



Avances en Psicología Latinoamericana

ISSN: 1794-4724

editorial@urosario.edu.co

Universidad del Rosario

Colombia

Campo, Kiara; Escoria, Dyanne; Moreno, Mayilin; Palacio, Jorge
Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y
Francia

Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 34, núm. 2, 2016, pp. 233-252
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79945606004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia

Metacognition, writing and academic performance in Colombian and French college students

Metacognição, escritura e rendimento acadêmico em universitários da Colômbia e França

Kiara Campo*, Dyanne Escorcia**, Mayilin Moreno*, Jorge Palacio*

*Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. **Université de Poitiers, Francia.

Resumen

Este estudio se propuso (1) describir los niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación identificados por estudiantes universitarios con relación a sus procesos de producción de textos y (2) determinar la relación existente entre la percepción de estos procesos y el rendimiento académico. Se esperaba que al declarar bajos niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación en la composición de textos, los estudiantes no mostraran un buen rendimiento académico. Se utilizó un diseño descriptivo comparativo con 462 estudiantes universitarios seleccionados intencionalmente de dos programas de psicología (231 colombianos, 231 franceses, con edad promedio de 18.8 y 20.1 años, respectivamente), quienes respondieron un cuestionario de autorreporte sobre metacognición compuesto por dos escalas: conocimientos metacognitivos y estrategias de planeación. Se encontró que los estudiantes declaran usar conocimientos metacognitivos al realizar sus trabajos

escritos. Los estudiantes colombianos indican utilizar de manera ocasional las estrategias de planificación; mientras que los franceses, lo hacen con más frecuencia. Además, una correlación positiva aparece entre el nivel de rendimiento y los conocimientos metacognitivos.

Palabras clave: metacognición; estudiantes universitarios; producción escrita; rendimiento académico.

Abstract

The main of this article were: (1) To describe the degree of objectives knowledge and the planning strategies identified by university students in relation to the process of developing written texts, and (2) to establish the link between the students' perception about these processes and the academic success. The hypothesis was that the students that describe a low degree of metacognitive knowledge and planning strategies used in the process of writing, show low levels of academic success. A comparative and descriptive research design was used with 462 students selected intentionally

* Kiara Campo, Mayilin Moreno, Jorge Palacio, Grupo de Investigación de Psicología, Departamento de Psicología, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia; ** Dyanne Escorcia, Centro de Investigaciones sobre la Cognición y el Aprendizaje, Departamento de Educación, Universidad de Poitiers, Francia.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a Dyanne Escorcia, Laboratoire CeRCA UMR-CNRS 7295, MSHS, Bât A5, 5 rue Théodore Lefebvre TSA 21103, 86073 Poitiers cedex 9, Francia. Correo electrónico: dyanne.escorcia@gmail.com

Cómo citar este artículo: Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M. & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. doi:

from two psychology programs (231 Colombian and 231 French students with average age of 18.8 and 20.1 years old respectively). These students completed a questionnaire composed by two scales: Metacognitive Knowledge and Planning Strategies in Writing. It was found that the students acknowledged their metacognitive knowledge used when developing their written texts. The Colombian students described that they use planning strategies occasionally while the French students declared that they use this strategy more frequently. In addition, a positive correlation appeared between the metacognition and the academic success.

Keywords: metacognition; college students; writing; academic success.

Resumo

A metacognição integra o conhecimento dos próprios processos cognitivos e o controle ou supervisão que exercemos sobre eles. Estas duas habilidades intelectuais são decisivas para o sucesso acadêmico, e um fator chave para compreender melhor o problema da deserção e o baixo rendimento acadêmico. Os objetivos do estudo foram: (1) descrever os níveis de conhecimento metacognitivos e de estratégias de planificação identificados por estudantes universitários com relação aos seus processos de produção de textos, (2) determinar a relação que existe entre a percepção destes processos e o rendimento acadêmico. Se propõe como hipótese que ao declarar baixos níveis de conhecimentos metacognitivos e de estratégias de planificação na composição de textos, os estudantes mostram baixos níveis de rendimento acadêmico. Se utilizou uma elaboração descritiva comparativa com 462 estudantes universitários selecionados intencionalmente de dois programas de psicologia (231 colombianos, 231 franceses, com idade média de 18.8 e 20.1 anos respectivamente), que responderam um questionário de autoreporte sobre Metacognição composto por duas escalas: Conhecimentos metacognitivos e Estratégias de planificação. Encontrou-se que os estudantes declararam fazer uso de conhecimentos metacognitivos ao realizar seus trabalhos escritos. Os estudantes colombianos indicam utilizar de maneira

occasional as estratégias de planificação, enquanto os franceses indicam que o fazem com maior frequência. Além disso, uma correlação positiva aparece entre o nível de rendimento e os conhecimentos metacognitivos. *Palavras-chave:* metacognição; estudantes universitários; produção escrita; rendimento acadêmico.

En la universidad, la actividad de la escritura se inscribe en una cultura académica particular que, a su vez, hace parte de un contexto cultural específico. De acuerdo con Carlino (2003), el concepto de *cultura académica universitaria* se puede entender como un conjunto de “prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la Universidad” (Carlino, 2004, p. 1). En este sentido, las culturas académicas pueden favorecer o no las competencias escritas en los estudiantes.

Las investigaciones sobre las culturas académicas son muy recientes (Carlino, 2003), y según nuestro conocimiento, no existen investigaciones que contrasten las prácticas de aprendizaje y de enseñanza de la escritura en las universidades francesas y colombianas. Además, estas comparten una misma problemática: el bajo rendimiento académico de los estudiantes inscritos en primer año. Surge la pregunta si puede estar asociado a las competencias escritas de los estudiantes en estos dos contextos universitarios, que contrastan culturalmente, pero comparten la misma problemática. En efecto, en Francia y en Colombia, aproximadamente, el 50% de los estudiantes inscritos en el primer año de universidad no llegan a graduarse al término de sus estudios de pregrado.

Las razones por las cuales los estudiantes abandonan la universidad por su bajo nivel académico o deciden parar abruptamente su ciclo académico obedecen a factores personales, socioeconómicos, institucionales, demográficos y académicos que se han estudiado ampliamente (Álvarez, 1997; Barceló, Lewis & Moreno, 2006; Caballero, Hederich & Palacio, 2010; Moreno, 2002, 2004, 2009, 2011). Sin embargo, hay un factor que poco se ha estudiado: el desarrollo de las competencias

utilizadas por los estudiantes en la redacción de escritos universitarios.

