

Los procesos metacognitivos implicados en la construcción del discurso académico presente en la justificación de los trabajos de grado.

The metacognitive processes involved in the construction of the academic discourse present in the justification of the degree projects.

Adriana Patricia Gutiérrez Cochero; Wilmar Salazar Obeso .

Universidad del Atlántico

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la implicación de los procesos metacognitivos involucrados en la construcción y autorregulación en la calidad del discurso presente en la justificación de los trabajos de grado de estudiantes universitarios que cursan su último semestre en el programa de Español y Literatura en una Universidad pública de Colombia. La muestra la conformaron 30 estudiantes seleccionados aleatoriamente que, en conjunto, integraban 14 grupos de investigación. Se hizo un diseño experimental. Los resultados muestran que a nivel individual 24 estudiantes tienen conciencia de las actividades cognitivas que requieren para cumplir con el propósito comunicativo de la justificación y 22 planifican su proceso de escritura y proyectan estrategias de aprendizaje en función de esta. En el proceso de autorregulación de su escrito, 26 de los participantes muestran que no emplean estrategias en función de la tarea. Por otro lado, al momento de hacer la revisión solo 6 de los 14 grupos evidenciaron a través de sus argumentos que en la revisión de sus escritos empleaban estrategias direccionadas a las necesidades discursivas propias de la justificación de su proyecto. Se concluyó que: el conocimiento de la tarea y las estrategias no garantiza la eficacia de la construcción del discurso académico presente en los trabajos de grado y que los estudiantes universitarios conocen las estrategias más no las desarrollan en los procesos de autorregulación de sus escritos. Se necesita orientar más investigaciones enfocadas a los procesos metacognitivos emergentes durante la disertación, apropiación y construcción epistemológica propia de textos científicos.

Palabras clave

metacognición, autorregulación, discurso académico, trabajo de grado.

Abstract

The present study aimed at analyzing the implication of the metacognitive processes involved in the construction and self-regulation in the quality of discourse, present in the justification of the degree projects of university students who are in their last semester in the Spanish and Literature program in a public university in Colombia. The sample was made up of 30 randomly selected students who, together, made up 14 research groups. An experimental design was used. The results show that at the individual level 24 students are aware of the cognitive activities they require to fulfill the communicative purpose of the justification and 22 plan their writing process and project learning strategies based on it. In the process of self-regulation of their writing, 26 of the participants show that they do not use strategies based on the task. On the other hand, at the time of reviewing only 6 of the 14 groups evidenced through their arguments that in the review of their writings they used strategies aimed at the discursive needs of the justification of their project. It was concluded that: the knowledge of the task and the strategies do not guarantee the effectiveness of the construction of the academic discourse present in the degree projects. University students know the strategies but do not develop them in the self-regulation processes of their writing. More research focused on emerging metacognitive processes during the dissertation, appropriation and epistemological construction of scientific texts is needed.

Keywords

metacognition, self-regulation, academic discourse, degree project.

Introducción

La construcción del discurso académico de los estudiantes universitarios y su relación con los procesos cognitivos implicados en su elaboración han suscitado investigaciones que buscan responder interrogantes tales como: ¿En qué piensan los estudiantes cuando escriben sus textos?, ¿Qué estrategias utilizan y la eficacia de estas para cumplir con la tarea?, ¿Qué tan efectivo sería una enseñanza centrada en el desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar la construcción del discurso? Dichas investigaciones plantean diversos enfoques

teóricos: el cognitivo y el sociocognitivo, el sociocultural y el socialmente compartido, que busca comprender la vinculación del individuo con su pensamiento, el entorno, los factores emocionales y motivacionales en el acto de escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

En las últimas décadas, las investigaciones en torno a las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes universitarios para construir el discurso académico propio de su disciplina, ha develado las deficiencias a nivel de escritura con la que ingresan a la educación superior y la necesidad de generar otros espacios de aprendizaje que permitan alternativas que le permitan autorregular y controlar de forma intencionada y consciente su acto de escritura. Estas se encuentran agrupadas desde cuatro enfoques: La metacognición en relación con la producción de textos académicos (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Frausto, Granados y Murillo, 2014; Rincón, Sanabria y López, 2015; Aguirre, 2016, Cabezas, 2019); la enseñanza de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación de la escritura (Ruiz, 2010; Ferreira, 2014; Blanco, 2017), la metacognición en relación con la calidad de los textos producidos y el rendimiento académico (Escorcía, 2011, Campo, Escorcía, Moreno y Palacio, 2016; Valenzuela, 2018) y las estrategias de lectura y escritura que permiten realizar textos científicos (Zanotto, Monereo y Castelló, 2011).

