



Estrategias de aprendizaje: aportes del modelado metacognitivo a la escritura de textos argumentativos*

Learning Strategies: Contributions of Metacognitive Modeling to Writing Argumentative Texts

Estratégias de aprendizagem: contribuições da modelagem metacognitiva para a escrita de textos argumentativos

Juan Camilo Hernández-Rodríguez* 

Angélica María Rodríguez-Ortiz** 

Valentina Cadavid-Alzate*** 

Para citar este artículo: Hernández-Rodríguez, J. C., Rodríguez-Ortiz, A. M., y Cadavid-Alzate, V. (2024). Estrategias de aprendizaje: aportes del modelado metacognitivo a la escritura de textos argumentativos. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 282-314. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-19804>



Recibido: 30/06/2023
Evaluado: 06/02/2024

* Este artículo es producto de la investigación "Con-textos: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico desde la argumentación a partir de textos literarios", radicada en el grupo de investigación Cognición y Educación.

** Magíster en Enseñanza de las Ciencias (Universidad Autónoma Manizales). Universidad Nacional de Colombia (sede Manizales), Manizales, Colombia. juahernandezr@unal.edu.co

*** Doctora en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. amrodriguez@autonoma.edu.co

**** Candidata a doctora en Educación (Universidad de Caldas). Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciada en Biología y Química. Docente de la Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. valentinac@autonoma.edu.co

Resumen

Objetivo: comprender la incidencia del modelado metacognitivo de estrategias de aprendizaje en el fortalecimiento de la argumentación escrita de estudiantes de primer semestre de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. **Metodología:** enfoque cualitativo con alcance comprensivo. Para medir los avances en los niveles de argumentación se usó el método de análisis del discurso. Para medir la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje se utilizó el *software* NVivo13®. **Resultados:** de las 14 estrategias de aprendizaje seleccionadas en la guía de modelado metacognitivo, se evidenciaron con mayor frecuencia —en los procesos de regulación metacognitiva (planeación, monitoreo y evaluación)— la explicitación de la tesis, la diversificación de los argumentos y la planificación de rutas argumentales. También emergieron estrategias metacognitivas, como tener conocimiento de la tarea, identificar obstáculos y elaborar planes de acción, lo que se refleja en la movilización del 70% de los estudiantes entre los niveles 3, 4 y 5 de argumentación. **Conclusiones:** avanzar en el modelado de estrategias de aprendizaje hasta el grado de instrucción metacognitiva (Burón, 1999) incide de manera positiva en la escritura de textos argumentativos al generar intencionalmente la reflexión y la toma de conciencia por parte de los estudiantes para gestionar y controlar sus procesos en la preescritura, la escritura y la posescritura.

Palabras clave

regulación metacognitiva;
modelado metacognitivo;
estrategias de aprendizaje;
estrategias metacognitivas;
argumentación

Keywords

metacognitive regulation;
metacognitive modelling;
learning strategies;
metacognitive strategies;
argumentation

Abstract

Objective: To understand the impact of metacognitive modelling of learning strategies on strengthening the written argumentation among first-semester students at the National University of Colombia, Manizales campus. **Methodology:** A qualitative approach with a comprehensive scope was used. The discourse analysis method was employed to measure advances in argumentation levels. NVivo13® software was used to measure the frequency of learning strategies usage. **Results:** Among the 14 learning strategies selected in the metacognitive modelling guide, the most frequently observed in the processes of metacognitive regulation (planning, monitoring, and evaluation) were the explicit statement of the thesis, diversification of arguments, and planning of argumentative routes. Additionally, metacognitive strategies such as task awareness, identifying obstacles, and developing action plans emerged, resulting in 70% of the students moving between levels 3, 4, and 5 of argumentation. **Conclusions:** Advancing in the modelling of learning strategies to the level of metacognitive instruction (Burón, 1999) positively impacts the writing of argumentative texts by intentionally generating reflection and awareness among students to manage and control their processes in pre-writing, writing and post-writing.

Resumo

Objetivo: compreender a incidência da modelagem metacognitiva de estratégias de aprendizagem no fortalecimento da argumentação escrita dos alunos do primeiro semestre da Universidade Nacional da Colômbia, campus de Manizales. Metodologia: abordagem qualitativa com escopo abrangente. Para medir os avanços nos níveis de argumentação, foi utilizado o método de análise do discurso. Para medir a frequência no uso de estratégias de aprendizagem, foi utilizado o software NVivo13®. Resultados: entre as 14 estratégias de aprendizagem selecionadas no guia de modelagem metacognitiva, evidenciaram-se com maior frequência —nos processos de regulação metacognitiva (planejamento, monitoramento e avaliação)— a explicitação da tese, a diversificação dos argumentos e o planejamento de rotas argumentativas. Também surgiram estratégias metacognitivas, como ter conhecimento da tarefa, identificar obstáculos e desenvolver planos de ação, o que se reflete na mobilização de 70% dos alunos entre os níveis 3, 4 e 5 de argumentação. Conclusões: avançar na modelagem de estratégias de aprendizagem até o grau de instrução metacognitiva (Burón, 1999) incide positivamente na escrita de textos argumentativos ao gerar intencionalmente a reflexão e a tomada de consciência por parte dos alunos para gerenciar e controlar seus processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Palavras-chave

regulação metacognitiva;
modelagem metacognitiva;
estratégias de aprendizado;
estratégias metacognitivas;
argumentação

Introducción

Si les preguntáramos a algunos de nuestros conocidos —colegas, estudiantes y diversas personas que hayan transitado por diferentes niveles de formación escolar— cuál ha sido la competencia comunicativa que más se le ha dificultado adquirir, es probable que sea la producción de textos argumentativos. Ello se debe a que la escritura es uno de los procesos cognitivo-lingüísticos más complejos, no solo por su diferencia respecto al registro oral (Cassany, 1993), sino también por la cantidad de estrategias de aprendizaje que están involucradas, su iteración y articulación en procesos reflexivos que permitan *re-estructurar* el texto perpetuamente.

Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar. Escribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como conducir o esculpir, que requiere saber servirse de varios utensilios para moldear el mármol o mover el coche. (Cassany, 2006, p. 19)

En este sentido, en la escritura se vuelven fundamentales dos aspectos: primero, implementar ciertas estrategias de aprendizaje de manera articulada y orientada al desarrollo de la tarea (la redacción del texto) —las cuales son de orden cognitivo—; y segundo, llevar a cabo procesos reflexivos acerca de dichas estrategias, cómo se están implementando, su eficacia según el objetivo del ejercicio, la tipología del texto (si es informativo, argumentativo, etc.) y cómo podría solventar ciertos obstáculos a futuro de una mejor manera —estrategias metacognitivas—.

Estrategias de aprendizaje en la escritura

Para Salvador (1997),

La escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global. La composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que *supone un alto componente de regulación*. La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo. Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia). (p. 26) (Cursivas por fuera del texto original)

En concordancia con dichas variables, surge la necesidad por parte del escritor de implementar diversas estrategias que posibiliten atender las exigencias del código escrito. Por lo tanto,

Los *escritores efectivos*, además son escritores que se caracterizan por la puesta en marcha de una estrategia que está apoyada por un *conocimiento metacognitivo* y por *creencias motivacionales*. Con relación al uso de la tarea demandada, monitorizan el rendimiento y usan el conocimiento metacognitivo para investigar entre una tarea y otras que han intentado llevar a cabo. Son, por tanto, escritores que coordinan adicionalmente estrategias para *generar, organizar, evaluar y revisar* lo que ellos han intentado llevar a cabo. (Bausela, 2012, p. 37)

No obstante, si bien estas estrategias de reflexión y estructuración al momento de escribir han sido documentadas en varios estudios (Cassany, 1993, 2006; Bausela, 2012; Veliz, 2020; Pinzás, 2003; Van Dijk, 1978, 1996), en la práctica la realidad es otra. Incluso, aun cuando algunos escritores pudiesen aplicar algunas de ellas oportunamente, al no ser conscientes de por qué las usan, no poseen control acerca de cómo y cuándo usarlas más adelante. Dice Burón (1999):

El estudiante puede, igualmente, estancarse en métodos de trabajo que, aun siendo deficientes, le sirven para “ir bien”, sin darse cuenta de que su éxito parcial le impide tomar consciencia de las limitaciones de su sistema de trabajo, por lo que ni siquiera está en condiciones de plantearse la conveniencia de cambiar. (p. 134)

En este sentido, se vuelve un aspecto fundamental en el fortalecimiento de la producción de textos argumentativos brindar desde la enseñanza herramientas metacognitivas a los estudiantes para que sean conscientes de cuáles estrategias de aprendizaje han venido utilizando en sus ejercicios de escritura, por qué las están usando y si las usan o no de manera efectiva.

Parece imperativo que se implante la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de aprendizaje o técnicas de trabajo. Y parece poco razonable seguir pensando que el alumno que quiere aprender a estudiar puede conseguirlo por sí mismo. Algunos pueden lograrlo más o menos bien, por la misma razón que unos son más inteligentes que otros; pero los datos que hemos visto revelan que son muchos los que no lo consiguen. Por otra parte, si han de aprenderlo por sí mismos, ¿cuál es la función del profesor? (Burón, 1999, pp. 133-134)

Para Burón (1999), el rol del docente como modelador metacognitivo en el aula se vuelve central, ya que se promueven estrategias de aprendizaje (tanto cognitivas como metacognitivas), de tal manera que el estudiante comience a reflexionar por qué hace lo que hace a la hora de escribir. Por ello, jalonar procesos de regulación metacognitiva es fundamental en lo que él denomina *metaescritura*.