En Francia existen pocos trabajos sistemáticos que indaguen cómo escriben los estudiantes en la universidad y cuáles son sus estrategias y los conocimientos que utilizan cuando escriben (Coulon, 1997; Romainville, 2002). De igual manera, en Colombia, los trabajos no se centran en investigar sobre las competencias escriturales de los estudiantes, sino acerca de la manera como se enfoca la enseñanza de la escritura en la universidad y en realizar propuestas curriculares y políticas institucionales que busquen mejorar dicha enseñanza (González & Vega, 2010). De ahí que en esta investigación se hubiera pretendido: (1) identificar los conocimientos metacognitivos y las estrategias de planificación que los estudiantes universitarios franceses y colombianos de los primeros semestres declaran poner en marcha durante la realización de sus trabajos escritos, y (2) identificar la relación entre la metacognición (observada en los conocimientos metacognitivos y las estrategias de planificación) con el rendimiento académico. Se postula como hipótesis que los bajos niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación en la composición de textos se relacionan con bajos niveles de rendimiento académico.

Estudiar los procesos metacognitivos es relevante, ya que la pedagogía universitaria contemporánea, después de haber hallado serias dificultades en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha planteado la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar sobre sus propias formas de aprender, mediante procedimientos, actividades y estrategias de autorregulación (Delgado, 2002; Martínez, 1999). Estas competencias parecen ser cruciales para el éxito académico pues, tal como lo sugiere Ellis (2004), entre más avanzadas se encuentren las competencias metacognitivas de un estudiante, mejor será su aprendizaje y su rendimiento académico. De allí que si los estudiantes son conscientes de sus propios procesos de escritura, sus competencias podrían mejorar, con

lo cual —unido a un buen plan pedagógico en las instituciones educativas que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus formas de escribir— se reduciría la deserción académica ocasionada por este problema. Al respecto, Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário (2006) mostraron cómo los programas de intervención en estrategias de aprendizaje favorecen el concienciar aquellas estrategias que, debido a su complejidad, no pueden ser directamente observables, tal es el caso de las estrategias metacognitivas de autorregulación.

La metacognición y sus componentes

De acuerdo con González (1996), el prefijo griego *meta* que compone la palabra *metacognición* significa “posterior a” o “que acompaña a”. Por esta razón, la metacognición se refiere a un proceso que sigue a la cognición. Debido a su complejidad, cuando se habla de esta, se sugiere diferenciar entre lo que es cognitivo y lo que es metacognitivo. Mientras lo primero se refiere a un término para agrupar diversos procesos o mecanismos internos (adquirir, aplicar, crear, almacenar, trasformar, evaluar y utilizar la información), la metacognición involucra operaciones o estrategias de autorregulación, como la planeación de la tarea, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados (Brown, 1987).

Para Flavell (1979), la metacognición es el conocimiento y el control que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos; entre tanto, los procesos cognitivos facilitan el aprendizaje y permiten finalizar la tarea. Así, las estrategias metacognitivas sirven para monitorear que dichos procesos cognitivos estén funcionando adecuadamente. De allí que exista una relación e intercambio entre ellos. Flavell, Miller y Miller (1993) precisan esta definición al afirmar que “la metacognición se refiere a un conjunto de conocimientos que toman a la cognición como objeto y que regulan un aspecto determinado del funcionamiento cognitivo”

(p. 255). Schraw, Crippen y Hartley (2006) consideran la metacognición, junto a los procesos cognitivos y motivacionales, como uno de los componentes responsables del aprendizaje autorregulado. Según estos autores, el rol de la metacognición durante el control que el educando puede ejercer sobre su propio aprendizaje es permitirle reconocer sus niveles de conocimiento y de estrategias, a fin de planificar la tarea, de adecuar sus recursos cognitivos y de evaluar la eficacia de sus procesos puestos en marcha.

La mayoría de los aportes teóricos sobre la metacognición distinguen dos componentes principales: los conocimientos metacognitivos y las estrategias de regulación de la cognición (Boekaerts, 1996, 1999; Schraw & Moshman, 1995; Schraw & Sperling-Denisson, 1994). Flavell (1979) identifica, igualmente, las experiencias metacognitivas y los objetivos de la tarea. Esta visión multidimensional asociada al término metacognición ha provocado malentendidos en cuanto a su definición (Thomas, Anderson & Nashon, 2008). Sin embargo, investigaciones más recientes (Akyol & Garrison, 2011; García & Fidalgo, 2003; Kermarrec & Michot, 2007; Martínez, Tubau, Guilera, Rabanaque & Sánchez, 2008; Maturano, Solivares & Macías, 2002; Pennequin, Sorel, Nanty & Fontaine, 2011; Pihlainen-Bednarik & Keinonen, 2011; Young & Fry, 2008) se apoyan fundamentalmente en identificar dos componentes principales: los conocimientos metacognitivos y las estrategias de regulación de la cognición. Al asumir este carácter bidimensional del constructo de metacognición parece oportuno apuntar las particularidades de cada componente y mostrar sus diferencias (Kaplan, 2008; Schunk, 2008).

Los conocimientos metacognitivos se refieren a los conocimientos o creencias relativas a las variables que componen y que pueden afectar la actividad cognitiva; estos son: el ambiente, las características de la tarea, las habilidades del sujeto, la motivación (Flavell, 1987). Según Brown (1987) y Georghiades (2004), los conocimientos

metacognitivos son relativamente estables, determinables, inalterables, en ocasiones erróneos y de tardío desarrollo. El *conocimiento declarativo* hace referencia a lo que sabemos sobre la tarea y sus exigencias, sobre nosotros como aprendices y sobre los factores que influyen en nuestro rendimiento. El *conocimiento procedimental* se refiere a saber cómo realizar las cosas, saber cómo aprendemos habilidades y destrezas; abarca la información acerca de las acciones o las estrategias más eficaces para realizar la tarea. Finalmente, el *conocimiento condicional* es el saber cuándo y por qué deben utilizarse ciertas estrategias.

En cuanto a los procesos de autorregulación, se refieren a un conjunto de estrategias o habilidades que le permiten al individuo controlar su aprendizaje o modificar el curso de su acción (Zimmerman, 1998). Tal como señala Georghiades (2004), los procesos de autorregulación se caracterizan por ser inestables, modificables y pueden darse a diferentes edades. Estos procesos son de tres tipos (Boekaerts, 1996; Brown, 1987; Schraw, 1998): la planificación o previsión de los resultados por lograr, donde se escogen las estrategias que se van a utilizar; el seguimiento o monitoreo, y la evaluación, es decir, la aplicación de los criterios de desempeño. Según Zimmerman (2005), los procesos de autorregulación funcionan de una manera cíclica en la medida en que el individuo utiliza diversas estrategias para regular sus estados internos (cognitivos o emocionales), el contexto donde se encuentra o su comportamiento.