En síntesis, tales investigaciones permiten establecer una realidad entorno a los estudios enfocados a describir, comprender y analizar la incidencia de las estrategias metacognitivas en la calidad de textos académicos de los estudiantes universitarios, su trascendencia en el rendimiento académico y la necesidad de pensar en otras dinámicas de aprendizaje que coadyuven en las prácticas de escritura, orientadas hacia la construcción del conocimiento. Sin embargo, son escasos los estudios orientados hacia la construcción de textos científicos debido a la complejidad y dificultad que enfrentan los estudiantes al inicio y durante su carrera para elaborar textos académicos acordes a las exigencias de la educación superior y las actividades cognitivas implicadas. Se hace necesario comprender cómo este proceso, que se ha permeado por el aprendizaje y la dependencia de éste con la interacción del estudiante con sus semejantes, las condiciones que ofrecen los docentes y lo que hace el aprendiz (Carlino, 2005), direcciona las estrategias metacognitivas empleadas por los universitarios en la construcción de textos científicos. Ello, apuntado a que las investigaciones mencionadas anteriormente se centraron en el inicio del aprendizaje de esa nueva cultura académica.

Por consiguiente, la realización de un análisis de los procesos de autorregulación, control y monitoreo que subyacen en tales trabajos de grado permitiría comprender hasta qué punto las estrategias metacognitivas empleadas en la construcción del apartado de justificación, de sus proyectos de investigación y el empleo intencionado de estas, destacan la diferencia entre el conocimiento de las estrategias y su desarrollo en la calidad de sus escritos (Díaz & Hernández, 2002).

El objetivo del presente estudio es analizar cómo estas estrategias metacognitivas adquiridas o aprendidas en la práctica en la construcción de textos exigidos desde las diversas disciplinas, se articulan en la concreción y construcción del discurso científico del proyecto de investigación que realizan los estudiantes universitarios del Programa de Español y Literatura de una universidad pública de Colombia.

La escritura académica en la construcción del texto científico.

La escritura académica abarca la construcción y producción de un texto producto de la interacción conjunta de diversos elementos: las fuentes de información, la situación comunicativa, el diálogo entre el escritor y el lector, la comunidad académica, la generación de conocimiento, etc., esto, como resultado de las prácticas académicas que influyen sobre la conciencia del escritor y su discurso (Teberosky, 2007; Castelló, 2009; Cárdenas, 2016). Tales elementos confluyen en la elaboración del propósito comunicativo propio de la justificación, que tiene como objetivo principal convencer a través de argumentos válidos a los posibles lectores (Docentes, asesores, jurados, etc.) sobre la necesidad de abordar la problemática y el beneficio de esta para la comunidad académica y la sociedad. (Pérez, 2015, Sabaj & Landea, 2012).

Por ello, la construcción del discurso académico presente en los textos científicos se circunscribe dentro de una comunidad académica definida, que evidencia el recorrido de un saber disciplinar enmarcado por el recorrido histórico de lecturas, aprendizajes y estrategias que conllevaron al desarrollo y concreción de esta. Así mismo, está determinada por una situación comunicativa y un contexto que ponen en juego un conjunto de actividades cognitivas complejas orientadas hacia una finalidad discursiva que incurre en la construcción del texto y que en últimas definen el acto de escritura del estudiante (Castelló, 1999).

De las estrategias a la composición de textos científicos

La composición de un texto académico es una actividad compleja que exige del escritor unas estrategias para lograr la meta – tarea. Estas no deben ser pensadas como procesos lineales o rígidos. La producción de un texto debe ser pensada como un proceso cíclico donde el escritor puede recurrir y regresar a las etapas propuestas en la elaboración de su escrito (Flower y Hayes, 1981; Castelló, 2009). La flexibilidad de estas estrategias (planificación, monitoreo y evaluación) no desestiman la complejidad en su construcción, es pertinente precisar si los estudiantes universitarios tienen conocimiento de estos procesos, que tan factible es que esto le permita prioridad.