Estrategias de aprendizaje y regulación metacognitiva

Según Flavell (1976, 1979, 1987), en los procesos de regulación metacognitiva se presentan interacciones entre cuatro elementos: (a) el conocimiento metacognitivo; (b) la meta o tarea cognitiva; (c) las experiencias metacognitivas de la persona cognoscente, y (d) las estrategias usadas (bien sea intencionadas de manera autónoma o por estímulos externos). Estos elementos condicionan la realización de la tarea a través del control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva.

En este sentido, los conocimientos metacognitivos son aquellos que una persona llega a tener de manera consciente sobre sus propios procesos de cognición para ejecutar una tarea. También refiere a las creencias y saberes que posee para efectuar la actividad cognitiva requerida. De igual forma, debe conocer, primero, la tarea propuesta, y conocerse a sí mismo para saber cómo ejecutarla, y en segundo lugar, qué estrategias le han sido útiles en procesos anteriores y cuáles de ellas le serán efectivas para efectuar a satisfacción la labor a la que se enfrenta.

En términos de Flavell (1987), los conocimientos interactúan con las experiencias metacognitivas, puesto que los primeros aportan en la selección de las estrategias que pueden acompañar la realización de la actividad cognitiva. Este ejercicio devela la toma de conciencia frente a la tarea para lograr los objetivos trazados.

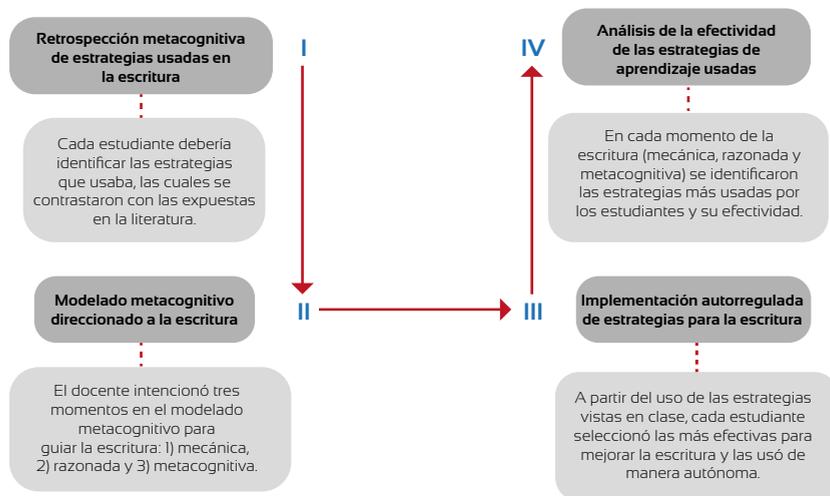
Ahora bien, en este reconocimiento de los objetivos, la persona puede vincular sus experiencias previas con algunas de las estrategias que le han sido efectivas. Además, puede controlar su actividad cognitiva para lograr con éxito la actividad. Lo anterior es definido por Nisbet y Shucksmith (1987) como “una guía de las acciones que hay que seguir”.

Metodología

Si bien la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance comprensivo, también se determinó la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje, a partir de un análisis cuantitativo, por medio del programa *NVivo13*[®], en aras de complementar la comprensión esperada. Para este estudio se realizó un diseño metodológico de cuatro fases: retrospectión metacognitiva, modelado metacognitivo, implementación autorregulada de las estrategias y análisis de la efectividad de las estrategias (figura 1).

Figura 1

Fases metodológicas de la investigación



Fase I: retrospección metacognitiva

Esta fase fue promovida por el docente hacia la identificación de estrategias usadas por los estudiantes a la hora de escribir. Los hallazgos fueron contrastados, en clase, con las estrategias expuestas la literatura sobre metacognición de Osses y Jaramillo (2008); Valle *et al.* (1999); Dunlosky (2013); Hartwig y Dunlosky (2012), y Brown *et al.* (2018); asimismo, con las expuestas por Cassany (1993, 1995, 2006); Hernández (2020); De Zubiría (2001, 2007, 2015a, 2015b), y Van Dijk (1978, 1996) para la escritura. De este proceso se identificaron 33 estrategias de aprendizaje (véase figura 3).

Estas estrategias fueron clasificadas en *preescritura*, *escritura* y *posescritura* y codificadas según su tipo: *selección*, *organización*, *elaboración* y *revisión*. Se tuvieron en cuenta los momentos *antes*, *durante* y *después* de la lectura propuestos por Solé (1992), así como las estrategias de Bausela (2012) (generar, organizar, evaluar y revisar la escritura), mediante las adaptaciones respectivas. Posteriormente, los investigadores codificaron las estrategias halladas; las cuales sirvieron para la triangulación y elaboración de las gráficas que se presentan en los resultados.

Tabla 1*Tabla guía para la codificación de las categorías de las estrategias*

Clasificación de la estrategia	Codificaciones cognitivas	Codificaciones metacognitivas
Selección	SEL	METSEL
Organización	ORG	METORG
Elaboración	ELB	METELB
Revisión	REV	METREV
Emergentes		Categorización libre por frecuencia

Fase II: modelado metacognitivo

Para intencionar en los estudiantes el análisis de sus propias estrategias en cada momento de la intervención, se tuvieron en cuenta los grados de modelado metacognitivo propuestos por Burón (1999) a la luz de los descriptores presentados en la tabla 2.

Tabla 2*Grados de modelado metacognitivo en la enseñanza de estrategias de aprendizaje*

Grados de modelado metacognitivo	Descripción
1. Instrucción mecánica	"se deja a los alumnos sin ver la importancia de lo que se les pide hacer o la razón de hacerlo. Se les exige que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla precisamente de ese modo" (p. 141).
2. Instrucción razonada	"a los alumnos no solo se les pide que aprendan o trabajen de una forma determinada, como en el caso anterior, sino que, además, se les explica por qué deben hacerlo así, resaltando su importancia y utilidad" (p. 142).
3. Instrucción metacognitiva	"La instrucción razonada puede perfeccionarse avanzando hacia la autorregulación. La instrucción metacognitiva exige del profesor no sólo que haga ver a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, sino también que los lleve a que ellos mismos lo comprueben" (p. 142).

Nota: tomado de Burón (1999, pp. 141-142).

Fase III: implementación autorregulada de las estrategias

Para la recolección de la información en el primer grado de modelado se construyeron dos instrumentos:

1. Lista de chequeo sobre estrategias cognitivas (véase tabla 4).
2. Instrumento diagnóstico de niveles argumentativos.

Para la recolección de la información sobre la categoría ‘argumentación’ en las tres fases del modelado (*instrucción mecánica, instrucción razonada e instrucción metacognitiva*) se diseñaron y usaron tres talleres de argumentación lógica, con sus respectivos productos (véase figura 13). Y, para recolectar la información sobre las estrategias de aprendizaje se diseñó la guía metacognitiva (véase anexo).

Fase IV: análisis de la efectividad de las estrategias

El análisis de la información se trabajó con el método de análisis del discurso de Van Dijk (1996), a partir de los indicadores de los niveles del desarrollo argumentativo adaptados de la teoría de De Zubiría (2007) (tabla 3), cuyo modelo de argumentación, como lo exponen Rodríguez *et al.* (2023), es conceptual.

Tabla 3

Niveles de argumentación escrita

Nivel	Definición	Indicadores
1. Análisis estructural de las fuentes	Se analizan las lecturas identificando sus estructuras proposicionales: superestructura, macroestructura, microestructura, macroproposiciones, etc. (Van Dijk, 1996; 1978).	<ul style="list-style-type: none"> Identifica elementos generales como título, portada, capítulos, subtítulos, etc. Reconoce en las lecturas los bloques temáticos y las funciones de párrafos o subcapítulos o secciones. Comprende el significado de las proposiciones y su función dentro del párrafo.
2. Análisis elemental	Se descompone el futuro ensayo en posibles macroproposiciones (es decir, en bloques textuales o párrafos). Asigna a cada bloque una función argumentativa.	<ul style="list-style-type: none"> Divide el texto que va a redactar en bloques textuales diferenciados. Segmenta grupos de párrafos en secciones o subtítulos. Proyecta para cada bloque o párrafo una función o finalidad.
3. Síntesis elemental	Formaliza su postura formulando la tesis que pretenderá defender, delimitando y estructurando las líneas argumentales para que esta primera (la tesis) pueda ser fundamentada adecuadamente.	<ul style="list-style-type: none"> Determina la tesis que luego defenderá. Delimita el objeto de estudio según su espacialidad, temporalidad o categorialmente. Reconoce qué elementos <i>no</i> forman parte de la ruta argumental que pretende desarrollar.
4. Análisis guiado por la síntesis	Se evalúa la compatibilidad de la tesis con las macroproposiciones, al igual que se prescinde de proposiciones irrelevantes al momento de estructurar los párrafos.	<ul style="list-style-type: none"> Estructura argumentos en párrafos con la finalidad de defender la tesis. Depura párrafos que sean accesorios o insustanciales para la vía argumental. Identifica aquellos argumentos en párrafos que sean inatinentes y los elimina.

