz de regular sus propios procesos.

Los anteriores estudios son importantes porque permitieron establecer las rutas de investigación posteriores en el uso de herramientas como la ficha metacognitiva en el proceso de lectura y escritura. De alguna manera, la presente investigación adopta muchas de sus perspectivas y se convierte así en una extensión desde la línea de los procesos de toma de conciencia de estrategias para la comprensión y producción de textos académicos en la universidad.

Siguiendo esta línea de trabajo, Rodríguez (2014) analiza la incidencia de las fichas metacognitivas de lectura en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. Su trabajo de investigación no solo busca analizar los efectos del uso de estas fichas sino también el papel del docente como agente de apoyo durante todo el proceso.

Esta investigación de carácter descriptiva-cualitativa se desarrolló con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Regional Cali.

Los datos se recogieron en dos cursos del segundo ciclo del segundo semestre del año 2012 que fueron asignados a la misma docente. La metodología utilizada en ambos cursos se basó en la discusión y elaboración de talleres basados en las lecturas dejadas para la casa, con las que desarrollaban la ficha. Estas fichas fueron recogidas, revisadas y realimentadas cada semana. Los datos se recogieron por medio de las fichas y las clases fueron grabadas para tomar como referencia los momentos de discusión y realimentación del trabajo con ellas.

De un total de 49 estudiantes, se escogió una muestra de 18 para obtener información relevante dentro del objeto de estudio. Estos últimos fueron clasificados de acuerdo con la rigurosidad con la que desarrollaron sus fichas en relación con sus niveles de lectura y escritura para describir de forma detallada las tres variaciones del desarrollo de la ficha. Para el análisis sistemático de la información, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 7.0. Se seleccionó la técnica de análisis de contenido para establecer relaciones entre los datos y la teoría.

En el estudio se concluye que los estudiantes reconocieron los temas generales de los textos, la necesidad de aprender a diferenciar tipologías textuales para saber cómo abordarlos y la importancia de aprender estrategias que les ayuden a afianzar su proceso de lectura. Los estudiantes manifestaron que la ficha les permitió organizarse para leer y poder hacerlo de manera más profunda, con un mayor nivel de comprensión, diferente al que tenían antes de usar el instrumento, así como que el uso del mismo les permitió sentirse más seguros de cómo leer y qué decir en las clases.

Si bien la ficha impactó positivamente el proceso de lectura de los estudiantes, no se puede asegurar que comprendieron los textos en su totalidad, ya que ellos no tenían suficientemente afianzada su capacidad de resumir, reconocer, identificar, sintetizar y argumentar. La autora resalta que la ficha tiene una incidencia positiva en la medida en que este instrumento está enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje intencional, planificado y flexible, tanto del lado de los estudiantes como del docente que la utilice. En cuanto al papel del docente, se concluye que es fundamental y que del discurso instruccional de este depende que el ejercicio del trabajo con la ficha sea exitoso.

Ahora bien, el valor que se le da a la ficha metacognitiva dentro del contexto educativo está también muy ligado a los procesos instruccionales y de entrenamiento cognitivo. Para abordar estos y otros aspectos, Bernal (2011) llevó a cabo una investigación en una institución educativa de Cali cuyo objetivo era guiar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para así generar en ellos un aprendizaje más autónomo.

A partir de un diseño mixto, cuasi-experimental, esta investigación seleccionó un grupo experimental y un grupo control a los que se les aplicó una misma prueba de entrada; un simulacro tipo DELF, luego se realizó la intervención pedagógica y posteriormente una prueba de salida, igual a la de entrada, para establecer el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes después de la intervención. La intervención pedagógica se hizo con el grupo experimental, en esta se llevó a cabo un entrenamiento en estrategias metacognitivas. Antes de la intervención, se desarrolló un contrato de aprendizaje entre estudiantes y profesor y una reflexión conjunta acerca del proceso de aprendizaje y sus estrategias, así como de los roles y responsabilidades de cada uno.

Desde una perspectiva metacognitiva, se llevó a los jóvenes a reflexionar sobre la responsabilidad como comportamiento autónomo y sobre el manejo de estrategias de aprendizaje y su transferencia a otros contextos.

En las conclusiones de este estudio se pudo evidenciar que existe una estrecha relación entre el gusto por la lengua y la alta frecuencia de las intervenciones de los estudiantes en las clases. En otras palabras, la motivación incide directamente en la participación como rasgo de comportamiento autónomo. De la misma manera, en la gran mayoría de las actividades evaluadas, se evidenció una progresión en la competencia comunicativa en los dos grupos. La autoevaluación, particularmente, logró promover en los estudiantes la toma de conciencia de su responsabilidad en la elección de estrategias apropiadas para la ejecución de una tarea en particular, reconocer por qué son útiles, cuáles estrategias no son eficaces y cuándo y por qué no lo son. Asimismo, los estudiantes empezaron a construir su propio repertorio de estrategias de aprendizaje y les proporcionó un invaluable recurso para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Se encontró, igualmente, que el entrenamiento metacognitivo estimuló procesos motivacionales necesarios para emprender con mayor independencia y confianza la realización de tareas.

Siguiendo una línea de investigación sobre la metacognición y los procesos de escritura, Arciniegas (2016) presenta en su artículo “La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: Autorregulación”, los resultados del proyecto “Roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo”. El objetivo de este proyecto fue analizar el cambio de roles en el aula con enfoque metacognitivo y las características del

proceso de regulación compartida en la escritura de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios.

Para realizar la investigación se tomó el curso de segundo nivel de escritura dirigido a un grupo de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, que ya habían tomado el curso del primer nivel. El objetivo del curso es que los estudiantes de manera consciente aprendan a escribir un ensayo argumentativo mediante un proyecto de aprendizaje en el aula. Para llevar a cabo esta tarea, desde el inicio del curso los estudiantes se organizan en grupos de tres, debido a que la estrategia didáctica de escritura en el aula es la escritura colaborativa, que, para los propósitos del curso, se concibe desde los enfoques sociocultural y socialmente compartido. Como corpus para el análisis se tomaron tres grupos de los siete que los estudiantes conformaron para realizar el trabajo de escritura de manera colaborativa. Al analizar las fichas metacognitivas de estos grupos, la maestra pudo enterarse sobre qué y cómo se llevaban a cabo las discusiones grupales con relación a la tarea de escritura socialmente compartida. Esto permitió ver cómo funciona el aula durante un ejercicio de escritura colaborativa que facilita y promueve la autorregulación de los estudiantes y su autonomía con relación a los procesos de escritura. Dichos procesos dejaron en evidencia la importancia de ceder la regulación y el control externo de la maestra al ejercicio mismo de escritura desde la perspectiva sociocultural. La maestra asume el rol de asesorar, colaborar y comentar la producción escrita de sus estudiantes quienes al elaborar sus ensayos trabajaron por y para un objetivo común relacionado con la construcción de conocimiento sobre un tema desde las interacciones enmarcadas en un ejercicio de escritura socialmente compartida.

Al final, la autora concluye que los análisis muestran que un ejercicio de escritura socialmente compartida permite, por una parte, que los estudiantes desarrollen conciencia mediante herramientas como las fichas metacognitivas y, por otra, que la evaluación del proceso, del conocimiento y del trabajo de grupo sea una constante dentro de tareas de escritura cooperativas.

Entre los estudios más recientes se destacan aquellos que analizan los procesos de regulación compartida en la escritura colaborativa de textos a nivel universitario. Arenas (2014) realiza una investigación sobre la regulación compartida en la escritura colaborativa entre estudiantes universitarios. El estudio fue llevado a cabo en el curso de Composición en Español II de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. En este curso los estudiantes escribieron un ensayo en grupo y a su vez dieron cuenta de su proceso. Como muestra para el análisis se escogieron tres grupos de tres estudiantes cada uno. La intención de este estudio fue aportar a la profundización de discusiones relacionadas con la identificación y documentación de alternativas didácticas que les permitan a los estudiantes asumir de manera consciente y reflexiva el control de los procesos de escritura académica. Además, generar reflexiones sobre nuevas perspectivas de análisis de las formas de construcción de la regulación de la composición escrita.

El objetivo general de esta investigación fue caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Se hace un análisis cualitativo – descriptivo y se establecen unas categorías de análisis.

Se concluyó que la interacción entre pares es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que la dinámica de escritura colaborativa llevó a los estudiantes a reflexionar acerca de lo que ya sabían y sus capacidades para enfrentar las demandas de la tarea propuesta, así como lo que necesitaban aprender para cumplir con esta. Se evidenció que la estrategia de escritura compartida les permitió a los estudiantes ser más autónomos y a su vez promovió una regulación explícita y consciente entre ellos que se podría enmarcar desde un enfoque socialmente compartido. Por último, se enfatiza la utilidad de la ficha metacognitiva a la hora de generar una reflexión con respecto del trabajo que se está realizando, su proceso y las fortalezas y debilidades tanto individuales como grupales que permite hacer correcciones en el camino.

5. MARCO CONCEPTUAL

A partir de la posición anterior y las afirmaciones presentadas, a continuación se exponen los referentes conceptuales desde los que se planteó el problema de investigación y el análisis de los datos.

5.1.La escritura como proceso

Las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje han llevado a reflexionar constantemente sobre el papel que desempeñan diversas prácticas comunicativas en la inmersión de los sujetos en sus contextos sociales. Como práctica comunicativa, la escritura aparece como una herramienta fundamental para la apropiación de otros elementos que permitan la construcción de conocimiento. Sin embargo, esta característica de la escritura ha sido dejada de lado en muchos ámbitos de aplicación y aún más en el mundo académico. Por lo general, como plantean Arciniégas y López (2007), en el ambiente académico se escribe para cumplir con las tareas asignadas y lo normal es copiar lo que otros ya han dicho. Además no se escribe para reconocerse a sí mismo como sujeto, ni para construir conocimiento en el proceso.

Es preocupante que la concepción de escritura que se mantiene en muchos estamentos académicos carezca de una falta de conciencia sobre el valor epistémico de la escritura en la consolidación del pensamiento crítico y reflexivo del estudiante. El desconocimiento de este valor ha llevado a la academia a pensar que el proceso de escritura se adquiere de manera natural o espontánea durante el desarrollo de las distintas tareas escolares omitiendo

la importancia del trabajo sistemático en el aula y las variables de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal que afectan dicho proceso. Castelló (2009) afirma que tareas tales como informes, síntesis, monografías y resolución de casos que deben presentar los estudiantes son tomadas como requerimientos de evaluación que no han llevado procesos de enseñanza explícita ni de su estructura ni de la aplicación de posibles estrategias.

Este panorama exige que la escritura en la universidad sea analizada desde su proyección como herramienta para la incorporación de los estudiantes en la cultura académica que permita estructurar su pensamiento, reelaborar conceptos y transferirlos a distintas esferas de las disciplinas del conocimiento. De esta manera, se reconoce que cada comunidad disciplinaria comprende unas prácticas discursivas integradas a diferentes tipologías textuales, contenidos y procedimientos específicos que los estudiantes deben manejar con el objetivo de producir conocimiento científico, transformarlo y socializarlo dentro de los espacios que ofrece la universidad. Visto así, promover la escritura es igual a “dar la oportunidad a quien escribe de descubrir el valor de transformar el conocimiento que se tiene en una práctica discursiva reflexiva y auto regulada” (Capomagi, 2013, p. 30).

En este sentido, la escritura pasa de ser vista como una tarea mecánica, estática, un ejercicio de transcripción oral y únicamente evaluativa a una acción consciente, planeada, controlada por el sujeto en ambientes interactivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en una herramienta de doble función dentro una concepción epistémica porque

Por una parte, la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas, comunicarnos con ellas por mediación de dichos textos. A ello hace

referencia la función comunicativa, interpersonal o transaccional de la escritura; por otra parte, la producción de textos escritos nos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías, y en general, representar. Nos referimos a este uso de la escritura como su función representativa o ideacional (Miras, 2000, p. 67)

De esta manera, hablar de función epistémica es ahondar en la escritura como herramienta para la toma de consciencia y autorregulación intelectual para el desarrollo y construcción del pensamiento.