Por otro lado, la construcción de un texto académico de carácter científico también requiere que el escritor tenga presente unas dimensiones que le permitan cumplir con la tarea: el conocimiento de la disciplina en la que se enmarca el escrito, el trabajo compartido

con los miembros que hacen parte del equipo, el tiempo de calidad y apoyo de tutores o colaboradores que orienten la práctica (Castello, 2007). Por ello, el conocimiento y desarrollo de las estrategias que emplean los universitarios que elaboran un proyecto de investigación es una articulación tanto de factores internos (estrategias de aprendizaje, conocimiento metacognitivo y estrategias de autorregulación que el estudiante conoce) y factores externos (los agentes involucrados en el inicio, desarrollo y culminación del tema de investigación, docentes del área, tutores, compañeros de trabajo, etc.) que en conjunto incluyen, complementan, o modifican las estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación subyacentes en la experiencia previa a la construcción de un texto académico o científico.

El conocimiento y su regulación en la construcción de textos científicos

El concepto de metacognición ha tenido varias acepciones, de las cuales se pueden acotar estas: “el conocimiento de la cognición” y “la regulación del conocimiento”. Esta actividad determina un grado de conciencia sobre el conocimiento (conocimiento de la persona, tarea y estrategias) y conlleva a un proceso de autorregulación y control a través de estrategias que le permiten al individuo cumplir con “la tarea” (Flavell, 1987; Brown, 1987, citados por Barriga y Hernández, 2002). Ninguna estrategia, entonces, puede desplegarse sin un mínimo de planificación, control o evaluación de tal manera que el concepto de estrategia está relacionado con el aspecto regulador de la metacognición (Martí, 1999).

La implicación de las estrategias metacognitivas, de autorregulación en la construcción de textos académicos (ver figura 1) en el ámbito universitario, concretizan un proceso de aprendizaje que exigen el empleo de actividades cognitivas para cumplir con el propósito comunicativo que requieren los escritos a este nivel. De tal manera que el potencial epistémico producto de su elaboración es resultado del estado de conciencia, autorregulación y apropiación de quien la utiliza (Emig, 1997; Appleber, 1984; Miras, 2000, citados por Miras y Solé, 2007).

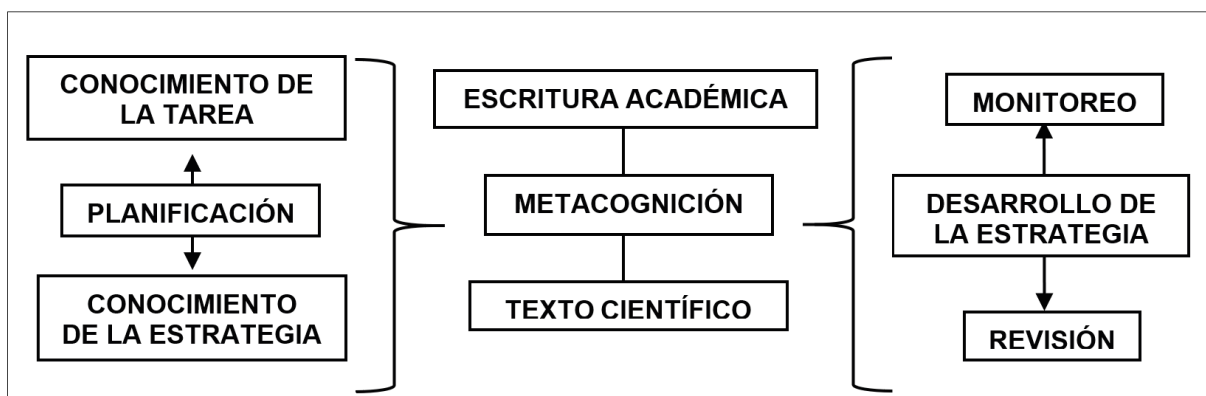


Figura 1. Implicaciones del conocimiento y uso de la estrategia en la calidad de los textos académicos.
Fuente: propia

Materiales y métodos

El diseño de la presente investigación es exploratorio. La muestra seleccionada aleatoriamente está conformada por 30 estudiantes universitarios, que en total conformaban 14 grupos de investigación. Se empleó un cuestionario con preguntas abiertas que consistió en un autoinforme orientado a develar los conocimientos y estrategias que empleaban los participantes en elaboración y autorregulación del discurso empleado en la justificación de sus trabajos de grado. Así mismo, se diseñó una rúbrica, con el fin de clasificar los datos recolectados en el cuestionario y la revisión realizada a las justificaciones de los grupos de investigación de los cuales integraban los participantes objeto de estudio.