Nivel	Definición	Indicadores
5. Síntesis guiada por el análisis	Organiza las macroproposiciones en una estructura de manera coherente y cohesionada, al igual que con proposiciones definitorias y derivadas que clarifican y amplían la información del argumento.	<ul style="list-style-type: none"> • Asocia macroproposiciones o bloques textuales según un tema o función común. • Estipula un criterio de ordenamiento para reorganizar la estructura argumental. • Jerarquiza los bloques temáticos con base en dicho criterio de manera coherente. • Define los conceptos centrales para evitar ambigüedad.

Nota: elaborada a partir de De Zubiría (2007).

La validación de los instrumentos (lista de chequeo, taller diagnóstico, talleres de argumentación lógica y ensayo final) se realizó por expertos, tanto en el campo de la metacognición como de la argumentación escrita.

Triangulación de la información para determinar la frecuencia

Para el análisis de la información en torno a las estrategias cognitivas y metacognitivas se utilizó el programa *NVivo13*^{®1}. Con este se identificaron las frecuencias en el uso de estrategias propuestas en la guía para el modelado metacognitivo (véase anexo). Se elaboraron gráficos de frecuencia a la luz de las categorías previamente codificadas en el esquema de estrategias cognitivas (véase tabla 1).

La triangulación de la información para relacionar las categorías (*estrategias de aprendizaje y niveles de argumentación*) se llevó a cabo estableciendo incidencias de frecuencias marcadas por *NVivo13*[®] con los elementos teóricos expuestos en las tablas 1 y 2, y en el esquema de clasificación de estrategias cognitivas.

Se contrastaron los hallazgos en los tres procesos metacognitivos (planeación, monitoreo y evaluación) intencionados en el modelado metacognitivo con cada uno de los momentos de escritura (preescritura, escritura y posescritura), y en relación con los niveles de argumentación alcanzados. Para mayor comprensión de la lectura de gráficas se utilizó la codificación realizada a las estrategias cognitivas y a las metacognitivas intencionadas para el modelado (véase tabla 1).

1 El software científico *NVivo13*[®] se empleó para el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes a partir de un proceso de codificación deductiva (Vives y Hamui, 2021). Se tuvieron en cuenta las categorías teóricas de análisis (estrategias cognitivas y metacognitivas). Derivado del proceso de codificación se elaboran las figuras 4, 5, 6, 8, 9, 10 y 14 empleando el software. Dichas figuras resumen la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes.

Unidad de trabajo

La intervención se llevó a cabo con 63 estudiantes de primer semestre de los diferentes programas de pregrado que ofrece la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. La unidad de trabajo se limitó a 27 estudiantes. El criterio de inclusión fue la participación en el modelado metacognitivo, evidenciada en todos los productos obtenidos (una lista de chequeo, cinco escritos, tres guías metacognitivas diligenciadas y una reflexión metacognitiva final).

Unidad de análisis

En el análisis se privilegió la confiabilidad de los resultados en la frecuencia y en la comprensión de las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y la escritura de textos argumentativos. En especial, para el momento de modelado razonado, se asociaron cada uno de los momentos escriturales (*preescritura*, *escritura* y *posescritura*) con los procesos de regulación metacognitiva respectivamente (planeación, monitoreo y evaluación). También se les expuso la importancia de planear el texto a través de estrategias cognitivas (Burón, 1999; Monereo, 1994). Se les enfatizó en la importancia de monitorear el texto mientras realizaban y monitoreaban las estrategias, para ejercer control en la fase de escritura; y se plantearon ejercicios individuales y colectivos de auto- y heteroevaluación consciente, a partir de los indicadores de los niveles de argumentación (véase tabla 2). Así, se orientó el acompañamiento en el aula con un modelado metacognitivo (Campanario, 2000) que favoreciera: (a) la toma de conciencia en torno al objetivo de la tarea; (b) la planeación junto con la selección de las estrategias sugeridas y que podían ser efectivas para cumplir con el ejercicio; y (c) brindar herramientas que puedan ayudar a mejorar las estrategias y el texto argumentativo en la fase de evaluación.

Resultados

Resultados del grado de modelado: *instrucción mecánica*

El ejercicio de retrospectión se puede relacionar con lo que Burón (1999) denomina *instrucción mecánica* (p. 141), dado que en los resultados se evidencia que los estudiantes no reconocían *de forma consciente* la importancia de estas estrategias identificadas en sus procesos escriturales; simplemente admitían usarlas porque con antelación algunos profesores se las habían sugerido o porque sabían que otros las usaban.

Lo anterior cobra sentido si se considera que el uso de estrategias para el aprendizaje, como lo ostentan en sus teorías Weinstein y Mayer (1986), Nisbet y Schucksmith (1987), Pozo (1990) y Monereo (1994), son esenciales en la constitución de planes de acción en la regulación metacognitiva, puesto que sirven como referencia a los sujetos para que, desde el conocimiento de la tarea y el conocimiento de sí mismos, puedan seleccionar aquellas estrategias de mayor utilidad.

De esta forma, en el ejercicio inicial (escrito y lista de chequeo) se logró identificar que los estudiantes a la hora de escribir usan con mayor frecuencia tres estrategias generales para la preescritura: (a) identificar el objetivo de la tarea que debe realizar; (b) identificar el tema general sobre el que escribirá, y (c) consultar fuentes diferentes a las suministradas por el texto (tabla 4).

Tabla 4

Lista de chequeo usada en el proceso de metacognición retrospectiva para la escritura

Momento	Estrategias para la escritura	“Sí la utilizo”	“No la utilizo”
Preescritura	¿Identifica claramente el objetivo de la tarea?	18	9
	¿Subraya el texto fuente al leerlo?	7	20
	¿Identifica el tema central del texto?	25	2
	¿Extrae las proposiciones centrales del texto fuente al leerlo?	3	24
	¿Consulta información adicional acerca de la temática del texto fuente?	20	7
	¿Indaga información sobre el autor del texto fuente?	1	26
	¿Busca en diccionarios el significado de los términos desconocidos?	6	21
	¿Reconoce la estructura del texto que va a realizar?	3	24
	¿Identifica la postura que quiere defender?	2	25
	¿Organiza las ideas o esquematiza previamente el texto?	0	27
	¿Utiliza fichas de lectura para extraer lo importante de los autores que usará como fuentes de apoyo?	3	24
	¿Utiliza organizadores gráficos (mapa conceptual, mental, mentefactos, cuadros sinópticos, etc.)?	0	27
	¿Realiza borradores de escritura?	0	27
	¿Usa bases de datos para la búsqueda de fuentes?		

Momento	Estrategias para la escritura	“Sí la utilizo”	“No la utilizo”
Escritura	¿Expone explícitamente la tesis en la introducción del texto?	2	25
	¿Es consciente del orden que da a las ideas en el texto?	5	22
	¿Tiene en cuenta la estructura del argumento a la hora de escribir?	0	27
	¿Retoma la tesis que pretende defender en la medida en que redacta los argumentos?	0	27
	¿Usa plantillas para estructurar el documento?	0	27
	¿Recurre a gestores de referencia para citar correctamente?	0	27
	¿Establece vínculos entre las ideas halladas en las fuentes?	10	17
	¿Deriva conclusiones a partir de los datos con los que ya cuenta?	17	10
	¿Define y distingue los conceptos centrales del texto?	20	7
	¿Usa y cita fuentes de manera consistente con el manual de estilo seleccionado?	5	22
	¿Relaciona ideas secundarias con el propósito general que le asigne al texto?	8	19
	¿Reconoce y usa diferentes tipos y estructuras de argumentos?	3	24
Posescritura	¿Relee el escrito en su versión final para hacer ajustes antes de la entrega?	0	27
	¿Confronta las instrucciones de la tarea con el producto elaborado?	1	26
	¿Confronta las normas de citación con el texto?	0	27
	¿Utiliza rúbricas/se hace preguntas críticas para valorar su texto?	0	27
	¿Coteja la rúbrica de evaluación del profesor para verificar si su texto cumple con las condiciones solicitadas?	0	27
	¿Da un tiempo prudente (tres días, por ejemplo) para revisar nuevamente el texto y, así, identificar los errores más fácilmente?	0	27
	¿Solicita a otra persona que lea su texto para tener su valoración?	5	22

La tabla 4, además, evidencia que los estudiantes solo usan unas pocas estrategias cognitivas en la fase de escritura. Ello, puesto que establecieron relaciones entre las ideas centrales del texto y buscaron otros textos para establecer relaciones, lo que da cuenta de un proceso intertextual en la escritura. Así mismo, se resalta un alto porcentaje de estudiantes que en su escritura tenían claros los conceptos centrales y su significado, lo que dejaría entrever la importancia otorgada al aspecto semántico y a la claridad para el lector, pues admiten buscar los significados de los conceptos centrales antes de su uso.

Estos resultados del primer instrumento develan que la totalidad de los estudiantes no planean ni monitorean sus escritos, y solo unos pocos (cinco) advierten un proceso de evaluación de su texto en la versión final (evaluación que es realizada por un tercero).

