

Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria

Adriana Bono,
Yanina Elizabeth Boatto,
María Soledad Aguilera
Mariana Cecilia Fenoglio
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica, orientada a promover la transformación del conocimiento disciplinar a aprender por estudiantes universitarios, a partir de tareas de lectura y escritura complejas, cuyo producto final sería un escrito monográfico, que implicara procesos tanto cognitivos como metacognitivos, y que fuera realizado en el aula.

Se trabajó, en los tres primeros años de carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, durante un cuatrimestre y con 159 alumnos, cuya producción final fueron 63 escritos monográficos.

Asimismo, se discuten los resultados obtenidos a partir de los datos que muestran que las tareas de gestión metacognitiva promueven el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura hacia mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje. Hay además una reflexión sobre el ajuste de las condiciones de aprendizaje, que posibilitan la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos desarrollados, los resultados construidos y la adecuación a las condiciones de las tareas de aprendizaje.

Metacognitive-oriented assignments. A proposal for pedagogic intervention in the university classroom

Abstract

This work presents a pedagogic proposal, whose purpose is the transformation of disciplinary knowledge to be acquired by university students. The proposal is founded upon complex reading and writing assignments that lead up to the production of a final monographic paper completed in the classroom and that implies both cognitive and metacognitive processes.

We worked over one term with 159 students in the first three years of degree programs at the National University of Río Cuarto, Argentina. The final product was 63 monographic texts.

Additionally, the results obtained are discussed based on the data demonstrating that metacognitive-oriented assignments direct learning

Palabras clave

Estudiantes,
metacognición,
tareas, universidad

Keywords

Assignments,
metacognition,
students, university.

Recibido: 05/05/2017

Aceptado: 21/03/2018

through reading and writing towards higher levels of complexity in the processes and results of learning. We also reflect upon the adjustments that can be made to learning conditions that enable the creation of multiple perspectives on the processes developed, the results constructed and the adaptation of the conditions of assignments.

Introducción

En los últimos años se ha incrementado sostenidamente la preocupación de educadores y psicólogos educacionales por abordar las problemáticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de educación superior, desde la perspectiva de una participación activa de los estudiantes, poniendo especial énfasis en el autorreflexión, la autoconciencia y la autorregulación.

Las referencias bibliográficas acerca de la metacognición han sido abundantes y prolíferas, y el propio término ha cobrado diferentes acepciones. Una revisión realizada por Burón, hace ya tiempo (1996), afirmaba que todas las definiciones sobre dicho concepto coinciden en considerar a la *metacognición* como una *forma de conocimiento*. En el mismo sentido, Flavell (1976), pionero en el estudio de la metacognición, sostiene que esta se refiere al conocimiento que la persona tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, así como a la supervisión activa y su consecuente regulación y organización de estos procesos. Por su parte Glaser (1994), entiende la metacognición como una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. A medida que las concepciones constructivistas del aprendizaje han ido cobrando relevancia, estas posturas teóricas favorecieron el reconocimiento de la conciencia y la regulación que el sujeto ejerce sobre su propio aprendizaje (Carretero, 2001; Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Como se puede apreciar, el núcleo central de la acepción del término metacognición ha perdurado a lo largo de las últimas décadas. La metacognición sería aquello que una persona hace cuando decide cuáles son las estrategias cognitivas a seguir para pensar y aprender, así como cuando ajusta esas estrategias según las tareas de aprendizaje. Es decir, la metacognición es aquella capacidad de las personas para pensar acerca de la manera en que se piensa (Kellogg, 1994). El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender.

Es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: el *conocimiento* y el *control*. La diferencia entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo –relativo al saber

qué- y el conocimiento procedimental –referido al saber cómo–, ambos relacionados entre sí e importantes para el proceso de aprendizaje (Osse Bustingorry et al., 2008).

En este trabajo presentamos la implementación y el análisis de una propuesta pedagógica, llevada a cabo en el aula universitaria, que tiene como propósito desarrollar en los alumnos aprendizajes de orden conceptual, procedimental, condicional y metacognitivo, en torno a saberes disciplinares específicos, a través de tareas complejas de lectura y escritura.

Tareas de clases que involucran la gestión metacognitiva

En vista de la relevancia que ha cobrado trabajar en las aulas el conocimiento de carácter metacognitivo, es necesario generar tareas de clase que supongan un manejo apropiado de la metacognición, tanto de naturaleza declarativa como procedimental, en contextos específicos de aprendizaje. Se entiende el contexto desde una perspectiva o enfoque sociocultural, y el aprendizaje como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos (Rinaudo, 2014; Beghetto y Kaufman, 2014). En los contextos educativos, se considera que los profesores pueden ofrecer los andamiajes necesarios para que los procesos metacognitivos se desarrollen y se vuelvan más complejos. En esta línea, según Gaeta (2014), el rol de los profesores es decisivo para promover el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Un aprendizaje eficaz, según Pozo y Mateos (2009), exige la gestión metacognitiva del conocimiento que se adquiere dentro de ámbitos específicos, involucrando el saber y la regulación cognitiva respecto de los procesos desarrollados en la resolución de una tarea, atendiendo el campo, el contenido disciplinar y el contexto en que se usan los conocimientos y los procesos. Con la experiencia en múltiples y diversos ámbitos específicos de conocimiento, la gestión metacognitiva puede generalizarse y transferirse a nuevos ámbitos del saber.

Específicamente –tal como se viene enunciando– la gestión metacognitiva, o el “aprender a aprender sobre el propio conocimiento” ante determinada tarea de aprendizaje, implica dos componentes centrales: el conocimiento sobre el propio conocimiento o *conocimiento metacognitivo* y el *control o regulación de los propios procesos cognitivos*; es decir, el uso del conocimiento al resolver una tarea de aprendizaje específica (Flavell, 1993).

El *saber metacognitivo* atiende específicamente el conocimiento sobre tres aspectos de la propia actividad cognitiva: a) *conocimiento y creencias sobre la persona* (habilidades, capacidades, experiencias, intereses y motivaciones, etc.); b) *conocimiento*

sobre la naturaleza, demandas y características de la tarea de aprendizaje y sobre las dificultades para abordarla; y c) *conocimiento sobre las estrategias a desarrollar para resolver la tarea*, seleccionadas y ajustadas de acuerdo con el conjunto de condiciones personales y de la actividad de aprendizaje propiamente dicha (Pozo et al., 2009).

El aprendizaje efectivo, a partir de este metacognoscimiento, involucra el uso del mismo en la realización de la tarea. En relación con esto, es preciso un segundo componente metacognoscitivo vinculado al *control o regulación sobre cómo se usa o despliega el propio conocimiento* en una tarea o actividad concreta (Arciniegas, 2016). Ello atiende a tres momentos: a) *planificación de la actividad* para alcanzar los objetivos de la tarea; b) *supervisión de la actividad*, mientras está en marcha; y c) *evaluación de los resultados* que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos. Estos procesos de control son recursivos; la supervisión de la actividad o la evaluación de los resultados pueden llevar al establecimiento de metas intermedias o a la redefinición y modificación del plan inicial (Mateos, 2001).