La investigación se desarrolló en tres fases: 1. Diseño de un cuestionario abierto, este fue aplicado de manera individual a los 30 estudiantes universitarios. 2. Los participantes se reunieron con los integrantes del grupo del cual eran miembros e hicieron una revisión de la justificación de su proyecto, para ello debían señalar, explicar y argumentar los cambios o mejoras de su escrito. 3. Los datos recolectados fueron clasificados a partir de una rúbrica.

Emergieron tres categorías de análisis: Conocimiento de la tarea en el proceso de escritura individual; Conocimiento y aplicación de estrategias en la planificación y monitoreo del proceso de escritura individual y Aplicación de estrategias en la revisión del proceso de escritura grupal.

Resultados y discusiones

Conocimiento de la tarea en el proceso de escritura individual

La tabla No.1 ilustra los resultados del cuestionario aplicado de manera individual a los 30 estudiantes que hicieron parte de la muestra. Se evidenció que 23 estudiantes manifiestan conocimiento de lo que conlleva la justificación un trabajo de grado pero 4 solo muestran un conocimiento parcial y 3 no expresan conocimiento de esta.

Tabla 1.
Conocimiento de la tarea en función de la construcción discursiva de la justificación del trabajo de grado.

CONOCIMIENTO DE LA TAREA	Conoce	Conoce parcialmente	No expresa conocimiento	Total
No. DE ESTUDIANTES	23	4	3	30

Los 23 estudiantes mostraron tener conocimiento puntual del propósito comunicativo, las características y la estructura presente en la justificación de un trabajo de grado, los aspectos que requiere para su elaboración (las dificultades y fortalezas que implican desde su experiencia en la construcción del discurso para cumplir la meta)

Presentando a nivel de sus respuestas aspectos puntuales, que para efectos de relación los denominaremos PC (propósito comunicativo), CT (Lo complejo de la tarea) y RT: (Los requerimientos de la tarea):

PC: “Convencer al lector de que el proyecto es importante y relevante, además de que contribuye al campo en el que se enmarca el proyecto.”

Así mismo, el conocimiento de la tarea se evidenció el estado de conciencia de los estudiantes al momento de construir la justificación de su proyecto, expresando lo complejo de esta (CT) y requerimientos que poseen para poder cumplir con la tarea (RT):

CT: En nuestro caso fue la organización de las ideas. Además de mostrar argumentos que hicieran visible, para los lectores, el impacto real y contundente de la problemática planteada.

RT: “Remitirme a teorías o fuentes que me indiquen la redacción de este tipo de texto y luego aplicarlo en mi investigación.”

Respecto al segundo criterio, 4 estudiantes expresaron a través del cuestionario conocimientos parciales de la tarea, es decir presentaban confusión y ambigüedad entre el propósito comunicativo, el género, el reconocimiento de algunas características del discurso académico propio de la justificación:

PC: “explicar la importancia de la investigación”

CT: “organizar todas las ideas que va primero y que después”

RT: “guiarme de otras justificaciones”

En el último aspecto analizado, 3 estudiantes no evidenciaron conocimiento de la tarea, ni de los requerimientos que se requerían y confusión respecto al discurso propio de la justificación de su trabajo de grado:

PC: “pautas concisas para resolver la problemática que se está planteando”

CT: “buscar citas que sustente la investigación y establecer lo que se espera lograr ya que puede variar en el transcurso de la investigación”

RT: “realizar una buena observación documentarse bien para poder realizar hipótesis clara”

De acuerdo al análisis realizado, al ser conscientes los estudiantes de la complejidad de la tarea y de aspectos que requerían para la construcción de un discurso académico que respondiera a los aspectos propios de la investigación, estos lograron determinar el conjunto de actividades cognitivas complejas que requerían en virtud de lo que sabían de la tarea y las demandas que esta implica (Flavell, 1993). La efectividad de estos procesos metacognitivos es variado de

acuerdo a la interpretación de la situación comunicativa, la comprensión las exigencias que representa para el estudiante el tipo de texto y la influencia del contexto en el cual se forma el estudiante (Carlino, 1999).