En su mayoría, los estudiantes no dan cuenta de estrategias de pre-escritura para diseñar el texto en versiones de borrador, ni de estrategias para garantizar una organización y jerarquización de las ideas (Van Dijk, 1996; De Zubiría, 2001). Por tal razón, este elemento (jerarquización) se priorizó en el diseño de la guía metacognitiva para la fase de intervención didáctica y para orientar los procesos cognitivos de la escritura en la fase preescritural. En términos de Genovard y Gotzens (1990), podría inferirse en estos resultados que los estudiantes no cuentan con las herramientas cognitivas para diseñar paso a paso cómo llevar a cabo la tarea de manera táctica; ni mucho menos, consciente y reflexiva.

Ahora bien, en la fase de escritura se evidencia que los estudiantes, aunque identifican el objetivo de la tarea a la hora de elaborar un escrito argumentativo, no poseen las herramientas conceptuales (conocimiento) sobre la naturaleza de un argumento, ni las estrategias cognitivas pertinentes para llevar a cabo la escritura de la tesis y lograr argumentos estructurados. Aunque en la lista de chequeo hayan afirmado recurrir de manera consciente a elementos esenciales para alcanzar el sustento y la coherencia en el proceso (usar fuentes, citar, definir los conceptos centrales o derivar conclusiones), no ejecutan un buen proceso de escritura argumentativa (véase figura 2).

El análisis del texto escrito —producto del taller diagnóstico— evidenció que los estudiantes incurren en contradicciones, no presentan tesis explícitas, no hay fuentes alternas de apoyo y la citación no da cuenta de las normas requeridas (ver figura 2), lo cual significaría que *no es una práctica de entrenamiento constante* para ser considerada *estrategia*, como lo proponen Genovard y Gotzens (1990). En términos de Schmeck (1998), el conjunto de técnicas seleccionadas por los estudiantes no llega a ser efectivo para llevar a cabo la tarea.

Resulta significativo destacar que, en la toma de consciencia en torno a las estrategias usadas en la escritura de este tipo de textos, la totalidad de los estudiantes en el instrumento 1 afirmaron que a la hora de escribir entran directamente al proceso de elaboración del texto sin construir borradores; tampoco vuelven sobre el texto para releerlo en la posescritura. Es decir, simplemente entregan la versión escrita sin cotejar las normativas y sin contrastar si efectivamente se sustenta o no la tesis propuesta; algo que se corrobora en el primer escrito, en el cual hay fallas de redacción, digitación, ortografía, estructura y tipología textual. Algunos admiten que ni siquiera identifican sus obstáculos antes de escribir y unos pocos hablan

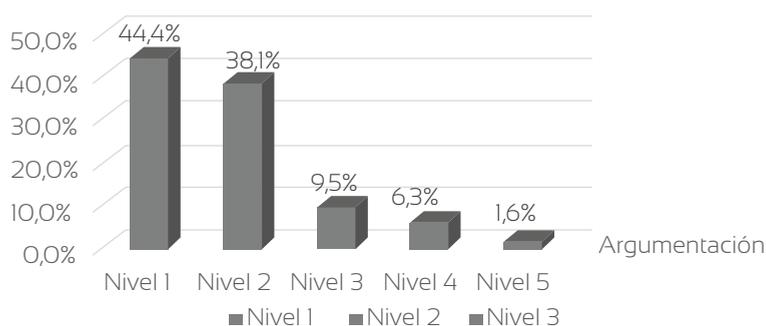
de la importancia de tener conocimiento sobre cómo escribir bien (normas ortográficas, estructura del argumento, normas de citación y referencias) o sobre las comprensiones que les evocan los conceptos centrales.

Dentro de los resultados obtenidos en el texto del instrumento diagnóstico, cabe destacar que solo el 5 % de los estudiantes usaron un diccionario para buscar los significados, aun cuando, en el primer instrumento, 20 de ellos afirmaron construir proposiciones definitorias en sus escritos para dar claridad a sus lectores (De Zubiría, 2001, 2007). En términos de Pressley *et al.*, (1985), pese a sus afirmaciones en la lista de chequeo, los resultados en el escrito, producto del segundo instrumento diagnóstico, no evidencian que sus acciones sean intencionadas y conscientes a alcanzar el objetivo o meta propuesta en la tarea.

Los resultados del escrito inicial permitieron identificar que el 44,4 % de los estudiantes seleccionados para la unidad de trabajo están en un nivel 1 de argumentación (figura 2).

Figura 2

Resultados de niveles de argumentación en el instrumento diagnóstico



El discurso usado en el escrito propuesto, más que ser argumentativo, es de orden descriptivo y solo gira en torno a los textos asignados para la lectura. No se evidencia la asunción de una postura propia, no hay una tesis explícita y, en su mayoría, no hay cierre del texto, lo que se relaciona con el bajo uso de estrategias de aprendizaje que se expone en la lista de chequeo.

Es importante anotar que, del 44,4 % que están en este nivel, el 30 % incurre en contradicciones, lo que deja ver que no hay argumentación válida, ni toma de consciencia en torno a la postura que se quiere defender, ni sobre la explicitación de la tesis. Asimismo, se cae en imprecisiones conceptuales, lo que contradice los resultados del instrumento 1, en el cual advertían que atendían a las definiciones de los conceptos eje.

En esta fase previa al modelado intencional se observa que el 82,5 % de los estudiantes están ubicados en los niveles más bajos de argumentación. De la totalidad de estudiantes de la muestra, el 44,4 % está en el

nivel 1; el 38,1%, en el nivel 2; el 9,5%, en el nivel 3; el 6,3%, en el nivel 4; y solo el 1,6%, en el nivel 5. Únicamente, el 7,9% llega a niveles superiores y, apenas, el 9,5% evidencia un nivel intermedio al escribir este tipo de textos, lo que coincide con el bajo uso de estrategias detectadas en la lista de chequeo.

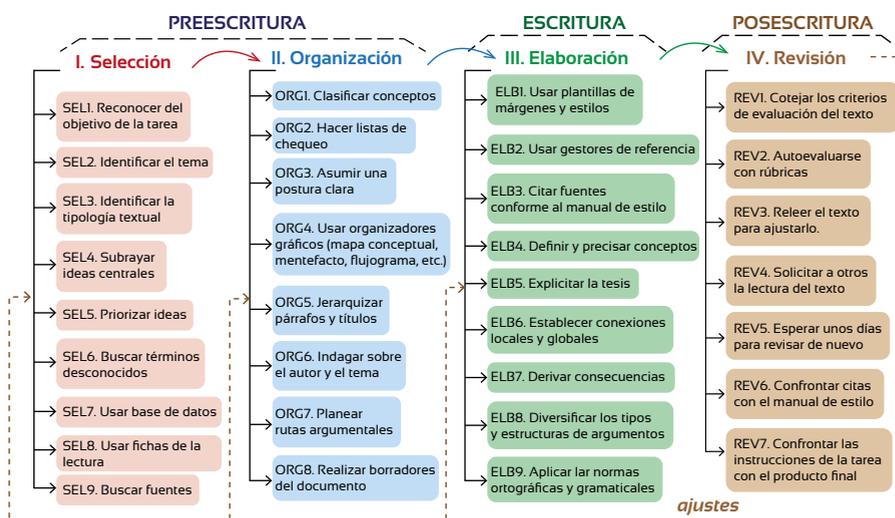
Clasificación de estrategias para la escritura

Tras revisar algunas estrategias propuestas por Cassany (1993, 1995, 2006), Hernández (2020), De Zubiría (2001, 2007, 2015a, 2015b) y Van Dijk (1978, 1996), para la escritura en relación con las expuestas por Osses y Jaramillo (2008), Valle *et al.* (1999), Dunlosky (2013), Hartwig y Dunlosky (2012) y Brown *et al.* (2018), desde el campo de la metacognición, se realizó el contraste con las estrategias identificadas por los estudiantes en la lista de chequeo (véase tabla 4).

Esta contrastación posibilitó la clasificación de 33 estrategias cognitivas vinculadas a la elaboración de escritos argumentativos (véase figura 3). El ejercicio se realizó durante la clase, en trabajo conjunto entre estudiantes y docente. Este fue la base para la ejecución de los momentos 2 y 3 del modelado metacognitivo propuesto por el docente; puesto que, como se ilustra en la figura 2, las estrategias propuestas para la posescritura remiten a las fases previas de producción textual, lo cual conduce a una iteración entre estrategias, *a modo de bucle o círculo virtuoso*, para la escritura y la reescritura.

Figura 3

Esquema de estrategias cognitivas vinculadas a la producción de escritos argumentativos



A partir de estos hallazgos, se diseñó una secuencia didáctica en la cual, además de vincular una guía metacognitiva —para la cual se seleccionaron intencionalmente 14 estrategias de las 33 presentadas (véase figura 2)— se diseñaron e implementaron tres talleres de argumentación lógica, en los que se tomaron los elementos presentados por Burón (1999), para mejorar la producción de este tipo de textos; pues solo el 1,6% de los estudiantes presentó argumentos válidos y sólidos, explicitó la tesis en la introducción y la sustentó en el cuerpo del escrito, brindando buenas razones apoyadas en fuentes confiables. Sin embargo, el texto diagnóstico permitió evidenciar de este 1,6% que apenas el 0,8% deja ver elementos de intertextualidad en los datos usados en sus argumentos; es decir, son pocos quienes hilan y alcanzan la cohesión y coherencia global y local requeridas en la micro- y macroestructura textual (Van Dijk, 1996) para cerrar el texto al derivar consecuencias lógicas. Estos talleres se distribuyeron, según la intencionalidad, en los procesos de regulación metacognitiva: *planeación*, *monitoreo* y *evaluación* (Brown y Palincsar, 1982).