Para Georghiades (2004), la definición que propone Flavell (1979, 1987) sobre la metacognición abarca más de lo que puede representar, debido a que se ha utilizado el mismo concepto para referirse tanto a los conocimientos del individuo como a su capacidad para regular su propia cognición. Con esta visión bidimensional, se podría suponer que todo aprendiz puede realizar estos dos procesos simultáneamente y sin ningún problema. Sin embargo, como Winne y Jamieson-Noel (2003) lo expresan, es posible que un individuo pueda saber

qué debe hacer, pero se le puede dificultar saber cómo y en qué momento de la actividad poner en juego dichos conocimientos. Igualmente, como lo indica Ellis (2004), puede suceder que los sujetos sepan cómo hacer una tarea, pero se les dificulte utilizar sus conocimientos metacognitivos durante su desarrollo. Respecto a dicha independencia de factores coinciden otros autores (Peronard & Vélásquez, 2003; Romainville, 1993; Wolfs, 2005), en particular en el campo de la producción de textos (Escorcia, 2010a).

Pese a la complejidad de la visión bidimensional de la metacognición, Georgiades (2004) sostiene que para un adecuado funcionamiento metacognitivo, y para que se obtengan los resultados esperados al finalizar la tarea, es necesario que el sujeto lleve a cabo estos procesos de manera simultánea, en la medida en que solo se pueden regular y controlar los procesos cognitivos cuando los comprendemos o somos conscientes de ellos. Esta afirmación va en el sentido de Boekaerts (1999), Mongeau y Hill (1998) y Gravini e Iriarte (2008), quienes consideran que toda actividad metacognitiva depende del carácter concomitante de los dos componentes.

Producción escrita, metacognición y rendimiento académico

Escribir es una actividad que cobra mucho interés en el ámbito de la formación académica, especialmente en la educación superior. Funciona no solo como un medio para expresar o transmitir conocimientos, sino que también promueve en los escritores la construcción de tales conocimientos (Bereiter, 1980; Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988). Pero ejercer las potencialidades cognitivas que permite la escritura no es una tarea que se dé fácilmente ni de manera automática para todos. Al analizar los mecanismos cognitivos de la composición escrita, Hayes y Flower (1980, 1986) resaltaron la importancia del control como instancia necesaria para guiar el correcto desarrollo de los

procesos de planificación, edición (o elaboración del contenido) y revisión de la producción escrita. En este sentido, se puede asumir que los procesos metacognitivos desempeñan un papel relevante en la gestión dinámica y reiterativa que supone la composición escrita. Los conocimientos metacognitivos constituyen unos requisitos para el control de la producción (Berninger, Whitake, Feng, Swanson & Abbott, 1996), a la vez que las estrategias de autorregulación colaboran en la reactivación permanente de los mecanismos de planificación, edición y revisión de los textos (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Varios estudios han demostrado que existe una relación entre la metacognición y el rendimiento en escritura, al igual que otros dominios como la lectura, el aprendizaje de idiomas o los resultados académicos en general. En el caso de la escritura, las investigaciones de las últimas décadas señalan que para que un texto sea de calidad y se ajuste a las demandas de un contexto comunicativo, se requiere la puesta en marcha de estrategias y procesos de regulación. Al respecto, Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas (1989) mostraron el impacto de la planificación como mecanismo de control metacognitivo en la calidad del escrito. Estos autores encontraron que los textos de mayor calidad fueron compuestos por escritores que establecieron una mayor cantidad de objetivos antes de llevar a cabo sus escritos. Se evidenció, además, que al momento de planificar sus escritos los participantes tenían en cuenta aspectos de contenido y retóricos, la audiencia y el formato. Por su parte, Castelló, Bañales y Vega (2010) señalaron que los estudios que indagan acerca del establecimiento de objetivos durante los procesos de planificación y la identificación-solución de problemas durante la revisión han sido claves para comprender el efecto del control metacognitivo en la calidad de los textos escritos.

Zimmerman y Martínez-Pons (2004) también mostraron el fuerte vínculo entre la autorregulación y los resultados académicos. En particular, estrategias como la organización de informaciones, la

fijación de objetivos, la organización del contexto de la tarea, la búsqueda de ayuda a través de la interacción con camaradas o tutores, al igual que las autorrecompensas presentan correlaciones fuertes y positivas con los resultados escolares (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986).

En el campo de la producción de textos, programas de entrenamiento como el de Graham, Harris y Mason (2005) se han valido de la enseñanza explícita de estas formas de autorregulación con el fin de llevar a los redactores hacia la producción eficaz de textos en diferentes contextos. Este tipo de programas, realizados principalmente en el contexto norteamericano, tienen en cuenta el aprendizaje de conocimientos sobre las estrategias de escritura, al igual que el rol de la motivación y del contexto social donde se producen los textos (Graham, Gillespie & McKeown, 2012) y muestran efectos positivos en la calidad de los escritos. Al igual que los programas de Graham y sus colegas, los trabajos de GarcíaSánchez et al. (2009), en el contexto español, basados en la enseñanza directa de estrategias de autorregulación a través, principalmente, del modelado, han mostrado que escritores novatos (alumnos de primaria y secundaria) aumentan la calidad de sus escritos en la coherencia y la estructura. De hecho, estudios de intervención indican que los estudiantes que reciben formación sobre estrategias metacognitivas de revisión (como detectar problemas en el texto a partir de objetivos de contenido o añadir información, y de audiencia o modificar la información existente para persuadir) generaron textos argumentativos de mayor calidad que aquellos estudiantes que no recibieron este tipo de entrenamiento (Midgette, Haria & McArthur, 2008). Se puede decir que en estos dispositivos de enseñanza el hecho de enseñar habilidades de escritura e interrogar a los sujetos respecto a sus estrategias permite adquirir conocimientos metacognitivos que facilitan la percepción y la comprensión de la eficacia de los procesos cognitivos puestos en marcha (Melot, 1998).

Los conocimientos metacognitivos de tipo declarativo y los de tipo condicional provocan un nivel de conciencia más importante sobre por qué y para quién se escribe (Raphael, Englert & Kirschner, 1989), lo que facilita la producción de escritos de mejor calidad (Roen & Willey, 1988). Así mismo, los conocimientos sobre la tarea y sobre las estrategias de regulación están fuertemente correlacionados con la coherencia alcanzada en la producción de textos descriptivos y narrativos (García & Bausela, 2004). Si nos referimos al contexto universitario en particular, se ha mostrado que los conocimientos metacognitivos de los estudiantes sobre sus estrategias de escritura facilitan la percepción de la tarea y la puesta en práctica de la autorregulación. De esta manera, los estudiantes universitarios saben cómo y por qué adaptar sus decisiones estratégicas en función de los requerimientos específicos de la tarea (Negretti, 2012).

