

DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES EN RELACIÓN A LA CAPACIDAD DE AUTOCONOCIMIENTO Y AUTORREGULACIÓN HACIA LA ESCRITURA EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO Y EVOLUTIVO¹

ESPERANZA BAUSELA HERRERAS²

Facultad de Psicología, Instituto de Investigación y Posgrado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

Resumen: Lo que se persigue con este estudio es conocer como evoluciona el conocimiento metacognitivo hacia la escritura en función del desarrollo evolutivo y del nivel educativo. Nos hemos situado en el marco de una orientación empírico – analítica, en el extremo de la metodología no – experimental o ex post facto, método descriptivo, en concreto un estudio de desarrollo, análisis de cohortes. conocimiento que tienen los alumnos / as sobre la metacognición en relación a la escritura ha sido evaluado a través de una prueba directa, un cuestionario. Las respuestas abiertas del cuestionario fueron reducidas a catorce categorías en torno a las tres dimensiones del conocimiento declarativo propuesto por Flower; persona, tarea y estrategia, diseñado por la autora de esta comunicación. Los resultados nos indican diferencias significativas en ciertos aspectos relacionados con el conocimiento de la persona y de la tarea, no así, en el conocimiento estratégico, ya que esta es una categoría que apenas aparece en ningún nivel evolutivo ni educativo. El hecho de que aparezcan pocas conductas de éstas categorías es llamativo y no hace sino que confirmar que aparecen tarde y que se utilizan poco. Los resultados pueden resumirse en un mayor nivel de conocimiento de la persona, que de la tarea, una escasa conciencia de la estrategia y ausencia en las edades y niveles educativos más bajos, incrementándose con el desarrollo evolutivo y educativo, junto con un incremento de la metacognición total con el nivel evolutivo y educativo.

Palabras clave: Metacognición en la escritura, autorregulación, autoconocimiento, conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia.

Área Temática: Aprendizaje y Desarrollo Humanos

Subárea: Cognición y otros procesos psicológicos: identidad, motivación, afectividad, percepción, memoria, atención, estilos de aprendizaje, socialización, otros

¹ Este artículo es fruto del trabajo de investigación tutelado que desarrollado para obtención de la certificación de Estudios Avanzados en Junio de 2002, titulado *Metacognición en relación a la escritura* (Ver Bausela, 2002).

² Doctora *cum laude* en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León (España).

1. Desarrollo de metacognición hacia la escritura

La variable desarrollo tiene una gran influencia en el conocimiento de los procesos de la escritura, así se observa como los niños de cursos más inferiores están más preocupados por los aspectos superficiales de la escritura, tales como deletreo y limpieza en la escritura. Los resultados de numerosas investigaciones (Wray, 1994; Butler *et al.*, 2000; Graham y Harris, 1989; Graham *et al.*, 1995) muestran una abrumante preocupación por los aspectos secretarios de la escritura entre los más jóvenes, produciéndose una infravaloración de los procesos de alto nivel. Se concibe la buena escritura como aquella que esta ausente de faltas de ortografía y donde hay buena presentación, sin considerar otros aspectos como si contiene ideas interesantes, si es coherente... De igual modo la revisión se reduce a cambiar faltas de ortografía, sin considerar la coherencia global y local.

En base a los resultados del estudio realizado por Berninger y Swanson (1994) proponen un modelo de cómo *van emergiendo los procesos y componentes de la escritura* desde los curso iniciales a los cursos superiores, pasando por los cursos intermedios. Este modelo, no es ofrecido como un modelo de desarrollo de la escritura, sino como un esquema para organizar los resultados obtenidos, en base a medidas estadísticas, y como guías para futuras investigaciones. *En educación primaria* se produce una relativa emergencia de componentes y subprocesos. En los *cursos intermedios* continua el desarrollo y la relativa emergencia de componentes y subcomponentes. En *cursos superiores*, continua el desarrollo de los procesos componentes, de la memoria de trabajo y de la metacognición sobre la escritura. Los resultados indican que la metacognición sobre la escritura no tiende a estar relacionada con la calidad de la escritura en los *cursos intermedios*, pero empieza a ser relacionada con la calidad de la escritura de los estudiantes en los cursos superiores,. En estos estudiantes la metacognición sobre los procesos de revisión y de traducción están más