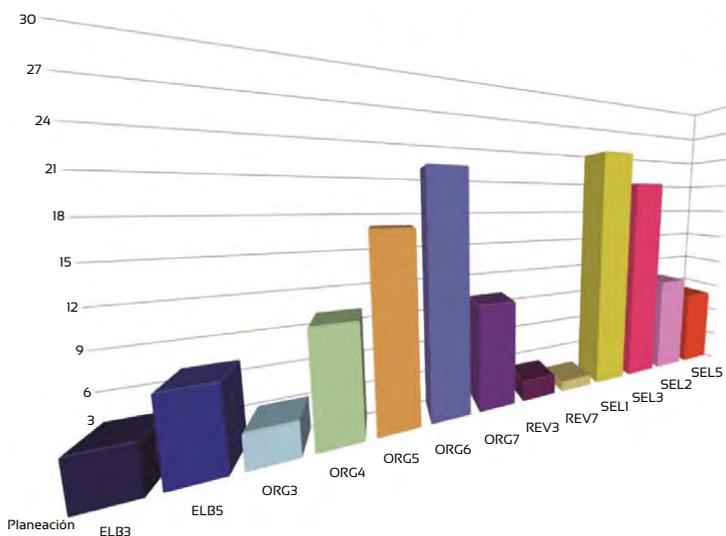
Resultados del modelado metacognitivo: *instrucción razonada*

En esta fase se implementó de la secuencia didáctica durante cuatro meses con tres talleres enfocados en el fortalecimiento de la capacidad argumentativa. El diseño de los talleres para fortalecer la escritura proposicional se efectuó por medio de algunas estrategias de aprendizaje sugeridas por De Zubiría (2001, 2007), Cassany (1993, 1995, 2006) y Van Dijk (1978, 1996). Esta secuencia didáctica se acompañó de la guía de modelado metacognitivo (ver anexo 1). Se les explicó a los estudiantes la importancia de adoptar de manera consciente dichas estrategias cognitivas en su proceso escritural. Se mostró en qué consisten, qué aportan y por qué conviene usarlas dentro de un modelado de regulación metacognitiva para mejorar la escritura.

Es importante anotar que, inicialmente, los investigadores establecieron intencionalmente relaciones de equivalencia en el diseño del esquema de las estrategias cognitivas de selección y organización con la fase de preescritura, y con la planeación; de igual forma, entre las estrategias de elaboración con la fase de escritura y el monitoreo; y, por último, entre las estrategias de revisión con la fase de posescritura y la evaluación metacognitiva. No obstante, los resultados del uso de estrategias asociado a la planeación, monitoreo y evaluación, evidencian que los estudiantes no siguen en su selección la relación paralela previamente asumida. Por el contrario, oscilan entre el uso de estrategias de selección, organización, elaboración y revisión en cada proceso metacognitivo, como se observa a continuación en las figuras 4, 5, 6 y 7:

Figura 4

Proceso de regulación metacognitiva (planeación): estrategias usadas



De siete estrategias seleccionadas por los investigadores para el diseño de la guía metacognitiva en el proceso de planeación (SEL1, SEL2, SEL3, SEL5, ORG3, ORG4, ORG6), se puede observar que los estudiantes hicieron uso de estas a la hora de planear la escritura del texto. No obstante, también se evidencia que, aunque no se intencionó en la guía del modelado la estrategia ORG5 (jerarquizar párrafos y títulos), un número importante de estudiantes (17) la usó para mejorar sus escritos. Asimismo, emergen en la planeación dos estrategias de elaboración (ELB3 y ELB5) trabajadas por 11 estudiantes. Estas refieren al uso de fuentes y de normas para la escritura, mismas que estaban dispuestas para fases de escritura y posescritura, y que se esperaba fueran trabajadas en monitoreo y evaluación.

Asimismo, 3 estudiantes vincularon en sus planeaciones estrategias de revisión (REV3 y REV7), considerando importante planear la revisión del texto para ajustarlo; 21 consideraron pertinente hacer la confrontación del objetivo de la tarea (SEL1, SEL3) no solo al inicio, sino antes de entregarla para ver si se ha cumplido con este.

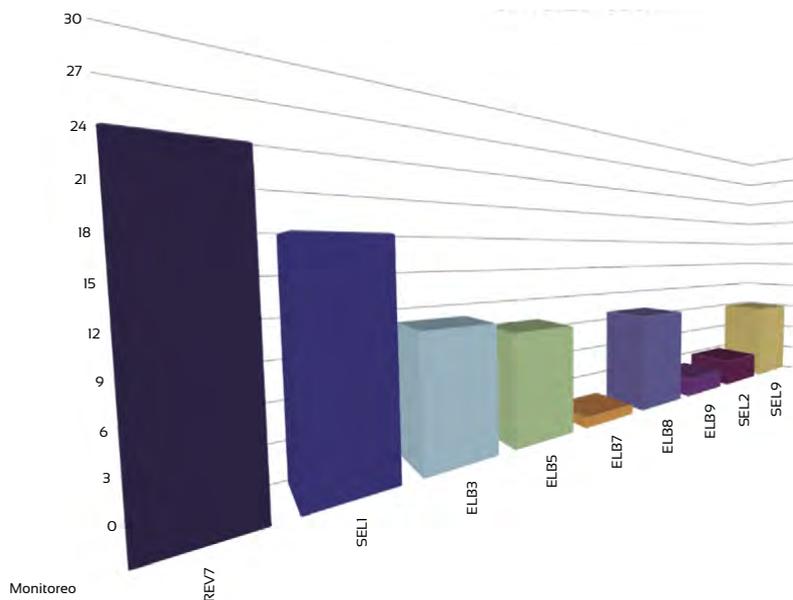
La reflexión intencionada, a través del uso de la guía metacognitiva, osciló entre la cognición y metacognición; algo que se opone al modelo dualista de Nelson y Narens (1994) entre los niveles objeto y meta, vinculados descendentemente por el control, y ascendentemente por el monitoreo. No obstante, desde el modelo gradual de Burón (1999), la instrucción razonada deja ver un grado intermedio en el que los estudiantes

se inician en la toma de conciencia, reconociendo cuáles de las estrategias presentadas en el esquema de estrategias cognitivas para la escritura (véase figura 3) pueden ser efectivas a la hora de planificar el texto. Ello hace que esa reflexión en torno a las estrategias vaya más allá de lo sugerido en la guía y dé cuenta del conocimiento frente a los requerimientos a la hora de hacer una planeación que le permita alcanzar el objetivo propuesto en la tarea (Brown *et al.*, 1986).

Por otra parte, en los resultados de estrategias en la fase de monitoreo, de las nueve usadas, cinco de ellas están asociadas a la fase de escritura; es decir, que fueron pertinentes para la elaboración del texto. Entre estas, ELB3, ELB5 y ELB8 resultan de gran utilidad a la hora de elaborar un texto argumentativo, en el que se explicita la tesis y se tome conciencia sobre los tipos de argumentos usados y sobre la importancia de citar fuentes para fundamentar sus razonamientos. No obstante, en esta fase los estudiantes iteran las estrategias de selección y revisión a la hora de escribir. Así, se hallaron 42 recurrencias que oscilan entre SEL1 (conocer el objetivo de la tarea) y REV7 (confrontar las instrucciones de la tarea con el producto final para reajustarlo).

Figura 5

Proceso de regulación metacognitiva (monitoreo): estrategias usadas



Por último, y según la figura 6, en el proceso de evaluación metacognitiva, la instrucción razonada orientó a los estudiantes hacia la selección de cuatro estrategias de revisión y una de selección; las cuales dejan ver

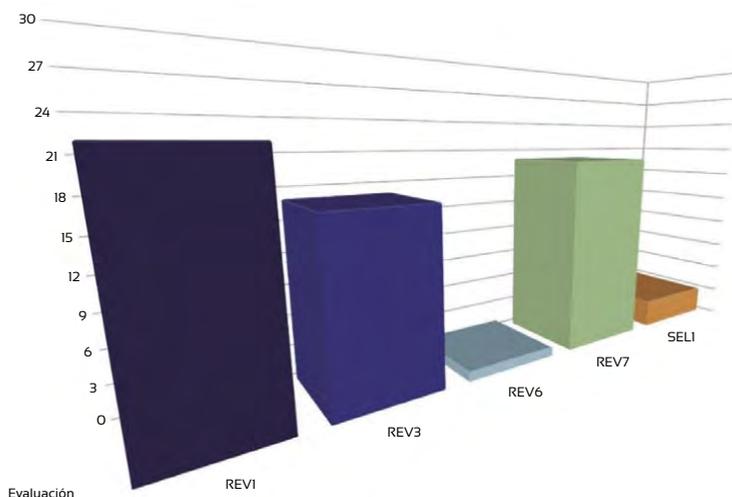
que, para 23 estudiantes, dos de las estrategias seleccionadas para la planeación (REV3 y REV7, respectivamente) resultaron efectivas y se mantuvieron hasta el final del proceso escritural. Es decir, volvieron sobre el texto para releerlo y, con base en el manual de normas, revisar sus productos antes de entregar el texto final al profesor. Ambas estrategias aportan a la capacidad de autocritica sobre sus textos, la cual es requerida en la posescritura (Cassany, 2006).