A pesar de estos hallazgos, los resultados de estudios que tratan sobre la relación entre la metacognición y el rendimiento no son completamente concordantes (Hacker & Bol, 2004; Mongeau & Hill, 1998), lo que puede explicarse en cierta medida por la complejidad del término metacognición y por su carácter bidimensional (Thomas, Anderson & Nashon, 2008). Al tener en cuenta la metacognición, así como los conocimientos metacognitivos y las estrategias de autorregulación, no se ha hallado relación con el rendimiento en la producción de textos (Escorcia, 2010b), ni con la búsqueda eficaz de información (Cázares, 2009). Por su parte, Young y Fri (2008), al utilizar el *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw & Sperling-Dennison, 1994), constatan que los dos componentes están correlacionados con el rendimiento, de tipo académico en particular, pero dichos niveles de relación no son muy fuertes. Esto indicaría que cada uno de estos componentes se comporta de manera diferente según la edad y la experiencia del sujeto; pero en estas diferencias de resultados podría actuar igualmente el tipo de la tarea, como lo mostró un estudio realizado por

Martínez, Tubau, Guilera, Rabanaque y Sánchez (2008) con estudiantes de primer año de psicología de una universidad española.

Teniendo en cuenta que estos diferentes hallazgos no concuerdan completamente, el presente estudio analiza la relación entre: (1) dos tipos de conocimientos metacognitivos (el declarativo, referido a la tarea, y el condicional), así como ciertas estrategias de autorregulación que participan en la planificación de la composición escrita, y (2) el rendimiento académico. Partimos de la hipótesis de que estos componentes metacognitivos están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes.

Método

Participantes

A partir de un diseño descriptivo-comparativo, se constituyó una muestra intencional teniendo como criterio principal escoger grupos de estudiantes de los semestres primero a sexto de los programas de psicología de dos universidades: una al norte de Francia y otra al norte de Colombia. En total eran 462 estudiantes universitarios (231 sujetos colombianos y 231 franceses). De sexo femenino eran 193 (83.5%) en Colombia y 192 (83.1%) en Francia. La edad de los estudiantes colombianos oscilaba entre 16 y 39 años ($x = 18.87$; $DT = 2.39$), y la de los franceses, entre 18 y 62 años ($x = 20.16$; $DT = 3.32$).

Instrumento

Se construyó un instrumento en francés que luego se tradujo al español. Se trata de un cuestionario que busca evaluar la percepción de los sujetos sobre sus conocimientos y estrategias en el campo de la redacción de textos. Dicho instrumento de autorreporte se basa en identificar dos componentes metacognitivos planteados por Schraw y SperlingDennison (1994) a través de su cuestiona-

rio para medir la “conciencia metacognitiva”. El instrumento construido para esta investigación se inspira, igualmente, en el cuestionario de Escorcia y Fenouillet (2011) que explora los componentes metacognitivos de la escritura.

El procedimiento para la elaboración del cuestionario cumplió dos etapas. En la primera se construyó la versión francesa teniendo en cuenta una escala de Likert compuesta por 7 puntos, incluidos ítems que van de “jamás” a “todo el tiempo”. Los sujetos debían expresar con qué frecuencia realizan en sus actividades habituales de redacción académica lo formulado en cada una de las afirmaciones. Se construyeron 13 preguntas que pretendían medir, por un lado, los conocimientos metacognitivos, en particular conocimientos de tipo condicional, estratégico y relativo a la tarea. Por otro, se buscó evaluar ciertas estrategias de autorregulación que participan en la planificación de los textos. En el anexo 1 se presentan los 13 ítems que formaron parte de esta primera versión del cuestionario.

La segunda etapa fue la traducción de dichas preguntas al español. Para ello se llevó a cabo un proceso de traducción invertida según la técnica sugerida por Haccoun (1987), con el fin de elaborar un instrumento equivalente en los dos idiomas. Así, una primera versión al español traducida por los investigadores se expuso a dos jueces externos bilingües que tuvieron como tarea traducir los ítems al francés. Esta traducción de los jueces se comparó con la versión original de las 13 afirmaciones en francés; los investigadores se dieron luego a la tarea de buscar posibles disparidades entre las dos versiones. Seguido, se tradujeron al español algunos ítems identificados como poco semejantes en las dos versiones francesas, que reexaminaron conjuntamente un comité conformado por los investigadores y los jueces externos, hasta encontrar las mejores formulaciones en español y asegurar así la equivalencia semántica entre el conjunto de los ítems en francés y en español.

Los cuestionarios en francés y en español se administraron a 328 estudiantes universitarios de

los semestres primero a sexto (227 estudiantes colombianos y 101 franceses), entre 2010 y 2011. Los datos de cada muestra fueron expuestos por separado a análisis factoriales exploratorios, utilizando la *técnica de componentes principales* (con el Programa Estadístico para Ciencias Sociales [SPSS]). Con la búsqueda de la mayor claridad posible en los factores que se revelaron durante los análisis se obtuvieron sucesivamente varias soluciones factoriales que redujeron de manera progresiva el número de ítems y eliminaron aquellos cuyo índice de correlación no superaba .40, y aquellos que tenían una correlación elevada con más de un factor a la vez.

Por último, se retuvieron 6 preguntas del cuestionario inicial, las mismas en la versión francesa y española, ya que los análisis factoriales arrojaron buenos indicadores en ambos casos. Dichos ítems se organizan en dos factores independientes compuestos cada uno por 3 afirmaciones. La tabla 1 presenta los factores hallados y el significado que les fue atribuido, al igual que sus coeficientes alfa de Cronbach correspondientes. Estas soluciones

factoriales definitivas explican el 67.40% (caso francés) y el 64.05% (caso colombiano) de la varianza. Además, los niveles de fiabilidad varían de .67 a .75, por lo cual son satisfactorios. La interpretación de los factores encontrados permitió concluir que uno de los factores indaga sobre conocimientos metacognitivos de tipo condicional, y el otro se focaliza en las estrategias de autorregulación del comportamiento.

Para validar definitivamente la escala compuesta por 6 ítems utilizada en este estudio, se administró una segunda versión del cuestionario a 462 nuevos estudiantes universitarios (igual número de colombianos y de franceses) de primero a sexto semestres, incluyendo solamente las 6 preguntas seleccionadas (anexo 2). Se realizó con la técnica de componentes principales y se extrajo el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados, presentados en la tabla 2, confirman la solución factorial que contiene los mismos dos factores identificados a través de la primera versión del cuestionario en ambos contextos lingüísticos (tabla 2).

Tabla 1
Solución factorial definitiva y coeficientes alfa de Cronbach resultantes de la primera versión del cuestionario

Ítems	Factores			
	Cuestionario en francés		Cuestionario en español	
	Conocimientos metacognitivos	Estrategias de autorregulación	Conocimientos metacognitivos	Estrategias de autorregulación
3	.74		.76	
4		.75		.79
5		.86		.81
7	.80		.72	
8	.82		.81	
9		.73		.81
% varianza explicada	50.17	17.23	22.09	41.96
% varianza total explicada		67.40		64.05
Alfa de Cronbach	.75	.74	.67	.75
Alfa de Cronbach general		.79		.71

Nota. Los números de los ítems equivalen a la lista de preguntas de la primera versión del cuestionario (véase anexo 1).