Conocimiento y aplicación de estrategias en la planificación y monitoreo del proceso de escritura individual.

En la tabla 2 se encuentra los resultados del cuestionario aplicado de manera individual a los 30 estudiantes que hicieron parte de la muestra. Respecto a la planificación del conocimiento en virtud de la tarea, 22 estudiantes emplean estrategias (formulan interrogantes, hacen lluvias de ideas, se documentan para sustentar sus ideas, leen otras justificaciones para conocer la demanda de la tarea, etc.).

Tabla 2.

Conocimiento y aplicación de la estrategia en función de la calidad del discurso presente en la justificación del trabajo de grado.

CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	Planificación del conocimiento		Monitoreo		
	SI	NO	Aplica estrategias en función de la tarea	No aplica estrategias en función de la tarea	No manifiesta uso de estrategias y tampoco conocimiento de esta
No. de estudiantes	22	8	1	26	3

En consecuencia, al expresar lo que pensaban al momento de iniciar la construcción de la justificación de su trabajo de grado, destacaron en su discurso aspectos puntuales de las primeras estrategias que a su criterio implicaban la fase inicial de sus escritos. Las cuales se denominaron SE (Selección de las estrategias) y DT (Determinación de la tarea), para efectos inicial del presente análisis:

DT: “Esclarecer cuál es mi objetivo, qué es lo que quiero conseguir con ese apartado (en este caso, la justificación), por eso, luego de leer cómo se realiza esta y los autores que deseo citar, me propongo un objetivo y el cómo deseo conseguirlo.”

SE: “Pienso que es importante organizar la secuencia del discurso. Por eso, empiezo escribiendo a manera de lluvia de ideas, que luego organizo...”

Así mismo, se logró evidenciar a través de sus afirmaciones que solo 9 de los 22 estudiantes que manifestaron emplear algunas estrategias mostraron a través de sus respuestas que antes de estas, primero determinaban la tarea, es decir pensaban en el objetivo o finalidad de la construcción de la justificación (el propósito comunicativo).

Respecto al criterio de “No hay planificación del conocimiento”, 7 estudiantes que mostraron que no planifican, ya que manifiestan que, al momento de iniciar la construcción de la justificación de su trabajo de grado, iniciaban sus escritos de forma inmediata. Para efectos del análisis se le denominó al criterio encontrado NP (No planificaron):

NP: “La organización del discurso. Es decir, el primer borrador que escribo son ideas concisas que posteriormente voy a extender con explicación en el discurso”.

El análisis evidenció que sólo 1 estudiante que manifestó conocimiento de la tarea, planificó en función de esta y evidencio monitoreo de su escrito en virtud del propósito comunicativo. Mientras que 26 estudiantes no utilizaron estrategias de autorregulación para monitorear el desarrollo del discurso académico en función de la tarea. Es decir, que formulan cambios superficiales a la justificación de su proyecto de investigación (Cambio de palabras, correcciones ortográficas, agregar citas, ambigüedades, claridad y coherencia, etc.), que no complementaban en conjunto otras estrategias orientadas hacia el propósito comunicativo y las características propias de los textos académicos. A pesar, que 23 de ellos manifestaron conocimiento de la tarea y planificaron para desarrollar un discurso acorde a esta, no la desarrollaron. Para efectos del estudio se estableció MT: (Monitoreo de la tarea):

MT: “Coherencia, Cohesión, Contundencia”

MT: “Que no haya ambigüedades”

MT: “La manera en que esté escrito y que tenga claridad y coherencia”

Por otro lado, en las respuestas suministradas por 3 estudiantes, estos no manifiestan conocimiento de la tarea y tampoco aplican estrategias para monitorear el desarrollo discursivo de la justificación de su proyecto. de NE (no aplican estrategias en función de la tarea)

NE: “El aspecto practico la descripción del problema establecer razones crear una base de apoyo epistemológico”

Los resultados presentados en la tabla 2, los estudiantes explicitan a través del discurso presentado en sus propuestas pone de manifiesto la distinción marcada entre el conocimiento de las estrategias y el desarrollo de las estrategias. La última “Desarrollo de la estrategia” es escaso entre los estudiantes participantes en este estudio, ya que evidencian conocimientos de algunas estrategias funcionales para lograr el propósito del discurso presente en la justificación del trabajo de grado. Sin embargo, las acciones que dicen emplear durante la PC no las tienen presentes durante el monitoreo de sus escritos, quedando solo en el conocimiento de las estrategias. (Brown, citado por Díaz y Hernández, 2002; 1987, Flavell, 1987, citado por Martí, 1999).