Ahora bien, en este proceso metacognitivo (evaluación) emergen dos estrategias más de revisión: REV1 y REV6. REV1 mostró mayor frecuencia, pues 22 estudiantes tuvieron en cuenta los criterios de evaluación para aplicar a sus textos y valorarlos, con anterioridad a la entrega. En menor intensidad, un estudiante recurrió a REV6 y acudió a la confrontación de las citas usadas con el manual de estilo.

En este proceso, resultó satisfactorio que tres estudiantes volvieran sobre SEL1, es decir, retomaran el objetivo de la tarea y confrontaran su producto final con este, para determinar si cumplían con la tarea propuesta, como se evidencia en la figura 6.

Figura 6

Proceso de regulación metacognitiva (evaluación): estrategias usadas



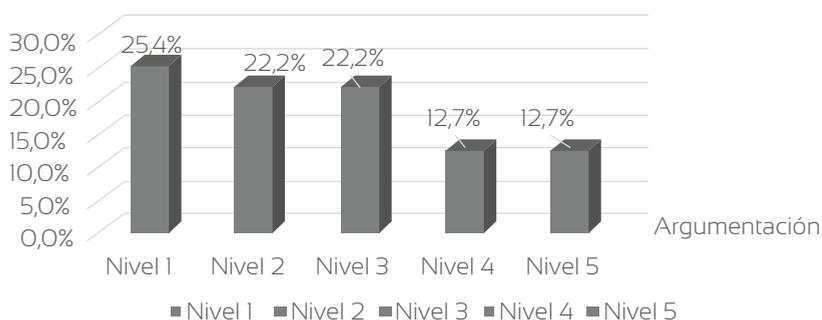
Los resultados de las estrategias seleccionadas por los estudiantes en la planeación, monitoreo y evaluación develaron relaciones entre el uso de estas y la producción de textos argumentativos. El análisis del discurso usado para los escritos —productos de los talleres— se centró en la identificación de los elementos del modelo de argumentación conceptual, así como en aspectos sobre la tipología y estructura del texto.

La implementación de la guía metacognitiva en la instrucción razonada llevó a los estudiantes a iniciarse en la reflexión metacognitiva. Se evidenció cierta toma de conciencia sobre las estrategias usadas y la efectividad. Pese a ello, no puede afirmarse que los estudiantes lograron ejecutar autónomamente procesos de planeación, monitoreo y evaluación, ya que en la instrucción brindada antes de elaborar cada escrito, el docente enfatizaba en el uso de la guía metacognitiva, y recalca la importancia de esta para lograr una escritura mayormente consciente. Lo anterior se traduce en un ejercicio de entrenamiento basado en la información y la reflexión inicial que lleva a un *razonamiento* para la selección de las acciones que llevan a ejecutar la tarea.

Pese a ello, se evidenciaron movilizaciones en los niveles de argumentación, como se aprecia en la figura 7. Si bien, el 25,4% de los estudiantes se siguen ubicando en el nivel 1; en los niveles 2 y 3 se observan mayores desplazamientos (22,2%), aunque también hay migraciones a los niveles 4 y 5 (12,7%). Esto quiere decir que, contrario a los resultados de la figura 1, donde más del 70% estaban ubicados en los dos primeros niveles, ha habido una movilización homogénea a los dos niveles siguientes; de lo que permite inferir la evolución en el desarrollo de su capacidad argumentativa.

Figura 7

Resultados de niveles argumentativos en instrumento de secuencia didáctica



Analizando el discurso de los escritos argumentativos, se observa que la formulación de la tesis (ELB5), la jerarquización y orden en la macroestructura (ORG5), así como el diseño de rutas argumentales (ORG7), les ha permitido mejorar elementos centrales en la construcción de escritos argumentativos válidos y sólidos (Van Dijk, 1996; De Zubiría, 2007). Teniendo en cuenta las figuras 4 y 5, la explicitación de la tesis (ELB5) se ha mostrado como una preocupación constante por los estudiantes; elemento que se registró en los escritos, puesto que hubo aumento considerable de estudiantes en el nivel 3, que consistía, precisamente, en ello: formalizar su postura a modo de tesis.

Por otra parte, las estrategias ORG5 y ORG7 se observan en el momento de planeación como ejercicio de regulación metacognitiva. Es precisamente la reflexión sobre la importancia de jerarquizar los párrafos y secciones, al igual que planificar qué argumentos desarrollar y cómo hacerlo lo que les permitió estructurar coherentemente el texto, lo que explicaría el incremento de estudiantes en los niveles 4 y 5 de argumentación, quienes dan cuenta de la macroestructura y microestructura textual (Van Dijk, 1996).

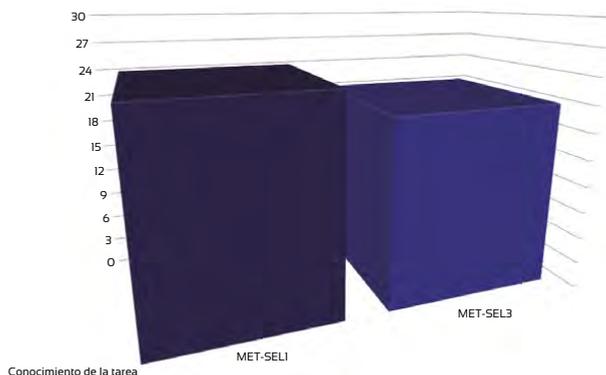
Es importante tener en cuenta que las estrategias de revisión usadas en la fase de evaluación (REV1, REV3, REV6 y REV7) (véase figura 3), permiten la iteración de estrategias previamente utilizadas; es decir, reutilizarlas o revisar su desempeño al implementarlas. Esto es clave, como lo indican Schraw y Moshman (1995), ya que el hecho de que el estudiante reflexione sobre su desempeño al momento de implementar tal o cual estrategia para resolver la tarea permite inferir una movilización de este hacia un pensamiento autorregulado y, por ende, metacognitivo —siguiendo a Burón (1999), *razonado*—.

Resultados del modelado metacognitivo: *instrucción metacognitiva*

Finalmente, tras la intervención con la secuencia didáctica se les pidió a los estudiantes —siguiendo el requisito de comprobación en el grado de *instrucción metacognitiva* que propone Burón (1999, p. 142)— que elaboraran un ensayo corrigiendo algunos de los escritos argumentativos que habían hecho en fases anteriores, además de tener en cuenta las estrategias y hallazgos en la guía de modelado metacognitivo. También se les solicitó que llevaran registro de cuáles estrategias iban a implementar para: (a) conocer la tarea, (b) identificar los obstáculos que se le presentan para cumplir dicho objetivo y (c) proponer un plan de acción para superarlos. A continuación se describen los resultados (figuras 8-14).

Figura 8

Reflexión metacognitiva sobre las estrategias: conocimiento de la tarea

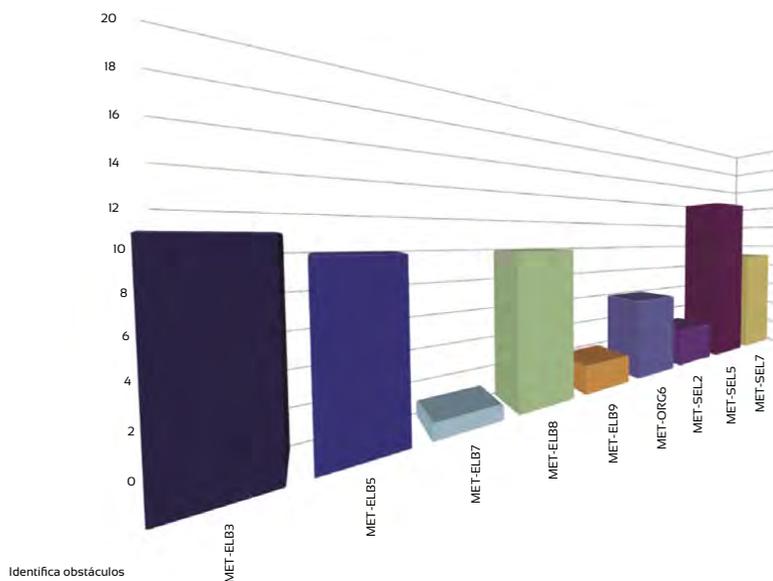


Respecto al primer componente de reflexión metacognitiva, 23 estudiantes manifestaron que utilizaron la estrategia MET-SEL1 (reconocer el objetivo de la tarea) como elemento clave, previo a la escritura. Así mismo, 20 afirmaron que trabajaron la estrategia MET-SEL3 (“identificar la tipología textual”), aspecto que, como dicen De Zubiría (2001, 2007) y Van Dijk (1978, 1996), es clave para que el escrito cumpla su función comunicativa.

También, como se evidencia en la figura 9, los obstáculos más recurrentes que reportaron los estudiantes fueron: citar fuentes conforme al manual de estilo (MET-ELB3), explicitar la tesis (MET-ELB5), diversificar los tipos y estructuras de argumentos (MET-ELB8), así como priorizar ideas (MET-SEL5) y usar bases de datos (MET-SEL7). Según esto, los estudiantes ya no solo reconocen el objetivo de la tarea, sino que también han tomado consciencia de los retos que tiene elaborar textos argumentativos, lo que da a entender que, como lo indica Cassany (2006), hay diferenciación entre el código oral y el escrito.