Estas consideraciones sobre el papel de la escritura en el desarrollo del pensamiento y su relación con el aprendizaje ponen de manifiesto que existen factores de alta complejidad cuando hablamos del proceso de composición escrita. Los modelos estudiados en las últimas décadas destacan importantes repercusiones en el desempeño del sujeto en la construcción de conocimiento mediante la escritura. Existen dos modelos que han tenido un mayor impacto en la comprensión de los procesos de composición escrita: el modelo de Flower y Hayes (1981) y los modelos de Bereiter y Scardamalia (1992).

En el modelo de Flower y Hayes (1981), la escritura es concebida como un problema a resolver y por tanto, se convierte en un proceso de resolución de problemas desde el punto de vista psicológico. En este sentido, el sujeto atraviesa por una serie de etapas que se convierten en procedimientos marcados por acciones de producción textual. Estas acciones son: planificar, textualizar y revisar. En el marco de este modelo, la intención que guía el proceso de composición determina la planificación y los subprocesos a seguir: generar,

organizar ideas y luego concretar y formular objetivos del texto. A pesar de su carácter explicativo, el modelo ha recibido distintas críticas debido a su carácter lineal y secuencial sobre el proceso de escritura.

En la búsqueda de explicar de manera más cercana el desempeño de los ‘buenos’ y los ‘malos’ escritores, los investigadores analizan el problema retórico en términos de las operaciones que llevan a cabo durante la tarea de escritura. Sin embargo, hay escritores que establecen más bien un plan de escritura muy sencillo y parecen no pasar por las etapas explicadas en este modelo de manera rigurosa. A este tipo de proceso, diversos autores han denominado “decir el conocimiento” y está en contraposición a lo que Bereiter y Scardamalia (1992) han catalogado como “transformar el conocimiento”.

Decir el conocimiento proporciona una solución natural y efectiva a los problemas del escritor inmaduro ya que hace uso de lo que sabe del tema y del conocimiento fácilmente disponible; lo que no demanda mucha más planeación o fijación de objetivos que una conversación ordinaria. En cambio, transformar el conocimiento implica un proceso de análisis más complejo que exige una planeación y autorregulación constante, donde el objetivo es resolver un problema, convirtiéndose así el proceso de escritura en un medio para cuestionar las creencias del escritor y generar conocimiento. En este último, en similitud con Flower y Hayes, hablan de tres procesos básicos: planificación, elaboración de borradores y revisión.

Sin duda, la producción de textos requiere de un análisis detallado no sólo de las variables que intervienen en todo el proceso sino también de factores relacionados con la concepción

de escritor, texto y situación comunicativa. En este orden de ideas, Castelló (2007) plantea tres variables que entran en juego en este proceso: la representación de la situación de comunicación (claridad en la tarea de escritura y el contexto comunicativo), los conocimientos del escritor (saberes relacionados con el tema, el proceso de composición y aspectos formales de la lengua) y el propio texto u otros textos ya escritos. Las tres variables aparecen interrelacionadas durante todo el proceso de producción textual y la manera de actuar del sujeto depende en gran medida del grado de consciencia que tenga de cada una. Así, alcanzar un grado de apropiación y toma de consciencia de las mismas permite dar cuenta de la escritura desde su función epistémica y la transformación del conocimiento.

Hasta el momento se han presentado distintos modelos de composición escrita con repercusiones importantes en el proceder del sujeto. No obstante, sobresale un aspecto crucial en cada etapa y es la toma de conciencia de las acciones que se dirigen a la apropiación de las distintas variables y que destaca el valor fundamental de los procesos de regulación de los aprendizajes.

5.2. Metacognición

Este término aparece por primera vez en los años 70, en los estudios de Flavell acerca de la metamemoria. Mateos (2001), citando a Flavell (1976), define metacognición como el “conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información

relevantes para el aprendizaje” (p. 21). Lo anterior deja claro que la metacognición aborda aspectos de la actividad cognitiva y el control que se ejerce sobre esta de manera regulada.

La metacognición tiene que ver entonces con el conocimiento declarativo de los procesos cognitivos y los procedimientos para su regulación. En cuanto al conocimiento de los procesos cognitivos, Martí (1995) considera que son saberes sobre el propio conocimiento y pueden clasificarse en conocimiento de las personas, de las tareas y de las estrategias. Por su parte, la regulación de los procesos cognitivos facilita el control antes, durante y después de las tareas planteadas y se centran en la planificación, control y evaluación. En este punto es necesario resaltar que el comportamiento metacognitivo demanda una participación activa del sujeto quien es el que ejerce control, conciencia y capacidad de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se trata de un proceso que nace de la nada o que pueda considerarse innato pues conlleva una mediación dentro de la interacción social con sujetos expertos como el docente quien ejerce un control inicial y va delegándolo poco a poco al aprendiz.

Desde esta perspectiva, la metacognición juega un papel importante en el campo educativo y debe ser incentivada desde niveles iniciales del desarrollo intelectual. Al respecto, Mateos (2001) afirma que la orientación instruccional desarrollada desde el campo de la metacognición ha tenido una gran influencia en el campo educativo porque está dirigida a la “importancia del entrenamiento metacognitivo para promover el empleo autónomo y auto-regulado de las estrategias específicas de una tarea y su transferencia a situaciones nuevas” (p. 92).

López (1999) considera igualmente que el papel del maestro debe estar dirigido a fortalecer esta orientación instruccional

Como mediador del proceso pedagógico y de esa interacción lector-texto, se involucrará en un proceso en espiral y flexible de estructuración y reestructuración de las actividades hacia la consecución de los propósitos y metas previstos. La manera como el profesor presente las estrategias, las tareas y las actividades determinarán en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen los estudiantes (p. 18).

De esta manera, los maestros están llamados a desarrollar prácticas educativas que no sólo abarquen los conocimientos declarativos sino que también reúnan las prácticas que rodean los procedimientos referidos al cómo se aprende y lo actitudinal que están relacionados con las circunstancias afectivas, emocionales y motivacionales del proceso de aprendizaje.

5.3. Metacognición en la escritura

El conocimiento de los procesos cognitivos y el control de la actividad cognitiva hacen de la escritura un proceso estratégico en el que el escritor parte de un objetivo claro y plantea unas estrategias que se adecuan a la situación de comunicación de la tarea. Las demandas de estas acciones exigen que los estudiantes regulen todo el proceso de escritura. En la actualidad existen diversos enfoques que dan cuenta de cómo se da esta regulación y las implicaciones que tiene en el aprendizaje. Estos enfoques difieren en la concepción que presentan sobre los procesos de regulación de la escritura y los valores que designan a los

factores metacognitivos, motivacionales y contextuales. En este orden de ideas, y siguiendo a Castelló, Bañales y Vega (2010), es posible dar cuenta de al menos cuatro enfoques teóricos.

El primero de ellos recoge la perspectiva cognitiva y está relacionado con la concepción del proceso de escritura desde la resolución de problemas. Esta concepción interpreta los postulados de Flower y Hayes (1981) en los que el sujeto busca solucionar una tarea específica mediante actividades de planeación, textualización y revisión. Tal como se señaló antes, este enfoque tiene algunas críticas respecto al carácter lineal del proceso. Además, está dirigido solo al individuo y no considera las implicaciones de la escritura como una actividad cognitiva que requiere de la interacción constante con el ambiente social y físico.

El segundo enfoque busca ahondar en esas variables que permiten la autorregulación de la escritura teniendo en cuenta la persona, la conducta y el ambiente. En este sentido, las actividades están dirigidas al papel de los otros en la autorregulación por medio de acciones modeladas que luego van a ser interiorizadas por los sujetos y puestas a disposición en diferentes situaciones. A esta perspectiva se la ha denominado socio-cognitiva. Para los objetivos de este trabajo de investigación, la autorregulación es definida como control autónomo de las acciones llevadas a cabo para la ejecución de tareas de diversa índole; es el resultado de la apropiación y reconstrucción personal de la regulación que ejercen los otros en un proceso inicial de su desarrollo (Mateos, 2001).

Al poner énfasis en el papel que desempeñan los otros en situaciones de autorregulación, aparece la perspectiva sociocultural que concibe la escritura como una práctica discursiva, dialógica y situada. Quiere decir entonces que los sujetos inmersos en estas prácticas viven su proceso de escritura desde el marco discursivo y aprenden a partir de la interacción con personas expertas. Estas interacciones son vistas como procesos de autorregulación que se dan entre pares o entre profesores (expertos) y estudiantes durante actividades enmarcadas en las etapas de planeación, escritura y revisión de la producción textual (Castelló, Bañalesy Vega, 2010). Autores como Panadero et al. (2015) sostienen que la co-regulación sucede cuando “one group member promotes and/or influences another group’s members regulation” (p. 435).

Aunque este enfoque marca ya un avance importante al tener en cuenta las variables de la interacción social en el aprendizaje de la escritura, está todavía muy ligado a relaciones asimétricas en las que aparece un experto ejerciendo un control sobre los demás.

5.4.Regulación socialmente compartida

Considerar la interacción social como un factor esencial en la co-construcción de textos escritos, es la característica principal del enfoque de la regulación socialmente compartida. Castelló, Bañales y Vega (2010) sostienen que estos procesos de co-construcción exigen que los integrantes de un grupo avancen en el entendimiento mutuo de tareas, compartan objetivos y establezcan acuerdos que determinen las acciones de planeación, ejecución y evaluación para la solución conjunta de tareas de escritura colaborativa.

Las formas de regulación socialmente compartidas se refieren al proceso a través del cual múltiples sujetos regulan su actividad colectiva y donde los procesos de regulación individual están envueltos en una entidad social. Desde este punto de vista, se podría decir que las formas sociales de regulación son las más sofisticadas ya que requieren un proceso individual y uno conjunto. Para Panadero et al. (2013) este tipo de regulación es crucial porque la investigación ha mostrado que “can produce better learning outcomes and enhance performances. Collaborative learning interventions, thus, should aim at promoting SSRL (Socially shared regulation learning)” (p. 8).

La regulación compartida se refiere al proceso en el cual un grupo forma una entidad social que regula su aprendizaje consensualmente, así, esos procesos regulatorios son co-construidos en una interacción recíproca. Esto requiere tener una meta compartida que determina el curso del esfuerzo conjunto del grupo. Básicamente, la regulación compartida se refiere a un organismo colectivo creado en un esfuerzo coordinado e interdependiente para alcanzar objetivos conjuntos.

Ahora bien, esta regulación puede emerger cuando el marco instruccional enfatiza en actividades compartidas, así como, en investigaciones colaborativas. Las tareas de aprendizaje que enfatizan la construcción de objetivos conjuntos crean la necesidad y la posibilidad de regular el aprendizaje entre los integrantes del grupo consensualmente. La regulación compartida emerge y es expresada en la interacción recíproca entre los miembros del grupo. Sin embargo, esta no ocurre en situaciones en las que los miembros del grupo están regulando su trabajo conjunto sin ninguna reciprocidad, aun cuando parezca

que haya consenso con respecto a la dirección del trabajo del grupo. Esto no quiere decir que la regulación individual no pueda existir en paralelo con la compartida.