Aplicación de estrategias en la revisión del proceso de escritura grupal.

En la tabla 3 se encuentra los resultados de las revisiones realizadas por los estudiantes con su respectivo grupo de investigación. Los resultados presentados corresponden a 14 grupos integrados por los mismos participantes a quienes se les aplicó el cuestionario. Los resultados evidenciaron que 6 grupos aplicaban estrategias en función de la tarea y 8 no aplicaban estrategias en función de la tarea.

Tabla 3.

Autoinforme del proceso de revisión del discurso empleado en la justificación del trabajo de grado por parte los integrantes.

Revisión del discurso en función de la tarea	REVISIÓN O EVALUACIÓN	
	Aplica estrategias en función de la tarea	No aplica estrategias en función de la tarea
No. de estudiantes	6	8

Los resultados presentados en la table 3 en relación con la revisión realizada a la justificación de su trabajo de grado, se evidenció que 6 equipos de trabajo aplicaron estrategias de aprendizaje en función de la tarea, en otras palabras, la revisión y evaluación realizadas a sus escritos estaban orientadas al propósito comunicativo, la estructura del discurso y aspectos de orden semántico y sintáctico. Estos aspectos de su revisión fueron expresados a nivel general al indicar en los comentarios realizados y los argumentos que a su criterio consideraban que ameritaban dichos cambios. Para efectos del estudio se denominó RD (revisión del discurso en función de la tarea):

RD: “Se cambiaría, en cuanto al contenido, la estructura de las ideas, cómo están organizadas. Se eliminaría las disgregaciones o las ideas que no son totalmente pertinentes para el proyecto, como, por ejemplo, lo relacionado a la globalización y al campo laboral. Se mejoraría las ideas que concierne a la relevancia e implementación del curso.”

Dentro del análisis se observó que 8 equipos de investigación, no aplicaron estrategias de aprendizaje en función de la tarea, es decir la revisión y evaluación realizadas a sus escritos estaban orientadas hacia aspectos superficiales del discurso y el propósito comunicativo, a nivel general realizaban cambios a nivel ortográfico, de palabras, cohesión, coherencia, etc.):

RD: “Luego de estudiar y leer la justificación, llegamos a la conclusión de que lo tratado aquí es primordialmente una problemática que requiere de apoyo y solución educativa, por lo tanto, pretendemos arreglar la idea de expresar que la investigación nace de una “curiosidad” como bien se mencionó en el texto, y se aclara que se trata de una NECESIDAD. Por otra parte, se resalta también explicar de manera ampliada a los que se refiere la “influencia de factores culturales” es decir, especificar cuáles serían los beneficios tanto para los estudiantes como en su entorno social/ familiar.”

Los resultados presentados en esta tabla evidencian como confluyen y se complementan los factores internos (Actividad cognitiva empleada de forma individual expuesta por parte de los participantes), frente a la construcción de la justificación de su trabajo de grado) y los factores externos, las dimensiones implicadas en la construcción de textos científicos. (Castello, 2007) influyendo sobre la conciencia del escritor y su discurso (Teberosky, 2007; Castelló, 2009; Cárdenas, 2016). Desde esta perspectiva, la revisión y evaluación realizada por cada uno de los grupos permite comprender que la construcción discursiva de textos científicos es una elaboración colectiva de estrategias de aprendizaje producto de la constante interacción de las actividades cognitivas de los que participan directamente (Investigadores) e indirectamente (docentes, tutores o asesores) y la comunidad académica de la cual son miembros.

Conclusiones

Una vez realizado el análisis y la reflexión frente a los resultados presentados, se llegaron a las siguientes conclusiones:

El conocimiento de la tarea no garantiza la eficacia de la construcción del discurso académico presente en los trabajos de grado. De esta manera, es pertinente pensar, desde las universidades, en prácticas educativas orientadas a partir de las implicaciones teóricas involucradas en la construcción de textos académicos, acompañadas de aprendizajes de estrategias que les permitan a los estudiantes vincular el propósito comunicativo de los textos científicos con el desarrollo de estrategias metacognitivas que les permitan regular la elaboración de su escrito.