Estos dos componentes de la metacognición (conocimiento y control metacognoscitivo) son de naturaleza diferente y, por ello, no siempre coincidentes. El conocimiento metacognoscitivo es de tipo declarativo, es el saber qué de la propia actividad cognoscitiva, explícito y verbalizarle; mientras que el control metacognoscitivo es el componente de la metacognición que tiene carácter procedimental, es el uso del conocimiento de la propia actividad cognoscitiva para poder gestionarla (Mateos, 2001). Este último componente, para Pozo et al. (2009),

se refiere a un saber cómo que se concreta en un control activo de los recursos disponibles y se traduce en un funcionamiento eficaz en el contexto de una determinada tarea. En contraste con el componente declarativo [saber qué], es más dependiente de contexto y de la tarea y más difícil de verbalizar o más implícito (p. 61).

Los lineamientos en los que se apoya la elaboración e implementación de la intervención instruccional en el contexto del aula universitaria –con base en la gestión metacognoscitiva– que aquí se presenta, se orientan a generar conocimiento disciplinar promoviendo concepciones complejas de aprendizaje en los estudiantes de grado, a partir de tareas que involucren la lectura y la escritura, atendiendo a procesos cognoscitivos y metacognoscitivos de orden, tanto declarativo como procedimental, de control y regulación. Estos lineamientos se desprenden de un marco teórico asumido y de resultados de estudios consultados. Nos referimos específicamente al enfoque de enseñanza de la lectura en contexto (Carlino, 2013; Purser, Skillen, Deane, Donohue y Peake, 2008;

Skillen, Merter, Trivett y Percy, 1998); al modelo dialógico de enseñanza (Dysthe, 2000); a los métodos instruccionales centrados en la enseñanza explícita, como también en prácticas guiadas, cooperativas y autónomas (Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Mateos, 2001, 2009; Palincsar y Brown, 1998); y a las estrategias instruccionales, que proponen tareas abiertas, complejas y motivadoras y se focalizan en enseñar a los estudiantes a construir el conocimiento, a ser críticos, a autorregular y cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009; Arciniegas, 2016).

Por otra parte, Martí (1995) ha señalado que una de las ideas manifiestas, en la gran mayoría de estudios instruccionales que plantean a los alumnos ayuda metacognitiva, es el carácter explícito y consciente de dicha ayuda: el profesor, el experto o el experimentador despliegan una serie de actividades encaminadas a dar información sobre la tarea (sus características, su grado de dificultad, su relación con otras tareas, etc.), así como acerca de los alumnos y las estrategias adecuadas para resolver el problema (informaciones metacognitivas), al igual que una serie de indicaciones explícitas sobre la manera de controlar y evaluar la aplicación de dichas estrategias (informaciones sobre actividades reguladoras explícitas).

Presentamos a continuación las características de la propuesta que se han desarrollado en el contexto de aula universitaria.

Propuesta pedagógica para el aula universitaria

El trabajo realizado en el aula se orientó a promover la transformación del conocimiento disciplinar a aprender por parte de los estudiantes universitarios, a partir de tareas complejas de lectura y escritura. Se les solicitó como producción final un escrito monográfico, elaborado a partir de la puesta en marcha de procesos tanto cognitivos como metacognitivos.

Las tareas de lectura y escritura propuestas

Se trabajó en primero, segundo y tercer año de dos carreras de grado, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. El tiempo destinado para llevar a cabo esta propuesta fue de un cuatrimestre por año y se trabajó con 159 alumnos, cuya producción final fueron 63 escritos monográficos.

El desarrollo de la propuesta implicó la elaboración, implementación y evaluación de tareas de *lectura y escritura*, que se constituyeron en trabajos prácticos de aula e involucraron

conocimientos de distinto tipo: a) *declarativo*, b) *procedimental*, c) *condicional* y d) *metacognitivo*.

El conocimiento de tipo *declarativo* involucra la explicitación respecto de “qué son” y “cómo se ejecutan” los procedimientos de aprendizaje, especialmente las estrategias de anticipación, contextualización, interpretación, selección e integración de la información. El conocimiento de tipo *procedimental* implica el “saber hacer” o “saber usar los procedimientos”; es decir, seleccionar los conocimientos sobre un tema, buscar información complementaria, saber analizar y reconocer las diferentes situaciones discursivas, organizar dicho conocimiento en función de esa situación, resolver distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto, entre otros procedimientos (Gubern, 1994). En tanto que el conocimiento *condicional* supone reconocer las demandas y características de las tareas de lectura y escritura, adecuando las decisiones y procedimientos a las mismas, a partir de la toma de conciencia de los propósitos, la consideración de los tiempos asignados, los destinatarios del escrito, etc.

Los tres tipos de conocimiento aludidos –declarativo, procedimental y condicional– adquieren carácter *estratégico*, a partir de la *toma de conciencia* de los sujetos con relación a sus propias características y posicionamientos como lectores y escritores; y a partir de la *regulación* y valoración pueden aprender a desarrollar los procedimientos que realizan y los resultados logrados mediante sus lecturas y escrituras, en tanto *conocimiento metacognitivo* (Pozo y Monereo, 2009). Estas formas de conocimiento, lejos de constituir “saberes técnicos” se orientan a potenciar *experiencias* de lectura y de escritura (Larrosa, 2003), en las que se entran actitudes epistémicas y afectivas.

El trabajo efectivo en las aulas de los tres primeros años de las carreras de grado revistió el carácter de *seminario de lectura y escritura*, puesto que implicó la participación activa, comprometida, sostenida y en profundidad por parte de los estudiantes, sobre una temática en particular del campo de las ciencias de la educación.

Cada docente involucrado en la experiencia participó guiando las tareas del seminario, orientando la elaboración del escrito monográfico, especialmente la comunicación de conocimientos y experiencias referidos a los temas centrales de la asignatura, promoviendo así la transformación del conocimiento a aprender por parte de los estudiantes.

De este modo, las tareas generarían un doble aprendizaje para los estudiantes universitarios: por una parte, la profundización, integración y sistematización de los temas elegidos por ellos; y, por otra, aprender los procesos de composición del texto académico, en este caso el escrito monográfico. Estas dos perspectivas de la tarea no están aisladas. “Pensar sobre el papel”, objetivar las palabras, es una forma de revisar, ampliar y ordenar los conceptos y las ideas que se van desarrollando sobre un tema

particular. Asimismo, “comunicar el conocimiento” obliga a aclarar el propio pensamiento, a cuidar los aspectos de la escritura que suponen a “otro”, un sujeto lector del propio texto producido, con lo que nos hacemos cargo de la importancia y la responsabilidad de compartir el conocimiento y someterlo al juicio de los posibles lectores (Carlino, 2013), generando una actividad metacognitiva necesaria, tanto para el desarrollo de la objetivación como de la comunicación del pensamiento.

La elección de un escrito monográfico como producción final del proceso de enseñanza- aprendizaje responde a la relevancia de este género textual, en tanto promueve (mediante diversas tareas de lectura y escritura) la transformación del conocimiento disciplinar por parte de los estudiantes, a partir de procesos tanto cognitivos como metacognitivos. Específicamente, la monografía posibilita el tratamiento en profundidad de un tema en particular, estudiándolo e investigándolo (Botta y Warley, 2007), lo cual implica la lectura detallada y crítica de los textos fuente, y su función básica es la de informar y argumentar (Ejarque, 2007); de igual manera, puede centrarse en la revisión bibliográfica o en el análisis de datos o corpus (Natale y Alazraki, 2007).