De esta manera, la regulación socialmente compartida es más compleja porque también reúne los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales de la regulación y están presentes durante las fases de planeación, monitoreo y evaluación conjunta de la actividad de aprendizaje y regulación. De acuerdo con Panadero et al. (2013) en la fase de planeación se establecen los objetivos y los estándares. Asimismo, se organizan las acciones que se llevarán a cabo para completar las tareas. En la fase de monitoreo, el grupo compara la forma como ha ido actuando con los momentos iniciales ajustando las acciones. En la evaluación, el grupo compara el producto final con lo planeado inicialmente. Y por último, en una etapa de regulación, los integrantes hacen los cambios necesarios para superar las diferencias o vacíos entre el resultado y lo propuesto al inicio del proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior y las distintas ventajas que ofrece el proceso de regulación socialmente compartida de la escritura, se hace necesario que el maestro facilite las herramientas necesarias para que se den las condiciones para este tipo de regulación en el aula y a la vez, permita que los estudiantes tomen conciencia del mismo proceso durante las actividades propuestas.

Por ejemplo, en el contexto local, hace algunos años las profesoras Esperanza Arciniégas y Gladys López, profesoras titulares de la Universidad del Valle (Cali), han venido implementando un instrumento -la ficha metacognitiva- en el curso de Composición en Español del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras para entender mejor el

proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que, a su vez, ellos sean conscientes del mismo. Herramientas como la ficha metacognitiva se convierten entonces en elementos claves para describir el comportamiento de los sujetos, analizar el porqué de sus acciones y la manera de interactuar en el momento de fijar consensos o estrategias en la solución de problemas durante la construcción de textos escritos.

5.5.La ficha metacognitiva

En general, la ficha metacognitiva permite que los estudiantes den cuenta de distintos aspectos de sus procesos de lectura, de escritura y de aprendizaje. Como se explica en Arciniégas y López (2012), la ficha contiene los siguientes aspectos: los propósitos de las tareas; los conocimientos previos requeridos; el proceso seguido y cómo se ha desarrollado; la atención selectiva en lo esencial del contenido; la elaboración y comprobación de inferencia y la detección de dificultades y sus causas, posibles soluciones y su evaluación. De igual manera, la ficha permite el control permanente del proceso y la verificación de la comprensión en relación con las metas establecidas en un curso de escritura, la posición crítica sobre los contenidos, la evaluación de todo el proceso y sus resultados, y la confrontación de la reflexión propia con la de los demás sujetos de la clase.

Para este trabajo, solo serán tomadas en cuenta la ficha de clase y la de grupo utilizadas en un curso de escritura con metodología de regulación socialmente compartida. A continuación, se verá la caracterización que las autoras hacen de cada una.

5.6.Las fichas de clase

Las fichas de clase permiten que los estudiantes mantengan su atención sobre los objetivos de aula y su propio proceso de aprendizaje. Estas fichas tienen como meta que cada estudiante reelabore los contenidos desarrollados en cada clase desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Además, el estudiante puede autoevaluar y documentar su desempeño como aprendiz. La ficha consta de cuatro apartados. En el apartado 1, el estudiante organiza sistemáticamente los temas vistos. El apartado 2 se centra en el desarrollo de esos contenidos y se divide en tres partes: (a) explicación y análisis de los conceptos trabajados en clase, demostrando su comprensión –conocimiento declarativo- (b) identificación de las actividades que le permiten aprender mejor –énfasis en el conocimiento procedimental- (c) autoevaluación del desempeño como aprendiz y análisis de su actitud frente al conocimiento, al tema y la relación que todo esto tiene con su aprendizaje.

El apartado 3 de la ficha abre un espacio de reflexión para que el estudiante plantee sus propias preguntas, organice diagramas, síntesis o esquemas que reflejen su grado de comprensión, posición sobre el tema e inquietudes que estos conocimientos le generan. Finalmente, el apartado 4 busca que el estudiante presente en la clase sus indagaciones externas, otra bibliografía y lecturas que se articulan con lo visto en clase para ampliar el conocimiento.

5.7.La ficha de grupo

En la ficha de grupo, los estudiantes registran las dificultades y los logros que se presentan en las distintas etapas del proceso cooperativo de escritura de resúmenes, de reseñas y del ensayo final. Esta ficha, constituida por cinco apartados, se llena cuando los talleres y las actividades se hacen en grupo y durante todo el proceso de elaboración del ensayo. El apartado 1 tiene que ver con el trabajo sistemático de los contenidos o temas; aquí los estudiantes describen las actividades que hicieron para realizar la tarea asignada al grupo.

En el apartado 2 se describen las fortalezas y dificultades que tuvo cada uno de los miembros del grupo para realizar la tarea. En el apartado 3 se registran los principales aspectos y argumentos sobre los que giran las discusiones del grupo en relación con la escritura colaborativa. En el apartado 4 se evalúa el trabajo en grupo: cada estudiante evalúa el desempeño del grupo y reflexiona sobre la manera como el trabajo colaborativo influye en los procesos de escritura y de aprendizaje de cada uno. En el último apartado se adjunta y comenta toda la documentación utilizada por el grupo en cada una de las etapas de la realización de la tarea.

Como el objetivo de este trabajo de investigación es analizar la incidencia que tiene la ficha metacognitiva en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes durante las tareas de escritura propuestas en clase, es necesario aclarar cuál es la perspectiva adoptada para cada uno de estos elementos.

5.8.Conocimiento conceptual

El manejo de los conocimientos conceptuales hace referencia a los contenidos que son abordados en cada sesión de clase y que el estudiante relaciona con sus esquemas previos que le permiten comprender el alcance de los mismos para guiar su comportamiento. Al hablar de esquemas previos estamos evocando la posibilidad que tiene el estudiante de evolucionar en su conocimiento al activar un saber o una experiencia y confrontarlo con la información nueva que proviene de los textos, de la sesión de clase, de la interacción con los otros, etc. Al respecto dice López (1997) que

Cada vez que activamos un esquema y lo confrontamos con la información nueva del texto, lo que guardamos posteriormente no es exactamente el mismo esquema inicialmente activado, sino uno más complejo, más preciso, más sofisticado que resulta de la integración del conocimiento viejo con lo nuevo del texto. (p. 45)

5.9.Conocimiento procedimental

Por su parte, el conocimiento procedimental que los estudiantes consignan en sus fichas metacognitivas hace referencia a formas de actuar que se realizan “de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta” (Coll y Valls, 1992, p. 85). Asimismo, estas acciones deben hacerse de manera estratégica y la ficha metacognitiva le da la posibilidad al estudiante para reflexionar, tomar conciencia y reconocer su manera de actuar al planificar, tomar

decisiones y controlar la aplicación de técnicas dependiendo de las necesidades y circunstancias específicas de la tarea de escritura.

5.10. Conocimiento actitudinal

Por último, el conocimiento actitudinal contiene todas las expresiones del ser relacionadas con la motivación, el interés, el deseo, la confianza que los sujetos tienen frente a su proceso de aprendizaje y la interacción con los otros. En palabras de Järvenoja (2010), las actitudes reflejan emociones que son definidas como:

Short, intense reactions to something, usually directed toward an object or achievement. The valence of these emotional experiences can vary, in that the reaction can be positive, such as joy, excitement, or hope, or negative, such as boredom, anxiety, or anger. (p. 19)

De esta manera, se concluye que el uso de la ficha metacognitiva en el proceso de co-construcción de textos académicos permite la toma de conciencia de los distintos aspectos cognitivos, motivacionales y actitudinales del proceso. A partir de la claridad en los conceptos sobre la escritura socialmente compartida y las variables que afectan dicho proceso, se mostrarán las características del aparato metodológico y del diseño que se utilizó para recoger los datos de esta investigación teniendo en cuenta que el objetivo es conocer la incidencia de la ficha metacognitiva en el desarrollo cognitivo, motivacional y actitudinal de los estudiantes en un ambiente de regulación de la escritura socialmente compartida.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

El enfoque para el desarrollo de esta investigación es cualitativo porque como se explica en McMillan y Schumacher (2005), la investigación cualitativa permite la interacción con las personas seleccionadas en contextos reales generando un ambiente propicio para el análisis de conductas, opiniones y percepciones colectivas e individuales frente a distintos fenómenos. Además, los mismos autores reconocen que “los estudios cualitativos son importantes para el progreso de la práctica educativa”.

Con relación al tipo de estudio, se utilizó el descriptivo puesto que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80). La selección de este enfoque obedece a la posibilidad de analizar el proceso de escritura socialmente compartida de los estudiantes en la co-construcción del ensayo y dar cuenta del proceso desde los avances en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales consignados en las fichas metacognitivas.

6.2.CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este estudio se realizó con estudiantes del curso “Composición en Español II” del año 2015 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. En este curso había un total de 21 estudiantes, divididos en siete grupos de tres integrantes cada uno.

6.3.MUESTRA

La muestra para esta investigación consiste en un grupo de tres estudiantes seleccionado bajo un criterio de muestreo intencionado, es decir, se escogen pequeños modelos o informadores claves que puedan brindar una información más completa y útil del fenómeno estudiado. Dentro de los tipos de muestreo intencionado, el presente estudio es de caso destacado porque la selección parte de la recomendación de un experto para elegir los mejores casos. En este caso, la maestra del curso jugó un papel importante como experta y me sugirió trabajar con un grupo de tres estudiantes que habían realizado el trabajo de las fichas metacognitivas de forma organizada y completas. Además, asistieron de manera regular a las clases, mostraron responsabilidad, compromiso y pudieron seguir el proceso de escritura en cada una de las sesiones.

6.4.FASES DEL ESTUDIO

6.4.1. Revisión bibliográfica

En esta etapa se hizo la revisión de varias investigaciones realizadas en la Escuela de Ciencias de Lenguaje sobre el tema de la escritura académica y los procesos de regulación. Los artículos consultados me sirvieron de apoyo para estructurar los apartados del estudio y establecer los conceptos y modos de avanzar en el análisis de la información. Igualmente, consulté trabajos de investigación desde plataformas digitales y revistas nacionales e internacionales especializadas en el tema que presentan informes de estudios llevados a cabo en distintos escenarios educativos. Toda esta información junto a los lineamientos y

directrices planteadas por mi directora de trabajo de grado, me permitió seleccionar el material de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

6.4.2. Recolección de información

A partir de la organización del curso, decidí seleccionar todas las fichas individuales realizadas por cada una de las integrantes de este grupo. De esta manera, cada estudiante presentó siete fichas individuales para el análisis que corresponden a un total de 21 fichas metacognitivas de clase. Es necesario añadir que al final del proceso las estudiantes presentan una ficha de cierre en la que consigan su experiencia general del curso. Para este trabajo se obtuvieron 2 fichas individuales de cierre. Con relación al trabajo grupal, se analizaron un total de ocho fichas metacognitivas grupales.

6.4.3. Análisis

Para el análisis, primero se organizaron cronológicamente las fichas de cada estudiante y, en una tabla, usando las mismas categorías de la ficha, se seleccionó la información relevante. Este proceso se hizo con las fichas individuales de cada estudiante separadamente. Después se hizo lo mismo con las fichas grupales. Una vez decantada la información, se procedió a su análisis.

6.4.4. Análisis de contenido

Para la presente investigación se utilizó la técnica de análisis de contenido que consiste en un conjunto de procedimientos de interpretación de los datos que provienen de otros

procesos de comunicación registrados con anterioridad. Con esta técnica, se pudo establecer relaciones fundamentales entre los datos y los conceptos registrados en la teoría. El análisis de las fichas permitió evidenciar, por una parte, la manera como las estudiantes una a una fueron avanzando en su proceso de escritura dentro de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, frente al estudio de las fichas grupales, el análisis registró cómo el grupo enfrentó las tareas de escritura previstas en el curso dando cuenta de este proceso desde los mismos aspectos registrados en la ficha metacognitiva.

De esta manera, los pasos para el análisis de los datos se dio así:

1. Formulación de los datos: el registro de las fichas metacognitivas se dio por parte de las estudiantes en cada una de las sesiones. La maestra tenía esta información y pudo cederla para su respectivo análisis.