relacionados con la calidad de la escritura que la metacognición sobre los procesos de planificación. Además el *conocimiento metacognitivo sobre la escritura*, así como las habilidades metacognitivas, o las funciones ejecutivas tales como la *planificación y revisión* juegan un importante rol en el desarrollo de la escritura. El conocimiento metacognitivo, no parece estar organizado para el desarrollo de escritores alrededor de los procesos cognitivos del modelo de escritura habilidosa propuestos por Flower y Hayes (1980).

En este marco teórico nos planteamos conocer como evoluciona el conocimiento metacognitivo en función de la edad, como un indicador de desarrollo, y del nivel educativo, como un indicador de aprendizaje.

2. Objetivos

Las reflexiones anteriores enmarcan y justifican el *objetivo* este estudio, es conocer como evoluciona a lo largo del *desarrollo evolutivo*, como un indicador de desarrollo, y del *nivel educativo*, como un indicador de aprendizaje, el conocimiento metacognitivo en relación a la escritura. Para Flower el *desarrollo metacognitivo se va produciendo a lo largo del desarrollo evolutivo*. La idea que aporta Flower es que los niños pueden tener experiencias metacognitivas pero no saben como interpretarlas. Para Brown (Buttler, 1998) la metacognición se desarrolla lentamente y tal desarrollo aparecerá después de iniciada, existiendo una *implicación educativa en su desarrollo*, es decir, podemos enseñar esas estrategias y debemos enseñarlas antes de que el sujeto se enfrente a un ambiente complejo.

3. Metodología

Método y Diseño

Nos hemos situado en el marco de una orientación empírico – analítica, en el extremo de la metodología *no – experimental* o *ex post facto*, *método descriptivo*, en concreto un *estudio de*

desarrollo, análisis de cohortes. El análisis de cohortes es un método que permite investigar los cambios en los patterns de comportamientos de estos grupos. Los sujetos de una cohorte suelen caracterizarse por tener la misma edad (Arnal, Rincón y Latorre, 1992)

Variables de estudio

Variabes relacionadas con el *estudio* propiamente dicho. Así, como *variable dependiente*, hemos considerado las muestras de *conducta metacognitiva* en relación al conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia, como *variable independiente* el nivel de desarrollo evolutivo y académico, y como *covariable* la presencia o no de retraso.

Instrumentos y materiales

El conocimiento que tienen los alumnos / as sobre la metacognición en relación a la escritura ha sido evaluado a través de una prueba directa, un cuestionario. Las repuestas abiertas obtenidas a través de este cuestionario han sido reducidas a catorce categorías.

Cuestionario metacognitivo

El cuestionario diseñado y aplicado es una adaptación del desarrollado por Wong *et al.* (1996, 1997). Las repuestas abiertas del cuestionario fueron reducidas a catorce categorías en torno a las tres dimensiones del conocimiento declarativo propuesto por Flower; persona, tarea y estrategia. En la Tabla I se detallan dichas categorías se recoge la conceptualización de las mismas, con ejemplos y contraejemplos que nos permiten delimitar la apertura categorial.

Figura 1. Sistema de Categorías (tomado de Bausela, 2002)

Las repuestas directas del cuestionario sobre conductas metacognitivas en relación a la escritura fueron agrupadas siguiendo un criterio teórico o al menos racional, se considero que esté era mucho más adecuado que desarrollar análisis estadístico más específicos, análisis de

conglomerados o cluster análisis. Fueron agrupadas considerando los tres componentes que integran la dimensión del *autoconocimiento* del constructo de metacognición según Flower - *persona, tarea y estrategia* – (Wray, 1994) otro aspecto es el relacionado con la autorregulación.