En la propuesta que aquí se presenta, los profesores solicitan un escrito monográfico a los estudiantes, centrado en el desarrollo teórico de una temática/problemática seleccionada por ellos, así como en la explicitación del uso del conocimiento relativo a ese tema-problema en situaciones personales y cotidianas, y la formulación de valoraciones personales sobre los temas-problema y acerca de sus experiencias personales. Todo ello a partir de la revisión bibliográfica, la lectura y la escritura, en el marco de un trabajo cooperativo.

Los protocolos que orientaron los escritos monográficos se presentaron a los estudiantes con sus correspondientes tareas de lectura y escritura, ofreciendo sugerencias tendientes a promover la revisión y reflexión *metacognitiva* sobre las decisiones que se fueran tomando. Específicamente, las consignas de trabajo propuestas a los alumnos se orientaron hacia:

- a. La contextualización de la tarea, la explicitación de los propósitos, el reconocimiento de la información de los textos fuente y la consideración de los destinatarios. Ello supone el conocimiento sobre el tema de los textos y de quiénes los escriben, el contexto de la publicación de las obras y los recursos utilizados en los mismos, a partir de los cuales se obtienen señales que permiten elaborar los juicios valorativos necesarios para la construcción de las escrituras.
- b. El desarrollo de conocimiento estratégico de lectura y escritura, como actualización de conocimientos previos pertinentes, predicciones, selección de ideas relevantes, anticipaciones, inferencias, revisiones, correcciones,

- reescrituras, autorregulación, reflexiones sobre el propio desempeño, etcétera.
- c. La producción de escritos monográficos que requieren la lectura crítica-reflexiva, donde la claridad, el respeto por las fuentes, la reestructuración conceptual y la exposición de criterios son necesarios para la reconstrucción de los textos propios, atendiendo a la explicitación, la complejidad y el perspectivismo.
 - d. La elaboración de valoraciones que permiten emitir juicios acerca de diferentes aspectos de los textos fuente y de las propias producciones de los estudiantes, entendiendo que los juicios deben estar fundados y contribuir a las decisiones del lector-escritor.

Los estudiantes y las tareas de lectura y escritura

Las acciones que se describen a continuación se realizaron al interior de cada uno de los grupos pertenecientes a los tres años de cursado con los que se trabajó; esto es, se configuraron tres grupos de estudiantes.

Específicamente los estudiantes orientaron sus producciones escritas atendiendo a las siguientes acciones:

- a. Seleccionaron un tema, definieron su enfoque, establecieron objetivos y relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito en forma de apartados con subtítulos; es decir, elaboraron un plan textual de escritura atendiendo a las ideas ejes del trabajo y su organización.
- b. Elaboraron un texto a partir de los marcos teóricos de sus respectivas asignaturas de grado, exponiendo los conceptos más relevantes de las teorías del aprendizaje que fundamentan las prácticas pedagógicas. De este modo, la monografía se orientó hacia un formato textual definido y hacia una audiencia y un propósito imaginario pero preciso, es decir, se enmarcó en un contexto retórico.
- c. Trabajaron sobre la escritura de borradores, lo que llevó a la definición de los principales problemas de escritura que enfrentaron, sin perder de vista la selección, jerarquización y organización de los subtemas y conceptos a incluir.
- d. Elaboraron sucesivamente borradores en pos de una mejora en la escritura, orientada a la creación de un texto autónomo conducente a la reconstrucción del pensamiento, a partir de la información expuesta por los autores de los textos fuente trabajados.
- e. Trabajaron la producción escrita atendiendo a la progresión temática, a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisaron ser señalados con conec-

tores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestionando la pertinencia de ciertas partes textuales en relación con el todo; proponiendo reubicar algunas ideas o desestimando otras que debilitaban el texto; y aprendiendo a utilizar el párrafo como unidad temática.

- f. Produjeron la versión final del escrito monográfico, lo que permitió la promoción de lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras, favoreciendo la planificación y revisión de los aspectos sustantivos del texto –sus contenidos y organización– en momentos recurrentes del proceso.

Las acciones precedentes estuvieron apoyadas por los profesores, quienes trabajaron promoviendo el desarrollo de los procesos de conocimiento de las propias estrategias metacognitivas puestas en marcha, y la reflexión metacognitiva sobre los procesos de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Además, los profesores actuaron como guías y revisores externos que observaron el texto desde una perspectiva de lector y no de autor, para que progresivamente los alumnos pudieran internalizarlo. De hecho, los docentes compartieron con los estudiantes su propia experiencia de escritura, mostrando que siguen enfrentando las dificultades intrínsecas a toda producción textual que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado y más sólido.

En definitiva, esta perspectiva de trabajo también atendió la función epistémica de la lectura y la escritura y a la transformación de los saberes, puesto que el aprendizaje desarrollado posibilitó la reconstrucción del conocimiento. Esto significa que se parte de fuentes que ofrecen diferentes ideas y conceptos, que se reconstruyen elaborando nuevas versiones, a partir de la reflexión, la reestructuración, la explicitación, la complejidad y el perspectivismo. Se trata de promover en los estudiantes la transformación del conocimiento, en el trabajo compartido durante el cual se van generando nuevas ideas (Carlino, 2013).

Además de promover la construcción y transformación de contenidos temáticos disciplinares de cada asignatura, la propuesta de trabajo también implicó que los alumnos reflexionaran *metacognitivamente* acerca de sus propios procesos de lectura y escritura. Así, los estudiantes se involucraron en secuencias de actividades de clase con contenidos curriculares diferentes: contenidos disciplinares y contenidos vinculados con los procesos de leer, escribir y aprender metacognitivamente.

Finalmente, las tareas planteadas en los protocolos de trabajo que se propusieron en las clases, ayudaron a fortalecer la función epistémica de la lectura y de la escritura, puesto que contribuyeron en el avance de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y *metacognitivos*, promoviendo aprendizajes estratégicos y autónomos.

Análisis y discusión de resultados

Una vez finalizado el trabajo en las aulas, se procedió a realizar el análisis de las producciones de los estudiantes universitarios, considerando los componentes que orientan la construcción de los escritos monográficos explicitados precedentemente; esto es, el desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y metacognitivos vinculados a saberes disciplinares específicos del campo de las ciencias de la educación.

Para el análisis de los escritos, se consideró como criterio relevante seleccionar las monografías tanto de rendimiento bajo como alto, que fueron aprobadas por los estudiantes de primero, segundo y tercer año universitarios (N=41). Ello permitió no solamente encontrar las características típicas que hacen a las regularidades en la construcción de los escritos, sino también cotejar diferencias entre grupos de alumnos expertos y noveles.

Se realizó un análisis de contenido de los datos aportados por los escritos monográficos y se construyó una matriz de análisis, para ponderar la ocurrencia de indicadores para cada dimensión, categoría y subcategoría estudiada. La matriz construida estuvo sujeta a sucesivas revisiones, a partir del diálogo entre los investigadores del grupo de trabajo, así como de los resultados obtenidos de los primeros análisis piloto de los datos. Esto permitió depurar y reformular conceptualmente las dimensiones, categorías y subcategorías de la matriz de análisis hasta alcanzar su versión final.