Las estrategias de autorregulación del discurso académico empleadas por los estudiantes universitarios se presentan de forma consciente debido a la exigencia y complejidad de desarrollar textos que respondan a propósitos comunicativos específicos de una disciplina y enmarcados dentro de una comunidad académica. Es por ello que es pertinente reflexionar acerca de la eficacia de las estrategias que emplean los estudiantes en la producción de textos de calidad. Esto debido, a que la demanda de trabajo y el tiempo empleado por estos al ingresar a esa nueva cultura académica, conlleva a un proceso más automatizado que consciente. En tal sentido, la necesidad apremiante, que exista una vinculación de la escritura como proceso desde las diversas disciplinas que cursan los estudiantes universitarios a lo largo de su carrera y no solo al momento de elaborar su trabajo de grado.

Se necesita elaborar investigaciones orientadas hacia la construcción colaborativa de actividades cognitivas presentes en la elaboración del discurso de textos científicos, puesto que las investigaciones realizadas en las últimas décadas están enfocadas en actividades individuales de los estudiantes universitarios, dejando en poca medida los procesos metacognitivos emergentes durante la disertación, apropiación y construcción epistemológica propia de textos científicos. En tal sentido, es relevante abrir paso a otros escenarios académicos que conlleven a reflexionar

y re- pensar en la construcción de un discurso elaborado desde un colectivo de actividades metacognitivas que se transforman, complementan y adaptan en el dialogo académico propio de la comunidad educativa en la cual se encuentran inmerso los estudiantes universitarios.

Referencias

- Aguirre Seura, Luis. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos (La Serena)*, 26(2), 181-196. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622016000200005&lng=en&tlng=es.
- Blanco, A. (2017). La escritura de textos académicos desde prácticas cognitivas y metacognitivas realizadas con estudiantes de la UNEFA-Naguanagua. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC*, 11(20).
- Campo, K., Escorcía, 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: <http://dx.doi.org/10.12804/ap134.2.2016.03>
- Cárdenas, L. (2016). La lectura y escritura en la educación superior: Al fabetización académica en la región Caribe colombiana. Colombia: Universidad del Atlántico.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Castelló, M. (1999) El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana (pp.197-218).
- Castelló, M. (coord) (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS: Conocimientos y estrategias*. Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., y Zanotto, M. España: GRAÓ.
- Castelló, M., Bañales F., Gerardo y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 8 (3), 1253-1282. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293122000015>
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes graduados en un entorno de aprendizaje situado. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 7 (3), 1107-1130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121984009>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructiva* (2º ed.). México: Mc Graw Hill.
- Ferreira Torres, M. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión y producción de textos académicos dirigida a los estudiantes de la modalidad Estudios Universitarios Supervisados de la Carrera Educación (UCV). *Docencia Universitaria*, Vol. XV, N° 1.

- Flavell, J. H. (1993 a.) El desarrollo cognitivo. Madrid. Machado grupo de distribución.
- Flower, L. y Hayes, JR (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. & Campo-Tenera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382> <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134524361015>
- López Leyva, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 05–27. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000100002&script=sci_arttext
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana (pp.111-122).
- Miras, M. y Solé, I. (2007). Elaboración del conocimiento científico y académico. En *ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS: Conocimientos y estrategias*. Iñesta, A., Castelló, M. Teberosky, A., y Zanotto, M. España: GRAÓ.
- Pérez, A (2010). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación*. 4ta edición actualizada. FEDUPEL. Venezuela.
- Rincón Camacho, L., Sanabria Rodríguez, L. B., & López Vargas, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*, 1(43), 59.75. <https://doi.org/10.17227/0123487043folios59.76>
- Ruiz Rojas, G. (1). La cognición y la metacognición: Dos formas complementarias de entender la lectura y la escritura. *Revista Visión Contable*, (8), 97-122. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/VisionContable/article/view/397>
- Sabaj, O. y Landea, D. (2012). Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. *Onomázein*, (25), 315-344
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En *ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS: Conocimientos y estrategias*. Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Castelló, M. (coord) y Zanotto, M. España: GRAÓ.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69-93. <https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Zanotto, M., Monereo, C., & Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, 33(133), 10-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300002&lng=e&tlng=es.