Tabla 2

Solución factorial y coeficientes alfa de Cronbach resultantes de la segunda versión del cuestionario

Ítems	Factores			
	Cuestionario en francés		Cuestionario en español	
	Conocimientos metacognitivos	Estrategias de autorregulación	Conocimientos metacognitivos	Estrategias de autorregulación
1	.74		.54	
2		.81		.81
3		.81		.77
4	.75		.77	
5	.80		.86	
6		.61		.78
% varianza explicada	32.86	29.03	28.30	33.98
% varianza total explicada		61.90		62.29
Alfa de Cronbach	.68	.65	.62	.73
Alfa de Cronbach general		.69		.72

Nota. Los números de los ítems equivalen a la lista de preguntas de la segunda versión del cuestionario (véase anexo 2).

Procedimiento

Con la ayuda del programa SPSS, los datos resultantes de los cuestionarios en francés y en español administrados a 462 estudiantes dieron lugar a análisis descriptivos de las variables de estudio en ambas muestras (sexo, edad, semestre, promedio académico, nivel de rendimiento). Luego se analizaron cada uno de los ítems del cuestionario y de los componentes metacognitivos explorados (conocimientos metacognitivos y estrategias de planificación). Finalmente, se realizaron las correlaciones y las comparaciones entre cada muestra.

Resultados

En la primera parte de los resultados se describe la situación académica de los estudiantes teniendo en cuenta su promedio académico y su rendimiento. Luego se presentan los resultados por ítem y por escala para diferenciar la situación de los estudiantes colombianos y franceses en cuanto a los resultados del cuestionario. Se termina corre-

lacionando las variables entre sí para identificar las convergencias y divergencias entre los estudiantes de ambos países.

Promedio y rendimiento

A efectos de comparar el correspondiente promedio académico de los estudiantes en los dos países y teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a su sistema de evaluación académica, se llevó a cabo una conversión de los valores otorgados por cada institución educativa. En Colombia se evalúa a los estudiantes según una escala de 0.0 a 5.0; mientras que en Francia esta escala va del 1 al 20. Con estos valores se crearon cinco niveles de rendimiento en forma creciente (tabla 3) de 1 a 5 según el promedio de cada país. Se habla entonces de promedio académico para referirse a la media de sus notas tal cual fue obtenida por los estudiantes en su carrera universitaria el año que precedió a la realización de esta investigación, y de nivel de rendimiento para tener en cuenta la equivalencia de dicho promedio con relación a la escala común a los dos contextos.

Tabla 3
Distribución de los niveles de rendimiento

Francia					Colombia			
Niveles	Calificación ($x = 11.8$; $DE = 1.57$)	Fr	%		Calificación ($x = 3.8$; $DE = .32$)	Fr	%	
1	0-4	0	.0		0-1	0	.0	
2	4.1-8	2	.9		1.1-2	0	.0	
3	8.1-12	109	47.2		2.1-3	4	1.7	
4	12.1-16	51	22.1		3.1-4	123	53.2	
5	16.1-20	1	.6		4.1-5	57	24.7	
Sin datos		68	29.4			47	20.3	
Total		231				231		
Mín.-Máx.	8.0-17.2				2.8-4.6			

Conocimientos metacognitivos y estrategias de planificación en los estudiantes colombianos y franceses

Tal como se muestra en la tabla 4, en cuanto a los conocimientos metacognitivos, se encontró que los estudiantes colombianos manifiestan saber con frecuencia: las ideas que deben resaltar, las estrategias por emplear y la estructura que darán al texto que están por escribir. Respecto a las estrategias de planificación, se encontró que la mayoría de los estudiantes colombianos estiman que solo en ciertas ocasiones ponen en juego las estrategias de planificación, lo cual implica hacer listas de temas, de palabras o frases, así como de los esquemas que van a elaborar antes de llevar a cabo un determinado escrito.

En el caso de los estudiantes franceses, respecto a los conocimientos metacognitivos, ellos manifiestan saber con frecuencia las ideas que deben resaltar, las estrategias que van a emplear y la estructura que darán al texto por escribir. Con relación a las estrategias de planificación, se encontró que la mayoría de los estudiantes franceses declaran poner en juego con frecuencia las estrategias de elaboración de listas de temas, de palabras o frases

que van a utilizar, así como de los esquemas que están por elaborar antes de llevar a cabo un escrito.

A partir del resultado del total de los ítems en ambos países, se puede decir, en cuanto a los conocimientos metacognitivos, que los estudiantes saben con frecuencia las ideas que deben resaltar, las estrategias que van a emplear y la estructura que darán al texto por escribir. Sin embargo, en lo que respecta a las estrategias de planificación, se evidencia que los estudiantes franceses manifiestan poner en marcha —con más frecuencia que los colombianos— las estrategias de elaboración de listas de temas, de palabras o frases que van a utilizar, así como de los esquemas que van a elaborar antes de llevar a cabo un escrito.

Diferencias entre las muestras en cuanto al nivel de componentes metacognitivos

Teniendo en cuenta la información contenida en la tabla 5, con respecto a los conocimientos metacognitivos, existen diferencias significativas (índice de significancia inferior a .001) en las muestras de ambos países. Se observa que mientras en Colombia el promedio es de 5.2, en Francia la media es de 4.7, lo cual sugiere que los estudiantes colombianos reconocen saber con más frecuencia

Tabla 4

Distribución de respuestas por ítems en Colombia y Francia

Respuestas/ Ítems	Conocimientos metacognitivos						Estrategias de planeación					
	P1		P4		P5		P2		P3		P6	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Jamás	2	.9	1	.4	3	.0	6	2.6	16	6.9	14	6.1
	1	.4	3	.0	1	.4	3	1.3	24	10.4	5	2.2
Muy raramente	7	3.0	7	3.0	9	1.3	14	6.1	37	16.0	21	9.1
	5	2.2	18	1.3	4	1.7	17	7.4	32	13.9	5	2.2
Raramente	17	7.4	42	18.2	36	3.9	30	13.0	49	21.2	35	15.2
	20	8.7	65	7.8	27	11.7	12	5.2	37	16.0	13	5.6
A veces	62	26.8	70	30.3	80	15.6	62	26.8	58	25.1	67	29.0
	65	28.1	78	28.1	70	30.3	46	19.9	38	16.5	31	13.4
Seguido	61	26.4	71	30.7	66	34.6	54	23.4	33	14.3	45	19.5
	93	40.3	54	33.8	73	31.6	69	29.9	40	17.3	54	23.4
Muy seguido	65	28.1	40	17.3	37	28.6	44	19.0	25	10.8	24	10.4
	37	16.0	13	23.4	43	18.6	57	24.7	41	17.7	59	25.5
Todo el tiempo	17	7.4		16.3		16.0	21	9.1	13	5.6	25	10.8
	10	4.3		5.6	13	5.6	27	11.7	19	8.2	64	27.7

Nota. Línea superior del ítem con datos de estudiantes colombianos. Línea inferior del ítem con datos de estudiantes franceses.