4. Análisis de datos y Resultados

Se procedió a elevar el efecto una variable independiente sobre más de una variable dependiente, controlando los efectos de la covariable presencia o no de retraso. La prueba a la que estamos haciendo referencia es MANCOVA. Con el objetivo de comprobar la existencia de cierta significación estadística en las edades y cursos específicos una vez confirmada la significación para las categorías se desarrolla el análisis *post hoc*, y en concreto, diferencias en las medias específicas (DMS) (Bisquerra, 1989).

- ❖ Análisis Múltiple de la Covarianza y Análisis *Post Hoc para el* factor independiente desarrollo evolutivo.

Los *contrastos univariados* considerando como *variable dependientes* las diferentes categorías de metacognición en relación a la escritura, como *variable independiente* la edad y como *covariable* la presencia o no de retraso. En la tabla II se indican sólo las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla I. Diferencias estadísticamente significativas tras contrastes univariados para las categorías de metacognición en función de la edad

- ❖ Análisis Múltiple de la Covarianza y Análisis *Post Hoc para el* factor independiente nivel educativo.

Los *contrastos univariados* tomando como variables dependientes las diferentes categorías de metacognición, como variable independiente se considera el factor curso y como covariable la

presencia o no de dificultad. En la tabla III se recogen las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla II. Diferencias estadísticamente significativas tras contrastes univariados de las diferentes categorías de metacognición en función del *factor curso*

5. Discusiones y conclusiones

Los resultados nos indican diferencias significativas en ciertos aspectos relacionados con el conocimiento de la persona y de la tarea, no así, en el conocimiento estratégico, ya que esta es una categoría que apenas aparece en ningún nivel evolutivo ni educativo. El hecho de que aparezcan pocas conductas de éstas categorías es llamativo y no hace sino que confirmar que aparecen tarde y que se utilizan poco (Monereo y Castelló, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1994).

Así, los *resultados* nos indican que; (i) A medida que aumenta la edad y el curso académico aumenta el conocimiento de la estructura del texto, el conocimiento total en relación a la tarea y los procesos de recogida de datos y la autoeficacia y disminuyen el conocimiento de los procesos de traducción (PT) y las respuestas irrelevantes, impertinentes y desconocidas (OT). (ii) El desarrollo evolutivo va acompañado de un incremento del conocimiento del lenguaje (TL) y de los procesos de planificación (PPL) y un descenso del conocimiento de los procesos psicológicos básicos (PP). (iii) El desarrollo educativo va acompañado de un incremento de los procesos emocionales (PE) y de un descenso del conocimiento de los procesos de revisión (PV). (iv) Se producen cambios de tendencia creciente decreciente, en relación al conocimiento del lenguaje (TL), al conocimiento de los procesos de planificación (PPL), al conocimiento de la influencia de las disposiciones, habilidades y actitudes (PD), a medida que se produce un incremento del nivel evolutivo. Se observan los mismos cambios de tendencia, a medida que aumenta el nivel educativo en relación a la estrategia total, al conocimiento de las estrategias metacognitivas (EM) y al

conocimiento del tipo de texto (TT). (v) Un cambio contrario de tendencia, descendente ascendente, se observa a medida que aumenta el nivel evolutivo respecto al conocimiento de los procesos básicos (PP) y al conocimiento de las estrategias metacognitivas (EM). Este cambio de tendencia en relación al incremento del nivel educativo se observa respecto al conocimiento de los procesos de revisión (PV), los procesos emocionales y de personalidad (PE), y respecto a las disposiciones, habilidades y actitudes (PD). (vi) Existe una variabilidad cíclica a medida que aumenta el nivel educativo en relación al conocimiento del tipo de texto (TT), la autoeficacia (PA) y el conocimiento de las estrategias cognitivas (EC).