2. Reducción de los datos: a partir del carácter descriptivo de la investigación, se tomaron los datos consignados en las fichas y se agrupó la información con base en las categorías de análisis previstas en los objetivos de la investigación: aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las fichas metacognitivas. En cada uno de estos aspectos se determinaron unos elementos recurrentes y que explicaban el comportamiento de las estudiantes y sus repercusiones en el fenómeno estudiado.

3. Elaboración de inferencias: de la información destacada, se establecieron relaciones entre los hallazgos y los elementos descritos en el marco teórico. La idea era analizar de manera detallada cómo la ficha metacognitiva permite la reflexión de cada uno de los aspectos mencionados en el proceso de escritura socialmente compartida.

4. Escritura del informe final: se realizaron las descripciones de los hallazgos tanto en las fichas de clase como en las grupales teniendo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

6.5.CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categoría Principal				
La ficha metacognitiva en la regulación de la escritura socialmente compartida				
Subcategorías				
Aspectos relevantes	Tipo de Ficha	Conocimiento Conceptual	Conocimiento Procedimental	Conocimiento Actitudinal
	Individuales	Presentación de la información en forma de síntesis	Redacción como relatoría	Motivación
		Esquemas conceptuales iniciales	Pasos	Complejidad de la tarea
		Listado de términos		Pertinencia
	Grupales	Esquemas iniciales	Estrategias	Disposición a escuchar las ideas de los demás
		Búsqueda de referentes textuales	Fases	Confianza en el grupo para delegar responsabilidades
				Alta disposición y compromiso

				Llegan a acuerdos
				Aceptación de las recomendaciones de los demás

Fuente: elaboración propia

6.6.CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Para proteger la identidad de las estudiantes cuyo proceso fue objeto de estudio se reemplazaron sus nombres por: estudiante # 1 (E1) estudiante # 2 (E2) y estudiante # 3 (E3).

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

7.1.Fichas Individuales

En la ficha metacognitiva se pueden evidenciar diversos aspectos del proceso de escritura de cada una de las participantes. Para hacernos una representación clara de los hallazgos más importantes y la evolución e impacto en el proceso de escritura de cada una de las estudiantes, es necesario empezar por abordar los niveles explícitos en las mismas fichas de acuerdo con las preguntas que cada participante respondió. Este ejercicio reflexivo planteado en cada una de las fichas metacognitivas individuales refleja la adopción por parte de las estudiantes de un comportamiento autorregulado del aprendizaje. Gracias a la implementación de herramientas como la ficha, las estudiantes logran tomar conciencia de un repertorio de estrategias cognitivas, procedimentales y motivacionales que guían y fortalecen su proceso de aprendizaje mientras avanzan en las tareas del curso (Järvelä, Kirschner, Panadero, Malmberg, Phielix, Jaspers, Kouvaniemi & Järvenoja, 2015).

El análisis que se presenta en esta investigación está determinado por la misma organización de la ficha metacognitiva y contiene elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

7.1.1. Conocimiento conceptual

En lo conceptual, la ficha metacognitiva deja en evidencia un avance en el manejo de los términos utilizados en cada sesión. Una de las formas más comunes de organizar ideas,

conceptos o términos fue el uso de la síntesis. Esta herramienta constituye una posibilidad valiosa de dar cuenta del conocimiento pues existe una demanda del estudiante sobre el uso de estrategias no sólo cognitivas sino también metacognitivas, puesto que demanda la toma de conciencia y la regulación de todo el proceso de selección de información relevante. Esta información está determinada igualmente por las características textuales de las síntesis que presentan datos específicos sobre conceptos trabajados en clase, términos y demás situaciones relacionadas con el proceso de escritura del ensayo. En últimas, el trabajo de las estudiantes en la producción de este tipo de textos dentro de la ficha metacognitiva les permite acercarse a los contenidos de clase, las tareas planteadas en el curso y la activación del conocimiento previo (Castelló, 2009).

En este sentido, al momento de dar cuenta de los contenidos conceptuales trabajados en clase, la ficha metacognitiva nos permite analizar la manera como las estudiantes van avanzando en el manejo y estructuración de este aspecto con el objetivo de establecer relaciones entre su saber previo, los conceptos establecidos y el sentido que le dan al nuevo conocimiento para responder a sus necesidades de aprendizaje. Estas relaciones se pueden observar claramente al leer la ficha metacognitiva #2 de la estudiante número 1 (E1). Aquí podemos observar que en la elaboración de la síntesis del texto “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, la estudiante hace énfasis en la información más relevante de acuerdo con su propia intención de escritura y búsqueda de respuestas a interrogantes relacionados con la mejor forma de aprender. En esta síntesis, E1 enlaza algunas ideas de la autora mediante conectores que le dan un carácter de brevedad al texto y permiten seguir la secuencia de pensamientos de la autora sobre el tema expuesto (ver anexo 10.3).

Bajo esta misma forma de presentación de contenidos conceptuales mediante la síntesis, la estudiante número 2 (E2) en su ficha metacognitiva #2 produce textos en los que prima la brevedad en la redacción y la relevancia de las ideas del texto original. Sin embargo, más adelante en su ficha metacognitiva #3, E2 demuestra una mayor aprehensión de conceptos al establecer no sólo un texto claro y coherente, sino también la posibilidad de comparar las ideas principales del texto original estableciendo un tipo de interacción entre perspectivas que aclaran conceptos y permiten mejorar el proceso de construcción de sentido.

Ahora bien, en la ficha metacognitiva #3 de la estudiante número 3 (E3) se puede observar que a pesar de que se presentan los conceptos en orden de listas, E3 ya piensa en los contenidos para restringir el alcance de los conceptos. Lingüísticamente este procesamiento se hace efectivo mediante expresiones tales como: “en este caso, el concepto es...” o “en el caso de la escritura, el concepto es...” Esto demuestra como la escritura se convierte en una herramienta para ayudar a pensar en los contenidos conceptuales vistos logrando una regulación del alcance de sus significados y relaciones con la propuesta de trabajo establecida en cada sesión (Russell, 2001).

La regulación del alcance de los significados que los estudiantes establecen en su proceso demuestra que existe, entonces, un avance en la autorregulación porque las estudiantes lograron al final un manejo y tratamiento adecuado de los contenidos mediante estrategias de identificación de los temas más importantes en cada sesión. Es importante resaltar que las fichas metacognitivas de cada estudiante muestran diferencias, aunque sean de la misma sesión de clase. Esto puede estar relacionado con sus intereses, motivaciones, estrategias en el manejo de la información y nivel de conocimiento respecto a los temas tratados.

Otra forma de apropiación de conceptos es el uso de esquemas iniciales que tratan de reflejar el orden de ideas que se están presentando en clase y que el estudiante intenta manejar a través de representaciones gráficas que denoten relaciones y síntesis de resultados de procesos. Así lo demuestran los esquemas realizados por E1 en su ficha metacognitiva #1 sobre los niveles, componentes y elementos del texto (nivel intratextual, nivel intertextual y nivel extratextual).

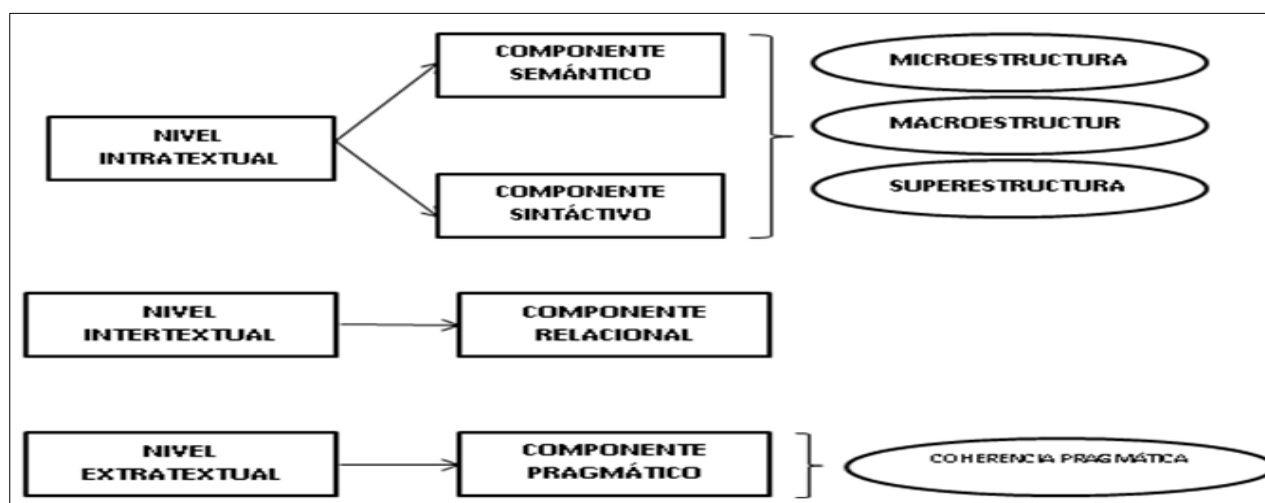


Figura 1. Fuente: transcripción esquema ficha #1 de E1.

Asimismo E2 en su ficha #2 expone las relaciones entre componentes subyacentes a los procesos metacognitivos y en su ficha #3 establece relaciones de orden jerárquico sobre dos posturas del proceso de escritura (Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia). A pesar de que las fichas analizadas no evidencian que las estudiantes reflexionen sobre las relaciones entre los subcomponentes de los temas generales, esta característica en su elaboración permite un avance hacia la apropiación de contenidos y la estipulación de relaciones significativas.

Vale la pena resaltar que esta apropiación de los conceptos no es un proceso lineal y que por el contrario, entran en juego diversos factores. No obstante, el camino inicial que muestran las fichas es que las estudiantes empiezan su relación con el conocimiento dejando explícita su conexión con los temas vistos en clase y las características más importantes de sus definiciones. La forma común de dar cuenta del conocimiento al inicio es a través del listado de términos. Esta estrategia proporciona una solución natural y efectiva a la situación de comunicación actual pues las estudiantes hacen uso de lo que saben del tema y del conocimiento fácilmente disponible sin demandas mayores en planeación y fijación de objetivos (Scardamalia & Bereiter, 1992). Aunque estas definiciones no expresan aún interpretaciones propias ni dejan entrever una reflexión del escritor, ya hay muestras de una apropiación del conocimiento que constituye un primer paso para su transformación.

7.1.2. Conocimiento procedimental

En lo procedimental, las fichas individuales muestran un comportamiento común en las estudiantes del presente estudio. Gran parte de las reflexiones estuvieron dirigidas a hacer una presentación de los hechos ocurridos en las sesiones a manera de relatoría. Estas producciones contienen un nivel de detalle satisfactorio para saber qué se hizo, quiénes participaron y cuáles fueron las conclusiones de cada sesión. Este nivel de detalle deja expuesto que las estudiantes tenían claro que en este apartado iban a redactar lo que se aprende en clase pero no el cómo. La falta de conciencia sobre las estrategias que utilizan en su proceso de aprendizaje demuestra que aún no hay un comportamiento estratégico

porque las estudiantes no explicitan en la ficha metacognitiva un conocimiento sobre los procedimientos (Martí, 1999).

Una de las hipótesis que se puede manejar frente a este comportamiento es que hay una dificultad en las estudiantes al momento de reflexionar o hacer conciencia sobre su proceso de aprendizaje, lo que no permite establecer pasos o estrategias seguidas para la construcción del conocimiento. Sin embargo, hay comportamientos explícitos en la ficha que reflejan un estado inicial de reflexión sobre las estrategias usadas en el proceso de escritura. Por ejemplo, E1 logra establecer una secuencia de actos para mejorar este proceso en general y otro específicamente dirigido a la construcción de textos argumentativos como se observa en la ficha #1 en la que propone tres pasos para mejorar la forma de escritura, comprender y aumentar vocabulario. Primero, parte de una estructura inicial, luego reconoce la importancia de leer el texto más de una vez y, por último, de recibir la opinión de un lector externo.