Tabla 5

Comparación de resultados entre Francia y Colombia teniendo en cuenta las escalas metacognitivas

	País	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Conocimientos	Colombia	5.2	.870	5.610	.000
	Francia	4.7	.848		
Estrategias	Colombia	4.1	1.25		
	Francia	4.7	1.16	-5.275	.000
Metacognición	Colombia	4.7	.851		
	Francia	4.6	.752	2.038	.042

que los franceses las ideas que deben resaltar, las estrategias que van a emplear y la estructura que darán al texto por escribir. Por su parte, en relación con las estrategias de planificación se evidencia lo contrario. En Francia, la media fue de 4.7; mientras que en Colombia fue de 4.1. En este caso, son los

franceses quienes dicen poner en juego con más frecuencia que los colombianos las estrategias de elaboración de listas de temas, de palabras o frases y de los esquemas que van a elaborar antes de llevar a cabo un escrito. Las diferencias significativas entre países en cuanto a la metacognición

también indican que, considerando la suma de los resultados de las dos escalas, los estudiantes de Colombia, que participaron en esta investigación, tienen una puntuación promedio más alta que la de los estudiantes franceses.

Correlación entre el nivel de rendimiento y las escalas del cuestionario de metacognición

Respecto a la correlación entre el nivel de rendimiento y la metacognición, se tomaron los datos de 163 estudiantes que ya contaban con un promedio académico en ambos países (estudiantes de segundo a sexto semestres en Colombia, y de segundo a tercer años en Francia). Se observa una correlación positiva y débil entre el puntaje total de metacognición y el nivel de rendimiento, y hay una correlación más fuerte con el factor de conocimientos. Sin embargo, no existe correlación con el factor de estrategias (tabla 6).

Discusión

Dos resultados resaltan en esta investigación: (1) los estudiantes colombianos declaran un nivel más alto de conocimientos metacognitivos, mientras que los estudiantes franceses declaran un nivel más alto de autorregulación, y (2) los conocimientos metacognitivos se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico, en tanto que la autorregulación no. En cuanto al primer resultado, se pueden presentar varias explicaciones:

- Diferencias en contexto socioeducativo, incluidas las prácticas pedagógicas de los docentes.

En particular, el contexto “pedagógico” que regula la enseñanza de la escritura en cada una de las universidades podría influir en la manera como los estudiantes conciben y ponen en práctica su actividad escrita, ya que esta actividad no es aislada y se aprende. Al respecto, un estudio en contexto colombiano y francés (Escorcia, 2012; Escorcia & Moreno, 2010) muestra que los profesores franceses declaran insistir más que los colombianos en la enseñanza de estrategias para escribir. Al contrario, los profesores colombianos manifiestan que hacen hincapié en la aplicación de los saberes y normas para escribir. Esto podría explicar por qué los estudiantes colombianos dicen “saber” más sobre los conocimientos para escribir; pero a la vez declaran que utilizan menos estrategias de planificación. Entre tanto, los franceses declaran “saber” menos sobre los conocimientos necesarios para escribir, pero declaran niveles más importantes de estrategias de planificación.

- Edad y años de experiencia personal y académica. El promedio de edad de los estudiantes colombianos es de 18 años; entre tanto, en los franceses es de 20. Ambos se encuentran en los primeros semestres, pero ingresan a la universidad con 2 años en promedio de diferencia. En los estudiantes franceses, su ingreso a la universidad se realiza a los 19 o 20 años; mientras que en los colombianos es entre los 16 y 17 años (véase L’Onisep, 2012; Ministerio de Educación Nacional, 2009). Esto podría dar más experiencia y madurez intelectual y académica a los franceses respecto a los colombianos por el mayor tiempo y, por ende, mayores oportunida-

Tabla 6
Correlación entre el nivel de rendimiento y los factores por país

	Colombia			Francia		
	Metacognición	Conocimientos	Estrategias	Metacognición	Conocimientos	Estrategias
Nivel de rendimiento	.181*	.259**	.062	.171*	.185*	.085

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

des para reforzar algunos aspectos académicos unidos al entrenamiento en la escritura, entre otros. Al llegar a la universidad, las prácticas docentes también refuerzan esta madurez. Al respecto, los docentes franceses declaran reforzar y estimular la reflexión y la toma de distancia en los trabajos escritos solicitados a los estudiantes, mientras que los colombianos refuerzan más los aspectos normativos de la actividad escrita (Escorcia, 2012; Escorcia & Moreno, 2010).

- Nivel educativo: también se puede inferir que entre más jóvenes son los estudiantes, tienen menos experiencias académicas en su actividad escrita y tendrán más dificultad para utilizar estrategias de planificación. En un estudio de Escorcia (2010a) sobre las competencias metacognitivas en el campo de la redacción con un grupo de estudiantes franceses de primer año se encontró que, a pesar de que los estudiantes conocen la tarea de redacción —como sería el caso de los estudiantes colombianos según los resultados del presente estudio—, se les dificulta utilizar las estrategias de autorregulación que les permitan hacer más que una simple descripción o transcripción de ideas. Un resultado similar ya había sido encontrado por Ellis (2004), quien argumentaba que aun cuando los sujetos pueden saber cómo hacer una tarea, se les dificulta utilizar sus conocimientos metacognitivos durante su desarrollo. En otras palabras, el hecho de conocer las características de la tarea y las estrategias necesarias no quiere decir que el individuo sea consciente de las habilidades involucradas para regular su actividad a partir de estos conocimientos, ni que pueda ser capaz de informar a otras personas sobre cómo proceder.

Con respecto al segundo resultado de esta investigación, se comprobó la relación entre los niveles metacognitivos y el rendimiento académico, en la medida en que uno solo de los componentes metacognitivos (conocimientos metacognitivos) mostró

una relación positiva y significativa, aunque baja, con el rendimiento académico. ¿Cómo podría explicarse este resultado? Es necesario agrupar las explicaciones en teóricas, prácticas y metodológicas:

- En las explicaciones teóricas se encuentra que los resultados confirman lo que otros estudios han mostrado: los dos componentes metacognitivos no necesariamente van de la mano ni se relacionan de la misma manera con el rendimiento académico. En el presente estudio, el componente de conocimientos metacognitivos presentó una correlación positiva, aunque baja, con el rendimiento académico. A pesar de que a partir de los trabajos de Flavell (1979, 1987, 1992) se ha resaltado la importancia de los procesos metacognitivos para el éxito en diversas áreas académicas, los resultados de otros estudios (Peronard, 2001; Mongeau & Hill, 1998) difieren en la correlación de los conocimientos metacognitivos y las estrategias de autorregulación con el rendimiento en las actividades académicas.
- En las explicaciones prácticas y metodológicas, se puede aclarar que el rendimiento académico fue evaluado a través del promedio general de los estudiantes en la universidad. Se utilizó como indicador el promedio de las notas que los estudiantes obtienen como producto de sus múltiples evaluaciones, las cuales no todas son producto de la presentación de trabajos escritos. Otras formas de evaluación son las exposiciones orales, los trabajos en grupo, al igual que los exámenes tipo test, donde la actividad de redacción suele ser escasa. Podríamos suponer que al evaluar precisamente el rendimiento en escritura, por ejemplo a través de medidas como la calidad de los textos, se podrían obtener correlaciones más altas con los componentes metacognitivos de la escritura. Se hace necesario que futuros estudios se apoyen en esta hipótesis, incluyendo igualmente otras variables como el tipo de tarea y el campo disciplinar del que se

trata. Además, la utilización de instrumentos de autorreporte, que miden la percepción de los sujetos sobre sus conocimientos en escritura, podría ser combinada con métodos de análisis en tiempo real para obtener una medida más precisa de los procesos que los escritores ponen realmente en práctica. Se podría así establecer la distancia entre la percepción de los sujetos y sus procesos efectivos de escritura.