Las dimensiones de análisis construidas fueron:

1. Contextualización de la tarea.
2. Uso estratégico del conocimiento.
3. Reestructuración conceptual.
4. Valoraciones en las producciones textuales.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la ocurrencia de indicadores identificados para cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías.

Dimensión 1: Contextualización de la tarea

La Tabla I muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la primera dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

Encontramos que, al interior de la *contextualización de la tarea*, las dos categorías que mayor presencia de indicadores muestran son: *explicitación de destinatarios* y *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*. Mientras que las otras dos categorías, referidas a la *explicitación* tanto *de propósitos* como *de temas/problemas* muestran una presencia media de indicadores.

Tabla I. Dimensión 1: Contextualización de la tarea.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores							
		1° año		2° año		3° año		Total de indicadores	
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
1.1. Explicitación de propósitos	1.1.1. Reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo	1	3	3	2	0	3	12	52
	1.1.2. Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo	5	6	4	10	4	11	40	
1.2. Explicitación de temas/problemas	1.2.1. Reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo	1	4	0	0	0	0	5	45
	1.2.2. Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo	4	4	5	7	5	15	40	
1.3. Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras	1.3.1. Identificación de perspectivas teóricas o autores	3	5	4	10	8	4	34	62
	1.3.2. Identificación de obras	1	0	1	2	6	0	10	
	1.3.3. Contextualización ampliada	0	0	4	8	1	5	18	
1.4. Explicitación de destinatarios	1.4.1. Enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo	6	4	5	6	2	4	27	67
	1.4.2. Enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo	10	7	0	10	0	13	40	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

Respecto de la primera categoría de esta dimensión, denominada *explicitación de propósitos* –o sea, la formulación explícita de los objetivos de la tarea–, se aprecia que la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores presenta en los diferentes años del cursado de las carreras es la *reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo*, tanto para las monografías de rendimiento alto, como para las de rendimiento bajo. A su vez, la presencia de estos indicadores es significativamente mayor en las monografías de segundo y tercer año con rendimiento alto, en comparación con las monografías de primer año con igual rendimiento.

En cambio, en las monografías con rendimiento bajo, la presencia de indicadores para la subcategoría *reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo* es menor, y no se observan diferencias significativas según el año de cursado de las carreras.

En cuanto a la subcategoría denominada *reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo*, se observa una presencia de indicadores considerablemente menor, teniendo en cuenta las producciones de los alumnos tanto de rendimiento bajo como alto y los años de cursado de las carreras.

Con respecto a la segunda categoría, *explicitación de temas/problemas* –esto es, la formulación explícita de las temáticas o problemáticas sobre las que se trabajará en la monografía–, la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores muestra en los diferentes años del cursado es *reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo*. En segundo y tercer año, la presencia de estos indicadores es superior en las monografías de rendimiento alto; mientras que, en primer año, la presencia de indicadores es la misma para las monografías de rendimiento tanto alto como bajo.

En la subcategoría *reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo*, se advierte una ocurrencia baja de indicadores solamente en las monografías de primer año, especialmente en aquellas con rendimiento alto; mientras que no se advierte presencia de indicadores de esta subcategoría en segundo y tercer año.

Es importante aclarar aquí que el protocolo de la tarea de escrito monográfico para los estudiantes de primer año explicita con gran precisión y detalle una serie de temas y conceptos al interior de los mismos, vinculados a las unidades del programa de la asignatura; de estos temas los estudiantes debían elegir uno para desarrollar. El propósito de enunciar los temas fue orientar a los estudiantes de primer año, quienes tienen menor experiencia en el desarrollo de este tipo de tareas. En cambio, en segundo y tercer año, los protocolos de trabajo enuncian los temas/problemas a desarrollar de un modo más general, atendiendo también a las unidades de los programas de las asignaturas, ya que se considera que los estudiantes cuentan con experiencias y aprendizajes previos, vinculados a la elaboración de escritos monográficos.

Al interior de la tercera categoría, *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*, se advierte mayor presencia de indicadores en la subcategoría *identificación de perspectivas teóricas o autores*, especialmente en las monografías con rendimiento alto de primero y segundo año, comparadas con las monografías de rendimiento bajo. En cambio, en tercer año se observa una mayor presencia de indicadores en las monografías de rendimiento bajo, en comparación con las de rendimiento alto.

La subcategoría *contextualización* ampliada de autores y obras, que se refiere a la descripción sobre la contextualización del autor, el espacio y el tiempo y la obra o enfoque teórico, muestra una presencia media de indicadores solo en las monografías de segundo y tercer año, concentrados especialmente en aquellas con rendimiento alto. No se advierte la presencia

de indicadores de esta subcategoría en las monografías de primer año.

La subcategoría *identificación de obras* muestra una baja ocurrencia de indicadores, especialmente en las monografías de tercer año con rendimiento bajo.

Por último, la cuarta categoría, denominada *explicitación de destinatarios*, que alude a la formulación explícita de la audiencia a la que está dirigido el escrito monográfico, presenta un mayor número de indicadores en la subcategoría *enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo*, concentrados especialmente en las monografías con rendimiento alto, en segundo y tercer año. En el primer año no se advierten diferencias significativas de indicadores según el rendimiento.

La subcategoría *enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo* muestra una menor presencia de indicadores, distribuidos en los tres años del cursado de las carreras y en las monografías con rendimiento tanto alto como bajo.

En síntesis, en los resultados obtenidos del análisis de la primera dimensión, se advierte una concentración de indicadores, particularmente en: la *explicitación de destinatarios*; el *reconocimiento de textos fuentes, autores y obras*; la *reelaboración de temas/problemas* por parte del grupo de trabajo; y la *identificación de perspectivas teóricas o autores*.

Hacer explícitas las características de los textos involucrados en las tareas de aprendizaje se enmarca en el enfoque de la enseñanza en contexto (*in situ*) y en las situaciones discursivas y comunicativas correspondientes a las tareas (Carlino, 2013; Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998).

La enunciación de los objetivos y características de la tarea de aprendizaje en el protocolo permite explicitar el saber metacognitivo, que asimismo orienta los procedimientos que desarrollan los estudiantes para resolver dicha tarea (Mateos, 2001).

Por otra parte, con relación al reconocimiento de textos fuentes, autores y obras involucrados en las tareas de aprendizaje, Goldman y Rakestraw (2000) sostienen que el conocimiento sobre el tema, el género y la estructura textual repercuten en el procesamiento del texto por parte del lector. El conocimiento previo del lector, respecto del dominio conceptual y disciplinar al que pertenece el texto, así como la complejidad y estructura del mismo, son condiciones que afectan el aprendizaje a partir de la lectura (Mateos, 2009). Por lo tanto, hacer explícitas estas características en las clases puede potenciar el desarrollo de aprendizajes más profundos en los estudiantes.

Por último, los resultados permiten afirmar que atender de un modo claramente manifiesto a las particularidades de los textos a producir, a partir de la lectura y la escritura, tales como el género, la estructura y los procedimientos involucrados, incide en el tratamiento de los textos fuente que se deben leer para elaborar las

producciones, y, por lo tanto, en su aprendizaje y en la reflexión metacognitiva.