Por su parte, E2 en la ficha metacognitiva #5 establece una serie de pasos para trabajar, en este caso, sobre la construcción de textos argumentativos. En el estado inicial, la estudiante dispone toda su atención a la explicación y los ejemplos desarrollados en el aula para luego avanzar por su cuenta en una investigación autónoma que le permite consolidar lo visto en clase. Lo anterior refleja, entonces, una secuencia de comportamiento estratégico frente a la dificultad de la tarea y está mediada por el grado de motivación que tiene la estudiante y los avances que muestra hacia un aprendizaje más autónomo.

Los ejemplos anteriores demuestran que las estudiantes están fijando pasos para la solución de tareas del curso, pero aún no reflejan un comportamiento estratégico porque no reflexionan sobre el por qué usar una estrategia en vez de otra. Avanzar en este proceso es posibilitar que las estudiantes tomen conciencia de lo escrito en sus fichas y se convierta a su vez en insumo para la aplicación de estrategias en otras situaciones de aprendizaje.

7.1.3. Conocimiento actitudinal

En lo actitudinal, las fichas individuales demuestran que hay diversos factores motivacionales que impactan tanto el desarrollo de las actividades como la relación que establece cada integrante con sus pares y, a la vez, con el conocimiento. Como estado interno de la mente, la motivación cumple la función de derivar el tipo de acciones que las estudiantes pueden hacer y el esfuerzo que le dedican a cada estrategia que creen conveniente para el alcance de objetivos comunes.

Al observar las fichas metacognitivas se puede aseverar que las estudiantes estuvieron siempre motivadas durante las sesiones y fuera de ellas también. Esto se puede constatar al ver cómo sesión tras sesión ellas no se quedaban solamente con la información que compartían en clase, sino que buscaban otros recursos de manera autónoma que pudieran ser tenidos en cuenta en cada encuentro con sus compañeras. Por ejemplo, E1 en la ficha #5, destaca que la suma de dos factores como la atención y la búsqueda de “investigaciones por tu cuenta, son las claves esenciales para abordar este tema sin confundirse”. En este

caso, la motivación se convierte en un eje indispensable para la formación de individuos más autónomos, recursivos e investigadores.

La autonomía y la motivación son elementos importantes en las reflexiones de las estudiantes. Estas variables podrían perder su fuerza o razón de ser durante cada sesión si no están mediadas por un factor de complejidad de la tarea. Estamos hablando entonces, de incentivar el interés del estudiante por la realización de tareas cada vez más complejas que impulsen la búsqueda de otras herramientas para lograrlo. Un ejemplo de lo anterior es lo que E1 expresa en su ficha metacognitiva #5 cuando habla de las implicaciones del trabajo realizado en la sesión. Ella menciona la oportunidad de desarrollar estrategias para la escritura de ensayos de *“alto nivel de complejidad que me permitan mejorar en mi proceso de escritura”*.

Lo que la estudiante está mencionando no es sino el reflejo de la importancia del curso al posibilitarle incrementar sus capacidades, haciéndola más competente al lograr un disfrute de las situaciones de aprendizaje. Con Tapia (2005) podemos afirmar entonces, que en estos casos, la estudiante muestra evidencia de poder “autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal” (p. 2).

En lo actitudinal, es importante también señalar que la motivación de las estudiantes en su proceso de aprendizaje va de la mano con su crecimiento profesional. Tapia (2005) considera que “el esfuerzo y el aprendizaje pueden percibirse como útiles porque posibilitan la consecución de incentivos externos al mismo-recompensas materiales o

sociales” (p. 3). Lo anterior se refleja en la ficha metacognitiva #3 de E1 cuando asevera que

Con el texto de Mariana Miras puedo comprender más a fondo lo que en verdad significa el proceso de escritura, aunque para mi es una tarea realmente importante, ahora tengo una base para poder argumentar mis ideas. Como futura docente este texto es de vital importancia, pues nos ayuda a comprender la importancia que tiene el proceso de escritura en el ámbito académico.

Las fichas individuales también presentan reflexiones sobre la pertinencia de las actividades, contenidos y material visto en clase. Estas experiencias sirven como impulso y consolidación de la motivación de las estudiantes y es importante que esta misma se mantenga estable o aumente a medida que avanza el curso. Lo interesante de este proceso es que la motivación de las estudiantes mostró avances constantes debido a la complejidad de las tareas (de acuerdo al análisis de las fichas de E1) y la pertinencia (a partir del análisis de las fichas de E2). Al respecto, la estudiante E2 manifiesta en su ficha #1 que

Las actividades me parecieron pertinentes, en especial la que realizamos al corregir el reportaje, esto nos permitió observar con claridad las funciones de los diversos componentes de un texto y los efectos que tiene el error en el uso de estos.

Además de la pertinencia de las actividades, las estudiantes valoraron los logros alcanzados durante el curso. Estos logros muestran el ajuste de sus expectativas con los intereses propuestos a lo largo del proceso. Bajo la expresión “Aprendí que...”, cada estudiante

manifiesta con buen grado de conceptualización las ideas que antes no tenían claras y la forma como ahora pueden determinar el significado de términos y sus relaciones de manera más concreta. Se puede ver ese grado de elaboración en la producción de E3 en su ficha metacognitiva #2, cuando menciona que

En la clase de hoy aprendí que cuando se reescribe un texto no se debe agregar información que no se tiene y que la lectura es un ejercicio epistemológico, es decir que tiene relación con la construcción del conocimiento.

Dichos logros van quedando consignados en las fichas como evidencia no sólo de su reflexión sino también de los nuevos retos a los que se enfrentarán cuando estén compartiendo este conocimiento con sus pares en actividades enmarcadas en el proceso de escritura socialmente compartida. Por ejemplo, después de una sesión en la que las estudiantes debían escribir una reseña en grupo, E2 en su ficha metacognitiva #7 escribió lo siguiente:

Se me dificulta un poco el trabajo en grupo en el proceso de escritura, en especial, en la escritura del ensayo pues hay casos en que las opiniones difieren.

En conclusión, los hallazgos de este nivel permiten interpretar hasta qué punto el conocimiento básico compartido en clase es lo suficientemente claro para generar la formación de nuevas ideas y asumir el control y la regulación que conllevan a la consolidación de pasos o estrategias para la construcción de nuevo conocimiento.

En el siguiente apartado se evidenciará cómo a través de la participación del otro y del proceso de regulación de la escritura socialmente compartida se modifican o potencian estos hallazgos.

7.2. Análisis de fichas grupales

En este apartado se analizan los datos hallados en las fichas metacognitivas de grupo que las estudiantes realizaron en las distintas sesiones. Es aquí donde las estudiantes se encuentran inmersas en situaciones de aprendizaje encaminadas a favorecer la regulación de la escritura socialmente compartida. Para la presentación de los datos, se sigue el mismo orden de las categorías que aparecen en el análisis de las fichas individuales.

7.2.1. Conocimiento conceptual

Las fichas metacognitivas analizadas muestran que las estudiantes avanzan en su proceso de escritura mediante la incorporación, apropiación y uso de elementos propios de su trabajo, que están relacionados con los intereses de escritura establecidos en mutuo acuerdo dentro de los grupos.

Las fichas metacognitivas grupales dejan en evidencia cómo las estudiantes van avanzando en la toma de conciencia del proceso de escritura en cada una de sus etapas. Inician llegando a acuerdos sobre una conceptualización propia de la función de la escritura como proceso comunicativo en el que hay una especial atención por el papel que juega el lector.

En la ficha metacognitiva grupal #1, el grupo reconoce el rol del lector como el factor que determina la comprensión o no de lo que el escritor intenta decir en su producción textual, dejando claro que existe una conciencia de la situación de comunicación. Igualmente, tener en cuenta el papel del lector les permite no solo procesar la información sino también reflejar sus propósitos de comunicación (Carlino, 2004). Es decir, los estudiantes al escribir están considerando que existe un lector potencial que genera unas estrategias para la comprensión del texto. Como las demandas en la producción escrita están mediadas por la lectura de los mismos miembros del grupo, las estudiantes reconocen la situación de comunicación particular en la que están inmersas dentro del proceso de co-construcción del texto tipo ensayo.

Desde esta perspectiva que ha sido expresada claramente en esta ficha metacognitiva, el grupo comienza a vivir el proceso de escritura socialmente compartida teniendo en cuenta las condiciones del ambiente escolar, los objetivos comunes, los intereses de cada uno de sus integrantes y las pautas de la maestra. Este tipo de conocimiento es importante porque las estudiantes reflejan conciencia sobre la conexión entre sus esquemas cognitivos y su experiencia previa al intentar establecer claridades sobre la construcción del texto. Los esquemas le proporcionan al estudiante marcos de referencia “a partir de los cuales interpretamos y construimos la realidad. Si el lector no posee los esquemas adecuados, no los activa o no los usa de manera apropiada, no logrará involucrarse en un verdadero proceso de comprensión” (López, 1997, p. 45).

Entonces, a partir de las indicaciones del curso y teniendo claros los criterios de trabajo por parte de la maestra, las estudiantes del grupo inician activando sus esquemas conceptuales

iniciales sobre lo que saben y han leído acerca de la elaboración de ensayos. Para manejar este tipo de conocimiento, las fichas metacognitivas grupales #2 y #5 dejan evidencia de la manera como el grupo elabora esquemas representativos o esquemas gráficos sobre los elementos a tener en cuenta para la elaboración del ensayo. Esta se convierte en una estrategia para aclarar ideas, sostener puntos de vista y regular el proceso de escritura que representa un modelo de la situación planteada por la tarea y el texto (Rumelhart, 1997).

Al aclarar las ideas para la escritura grupal, las estudiantes discuten de manera constructiva elementos propios para la escritura del ensayo. Esto refleja un esfuerzo por apropiarse del concepto de ensayo como género discursivo que contiene unas regulaciones textuales internas. Estas características propias del ensayo llevan a las estudiantes a definir el tema que tratarán en el texto. Es interesante observar, por ejemplo, en la ficha metacognitiva #2, que se presentan tensiones en la elección del tema porque existe siempre el aporte de cada integrante y la necesidad de satisfacer los intereses del grupo. Frases como “el tema no tiene potencial de explotación” o “el tema aún es muy amplio” proyectan estudiantes que están tomando conciencia del alcance de sus objetivos e insumos necesarios (bibliografía adecuada) para llegar a concretar el enfoque que debe tener su producción escrita.

En el manejo de los conceptos, los temas leídos y las perspectivas de los textos vistos, las estudiantes en su grupo interactúan para llegar a soluciones en conjunto. Tal como aparece en la ficha metacognitiva #3 en la que se observa el uso de una estrategia cognitiva como referente de escritura. Ante la necesidad de aclarar objetivos, tema y enfoque del ensayo, el grupo decide buscar referentes similares a la estructura del texto a elaborar (ensayo). Esta estrategia les permite aclarar e incorporar conceptos que se conectan con el planteamiento

de hipótesis, planeación y planteamiento de problema. Asimismo, el curso les permitió tomar una participación activa en la lectura de textos como las mismas fichas metacognitivas siendo insumo para la elaboración de mejores esquemas de planificación. Sin duda, todo esto se da gracias a las condiciones del ambiente educativo que posibilita el intercambio de ideas entre los participantes y la guía especializada de la maestra. En esta misma línea, los estudios de Panadero et al (2015) confirman lo anterior al sostener que

As educators need to intervene in the process and provide tools for facilitating and enhancing SSRL in the group which (a) cover the cognitive, motivational and emotional aspects of the regulation and (b) take place during the planning, monitoring, and evaluating of the learning activity.” (p. 435)

El resultado positivo de este proceso se observa en la ficha metacognitiva cuando las estudiantes reconocen la relación que existe entre los elementos constitutivos del ensayo, los aportes de sus demás compañeros y las exigencias de la maestra para que establezcan relaciones claras al redactar los objetivos generales y específicos, la pregunta problema y la hipótesis. La forma como el grupo empieza a describir este proceso mediante el uso del lenguaje especializado demuestra una correcta apropiación y puesta en práctica de los conceptos aprendidos.