Las comparaciones entre los extremos de *edad* del estudio nos indican; (i) A los 8 *años* el conocimiento de la persona es mayor que el conocimiento de la tarea, existiendo un conocimiento mínimo en relación al conocimiento de la estrategia y es en esta edad cuando se produce el mayor número de respuestas clasificadas como o irrelevantes, desconocidas o impertinentes. (ii) A los 16 *años* el conocimiento de la tarea es mayor que el conocimiento de la persona. Se produce un incremento en el conocimiento de la estrategia y un descenso en las respuestas clasificadas como irrelevantes, desconocidas o impertinentes.

Las comparaciones entre los extremos de los *niveles educativos* estudiados nos indican: (i) En *tercero de Educación Primaria* el conocimiento de la persona, es mayor que el conocimiento de la tarea. El menor conocimiento se observa en relación al conocimiento de la estrategia. Siendo en este curso donde se contabiliza el mayor número de respuestas irrelevantes o impertinentes. (ii) En *tercero de Educación Secundaria Obligatoria* el conocimiento de la persona, sigue siendo superior al conocimiento de la tarea y al conocimiento de la estrategia, no obstante, se produce un incremento de éste, y una disminución de las respuestas clasificadas como irrelevantes o impertinentes.

El hecho de que a medida que aumenta la edad y el nivel educativo disminuya la conciencia de los procesos de traducción, es un dato a destacar. Los *procesos de bajo nivel* se

van automatizando a lo largo de la educación primaria y comienzan a ser más importantes los de *alto nivel*. Así, los alumnos que presentan dificultades en los procesos de bajo nivel inciden negativamente en la conquista de los de alto nivel (Graham, 1990; Wong, 1998). Es por esto que los alumnos más pequeños o los que presentan dificultades están más preocupados por el proceso de traducción, como así se obtienen de este estudio. Otro aspecto a destacar es la disminución de las respuestas irrelevantes o desconocidas a medida que aumenta la edad y el curso. A mayor conocimiento metacognitivo, fruto del desarrollo evolutivo y educativo más adecuación y especificidad de las conductas dirigidas a una meta. Las dificultades que presentan las personas con bajo rendimiento o dificultades de aprendizaje así lo confirman (Wong, 1998, 1999).

6. Referencias Bibliográficas

- Arnal, J., Rincón del, D. y Latorre, A.(1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Bausela, E. (2002). *Metacognición en relación a la escritura*. Trabajo desarrollado para la obtención de la certificación de estudios avanzados, Universidad de León, León (Inédito).
- Berninger, V.W. y Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En E.C. Butterfield y J.S. Carlson. (pp. 57 - 81): *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development of skilled writing*. London: JAI Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Butler, D., Elaschuk, C.L. y Poole, S.(2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23,196 - 213.
- Butler, D.L.(1998). The strategic content learning approach to promoting self – regulated learning a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682 – 697.

- Flower, J.H. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L.Gregg y E.Steinberg (Eds.), *cognitive processes in writing Hillsdale* (pp. 31 – 50). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. y Harris, K.R.(1989). Components analysis of cognitive strategy Instruction: Effects on Learning disabled Students compositions and Self – Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353 – 361.
- Graham, S. (1990). The role of production factors, in learning a disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 4 , 781 - 791.
- Graham, S., Schwartz, S.S. y Mac arthur, C.A. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87,(2), 230 - 240.
- Marti, E. (1995). Metacognición: “Entre la fascinación y el desencanto”, *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9 – 32.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Psicología evolutiva y del aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. y Castelló, C.(1997). *Las estrategias de aprendizaje, Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J.(1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Van der Hoeven, J.(1999). Differences in writing performance: Generation as indicator. En M. Torrance y D. Galbraith. *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. (pp. 65 – 79). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wong, B.Y.L. y Butler, D.L. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197 - 202.
- Wong, B.Y.L. (1998). Reflections on Current Attainments and Future Directions in Writing Intervention Research in Learning Disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 12, 127- 149.
- Wong, B.Y.L. (1999). Metacognition in writing. En R. Gallimore y D. Bernheimer D.MacMillan, D.Speece y S.Vaughn (Eds.).*Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*, Papers in honor of Barbara K. Keogh, (pp.183-198). Nueva York: Erlbaum.

Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzere, S.A., y Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise contrast essays, *Disabilities Research and Practice*, 12 (1), 2 -15.

Wray, D. (1994). *Literacy and awareness*. London: Hadder and Stouhton.

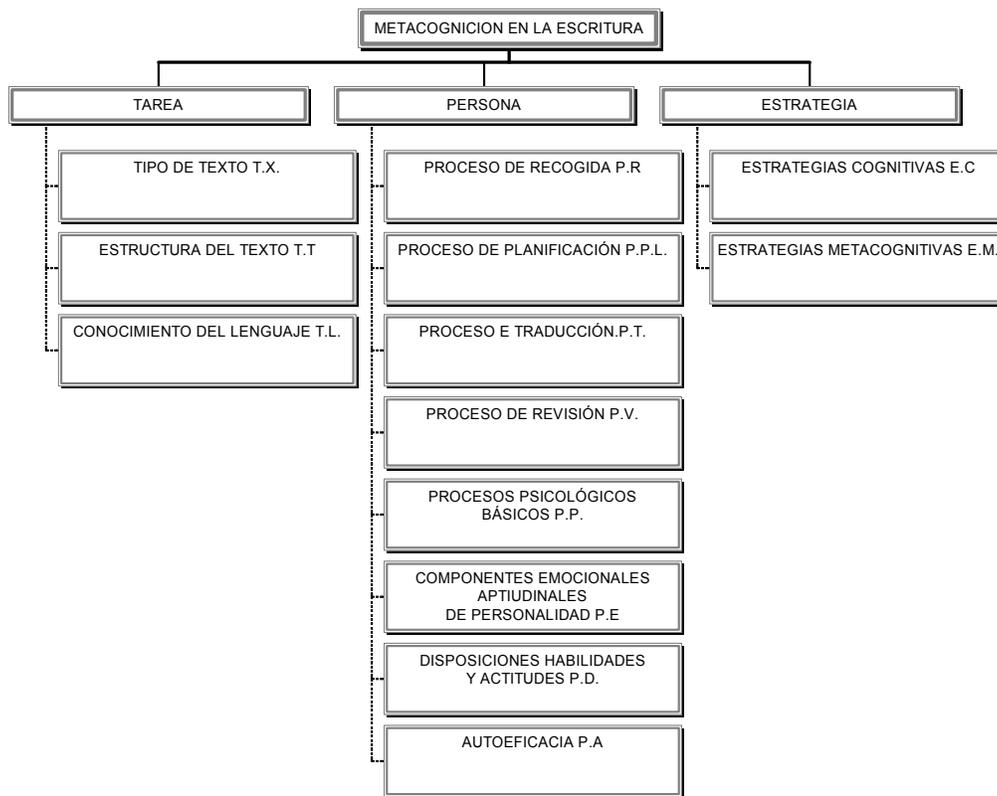


Figura 1. Sistema de Categorías (tomado de Bausela, 2002)

Tabla I. Diferencias estadísticamente significativas tras contrastes univariados para las categorías de metacognición en función de la *edad*

VARIABLE DEPENDIENTE	F	P
TX	4.890	.000
TL	7.232	.000
TAREA TOTAL	8.525	.000
PPL	2.939	.003
PT	3.111	.002
PE	2.767	.005
OT	4.219	.000
METACOGNICIÓN TOTAL	5.510	.000

Tabla II. Diferencias estadísticamente significativas tras contrastes univariados de las diferentes categorías de metacognición en función del *factor curso*

VARIABLE DEPENDIENTE	F	P
TX	7.676	.000
TT	3.564	.002
TL	11.011	.000
TAREA TOTAL	14.021	.000
PPL	4.281	.000
PT	3.570	.002
PE	6.162	.000
PERSONA TOTAL	4.407	.000
OT	8.188	.000
METACOGNICIÓN TOTAL	9.896	.000