Dimensión 2: Uso estratégico del conocimiento

La Tabla II muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la segunda dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores por cada categoría y subcategoría.

En esta segunda dimensión, para la primera categoría, denominada *mención de conocimientos previos* –es decir, la expli-

Tabla II. Dimensión 2: Uso estratégico del conocimiento.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores						Total de indicadores	
		1° año		2° año		3° año			
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
2.1. Mención de conocimientos previos	2.1.1. Explicitación de conocimientos conceptuales previos	1	2	2	3	0	3	11	31
	2.1.2. Explicitación de experiencias previas	5	11	0	4	0	0	20	
2.2. Selección de ideas relevantes	2.2.1. Presencia de ideas relevantes	19	32	21	55	36	78	241	253
	2.2.2. Presencia de ideas irrelevantes	3	0	7	0	2	0	12	
2.3. Claridad conceptual	2.3.1. Precisión en la explicitación de conceptos y temas	9	33	17	41	41	58	199	231
	2.3.2. Imprecisión de explicitación de conceptos y temas	13	2	5	0	12	0	32	
2.4. Respeto por las fuentes	2.4.1. Respeto por las normas de citación y parafraseo	14	33	23	58	16	71	215	406
	2.4.2. Coherencia de la idea expuesta con relación a la postura del autor	12	29	14	57	11	68	191	
2.5. Articulación de temas y autores	2.5.1. Articulación de temas o conceptos de un mismo autor	4	8	2	4	2	8	28	99
	2.5.2. Articulación de temas o conceptos de distintos autores	2	15	2	21	6	25	71	
2.6. Adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas	2.6.1. Uso adecuado de conectores	21	88	177	196	143	224	849	964
	2.6.2. Uso adecuado de proposiciones de enlace	2	15	14	35	10	39	115	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

citación de conocimientos y experiencia previas de los autores del escrito monográfico–, se observa que la subcategoría *explicitación de experiencias previas* denota una mayor presencia de indicadores, principalmente en las producciones monográficas de los estudiantes de primer año con rendimiento alto.

En la subcategoría *explicitación de conocimientos conceptuales previos*, se observa una menor presencia de indicadores, distribuida entre las monografías de primer año (ambos rendimientos), segundo año (ambos rendimientos) y tercer año (rendimiento alto).

Con respecto a la segunda categoría, denominada *selección de ideas relevantes* –esto es, la identificación de ideas importantes por parte de los autores de las monografías en función del propósito, tema y destinatarios–, la subcategoría *presencia de ideas relevantes* muestra una alta y significativa presencia de indicadores, predominantemente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado, alcanzando la mayor presencia de indicadores en los escritos monográficos de tercer año con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores en monografías con rendimiento alto es progresivamente mayor a medida que avanza el año de cursado de la carrera. Por otro lado, es de destacar que la subcategoría *presencia de ideas irrelevantes* muestra una ocurrencia baja de indicadores, concentrados en los escritos monográficos de rendimiento bajo en los tres años del cursado.

En la tercera categoría *claridad conceptual* –esto es, la precisión en la explicitación de conceptos y temas–, la subcategoría *precisión en la explicitación de conceptos y temas* muestra una significativa presencia de indicadores en las producciones monográficas correspondientes a los tres años del cursado y fundamentalmente en los trabajos de rendimiento alto. Asimismo, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que avanza el año del cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento alto como bajo. Mientras que en la subcategoría *imprecisión de explicitación de conceptos y temas* se observa una ocurrencia de indicadores muy baja, concentrándose en los escritos monográficos de los tres años de cursado con rendimiento bajo. Es de destacar que, en los trabajos de segundo y tercer año con rendimiento alto, no se advierte la presencia de indicadores.

En la cuarta categoría, *respeto por las fuentes*, que abarca la referenciación adecuada de los textos fuente (citación y parafraseo), las subcategorías *respeto por las normas de citación y parafraseo* y *coherencia de la idea expuesta con relación a la postura del autor*, muestran una alta presencia de indicadores, distribuidos en las producciones monográficas de los tres años del cursado, especialmente aquellas con rendimiento alto. Asimismo, es de destacar en ambas subcategorías que, en las monografías con rendimiento alto, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera.

La quinta categoría, *articulación de temas y autores*, ya sea a partir de coincidencias, discrepancias, complementariedad o integración, presenta una mayor ocurrencia de indicadores en la subcategoría *articulación de temas o conceptos de distintos autores*, distribuidos en las monografías de los tres años del cursado de la carrera, especialmente con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado. La subcategoría *articulación de temas o conceptos de un mismo autor* muestra una menor presencia de indicadores, que se concentran mayormente en las monografías de rendimiento alto.

En la última categoría de esta segunda dimensión, denominada *uso adecuado de conectores entre oraciones e ideas*, la subcategoría *uso adecuado de conectores* (“pero”, “por lo tanto”, “en este sentido”, “como se mencionó anteriormente”) señala una alta presencia de indicadores en las monografías de los estudiantes de rendimiento alto y bajo, en los tres años de cursado, y es significativamente mayor en las monografías de rendimiento alto. En este último caso, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año del cursado.

En síntesis, al interior de la segunda dimensión, las cuatro categorías con mayor presencia de indicadores son: *adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas*; *respeto por las fuentes*; *selección de ideas relevantes*; y *claridad conceptual*. Por su parte, la categoría *articulación de temas o autores* muestra una presencia media de indicadores, mientras que la categoría *mención de conocimientos previos*, una presencia baja de indicadores.

Estos resultados indican el uso estratégico de conocimientos preexistentes, la articulación entre temas y autores y el respeto por las fuentes, que se vinculan con la adquisición de saberes acerca de los procedimientos necesarios para desarrollar la tarea de aprendizaje, cómo se aplican las estrategias y bajo qué condiciones resultan efectivas (Mateos, 2001).

Por otra parte, diversos estudios sostienen que la presentación o explicación de las estrategias de lectura y aprendizaje, mediante el diálogo en clase, favorece en los estudiantes el uso autónomo y reflexivo de los procedimientos y un acercamiento metacognitivo a las tareas de aprendizaje (Mateos, 2009; Monereo et al., 2001). Además, la explicación de los procedimientos, su utilización y evaluación, permitiría a los alumnos transferir progresivamente las estrategias aprendidas a otras situaciones de aprendizaje (Monereo, 2007).

Con esta propuesta pedagógica se ha promovido en los estudiantes el desarrollo autónomo en la resolución de las tareas de aprendizaje, ajustando las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, diferentes y más complejas. El desarrollo de la autonomía va acompañado de la interacción cooperativa entre pares, mediante diálogos que favorecen la comunicación explícita de los

propios procesos y resultados de aprendizaje de manera personal y metacognitiva. El intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes posibilita la confrontación de puntos de vista alternativos, la explicitación, la toma de decisiones conjuntas y la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento (Rinaudo y Vélez, 2000).

Las tareas presentadas en esta propuesta pedagógica combinan la lectura, el diálogo y la escritura, caracterizándose por ser 'híbridas' y presentar un potencial epistémico para la construcción del conocimiento y la lectura crítica (Cartolari y Carlino, 2011; Mateos, 2009).