7.2.2. Conocimiento procedimental

El conocimiento procedimental hace referencia al conjunto de estrategias que pone en funcionamiento el sujeto para llevar a cabo una determinada tarea. En este sentido, Coll y Valls (1992) definen el conocimiento procedimental como formas de actuar no desordenadas o arbitrarias que se realizan “de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta” (p. 85). Lo anterior refleja la capacidad de los sujetos para establecer posibles caminos en la realización de tareas específicas como la construcción del texto tipo ensayo mediante acciones conscientes que impliquen negociación de sentido, intereses y evaluación de los momentos del proceso de escritura.

Al leer detenidamente las reflexiones que consignan de manera grupal las estudiantes en la ficha metacognitiva #1, se observa la elaboración de un plan de escritura a partir de la formulación de diferentes opciones. De acuerdo a la situación de comunicación, los objetivos y los contenidos que piensan incorporar en su ensayo, las estudiantes realizan un listado de los diferentes elementos del texto guiándose por sus componentes. Este listado se convierte en una primera hoja de ruta (fase de planeación) para establecer los procedimientos que deben emplear en el proceso de escritura colaborativa.

El grupo presenta una primera reacción común de insatisfacción frente a la definición del tema del ensayo. Bajo el criterio “ninguno nos parecía adecuado”, el grupo reconoce que existe una búsqueda general que debe reunir los intereses de cada uno de los participantes. Esta misma postura se puede observar en la ficha grupal # 1 sobre el contenido que van a tener en cuenta para la co-construcción de un mutuo entendimiento de la tarea. Reconocer los intereses de los miembros del grupo y que las decisiones se toman de mutuo acuerdo

son características propias de los procesos de regulación socialmente compartida. Lo anterior pone de manifiesto un comportamiento autorregulado a la luz de los objetivos planteados para la producción del escrito y la activación de estrategias para la solución de problemas.

Ahora bien, en cuanto al enfoque que quieren darle al texto, las estudiantes plantean una visión conjunta del texto que quieren. Por “enfoque”, las estudiantes hacen referencia al desarrollo que va a tener el texto y los elementos más relevantes del mismo a la hora de buscar las ideas centrales, los argumentos y los objetivos. Asimismo, hay una búsqueda por otras voces que puedan adecuarse a los intereses de escritura del grupo para asumir una postura en colectivo frente a la tesis del ensayo (Castelló, 2009). La ficha # 3 refleja entonces que las estudiantes, primero, reconocen que hay una dificultad en cuanto al enfoque y los argumentos. Segundo, avanzan colectivamente activando estrategias para su solución como la revisión de otros textos, autores y diversas fuentes que puedan brindarles salidas a esta situación. Lo interesante de este proceso es que se observa una autorregulación de la acción porque la misma no se deja a una búsqueda aleatoria de información sino que el grupo plantea de entrada el criterio para la selección: fuente confiable o no. Además, cada integrante se compromete a la realización de reseñas por cada texto consultado. Desde esta perspectiva, hay una claridad en la representación de la tarea que les permite activar estrategias para la resolución de eventos en el transcurso del proceso de escritura (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000).

La ficha metacognitiva #5 y #7 permiten igualmente observar cómo las estudiantes toman conciencia de las estrategias que implementan en situaciones exigentes como es la

formulación de argumentos. El tipo de texto que el grupo está co-construyendo presenta unas condiciones tipológicas definidas y en ellas está la formulación de argumentos. Cuando la tarea de construir los argumentos se vuelve difícil y no hay salidas adecuadas, el grupo recurre a la aplicación de la primera estrategia usada en el momento de plantear el enfoque del ensayo (revisión de otros textos). Sin embargo, en esta fase de monitoreo, las estudiantes determinan que no es posible su activación debido a la insuficiencia de material: “no teníamos el material suficiente para desarrollar el ensayo”. Ahora bien, como parte de la responsabilidad y el reconocimiento de sus capacidades en el grupo, las estudiantes deciden consultar textos similares, trabajar autónomamente en la formulación de diferentes argumentos y luego socializar para encontrar cuáles son los más adecuados a los objetivos de la tarea. Aquí de nuevo se puede destacar la manera cómo el grupo autorregula la acción o el procedimiento a seguir: las estudiantes definen que la producción de cada integrante debe estar ajustada a un párrafo que luego será socializado. La importancia de esta estrategia radica en la posibilidad de acceder a otros contenidos de textos externos y adecuar las características de la situación de comunicación que rodean a la producción del ensayo (Castelló, 2002).

De esta manera, la ficha metacognitiva registra el trabajo de manera sistemática propiciando la producción de estrategias para la resolución de problemas en el proceso de escritura. Lo interesante es que estas mismas estrategias conllevan un ejercicio de trabajo colaborativo en el que se discuten los roles de cada participante y se ponen a prueba tareas del orden de producción de otros textos (reseñas) que apoyen de alguna manera el texto principal, en este caso, el ensayo. Sin embargo, la ficha no brinda mayores datos sobre el proceso que vivió cada estudiante al realizar estas reseñas y la manera cómo en ese plan de

escritura se podrían observar tanto las fases para la escritura de este texto como la incidencia de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Este actuar estratégico se convierte en un avance en los procedimientos que genera el grupo ante determinadas tareas. Al analizar la ficha #8, las estudiantes interpretan que se encuentran en una situación similar a la que se enfrentaron en la construcción de argumentos para su ensayo. Sin embargo, en este caso deben definir las conclusiones del texto teniendo en cuenta el contenido y los aspectos retóricos del mismo. La forma de actuar del grupo deja claro que estamos frente a un comportamiento estratégico en el que asignan roles, se postulan estrategias y se observa una evolución de las ideas y conocimientos que reflejan un proceso de regulación de la escritura socialmente compartida. Cada una de las integrantes elabora una lista de ideas sobre cómo desarrollar esta parte del texto y la somete a consideración de sus compañeras a través de pequeñas discusiones. La producción de estos textos escritos ajustados a las demandas de la situación de comunicación supone una regulación compartida “where a group forms a social entity that regulates its learning consensually so that regulatory processes are co-constructed in reciprocal interaction (Järvenoja, 2010, p. 38).

No sólo las situaciones descritas arriba provienen del orden planteado para la escritura del texto. Existe también una exigencia de parte de la profesora en un proceso de co-regulación en tareas como la profundización de los temas postulados para el ensayo. No obstante, en la ficha #8 se puede observar que las estudiantes estratégicamente deciden hacer una relectura de los textos y los fragmentos consultados que les lleve a una reelaboración de los párrafos ya escritos. Lo anterior se ubica entonces en una fase de evaluación de los textos de

acuerdo a parámetros de sujetos expertos que motivan el desarrollo de estrategias que favorecen las competencias de autocontrol y autorregulación del proceso de escritura. En estas dinámicas concertadas y dirigidas desde la interacción activa de sus participantes, es importante destacar que el grupo parte de una definición de objetivos comunes y de una serie de estrategias negociadas para el cumplimiento de tareas específicas (Järvenoja, 2010).

Así, en esta categoría sobre el conocimiento procedimental, encontramos que en la medida que las estudiantes fueron avanzando en la escritura de la ficha metacognitiva, hubo un aprendizaje de los procedimientos no sólo desde la estrategia sino también desde la toma de conciencia del por qué y el para qué la utilizaban. Y este comportamiento está relacionado con la afirmación de Pozo (2001) acerca de la importancia de aprender “estrategias para planificar, tomar decisiones, y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea” (Pozo, p. 99).

7.2.3. Conocimiento actitudinal

El conocimiento actitudinal está relacionado con “short, intense reactions to something, usually directed toward an object or achievement. The valence of these emotional experiences can vary, in that the reaction can be positive , such as joy, excitement, or hope, or negative, such as boredom, anxiety, or anger” (Järvenoja, 2010, p. 19).

Hay varios factores que intervienen en la actitud de las estudiantes durante las interacciones grupales alrededor de la tarea de escritura del ensayo. Al revisar detenidamente las fichas metacognitivas se puede evidenciar que existe una mirada predominante sobre la disposición a escuchar las ideas de las demás. En la ficha # 1, se puede observar este comportamiento de tener en cuenta la posición de cada integrante, sus aportes y el respeto por estas interacciones en tareas esenciales como el cambio de tema, la formulación de la tesis o la co-construcción de los argumentos del ensayo. De este modo, la ficha ejemplifica este comportamiento y la manera como las estudiantes toman conciencia de las acciones que impactan favorablemente el desempeño grupal y el crecimiento en la construcción del texto. Todo esto debido a que existe un consenso y una negociación que propicia la participación de todos los miembros y las emociones relacionadas con la posibilidad de que cada una pueda expresarse y tener influencia en las decisiones tomadas al final (Barkley, Cross y Howell (2007).

Otro elemento importante que muestran las fichas metacognitivas es la confianza que existe entre las integrantes del grupo. Frente a situaciones como la producción de argumentos o conclusiones, el grupo decide delegar actividades específicas, una vez han definido en grupo una ruta de trabajo para avanzar en esta tarea manteniendo un grado de confianza mutua que beneficia la regulación de la escritura socialmente compartida. Lo anterior se ve reflejado en las apreciaciones que realizan las estudiantes en la ficha metacognitiva # 3 cuando deciden distribuir tareas a partir de un problema identificado: E3 escribe reseñas, E1 y E2 se dedican a la selección de textos de apoyo. El peso de estas interacciones está medido desde el grado de cohesión que hay en el grupo y la confianza mutua que son, a su vez, claves para alcanzar un trabajo colaborativo exitoso (Järvelä et al. (2015).

Las fichas metacognitivas también destacan la alta disposición y compromiso frente a las tareas compartidas en el grupo. Las integrantes del grupo comprenden el tipo de exigencia en el que están inmersas y la autorregulación de sus emociones brinda una solidez y respaldo frente a las propuestas que realizan en la escritura del ensayo. En la ficha # 3 las estudiantes reconocen que cada una de las integrantes está lista con todo su material de trabajo para iniciar las actividades demostrando igualmente interés por participar de las tareas (como la reelaboración de los párrafos después de tener la revisión conjunta con la maestra) en la co-construcción del texto.

En todo el proceso de escritura, las estudiantes demostraron un buen manejo de las situaciones que se refleja en los acuerdos a los que llegaron frente a la exigencia de las tareas previstas. Por ejemplo, en la ficha metacognitiva #4 se observa que durante la escritura de la hipótesis y los objetivos del ensayo, el grupo muestra una dinámica de colaboración que va más allá de la demanda inicial de la tarea. La reflexión consignada de esta ficha da cuenta de un avance incluso en la representación y señalamiento de la dificultad porque se cataloga como “nuestra dificultad ha sido...” Esto refleja que están actuando como equipo y no hay indicios de superioridad en el desempeño de las funciones ni tampoco de una falta de control de las emociones que impida llegar a acuerdos necesarios para avanzar en el proceso de escritura. Sin duda, estos juicios evaluativos sobre las condiciones y la capacidad del grupo para enfrentar distintas situaciones demuestran una comprensión consciente de las tareas, sus limitaciones y el abanico de alternativas que pueden ayudar a la solución de las dificultades en el proceso (Sarabia, 1992). Los retos a este nivel exigen que los miembros del grupo ejerzan un control sobre sus actitudes,

emociones, motivaciones y su medio social para asegurar el éxito en el aprendizaje y la interacción (Järvenoja, 2010).