Conclusión

Existen relaciones y diferencias entre las dos muestras seleccionadas respecto a sus competencias metacognitivas. De acuerdo con los resultados, los estudiantes universitarios, en el momento de realizar sus textos académicos, cuentan con conocimientos metacognitivos, ya que expresan saber con frecuencia las ideas que deben resaltar, las estrategias que van a emplear y la estructura que darán al texto por escribir. Este es el caso sobre todo de los estudiantes colombianos. En contraste, los estudiantes franceses indican con más frecuencia la utilización de estrategias de planeación, es decir, declaran un nivel más alto de autorregulación en la producción de sus textos escritos. Es posible que ciertas diferencias en los procesos educativos, de acuerdo con cada contexto, lleven a los estudiantes franceses a utilizar más este tipo de estrategias, respecto a los colombianos. En estudios futuros se recomienda confirmar esta hipótesis, partiendo de un listado exhaustivo de las estrategias de autorregulación declaradas por los sujetos en ambos países, para así comparar los métodos de escritura más característicos en cada contexto. Además, se observó que los estudiantes colombianos tienen una puntuación promedio global (teniendo en cuenta el total de los ítems) más alta que los franceses, ya que afirman con más insistencia que las características metacognitivas citadas en el cuestionario corresponden más a sus hábitos de composición escrita.

Esta investigación confirma la importancia de comparar entre culturas, que pudo darse en este

caso gracias a la utilización de un instrumento validado en los dos contextos. Es también un aporte más para el análisis de la relación compleja entre la metacognición y el rendimiento, y una manera de explorar las estrategias y los conocimientos de los estudiantes universitarios en el campo de la escritura, tema aún poco estudiado pero de gran relevancia en la actualidad, teniendo en cuenta los problemas de deserción estudiantil tanto en el contexto europeo como en el suramericano.

En cuanto a las implicaciones de estos resultados para la enseñanza de la escritura en la universidad, dado que se constata el rol principal de los conocimientos metacognitivos, este estudio apoya la importancia que se le da a dicho componente en los dispositivos de entrenamiento basados en la metacognición y la reflexión del sujeto sobre sus procesos de escritura.

Agradecimientos

Esta investigación se hizo posible gracias al apoyo financiero de la Dirección de Investigaciones de la Universidad del Norte (Colombia) y del Grupo de Investigación en didácticas Théodile-CIREL de la Universidad Charles de Gaulle (Francia).

Referencias

- Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Álvarez, J. (1997). *Etiología de un sueño*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Barceló, E., Lewis, S., & Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. En G. Lee & E. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing*. New Jersey: L. Elbaum Associates.
- Bereiter, C., Burtis, P., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive in constructing main points in written

- composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H.-L., & Abott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23-52.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Metacognitive experiences and motivational state as aspect of self-awareness: review and discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 571-584.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A., & Hass, C. (1989). *Differences in writers' initial task representations*. National Center for the Study of Writing and Literacy. Recuperado de <http://www.nwp.org/cs/public/print/nwpr/621>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare Investigación*, 20, 409-415.
- Carlino, P. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Trabajo presentado en la Reunión internacional “Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje”. Centro regional universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Delgado, A. (2002). *Pedagogía universitaria contemporánea en la perspectiva del desarrollo humano: sus horizontes Críticos*. Ponencia presentada en noviembre, en el Programa de Formación de Profesores Universitarios en Servicio de la Universidad de Pamplona, Colombia.
- Ellis, J. (2004). Metacognition, aprendizaje autorregulado y estrategias de estudio. En J. Ellis (Ed.), *Aprendizaje humano* (pp. 365-405). Madrid: Prentice Hall.
- Escorcia, D. (2010a). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277.
- Escorcia, D. (2010b). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines. *Education & Didactique*, 4(3), 55-74.
- Escorcia, D. (2012). Conceptions de l'écriture à l'université: analyse des représentations d'enseignants français et colombiens. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, 12, 123-141.
- Escorcia, D. & Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture?: Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue Canadienne de L'éducation*, 34(2), 53-76.
- Escorcia, D. & Moreno, M. (2010). *Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'écriture en contexte universitaire: paroles d'enseignants*. Documento procedente de las Actas de Colloquio LEESP: L'Écriture et ses Pratiques, Poitiers, 8-10 noviembre. Recuperado de <http://www>.

- gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/Escoria_Moreno.pdf
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1992). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. En N. Thomas (Ed.), *Metacognition: Core readings* (pp. 3-9). Boston: Allyn & Bacon.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive development*. London: Prentice-Hall.
- García, J. & Bausela, E. (2004). Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños/as con y sin dificultad de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Revista de Educación*, 334, 223-234.
- García-Sánchez, J., De Caso-Fuentes, A., Fidalgo-Redondo, R., Arias-Gundin, O., Pacheco-Sans, D., & Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo en instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula Abierta*, 37(1), 91-104.
- García, J. & Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º EP a 3º ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 239-251.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26, 365-383.
- González, B. & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigmas*, 17, 109-135.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2
- Graham, S., Harris, K. L., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Gravini, M. & Iriarte, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 22, 1-24.
- Haccoun, R. (1987). Une nouvelle technique de vérification de l'équivalence de mesures psychologiques traduites. *Revue Québécoise de Psychologie*, 8(3), 30-39.
- Hacker, D. & Bol, L. (2004). Metacognitive theory: Considering the social-cognitive influences. En M. C. Interny & S. van Etten (Eds.), *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 275-297). Greenwich, CT: Information Age.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: What's the purpose? *Educational Psychology Review*, 20(4), 477-484.
- Kermarrec, G. & Michot, T. (2007). Développement et validation d'une échelle de mesure des stratégies d'apprentissage spontanément utilisées par des adolescents en éducation physique et sportive. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*