En esta línea, los resultados obtenidos señalan que los estudiantes asumen el rol de escritores de los propios textos y lectores de los textos producidos por ellos y por sus compañeros, así como de los textos fuente sobre los que se basan sus tareas. Estas potencian el diálogo con el propio pensamiento y con los textos leídos, la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo que se lee, lo que se piensa y lo que se escribe (Solé, Castells, Gracia y Espino, 2006). Este tipo de tareas demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva, así como la producción de textos propios, lo que implica para los estudiantes-lectores-escritores, trascender el propio texto y asimismo construir conocimiento a partir de él (Mateos, 2009).

Dimensión 3: Reestructuración conceptual

La Tabla III muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la tercera dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

Dentro de la primera categoría, *precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes*, se observa que la presencia de indicadores es significativamente mayor en la subcategoría *explicación*, que implica la exposición ampliada, desarrollada o detallada de un determinado tema, con el objetivo de aclararlo, justificarlo o reafirmarlo. Esto se hace evidente principalmente en las monografías con rendimiento alto de primero y de segundo año; mientras que, para el tercer año, se advierte tanto en las monografías con rendimiento alto como bajo. Asimismo, la presencia de indicadores en esta subcategoría es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento bajo como alto.

Las subcategorías *descripción* (caracterizar un elemento o tópico asociando sus rasgos), *síntesis* (integración condensada de contenido) y *definición* (dar a un término un significado más amplio y restringirlo con ciertas especificaciones) denotan una presencia significativamente más baja de indicadores. La *descripción*

Tabla III. Dimensión 3: Reestructuración conceptual.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores						Total de indicadores	
		1° año		2° año		3° año			
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
3.1. Precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes	3.1.1. Descripción	12	9	0	7	10	18	56	388
	3.1.2. Definición	5	18	0	3	3	2	31	
	3.1.3. Explicación	6	44	18	51	63	59	241	
	3.1.4. Comparación	1	3	1	1	1	7	14	
	3.1.5. Síntesis	3	6	2	8	3	9	31	
	3.1.6. Ejemplificación	2	10	1	2	0	0	15	
3.2. Coherencia textual	3.2.1. Coherencia textual vinculada al propósito	9	25	16	52	26	65	193	499
	3.2.2. Coherencia textual vinculada a los destinatarios	13	14	3	25	14	34	103	
	3.2.3. Coherencia textual vinculada al/los tema/s	16	27	16	53	26	65	203	
3.3. Adecuada estructuración y jerarquización de la información	3.3.1. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos	0	3	3	3	2	3	14	188
	3.3.2. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos	4	16	0	2	2	7	31	
	3.3.3. Señalización léxica y perceptual	10	21	8	33	25	46	143	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

se observa con mayor presencia de indicadores en las monografías de primer y tercer año, de rendimiento alto y bajo. La *síntesis* se evidencia principalmente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado de las carreras. Por último, la *definición* se pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, especialmente en las de rendimiento alto.

En las subcategorías *comparación* (contrastar semejanzas y diferencias entre dos o más entidades u objetos de igual valor, a partir de criterios de comparación, rasgos o atributos) y *ejemplificación* (presentar datos o hechos específicos a fin de ampliar, aclarar o probar conceptos generales) se advierte una presencia aún menor de indicadores. La *comparación* se muestra con mayor presencia en los trabajos monográficos de tercer año con rendimiento alto; mientras que la *ejemplificación* se pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, específicamente las de rendimiento alto; además esta última subcategoría no muestra indicadores en las monografías de tercer año.

Con respecto a la segunda categoría, denominada *coherencia textual*, se observa una alta presencia de indicadores en las subcategorías *coherencia textual vinculada al/los tema/s* y *coherencia textual vinculada al propósito*. En ambas subcategorías hay mayor presencia de indicadores en las monografías con rendimiento alto, correspondientes a los tres años del cursado de las carreras. Además, en ambas subcategorías, para las monografías con rendimiento alto, la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. La subcategoría *coherencia textual vinculada al propósito* también presenta esta progresión en las monografías con rendimiento bajo.

La subcategoría *coherencia textual vinculada a los destinatarios* muestra una menor presencia de indicadores, cuya distribución en segundo y tercer año es superior para las monografías con rendimiento alto, mientras que en primer año es similar para las monografías con rendimiento tanto alto como bajo. La presencia de indicadores en esta subcategoría, para las monografías de rendimiento alto, es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de la carrera.

La tercera categoría, *adecuada estructuración y jerarquización de la información* (secuenciación lógica, organización en títulos y subtítulos, señalización léxica y perceptual) tiene una alta presencia de indicadores en la subcategoría *señalización léxica y perceptual*, fundamentalmente en las monografías con rendimiento alto pertenecientes a los tres años del cursado. Además, en estas monografías se advierte que la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año del cursado de las carreras. En la subcategoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos* se halla una presencia menor de indicadores, destacados en las monografías de primer año con rendimiento alto.

Por último, la subcategoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos* presenta una baja presencia de indicadores en todos los escritos monográficos, excepto en los de primer año con rendimiento bajo, donde no hay ponderación de indicadores. Es importante destacar aquí que la presencia de indicadores para esta subcategoría se consideró con base en la estructura y organización de la información general del escrito monográfico y, por ello, se justifica la baja presencia de los mismos.

En síntesis, al interior de la tercera dimensión la categoría *coherencia textual* ocurre la mayor presencia de indicadores, seguida por la *precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes*. Por último, en la categoría *adecuada estructuración y jerarquización de la información* ocurre una menor presencia de indicadores.

Estos resultados permiten reflexionar sobre la necesidad de comprender y asumir que la lectura y la escritura para aprender

involucran procesos cognitivos, a partir de los cuales se interioriza de forma duradera parte del contenido que se quiere aprender, mediante la interacción entre los conocimientos nuevos y previos, así como por la reestructuración de la información (Parodi, 2010). Como lo muestran las producciones de los estudiantes, los procesos que intervienen en la construcción del escrito monográfico permiten la reelaboración, construcción y transformación del conocimiento a partir de la lectura y la escritura (Pozo et al., 2009), así como evaluar lo leído en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos (Parodi, 2010). Además, el intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes promueve la reestructuración de los procesos de pensamiento (Pozo et al., 2009).

Carlino (2005) sostiene que la escritura y la revisión de lo escrito posibilita la objetivación, clarificación y reestructuración de las ideas construidas a partir de la lectura. La composición escrita implica atender al problema del contenido (qué decir) y al problema retórico (cómo decirlo). Para ello, el lector necesita reorganizar y modificar el conocimiento que tiene sobre el tema, lo que se vincula a la función epistémica de la escritura (Mateos, 2001).

En esta propuesta se desarrollaron instancias de lectura y revisión de las producciones entre grupos de pares. Kowszyk y Vázquez (2004) sostienen que en este tipo de actividades los estudiantes se detienen más en la lectura del texto producido por los compañeros que en el propio, advirtiendo problemas más importantes en los primeros que en los segundos; por otra parte, los estudiantes escritores-lectores toman las sugerencias de sus compañeros lectores como “comentarios a examinar y evaluar, que los ayudan a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de este modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector” (Carlino, 2008, p. 23).