Más allá de la confianza mutua que mostró el grupo durante las tareas, la dinámica grupal estuvo guiada también por la apertura y aceptación de las ideas de los demás. En la ficha metacognitiva # 6, las estudiantes destacan la posibilidad en el grupo de confrontar las ideas y hacer lecturas en voz alta para identificar inconsistencias en los aspectos retóricos o de contenido del texto. Esta estrategia requiere entonces reflexiones y reelaboraciones que favorecen la identificación de ideas ambiguas, de aspectos de cohesión textual, etc. Este proceso de diálogo e interacción para dar espacio a la participación activa de cada uno de los miembros puede tomar tiempo y demanda una alta exigencia en la manera de establecer negociaciones (Barkley, Cross y Howell, 2007).

Igualmente, la interacción grupal posibilitó el ambiente para que se dieran momentos en los que algún miembro del grupo tomara el control de la acción y se convirtiera en líder ante la explicación o enseñanza de elementos necesarios para la co-construcción del texto. Esta situación se pudo dar incluso cuando algún miembro del equipo podía ausentarse y a su llegada los demás ayudaban para que no perdiera el orden del trabajo realizado y aportara de acuerdo con las exigencias de la tarea.

7.3.Aspectos importantes del paso de las fichas individuales a las grupales

El conjunto de análisis de las fichas metacognitivas deja claro la importancia de esta herramienta para el crecimiento reflexivo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La co-construcción de textos escritos demanda la activación de un conjunto de variables que inciden en cada uno de los aspectos analizados en esta investigación y que abordan elementos cognitivos, procedimentales y emocionales. Dar cuenta de cada uno de estos aspectos y su desarrollo durante las tareas planteadas en el curso de Composición en Español II, exige la conformación de herramientas y dispositivos que permitan, por una parte, que los estudiantes reflexionen y adopten un comportamiento estratégico frente a las tareas enmarcadas en un proceso de escritura socialmente compartida. Y, por otra, que los investigadores y los mismos maestros puedan observar el desarrollo, sesión tras sesión, de las estrategias, soluciones, fallas y demás que los estudiantes documenten a lo largo de su proceso de escritura. Sin lugar a dudas, la ficha metacognitiva aparece en este escenario para cumplir estas funciones y además, facilitar y motivar el desarrollo de tareas socialmente compartidas que aborden los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales de la regulación durante las distintas fases de planeación, monitoreo, evaluación y regulación de las actividades de aprendizaje.

Desde una mirada de los avances observados en el análisis de las fichas individuales al proceso que vivieron las estudiantes en las reflexiones realizadas en las fichas grupales, cabe mencionar los siguientes aspectos:

7.3.1. Al analizar la manera como las estudiantes reflexionaban sobre la forma de actuar en las distintas tareas del curso, las fichas individuales mostraron que hubo un énfasis en el qué y no en el cómo de las acciones. Esto quiere decir que, a nivel procedimental, en este primer ejercicio las estudiantes tenían puesta su atención en tener claro cada uno de los eventos acontecidos en el aula, pero no reflexionaban sobre el proceder ante las tareas que

debían realizar. Sólo se pudo constatar en una de las fichas que aparecían apenas ciertos indicios de algunos pasos para aplicar sin mayores reflexiones de los mismos. En cambio, al analizar las fichas grupales los avances en este aspecto fueron significativos llegando a procesos de autorregulación de la conducta al establecer una serie de acciones o estrategias para solucionar problemas de escritura o co-construir apartados del ensayo.

7.3.2. Una de las características de la regulación socialmente compartida es el nivel de autorregulación que deben alcanzar los miembros de un equipo para permitir avanzar en las tareas que se proponen. La investigación muestra que entre mayores niveles de autorregulación tengan los estudiantes, mejores resultados con relación a los niveles de regulación socialmente compartida (Panadero et al. 2015). Y estos niveles abarcan también aspectos de interacción social que son vitales al momento de establecer acuerdos o consensos grupales. En la revisión de las fichas, fue interesante observar cómo E2 al principio del proceso cuando reflexionaba sobre el trabajo de grupos señalaba que

Se me dificulta un poco el trabajo en grupo en el proceso de escritura, en especial, en la escritura del ensayo pues hay casos en que las opiniones difieren.

Sin embargo, luego de varias sesiones de trabajo y al reflexionar en conjunto con sus compañeras de grupo, E2 consigna en su reflexión sobre un momento en la co-construcción del ensayo que

En el proceso de la definición de un tema se nos ha dificultado un poco unir las ideas de cada una de las integrantes pero a su vez esto es una experiencia

enriquecedora pues nos enseña la importancia del respeto y la tolerancia en el trabajo de equipo.

Lo anterior es una muestra de la reflexión que permite la ficha metacognitiva en el proceso de apropiación de los elementos esenciales para el trabajo grupal frente a tareas de alta complejidad como es la escritura.

En este orden de ideas, las estudiantes al final del curso pudieron reflexionar frente a la experiencia vivida en cada una de las sesiones de clase. El material descrito quedó consignado en las fichas de cierre en las que las estudiantes autoevalúan su proceso y destacan los aspectos más importantes de su experiencia asumiendo un control en la toma de decisiones frente al nivel de aprendizaje y los logros alcanzados.

A continuación, se analizan los aspectos más importantes consignados en las fichas de cierre de E1 y E2. Cabe señalar que no se presenta ficha de cierre para E3 dado que la estudiante no la realizó.

7.4. Ficha de cierre E1

En esta ficha se puede observar cómo interactúan diversos aspectos centrales para el ejercicio de la escritura socialmente compartida. Estos aspectos van desde cómo se da la interacción entre pares destacando diferencias, semejanzas y acuerdos entre los participantes; la ficha metacognitiva como elemento esencial para la reflexión constante sobre el proceso mismo de escritura y lo motivacional como factor determinante no sólo

para establecer acuerdos positivos de trabajo y delegar funciones sino también la relación que establece cada integrante con las actividades propuestas porque “Learning does not involve only cognitive skills and operations but also includes aspects of how students feel about learning” (Järvenoja, 2010, p.19).

Debido a que la dinámica de clase giró en torno a la construcción del texto tipo ensayo, la estudiante hace mención de las particularidades que presenta este tipo de texto y las exigencias que conlleva su escritura. Partiendo de la expresión “no es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana”, E1 destaca el proceso meticuloso y exigente para la construcción de la tesis del ensayo, sus argumentos y uso de conectores pasando por la función retórica del mismo que es convencer al lector. Lo anterior es claro cuando leemos su comentario con relación a la pertinencia de los estudios sobre la enseñanza de la escritura. En él, E1 sostiene que la exigencia en este proceso no sólo debe estar dirigida a los estudiantes sino también a los docentes que en muchas ocasiones tergiversan el sentido de la escritura y buscan un producto final sin escatimar esfuerzos en el proceso central. En palabras de E1, es lograr que en algún momento podamos “quitarnos de la cabeza que los ensayos se pueden realizar en dos o tres días”. La aseveración es importante en la medida que aborda otro aspecto de la escritura y la lectura vista por décadas como simples tareas escolares. Y es así, quizás porque, como dicen López y Ramírez (2012), los estudiantes aún en la universidad “leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota” (p. 320).

Asimismo, en esta ficha hay un reconocimiento de un elemento importante que se convierte en insumo para la escritura de ensayos, y es, la redacción de reseñas para la identificación

de ideas relevantes y cruciales al momento de construir los argumentos y sostener la tesis de trabajo. E1 señala que esta herramienta le permite también “revisar información sin tener que leer nuevamente el texto original”. Ahora bien, los aspectos destacados por E1 a nivel procedimental reconocen la importancia de la buena comunicación con sus pares durante el ejercicio de escritura colaborativa cuyo objetivo común era demostrar la similitud argumental de dos textos. Esta relación entre pares fomentó un ambiente de confrontación en la búsqueda por ampliar, sostener o refutar ideas concebidas por cada uno de los integrantes del equipo. E1 considera adecuada esta interacción en la medida que le exige un trabajo más minucioso, detallado y observador del material seleccionado, sean estos, documentos producidos por sus compañeras o por ella misma.

7.5. Ficha de cierre E2

Para la elaboración del texto tipo ensayo, E2 reconoce la importancia de los procesos metacognitivos como una herramienta para lograr un trabajo consciente y no mecánico. Lo expuesto por E2 deja en evidencia una de las características principales de la escritura socialmente compartida. Sabemos que todos los miembros de un grupo poseen experiencias de aprendizaje distintas lo que equivale a conocimientos previos variados. Asimismo, cada uno tiene formas diferentes de acercarse al conocimiento que conlleva a mantener roles y objetivos cambiantes. En su ficha de cierre, E2 indica que su experiencia anterior le decía que tal vez no sería buena escribiendo en grupo. Estas predisposiciones a la tarea constituyen lo que cada individuo aporta desde su experiencia anterior con la escritura y que al final de un buen proceso se convierten en factores de alta motivación cuando el

estudiante alcanza niveles de conciencia en el aprendizaje que le permiten consolidar un comportamiento estratégico al desempeñar tareas grupales o individuales.

A pesar de esta complejidad, el proceso de escritura socialmente compartida adopta estas variables permitiéndole a los integrantes del grupo llegar a acuerdos y metas comunes a través de un proceso reflexivo que cuenta con diversas estrategias dispuestas desde la experiencia de las docentes orientadoras de los cursos como también estrategias que nacen de las capacidades y recursividad de cada uno de los participantes. E2 expone la riqueza de estas experiencias grupales al llevar su rol de monitora como ejemplo de lo que se puede llegar a hacer cuando se es consciente de la importancia de la revisión entre pares.

Esta relación entre miembros de un grupo permite que las ideas al ser expuestas entren en cuestionamiento y generen cambios de perspectivas o se sostengan en sus aspectos más básicos. No obstante, la escritura socialmente compartida es la puerta de entrada para el afinamiento del pensamiento, las ideas y las acciones de estudiantes que nunca antes habían tenido la oportunidad de plantear sus puntos de vista y encontrar en la interacción, el valor del otro en la construcción de aprendizaje. E2 apoya esta ventaja en los procesos socialmente compartidos al aseverar que desarrolló una “mayor agilidad en cuanto al análisis de textos y me permití un punto de vista crítico en algunas ocasiones, algo que no había hecho con anterioridad”. Sin duda, su experiencia en la escritura socialmente compartida le dio las herramientas necesarias para aseverar lo anterior.

Ahora bien, las ganancias de la escritura socialmente compartida no sólo están dirigidas a los integrantes del grupo, sino que también podrán reflejarse en la calidad del objeto de

trabajo o del elemento en cuestión que en este caso es la escritura del texto tipo ensayo. Las ideas, valores, sentidos, cuestionamientos, reflexiones, acuerdos y producciones de cada integrante se manifiestan en el ensayo como recursos valiosos para el logro de textos con mejores elementos de contenido.

8. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones de esta investigación con relación a cada uno de los objetivos específicos, con el propósito de establecer en qué medida se alcanzó el objetivo general de este trabajo.

8.1. Conclusiones sobre el objetivo específico 1

A nivel conceptual, es importante destacar el desarrollo de diversos factores que tienen que ver con la apropiación de conocimiento; decir lo que aprendieron en clase y el manejo de la información sobre el tipo de texto que las estudiantes iban a construir. Al observar las primeras fichas individuales notamos una serie de acciones relacionadas con decir el conocimiento. Las estudiantes presentan lo que vieron en clase en forma de síntesis, esquemas gráficos de organización de temas y luego listados de términos para aclarar el alcance de cada uno de los conceptos vistos en clase. Al pasar al trabajo de escritura socialmente compartida, aparecen otras variables que cada integrante debe enfrentar aportando desde su propio saber y nivel de autorregulación. Es interesante ver cómo las estudiantes lograron tener una representación clara de la tarea de escritura y así activar sus esquemas cognitivos para la comprensión de los textos de apoyo al ensayo, los argumentos co-construidos en grupo y las pautas de la maestra. En este sentido, la ficha metacognitiva muestra avances en el conocimiento conceptual de las estudiantes que impactaron positivamente en el proceso de escritura del texto principal (ensayo).