- Canadienne des Sciences du Comportement, 39(3), 235-245.
- L'Onisep. (2012). *Guides d'orientation - Schéma de l'enseignement en France Année 2011-2012*. Recuperado de <http://www.onisep.fr/Guides-d-orientation>
- Martínez, C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147.
- Martínez, R., Tubau, E., Guilera, L., Rabanaque, S., & Sánchez, E. (2008). Utilidad de distintas ayudas en la resolución de un problema de insight y su relación con las estrategias metacognitivas. *Anales de Psicología*, 24(1), 16-24.
- Maturano, C., Solivares, M., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415-425.
- Melot, A. (1998). The relation between metacognitive knowledge and metacognitive experiences: acquisition and re-elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 1(13), 75-89.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness: Goals for revision on the persuasive essays of fifth and eighth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1), 131-151.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Organización del sistema educativo: conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf
- Mongeau, P. & Hill, J. (1998). Relations entre l'exploration, l'anticipation et la performance. *Revue des Sciences de L'éducation*, 24(2), 323-334.
- Moreno, M. (2002). Las experiencias del estudiante tutor en la división de ingenierías. En *Excellencia académica y formación integral* (pp. 33-46). Recuperado de <http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=0vU9ntF2VbMC&oi=fnd&pg=PA8&dq=Mayilin+Moreno+Torres&ots=WfYEoRoqSA&sig=yIM3MKlu0d-dPoShApgE5EO74qOA#v=onepage&q=Mayilin%20Moreno%20Torres&f=false>
- Moreno, M. (2004). La atención de problemas académicos en los estudiantes de la División de Ingenierías: reflexiones y estrategias. *Revista Zona Próxima*, 5, 112-123.
- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes?: los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Revista Zona Próxima*, 11, 184-195.
- Moreno, M. (2011). *Funciones ejecutivas y rendimiento académico en la universidad: una perspectiva de los problemas académicos de los estudiantes en la universidad*. Editorial Académica Española. Recuperado de <https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-3-8465-7112-5/funciones-ejecutivas-y-rendimiento-acad%C3%83%C2%A9mico-en-la-universidad>
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: a longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. doi:10.1177/0741088312438529
- Núñez, J., Solano, P., González-Pineda, J. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de auto-regulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent: effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, 2, 225-244.
- Peronard, M. (2001). *Comprensión de textos escritos y metacomprepción*. Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=91395
- Peronard, M. & Velásquez, M. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprenditivo. *Revista Signos*, 36(53), 89-101. doi:10.4067/S0718-09342003005300006
- Pihlainen-Bednarik, K. & Keinonen, T. (2011). Sixth graders' understanding of their own learning: A

- case study in environmental education course. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 59-78.
- Raphael, T., Englert, C. & Kirschner, B. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-378.
- Roen, D. & Willey, R. J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 22(1), 75-88.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Belgique: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 67 p. Recuperado de http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=8
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schraw, G. & Moshma, D. (1995). Métacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. doi:10.1007/s10648-008-9086-3
- Thomas, G., Anderson, D., & Nashon, S. (2008). development of an instrument designed to investigate elements of science students' meta-
- cognition, self-efficacy and learning processes: The SEMLI-S. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1701-1724.
- Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 259-276.
- Wolfs, J. L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire: origine et concepts, analyse critique et perspectives. En M. Derycke (Ed.), *Culture(s) et réflexivité* (pp. 2231). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Young, A. & Fry, J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Elsevier.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (2004). Pursuing academic self-regulation: a 20 years methodological quest. En E. E. Jessie, A. Chang & T. Oon-Seng (Eds.), *Thinking about the thinking: what educators need to know* (pp. 220230) Singapore: McGraw Hill.
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

**Fecha de recepción: enero 28, 2014
Fecha de aceptación: febrero 4, 2015**

Anexo 1. Ítems contenidos en la primera versión del cuestionario

Responde a continuación “Cuando debo redactar un trabajo escrito...”:

-
1. ... antes de comenzar, reflexiono sobre las ideas que serán necesarias desarrollar (CMT)

 2. ... para definir el orden de las partes de mi escrito, utilizo trabajos que he realizado anteriormente (EAC)

 3. ... sé qué estrategias de escritura emplear según el tipo de texto que debo realizar (CMC)

 4. ... hago una lista de los temas que voy a desarrollar (EAC)

 5. ... elaboro primero una lista de palabras o frases clave que utilizaré para abordar el tema (EAC)

 6. ... comienzo a redactar una vez leo las instrucciones del trabajo (EAC)

 7. ... sé de antemano qué ideas resaltar en mi escrito (CMC)

 8. ... antes de comenzar, conozco las partes que desarrollaré teniendo en cuenta el tipo de texto que voy a redactar (CMC)

 9. ... al principio hago un esquema organizando mis ideas (EAC)

 10. ... utilizo un texto modelo para definir la estructura que daré a mi escrito (EAA)

 11. ... interrogo al futuro evaluador de mi trabajo para conocer sus expectativas (EAA)

 12. ... pregunto a mis compañeros qué temas van a tratar en sus trabajos (EAA)

 13. ... utilizo un manual práctico de escritura para identificar las partes que desarrollaré en mi escrito (EAA)
-

Nota. Entre paréntesis son indicadas las variables que pretende medir cada ítem: conocimientos metacognitivos sobre la tarea (CMT), conocimientos metacognitivos sobre las estrategias (CMS), conocimientos metacognitivos condicionales (CMC), estrategias de autorregulación del comportamiento (EEC), estrategias de autorregulación del contexto (EEA).

Anexo 2. Segunda versión del cuestionario

Edad: _____ Sexo : M F

Programa: _____ Semestre: _____ Estado académico: _____
NA: no aplica
ED: estudiante distinguido
NN: normal
PP: periodo de prueba
PR: periodo de recuperación

Queremos saber cómo haces para redactar en casa tus trabajos de la universidad. Lee atentamente las siguientes oraciones y encierra del 1 al 7 la opción que corresponde mejor a tus hábitos cuando realizas un trabajo escrito. Ten en cuenta la siguiente escala.

**1: jamás; 2: muy raramente; 3: raramente; 4: a veces; 5: seguido; 6: muy seguido;
7: todo el tiempo**

Tómate el tiempo de responder con cuidado y sinceridad cada pregunta. No hay respuestas buenas ni malas. Dispones de 20 minutos.

Este cuestionario es confidencial. Garantizamos el anonimato de las informaciones que serán consignadas.

Responde a continuación “Cuando debo redactar un trabajo escrito...”:

1. ... sé qué estrategias de escritura emplear según el tipo de texto que debo realizar	1	2	3	4	5	6	7
2. ... hago una lista de los temas que voy a desarrollar	1	2	3	4	5	6	7
3. ... elaboro primero una lista de palabras o frases claves que utilizaré para abordar el tema	1	2	3	4	5	6	7
4. ... sé de antemano qué ideas resaltar en mi escrito	1	2	3	4	5	6	7
5. ... antes de comenzar, conozco las partes que desarrollaré teniendo en cuenta el tipo de texto que voy a redactar	1	2	3	4	5	6	7
6. ... al principio hago un esquema organizando mis ideas	1	2	3	4	5	6	7