Figura 9

Reflexión metacognitiva sobre las estrategias: identificación de obstáculos

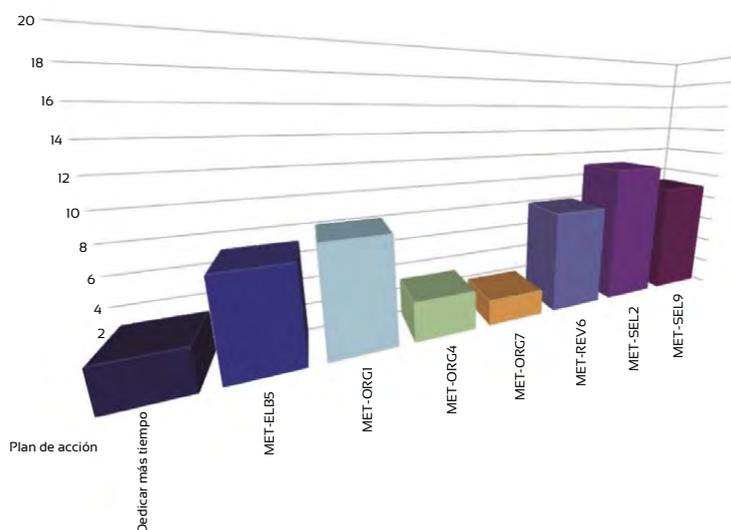


Así mismo, como se observa en la figura 10, los planes de acción fueron diversos, y entre las estrategias más comunes estuvieron: la identificación del tema (MET-SEL2) y buscar fuentes (MET-SEL2). Se registra preocupación por parte de los estudiantes por brindar mayor solidez a sus argumentos (Rodríguez *et al.*, 2023); en cambio, las estrategias de clasificación de conceptos (MET-ORG1), explicitar la tesis (MET-ELB5) y confrontar las citas con el manual de estilo (MET-REV6), no solo permiten brindar mayor validez

a los argumentos, sino también solventar integralmente los obstáculos detectados en la fase anterior (mayormente centrados en la citación y la estructuración de los argumentos y tesis).

Figura 10

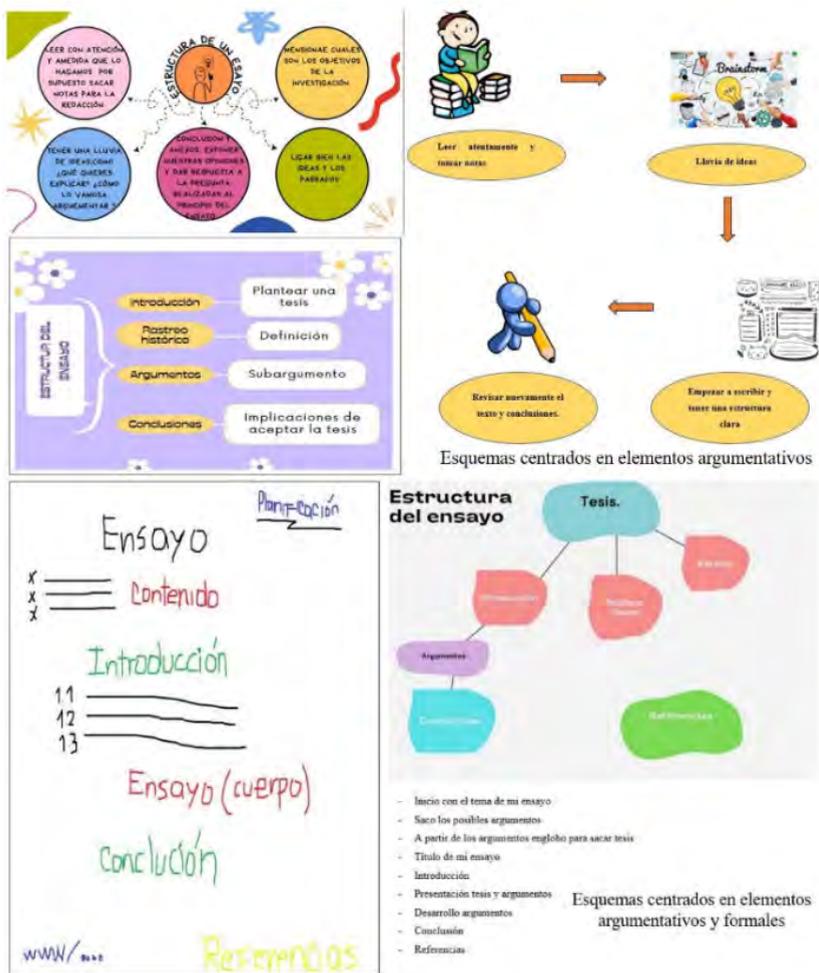
Reflexión metacognitiva sobre las estrategias: planes de acción para superarlos



Adicionalmente, es notable que para dicha estructuración del escrito algunos estudiantes optaron por retomar, de manera autónoma, una estrategia cognitiva ya sugerida en las guías iniciales de modelado metacognitivo (muy probablemente, debido a procesos de reflexión metacognitiva previa en los que consideraron que esta estrategia les había funcionado anteriormente) (figura 11).

Figura 11

Ejemplos de planificación de la estructura del ensayo por parte de los estudiantes



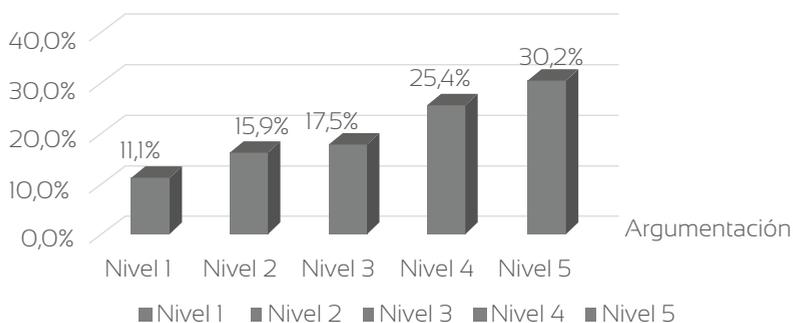
Esquemas centrados en elementos argumentativos

Esquemas centrados en elementos argumentativos y formales

Ahora, dichas reflexiones no solo fueron valiosas en el modelado metacognitivo, sino que también, como se observa en la figura 12, hubo un incremento considerable en los niveles argumentativos de los estudiantes, ubicándose tan solo el 11 % en el nivel 1; el 15,9%, en el 2; el 17,5 %, en el nivel 3; el 25,4%, en el nivel 4; y el 30,2 %, en el nivel 5.

Figura 12

Resultados de niveles argumentativos en escrito argumentativo final



Analizando los discursos que exponen en sus ensayos, se reconoce que la organización de la superestructura del texto (Van Dijk, 1996) fue un logro, tras la intervención didáctica. Ello se demuestra con el hecho de que implementaran las estrategias MET-ORG5 (jerarquizar párrafos y títulos) y MET-ORG7 (planear rutas argumentales). Esto se observa en algunos de los escritos, cuando afirman:

La relevancia de hablar acerca del tema que engloba la tesis mencionada anteriormente se puede abarcar con la siguiente ruta: 1. el abandono estatal; 2. las tensiones de la violencia; 3. la esperanza y la resignación; 4. concepto de *dignidad*. (E49)

La metodología en la cual se basa el presente ensayo es la siguiente: Primero, mostrar el rastreo histórico; segundo, cuestionar, ¿Qué factor conlleva a ser pobre?; tercero, la pobreza y sus secuelas y cuarto: los derechos fundamentales. (E40)

También se observa cómo los estudiantes combinan diversos argumentos como la ejemplificación y el argumento de autoridad (Weston, 2006; De Zubiría, 2007), elementos de las estrategias MET-ORG7 y MET-ELB8. Esto también se registra en argumentos como los de E67, proposiciones derivadas (MET-ELB7), elemento medular del modelo de argumentación de De Zubiría (2007):

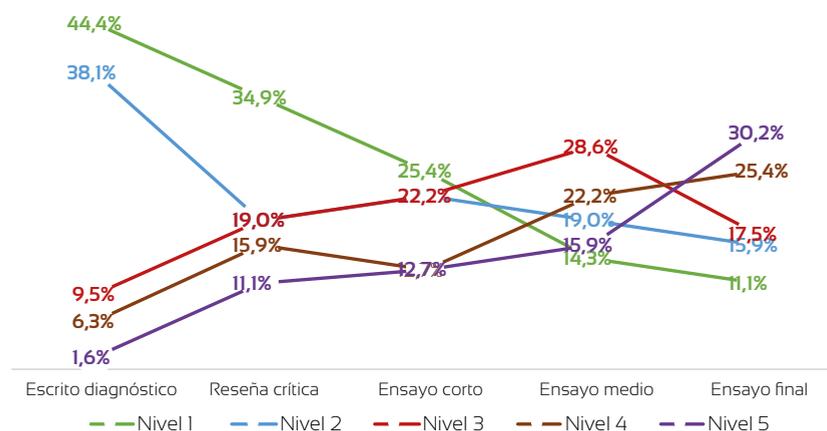
El personalismo, la falta de división de poderes y la falta de claridad en la definición de los derechos de propiedad fueron causa de una administración de justicia y de la hacienda pública con tendencias hacia la corrupción (Díaz, 2015). *Por eso* es bastante claro que su solución sea muy difícil, su diagnóstico sea complicado e inclusive su definición sea problemática (Gamarra, 2005). (Fragmento de ensayo de E67)

Igualmente, hubo coherencia entre las estrategias que los estudiantes consideraron importantes en sus reflexiones metacognitivas, y las que se registran en el ensayo, entre las que son más frecuentes aquellas relacionadas con la explicitación de las tesis (MET-ELB5), la diversificación de los argumentos (MET-ELB8), la planificación de las rutas argumentales (MET-ORG7) y confrontación de citas con el manual de estilo (MET-REV6) proporcionado por el docente (Hernández, 2020).