8.2. Conclusiones sobre el objetivo específico 2

A nivel procedimental, hubo varias situaciones que demostraron un crecimiento en el manejo de los pasos o estrategias que propusieron las estudiantes para la co-construcción del ensayo. Fue interesante examinar que en general las primeras fichas individuales daban cuenta solamente del qué se realizaba en clase y no del cómo. Por lo tanto, la escritura de esta parte de la ficha mostró redacciones tipo relatorías que en nada tenían que ver con una mirada del comportamiento estratégico. Salvo una de las fichas metacognitivas individuales en la que se plantearon unos pasos para solucionar un problema, las demás quedaron como referentes de lo que había sucedido en clase.

A pesar de esta primera impresión en las fichas individuales, en las grupales hubo un avance significativo al demostrar que el grupo podía dar cuenta de una serie de estrategias para enfrentar una tarea, como por ejemplo, la escritura de los argumentos del ensayo. Estas estrategias pasaron por el consenso de las integrantes del grupo y registraron el nivel de motivación que tenían para la realización de la tarea. De esta manera, la dinámica de la regulación socialmente compartida de la escritura brindó los espacios para que cada integrante compartiera sus ideas, sus propias estrategias y llegaran a acuerdos frente a objetivos comunes.

8.3. Conclusiones sobre el objetivo específico 3

En lo actitudinal, la ficha mostró que las estudiantes desde el inicio del curso tenían un alto nivel de motivación para el alcance de las tareas propuestas. Desde la misma lectura de las fichas individuales, cada estudiante reflexionó sobre la importancia de crecer en la apropiación de elementos esenciales de la escritura para avanzar en su campo profesional. Por tal motivo, alusiones a la complejidad de la tarea, su pertinencia y mejoramiento intelectual fueron aspectos relevantes en las reflexiones de las estudiantes. Igualmente, cuando pasaron al trabajo colaborativo, las fichas revelaron que hubo una alta disposición a escuchar las ideas de las demás, confianza en el grupo para delegar responsabilidades, alta disposición y compromiso ante las tareas. Las reflexiones consignadas por las estudiantes dejan claro que el proceso es más complejo de lo que se cree porque en cada interacción los sujetos se someten a distintas dinámicas que requieren estar dispuestos a escuchar la perspectiva de los demás, pensar de manera crítica y regular su propio aprendizaje a partir del consenso alcanzado y, a la vez, fijar las maneras de evaluar y valorar el trabajo individual y el de las demás. Estas actitudes fueron fundamentales para alcanzar niveles altos de trabajo colaborativo que fortalecieron la autorregulación de cada uno de los miembros del grupo en el proceso de regulación de la escritura socialmente compartida.

8.4. Conclusiones sobre el objetivo general

A partir de lo analizado, se puede concluir entonces que el crecimiento en el manejo de los tres tipos de conocimiento se debe al nivel de conciencia que tuvieron las estudiantes frente a la tarea de escritura planteada en el curso. Sabemos que existen otras variables que

afectan sustancialmente el proceso de regulación de la escritura y que no han sido objeto de estudio aquí, pero con los datos analizados podemos aseverar que la ficha metacognitiva marca un cambio en el actuar del estudiante frente a su proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, la ficha facilita la autorregulación de los individuos en su proceso de aprendizaje convirtiéndose, así, en una herramienta clave para alcanzar niveles de regulación socialmente compartida. En este sentido, tal como vimos en este estudio y como la investigación reciente en el campo señala, sólo cuando los miembros de un grupo presentan un buen grado de autorregulación es posible llegar a estados de regulación grupal. La ficha permite entonces que cada individuo y al grupo como tal puedan reflexionar, generar conciencia y tener un comportamiento metacognitivo estratégico para lograr los niveles de control requeridos en un proceso de regulación socialmente compartida de la escritura. Además, los datos analizados en cada una de las fichas metacognitivas dejan en evidencia que los estudiantes reconocen que la escritura es un proceso de construcción de sentido y se alejan de perspectivas mecanicistas que resaltan más el producto y la correspondencia con evaluaciones del maestro.

Valorar este proceso como elemento crucial para el crecimiento individual y social de los estudiantes es reconocer igualmente que la regulación del propio aprendizaje no es una tarea fácil y que necesita ser enseñada y aprendida mediante el uso de herramientas de autorregulación como la ficha metacognitiva. Además estas herramientas no pueden estar alejadas de ambientes de aprendizaje adecuados que permitan el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes. Sin duda, estos son elementos de vital importancia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tener maestros con una conciencia metacognitiva es generar ambientes en los que la ficha les puede brindar las herramientas

para conocer y seguir de manera clara el proceso que vive el estudiante para mejorar su práctica educativa.

9. REFERENCIAS

Arciniegas, E. y López, G. (2007). Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. Informe final de investigación. Cali, Colombia: Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Arciniegas, E. y López, G. S. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Santiago de Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

Arciniegas E. (2016) La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Revista Lenguaje*, 44 (2), p. 197-226.

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Capomagi, D. (2013) La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo* [artículo en línea].Nro. 25. Recuperado el 8 noviembre 2017 de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado el 12 de enero del 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. Recuperado el 24 de Febrero del 2018, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100011.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Editorial Graó.

Castelló, M. (2009). “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?” En J.I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* Madrid: Morata. pp. 120-133.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

Coll C. y Valls E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En Coll C., Pozo J. I, Sarabia B. y Valls E. *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, España: Aula XXI Santillana.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Fundamentos de metodología para la investigación*. España: McGraw-Hill Interamericana.

Järvelä, S., Kirschner, P., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Kouvaniemi, M., Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in working groups: designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, 1-18. doi: 10.1007/s11423-014-9358-1.

Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning*. Oulu, Finland: Acta Univ. Oul. Faculty of Education, University of Oulu.

López, G. S. (1997). La metacomprensión y la lectura. En M.C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (p. 129-143). Santiago de Cali, Colombia: Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura.

López, G. (1999) Los profesores universitarios y la lectura: Hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Revista Lenguaje*, 27.

López, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

López, G. & Ramírez, R. (2012) Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Revista Lenguaje* 40, (2) p. 315-350.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-29.

Martí E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo J. I. y Monereo C. (Comp) *El Aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

McMillan J. y Schumacher S. (2005) *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson educación.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.

Panadero, E., Kirschner, P., Järvelä, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation and performance: A shared regulation intervention. *Small Group Research*, doi: 10.1177/1046496415591219.

Panadero E., Järvelä, S., Malmberg, J., Koivuniemi, M., Phielix, C., Jaspers, J. G. M. & Kirschner, P. A. (2013) Enhancing socially shared regulation in working groups using a

CSCL regulation tools. AIED Workshops 2013. Recuperado el 12 enero 2018 de <http://ceur-ws.org/Vol-1009/1002.pdf>

Pozo J.I (2001). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, España: Alianza Editorial.

Rijlaarsdam, G. y Couzjin, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Ed.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 215-258). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Rumelharth D. E. (1997) La comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (Comp). La Lectura, Cali: Editorial Universidad del Valle.

Russell, D. (2001) Where do the naturalist studies of WAD/WID point? A research review. WAC for the new millennium: strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Tapia, A. (2005) Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. En: *La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Autónoma de Madrid. P. 209-242.

10. ANEXOS

10.1. Ficha metacognitiva de clase

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Profesora: Esperanza Arciniegas

Ficha No -----

Asignatura_____

Nombre: ----- Fecha de clase: -----

Código:-----

FICHA METACOGNITIVA PARA LA CLASE

1. Trabajo sistemático de los temas:

2. Manejo de contenidos:

a) Conceptualización:

b) Procedimiento:

c) Actitud:

3. Complemento de autoevaluación:

4. Referencias

10.2. Ficha metacognitiva de grupo

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

COMPOSICIÓN II.

PROFESORA ESPERANZA ARCINIEGAS

No -----

ALUMNOS:

FECHA DE LA CLASE:

FICHA METACOGNITIVA: trabajo de grupo

INDICADORES	
1. Trabajo sistemático de los contenidos o temas (describa las actividades que realizaron para llevar a cabo esta tarea) 2. Fortalezas y dificultades (describa las fortalezas y dificultades que tuvo el grupo para realizar la tarea) 3. Discusiones en el grupo: Escriba cuales fueron los elementos y los argumentos sobre los que giraron las discusiones del grupo.	1.
2. Complemente la autoevaluación A. Agregue procedimientos para evaluar el desempeño del grupo como: preguntas, comentarios, síntesis, esquemas, etc. B. Diga de qué manera el trabajo de escritura colectiva influye en el proceso la escritura de cada uno de sus miembros.	a.
3. Documente su desempeño como aprendiz (ajunte y comente los materiales utilizados por el grupo en la realización de esta tarea)	

10.3 Extracto ficha metacognitiva #2 de E1

FICHA METACOGNITIVA PARA LA CLASE

1. Manejo de contenidos

A. En lo conceptual (analice y explique los conceptos demostrando la comprensión de ellos)

En esta clase trabajamos con base en el texto de Mariana Miras, “Las escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” logramos comprender la temática del texto y analizarla de una forma superficial su contenido; a lo largo del texto Miras nos cuenta la evolución que el proceso de lectura ha tenido, pues hace algunas décadas este proceso era considerado un proceso mecánico, que se hacía sin ningún sentido, enfoque o propósito; Ella concibe este proceso como el camino por excelencia a el aprendizaje, puesto que a través del lenguaje logramos expresar conocimientos, ideas, sentimientos, crear o recrear objetos de nuestros pensamientos. El texto hace una constante comparación entre el lenguaje oral y el lenguaje escritos, exponiendo nuevamente la lectura como proceso completamente funcional, esta a diferencia de la oralidad permite la revisión y reflexión, es decir a la toma de conciencia y de autorregulación intelectual.

B. En lo procedimental (identifique y describa las estrategias de aprendizaje adecuadas al tipo de conocimiento y al objetivo propuesto; revise su uso).

A lo largo de mi vida académica he aprendido que la mejor forma de escribir, comprender y aumentar vocabulario es a través de la lectura, estos procesos se van volviendo sencillos con la práctica. Con el texto trabajado en clase pude apreciar las dificultades que muchas personas tienen a la hora de plasmar sus ideas, también pude apreciar la ausencia de conocimiento gramatical, aunque para muchos acentuar, usar correctamente los signos de puntuación y tener en cuenta las reglas básicas ortográficas sean procesos sencillos, para muchas personas en diferentes campos de estudio dichos procesos pueden ser un martirio.

En lo actitudinal (reflexione críticamente sobre su desempeño, diseñando alternativas de acción para mejorar su trabajo)

Con el texto de Mariana Miras puedo confirmar mi teoría, la mejor forma de aprender es leyendo, a través del texto ella describe los cambios que ha tenido el proceso de lectura, pues anteriormente se consideraba un proceso mecánico y sin un propósito fijo pero hoy en día podemos comprender el proceso de lectura como el automóvil que nos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias y de esta forma llegar al aprendizaje y crecimiento.

2. **Complemente su autoevaluación** (Agregue procedimientos para evaluar su desempeño como: Preguntas, comentarios, síntesis, esquemas, etc.)

¿A qué se debe que las personas no acentúen correctamente?

Uno de los problemas que más se frecuenta en los textos académicos de los estudiantes es la falta de acentuación o la omisión total de la misma, este problema me llama mucho la atención, pues en la oralidad producimos los acentos correctamente, decimos geografía y no geografia, en la oralidad se logran distinguir fácilmente las acentuaciones ¿por qué se hace tan difícil tildar estas palabras si las sabemos pronunciar correctamente?, creo que este problema como muchos otros es producto del pobre proceso de lectura por parte de los estudiantes, también la falta de concentración y dedicación, si los estudiantes se tomaran el tiempo de leer sus propios textos más de una vez se darían cuenta de la cantidad de errores que tienen en ellos.