En este mismo sentido, en un estudio realizado por Rinaudo et al. (2000) se constató que el trabajo en grupos cooperativos de estudiantes universitarios, para aprender el texto escrito, potencia un mayor uso y variedad de estrategias cognoscitivas, tales como relectura, organización, autorregulación, contextualización y organizadores de avance.

En la línea de la propuesta pedagógica implementada, las tareas ofrecidas a los estudiantes, demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva (Mateos, 2009) y combinan la lectura con la escritura y el debate –tareas híbridas– (Mateos et al., 2006), a partir de procesos metacognitivos de conocimiento y control de la tarea.

En el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, como las planteadas en esta propuesta pedagógica, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, estas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás (Mateos, 2009). Ello posibilita que

los alumnos atiendan y valoren la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y construcción de representaciones compartidas, más que la valoración del resultado final (Mateos et al., 2006).

Dimensión 4: Valoraciones en las producciones textuales

La Tabla IV muestra los resultados obtenidos del análisis realizado para la cuarta dimensión, donde se pondera la ocurrencia de indicadores para cada categoría y subcategoría.

En esta cuarta dimensión, la categoría *valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales*, tiene una presencia significativamente mayor de indicadores en la subcategoría *valoraciones sobre el contenido de los textos fuente*, siendo esta superior en las monografías con rendimiento alto, donde se aprecia asimismo una progresión mayor de indicadores, a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. En tanto que la subcategoría *valoraciones sobre las propias producciones textuales* en general muestra una baja presencia de indicadores.

La posibilidad que poseen los estudiantes de realizar sus propias valoraciones y reflexiones sobre sus aprendizajes, así como de regularlos, promueve la generalización y transferencia del conocimiento metacognitivo a otras situaciones de aprendizaje y la gestión autónoma de los mismos (Pozo et al., 2009). Se asume aquí una perspectiva de valoración amplia, que no busca corroborar o controlar, sino construir conocimientos para mejorar (Poggi, 2016; Alcaraz, Fernández, Sola, 2012). El tipo de valoraciones de los estudiantes da cuenta de que la regulación de la propia comprensión implica el ajuste a los objetivos de las tareas de lectura y escritura, la planificación de las estrategias, la supervisión de la comprensión, la detección y superación de dificultades

Tabla IV. Dimensión 4: Valoraciones en las producciones textuales.

Categoría	Subcategoría	Ocurrencia de indicadores							
		1° año		2° año		3° año		Total de indicadores	
		RB	RA	RB	RA	RB	RA		
4.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales	4.1.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuente	4	15	10	22	8	37	96	109
	4.1.2. Valoraciones sobre las propias producciones textuales	3	3	0	1	1	5	13	

Nota. RA: Rendimiento alto; RB: Rendimiento bajo.

y la evaluación del nivel de comprensión finalmente alcanzado (Mateos, 2001; 2009). Sin embargo, a pesar de lo que sostiene la literatura especializada, los resultados hallados señalan que la posibilidad de los estudiantes de valorar sus propias producciones es limitada. Es decir, ser conscientes de que la lectura y la escritura son contenidos y procesos, que han de aprenderse y enseñarse junto con el contenido disciplinar al interior de las asignaturas universitarias, trae como consecuencia asumir que la comprensión y la producción escrita no es tan solo un medio para adquirir los conceptos disciplinares, y que las valoraciones no suponen control, sino gestión de actividad metacognitiva autorregulada (Carlino, 2013, Poggi, 2016).

Finalmente, algunos estudios muestran que son necesarias este tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje, puesto que promueven la valoración y la generación de multiplicidad de perspectivas sobre los textos y aprendizajes profundos y constructivos por parte de los estudiantes (Dysthe, 2000); al igual que el intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo et al., 2009).

Conclusiones

La implementación de la propuesta pedagógica de tareas de clase universitaria de *gestión metacognitiva* y los resultados obtenidos permiten poner en valor la necesidad de promover en las clases la instrucción sistemática e intencional de procesos de enseñanza y de aprendizaje, de orden tanto cognitivo como metacognitivo.

En este sentido, la instrucción explícita implica que el docente explique cuáles son las decisiones más importantes a considerar en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, ya sea verbalmente o mediante modelado (Monereo et al., 2001). En el primer caso, expresando la secuencia de pasos, objetivos y dificultades en el desarrollo de la tarea y justificando conceptualmente el uso del plan de acción; en el segundo caso, ofreciendo a los estudiantes un modelo de la puesta en marcha del plan de acción o de las estrategias, acompañándolo con la verbalización de su pensamiento para explicar las decisiones que se van tomando. Dentro de este tipo de proyecto instruccional también se encuentran los análisis de casos de pensamiento (Monereo et al., 2001), que implican solicitarles a los estudiantes explicitaciones, comparaciones y discusiones, sobre las diferentes estrategias o planes cognitivos disponibles, para resolver una tarea, así como la justificación de las decisiones adoptadas y la explicitación de los *procesos metacognitivos* puestos en marcha.

Esta presentación o explicación de los planes de acción y de las estrategias de aprendizaje favorecería en los alumnos un acer-

camiento más reflexivo y *metacognitivo* a las tareas. Además no se trata solamente de que el docente instruya o modele las acciones de los estudiantes, sino también sus pensamientos y los modos de resolver las tareas en situación, sin dejar de atender la propuesta y revisión de diferentes alternativas para afrontar dicha tarea (Monereo et al., 2001; Gaeta, 2014).

Vázquez (2016) sostiene que los protocolos de tareas escritas que presentan los procedimientos que las orientan, así como la explicitación de su sentido, complejidad y relevancia, durante el desarrollo de las clases, funcionan como sostén de las interacciones entre estudiantes, textos y docentes, y también andamian el trabajo progresivamente más autónomo y *metacognitivamente* más reflexivo por parte de los estudiantes. Este tipo de tareas, que hacen explícitas los procesos de *autoconocimiento*, *autocontrol* y *regulación metacognitiva*, son valoradas positivamente por los estudiantes (Navarro, 2017). Con relación a este punto, encontramos que las distintas tareas presentadas a los alumnos en esta propuesta responden a tales características, y que atienden los requerimientos necesarios en el avance de sus aprendizajes.

Por otra parte, a partir de los aportes de Mateos et al. (2006) sobre estrategias de instrucción para potenciar en los alumnos la reflexión sobre el aprendizaje; así como de las propuestas de Mateos (2001, 2009) sobre la enseñanza de la lectura de textos académicos y las consideraciones de Castelló (2007, 2009) sobre la enseñanza de la composición de textos académicos, se pueden esbozar algunos lineamientos para el trabajo con las tareas de lectura y escritura en pos del aprendizaje. Específicamente: proponer tareas abiertas, complejas y motivadoras; enseñar a cooperar, a construir el conocimiento y ser crítico, así como a *autoevaluar* y *autorregular* el aprendizaje.

Para que los alumnos puedan tomar decisiones que les permitan regular su propio aprendizaje, desde la perspectiva metacognitiva a partir de la lectura y la escritura, es necesario enfrentarlos a tareas que impliquen alcanzar algún objetivo que tenga sentido para ellos y que posibiliten diferentes vías de resolución, llevándolos a tomar decisiones por sí mismos (Navarro, 2017). Así, un modo de promover el interés por aprender en los estudiantes es posibilitarles a actuar en tareas en las que perciban que son autónomos y que pueden ser capaces de regular su propio aprendizaje a partir de la lectura y la escritura, donde ellos mismos fijen las metas y los medios, y supervisen *metacognitivamente* sus propios progresos y resultados (Mateos et al., 2006).