La evolución de los niveles de argumentación de los estudiantes es considerable, tal y como se ilustra en la figura 13. Si se tiene presente que el 44,4% y el 38,1% se ubicaron en los dos primeros niveles al momento de aplicar los instrumentos diagnósticos, el hecho de que en el ejercicio final ese 70% aproximado de los estudiantes se ubique entre los niveles 3, 4 y 5 permite inferir que hubo una evolución considerable tras el modelado metacognitivo.

Figura 13

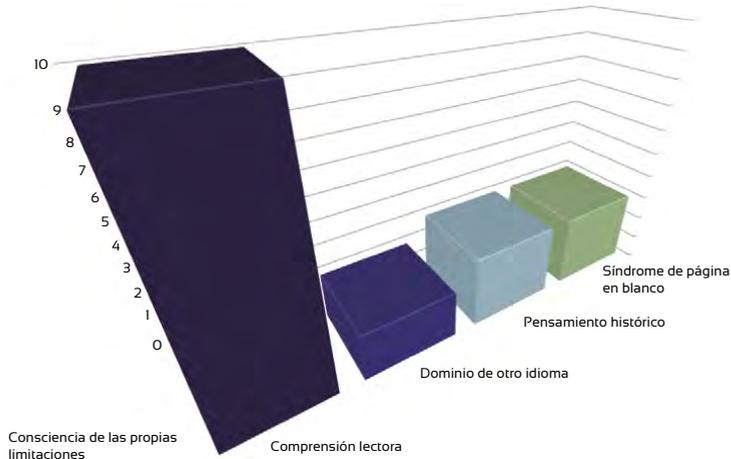
Resultados globales de niveles argumentativos a lo largo de la intervención



Valga aclarar que los estudiantes, en este tránsito que los llevó a darse cuenta de qué estrategias usar y cuáles eran las más efectivas, alcanzaron un mayor nivel de conciencia en torno a cómo mejorar su escritura y a delimitar las estrategias de aprendizaje que les eran mayormente efectivas para escribir mejores textos argumentativos. Surgieron, así, categorías en torno a sus limitaciones y se plantearon estrategias para solucionar las dificultades halladas, como se observa en la figura 14.

Figura 14

Reflexión metacognitiva sobre las estrategias: consciencia de las propias limitaciones



Conclusiones

De acuerdo con los resultados, generar espacios de razonamiento y reflexión en torno a la pertinencia, eficacia y forma en la que se están implementando las estrategias de aprendizaje, a la hora de elaborar sus escritos argumentativos, les permitió a los estudiantes asumir un rol activo en el fortalecimiento de sus propias competencias argumentativas y de producción textual.

Igualmente, modelar estrategias metacognitivas llevó a, que por sí mismos, se dieran cuenta de la importancia de dedicar más tiempo y ejecutar procesos conscientes a la hora de elaborar sus escritos (categoría emergente). Volver sobre la tarea y revisarla resulta efectivo, en la medida en que así se develan errores en la escritura, que solo se evidencian en la fase de posescritura.

Así mismo, promover la reflexión metacognitiva movilizó la toma de consciencia por parte de los estudiantes acerca de sus propias limitaciones a la hora de elaborar escritos argumentativos. En general, las principales limitaciones fueron las falencias en comprensión lectora, dominio de otro idioma y pensamiento histórico, así como el síndrome de página en blanco.

Esta toma de consciencia acerca de dichas falencias es valiosa, no solo para el estudiante —para saber en qué aspectos debe trabajar de manera autónoma a futuro (tomando clases de idiomas, realizando ejercicios y actividades de comprensión lectora, etc.)—, sino que también les permite a los maestros ver cuáles son los mayores retos en términos de enseñanza y, desde allí, encaminar esfuerzos pedagógicos tanto en el aula como a nivel

institucional para, así, facilitarle al estudiante el camino para la superación de dichas limitaciones. A fin de cuentas, como lo indicó Burón (1999), de no ser así, entonces “¿cuál es la función del profesor?” (p. 134).

Referencias

- Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. Dykinson.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Erlbaum.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17. <https://psycnet.apa.org/record/1982-22137-001>
- Brown, P. C., Roediger III, H. L. y McDaniel, M. A. (2018). *Apréndetelo: la ciencia del aprendizaje exitoso*. Paidós.
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 369-380. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21685>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*. Graó.
- De Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas*. (Tomo 1). Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas*. (Tomo 2). Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (2015a). *Cómo enseñar promoviendo el pensamiento conceptual*. FIPC y Fundación Tecnológica Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2015b). *Cómo enseñar promoviendo el pensamiento proposicional*. FIPC y Fundación Tecnológica Alberto Merani.
- Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 37(3), 12-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1021069>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En F. Weinert y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Psychology Press.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Santillana.
- Hartwig, M. K. y Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 126-134. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>
- Hernández, J. C. (2020). *Manual para la elaboración de textos escritos y esquemas gráficos*. Nullius in verba editorial.
- Monereo, C. (coord.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Nelson, T. y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe y A. Shimamura (eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). The MIT.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2, pp. 199-221). Alianza.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D., Elliott-Faust, P. y Miller, G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. En M. Pressley y C. J. Brainerd (eds.), *Cognitive learning and memory children*. Springer.
- Rodríguez, A. M., Ruiz, F. J. y Hernández, J. C. (2023). Argumentative models: Typological analysis and its applicability in the classroom. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 639-656. <https://doi.org/10.21500/22563202.5980>
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Aljibe.
- Schmeck, R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). Plenum Press.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Veliz, N. S. (2020). *Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad de Piura].
- Vives, T. V., y Hamui, L. S. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104.
- Weinstein, C. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315-327). Macmillan.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Anexo. Guía metacognitiva para la elaboración de un ensayo.

Parte I. Planeación (*antes de la elaboración*)

I. Antes que nada, remítase a la actividad y lea comprensivamente las instrucciones. Luego indique *en sus palabras*, ¿cuál es el objetivo de la actividad? ¿Qué es lo que se le está pidiendo que haga o qué se espera que usted realice? _____

II. ¿Por qué considera usted que es importante hacer este ejercicio? ¿Qué le aportaría a sus procesos de aprendizaje y cómo se articula con los otras habilidades adquiridas en el curso? _____

III. Teniendo en cuenta el objetivo de la actividad que expuso en el numeral I, proponga un plan o una ruta en el que especifique los pasos o tareas que tendría que realizar para poder prepararse *antes* de la elaboración del ensayo² (es decir, *qué tiene que hacer para saber lo que debe escribir*):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

IV. Elabore un dibujo, esquema gráfico o índice con descripciones, en el que explique *de manera clara y precisa*, cómo hará la estructura del ensayo, qué llevará cada parte y su relevancia:



2 Tal y como se indica en la tarea, para la definición y explicación acerca de qué es un ensayo, sus características, exigencias y elementos generales, revisar el capítulo 6 del *Manual para la elaboración de textos escritos y esquemas gráficos* (Hernández, 2020, pp. 103-112).

Parte 2. Monitoreo (*durante la elaboración*)

V. Recordemos... ¿Qué elementos o características debe tener el ensayo para que tenga calidad y cumpla con lo requerido? _____

VI. Mencione qué dificultades *suyas* (en cuanto aprendiz) se le están presentando para desarrollar cada uno de esos elementos o características solicitadas:

Requisito 1: _____

Dificultad: _____

¿Qué estrategias puedo usar para superar este obstáculo? _____

Requisito 2: _____

Dificultad: _____

¿Qué estrategias puedo usar para superar este obstáculo? _____

Requisito 3: _____

Dificultad: _____

¿Qué estrategias puedo usar para superar este obstáculo? _____

Parte 3. Evaluación (*después de la elaboración*)

VII. Vuelve una vez más a revisar el objetivo de la actividad. ¿Consideras que sí tenías claro qué era lo que había que hacer o que estabas equivocado y corregiste? ¿Por qué? _____

VIII. Vuelve a revisar los requisitos. ¿Hay algo más que crees que puede corregirse, ampliarse o algún requisito no cumplido? _____

IX. Date un espacio de uno o dos días tras la elaboración del ensayo. Luego, vuélvelo a leer y dale una última revisada.

X. ¿Cómo te sentiste con la actividad? ¿Qué aprendiste nuevo o qué habilidades nuevas adquiriste o perfeccionaste? _____

A lo largo de la actividad encontraste ciertos obstáculos (específicamente, en la fase 2 [“Monitoreo”] de esta guía) que, probablemente, superaste. Ahora pregúntate: ¿qué aprendí de la

elaboración de ensayos? ¿Qué obstáculos o retos suelen ser los más recurrentes y cómo podré superarlos en el futuro más fácilmente? _____