Proponer a los estudiantes tareas de aprendizaje a partir de la lectura y la escritura que respondan a los requerimientos mencionados, así como trabajar sobre la comprensión de estas tareas en el aula universitaria, lleva consigo la promoción de la explicitación de las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje. Ello impactará en el conocimiento *metacognitivo* que

desarrollen los estudiantes (Boatto, Vélez, Bono, y Vianco, 2012; Scarponi, Maitana, Boatto, Aguilera y Bono, 2017).

Además, el desarrollo de tareas grupales cooperativas favorece la generación de múltiples perspectivas, su confrontación e integración, así como la profundización en el tratamiento de los temas y el progreso cognitivo y *metacognitivo*. Por su parte, enseñar a pensar de modo cooperativo y crítico presupone sobre todo que los estudiantes puedan atender y valorar la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y la construcción de representaciones compartidas, más que la valoración del resultado final de sus aprendizajes (Mateos et al., 2006). Para que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de aprendizajes es importante ofrecerles tareas que impliquen la combinación de la lectura con la escritura y el debate (tareas híbridas), aprovechando su potencial epistémico (Mateos, 2009); siempre acompañados de orientaciones de orden metacognitivo.

La escritura como una actividad que se puede compartir entre los miembros de una comunidad, ubicada en un contexto socio-histórico-cultural determinado, se puede considerar también como una actividad de *regulación* socialmente compartida. En este proceso, los estudiantes desarrollan una misma tarea de escritura compartiendo objetivos, planificación, ejecución y evaluación de la misma. La escritura colaborativa del grupo de alumnos se *co-regula* mediante la generación de un espacio en el que cada uno asume un rol. Se destaca especialmente como valor didáctico de este proceso que el éxito de la tarea depende de la *capacidad de autorregulación de cada integrante* que participa, ya sea estableciendo objetivos, como controlando y evaluando la tarea de escritura, en una constante negociación con los demás miembros del grupo de trabajo (Arciniegas, 2016; Carlino, 2013).

Asimismo, con la propuesta pedagógica presentada se pretendió facilitar el paso de la *regulación externa a la regulación interna o autorregulación metacognitiva*, mediante un proceso de transferencia gradual de control, en el que el profesor va ajustando el nivel de ayuda o andamiaje que ofrece a sus alumnos, en función del grado de autonomía que estos pueden asumir en cada momento, hasta que ese apoyo deje de ser necesario (Mateos et al., 2006; Vázquez, 2016). Esto se relaciona con la promoción de tareas de lectura y escritura *metacognitivamente* autorreguladas en los estudiantes; es decir, el establecimiento de propósitos, la planificación, control y supervisión de las propias lecturas y escrituras, mediante la progresiva sesión de autonomía sobre el proceso de comprensión, producción escrita y aprendizaje por parte del docente al estudiante, al igual que instancias compartidas en donde los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos y dificultades, sobre sí mismos como lectores y escritores, así como sobre los textos y las tareas de lectura y escritura (Mateos, 2009; Castelló, 2009).

La autorregulación del propio aprendizaje, a partir de la lectura y la escritura, posibilita avanzar hacia mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje y permite evaluar el ajuste de estos a las condiciones de la tarea de aprendizaje (Boatto et al., 2012).

Como señala Navarro (2017), la educación superior tiene entre sus propósitos la formación de lectores, escritores y oradores disciplinares y profesionales. Tres conjuntos distintos pero vinculados a competencias situadas, que conformarán el capital semiótico académico del estudiante universitario. Todos los estudiantes necesitan trabajar con tareas que promuevan las formas de comunicación propias de sus carreras, tanto para aprender contenidos disciplinares a través de la lectura y escritura (potencial epistémico), como para aprender las clases de textos propios de los ámbitos disciplinares específicos (potencial retórico).

Finalmente, el *conocimiento y la regulación metacognitiva* están íntimamente relacionados, puesto que el conocimiento de sí mismo, de las tareas y de las estrategias, contribuye a la autorregulación de las acciones que se realizan para aprender. Las *tareas de gestión metacognitiva* promueven el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura, mediante mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje, así como en la reflexión sobre el ajuste de las condiciones de aprendizaje; y también posibilitan la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos desarrollados, los resultados construidos y la adecuación o no a las condiciones de las tareas de aprendizaje (Vázquez, 2016; Navarro 2014; Quintanilla y Valle, 2017).

Las autoras declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2.pdf>
- Arciniegas, E. (2016) La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Revista Lenguaje*, 44(2), 197-226.
- Beghetto, R. y Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). First year university students: a study on their beliefs about learning through reading in an academic writing context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320.

- Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*. Buenos Aires: AR: Biblos.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, ES: Mensajero.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Revista Lectura y Vida*, 29(2), 20-31.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(53), 355-381.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Magis*, 4(7), 67-86.
- Castelló Badía, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias* (pp. 120-133). Madrid, ES: Morata.
- Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló Badía (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, ES: Graó.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI*. Verona, Italia. Recuperado de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Ejarque, D. (2007). La monografía. En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia*. Argentina: Comunicarte.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Nueva Jersey, EE UU: Erlbaum.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid, ES: Visor.
- Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. Paoloni, M. Rinaudo y C. González, *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 33-58). *Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En G. d'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (Eds.), *International perspectives on psychological science*, 2. Nueva Jersey, EE UU: Erlbaum.
- Goldman, S. y Rakestraw, J. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. En Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson P. y Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. III. Nueva Jersey, EE UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 2(29), 11-14.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Nueva York, EE UU: Oxford University Press
- Kowszyk, D. y Vázquez, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Revista Lectura y Vida*, 25(4), 36-46.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*. (pp. 106-119). Madrid, ES: Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-418). Barcelona, ES: Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13-5(3), 497-534.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II: Psicología de la educación escolar* (pp. 211-233). Madrid, ES: Alianza.
- Natale, L. y Alazraki, R. (2007). Escribir textos monográficos. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 141-154). Buenos Aires, AR: Prometeo Libros.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires, AR: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnik y L. Klopfer (Comps.), *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid, ES: Aguilar.
- Poggi, M. (2016). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36-44.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, ES: Morata.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 9-28). Madrid, ES: Morata.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J. y Peake, K. (2008). *Developing academic literacy in context, Zeitschrift Schreiben*. Recuperado de http://www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf
- Quintanilla P. y Valle, A. (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rinaudo, M. y Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba, AR: Educando Ediciones.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en psicología*

educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (pp. 163-206). Tenerife, ES: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.

Scarponi, S., Maitana, M., Boatto, Y., Aguilera, S. y Bono, A. (2017). Aprendizaje y lectura en la universidad. Situaciones educativas de escritura y de lectura de textos literarios. En L. Fernández, E. Di Nardo y R. Cardinale (Coords.), *Cuaderno de investigación 1: Haciendo que lo posible sea real*.

Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998). The IDEALL approach to learning development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. *Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa*.

Vázquez, A. (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad Problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto, AR: UniRío Editora.