

Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión*

Metacognitive strategies for improving written composition processes: Literature review

Marcela Valencia Serrano¹, Adriana Maria Caicedo Tamayo²
Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Forma de citar: Valencia, M. & Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.

Resumen

Este artículo presenta una revisión de estudios que documentan intervenciones dirigidas a la enseñanza de estrategias metacognitivas para mejorar los procesos de composición escrita de estudiantes. Se analizaron 42 artículos de investigación publicados entre los años 2002 y 2013, los cuales fueron reseñados en una matriz que permitió identificar sus objetivos, diseños, programas instruccionales, resultados y aportes. Los análisis de las intervenciones mostraron efectividad en el mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes en cuanto a su calidad y desarrollo de habilidades metacognitivas como la planificación, monitoreo y revisión de las producciones escritas. Se identificaron recomendaciones para seguir profundizando en la temática abordada y generar lineamientos para el diseño de programas de intervención psico-educativos que contribuyan al mejoramiento de la composición escrita.

Palabras clave: Composición Escrita, Estrategias Metacognitivas, Procesos Metacognitivos, Instrucción Educativa, Estudiantes, Escritura, Metacognición.

*Este artículo se deriva del proyecto "Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita en textos narrativos, dirigida a maestros de educación básica primaria". El proyecto fue financiado por la Vicerrectoría académica de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y la Universidad del Valle.

¹ Magíster en Educación de la Universidad ICESI. Asistente del Laboratorio Integrado de Investigación en Psicología (LIIP) de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. marcelav@javerianacali.edu.co

² Magister en psicología Cognitiva de la Universidad del Valle. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. amc@javerianacali.edu.co

Abstract

The aim of this article is to present a literature review on metacognitive strategies instruction for improving writing processes in students. 42 studies published since 2002 to 2013 were analyzed in a chart, where their objectives, designs, instructional programs and methodological issues were registered; also their results and contributions. Results show programs were effective for improving the students' written texts, in terms of quality and development of metacognitive skills such as planning, monitoring and reviewing of written productions. Finally, suggestions were identified in order to continue studying this topic in greater depth, to provide some guidelines for the design of programs of psycho-educational intervention to help improve written composition.

Keywords: Writing Composition, Metacognitive Strategies, Metacognitive Processes, Educational Instruction, Educational Intervention, Students, Metacognition.

Introducción

Los estudios sobre la metacognición, en el marco de la psicología cognitiva y educativa, han permitido comprender la manera cómo las personas adquieren conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos, y cómo los regulan y controlan para solucionar exitosamente diferentes tareas. La literatura reporta un incremento en las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en educación primaria, secundaria y superior, y cómo influye el conocimiento y dominio de las mismas en el rendimiento escolar (Baker, 1994; Eilers & Pinkley, 2006; Fernández, 2002; Flórez & Torrado, 2005; Larkin, 2009; Ochoa & Aragón, 2004, 2005; Peverly, Brobst & Morris, 2002).

Al respecto, el objetivo de la intervención educativa desde la metacognición ha estado orientado a optimizar los procesos que realizan las personas al asumir tareas cognitivas, favoreciendo la toma de conciencia y control del propio aprendizaje, del conocimiento que poseen y de las estrategias que se requieren al realizar una tarea determinada. Así, se han realizado numerosas investigaciones e intervenciones

en diferentes dominios del conocimiento, tales como la lectura, la escritura, las matemáticas, la resolución de problemas, entre otros, con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el dominio de la escritura, son reconocidos los estudios de Bereiter y Scardamalia (1993) Flower y Hayes (1981) y Scardamalia y Bereiter (1996), quienes han descrito los procesos implicados en la composición escrita, y cómo la metacognición influye en el paso de escritores novatos a escritores expertos. El modelo presentado por Flower y Hayes (1981) describe y articula tres procesos cognitivos: planificación del texto, producción y revisión del texto, los cuales se ajustan gracias a por la ejecución de procesos metacognitivos, como el monitoreo y el control.

La *planificación* permite representarse la tarea, hacerse una idea general escrita o mental del texto; está constituida por tres subprocesos que son: generar contenido (pensar qué se va a decir, conjunto de ideas o datos), organizar el contenido (dar una estructura a las ideas), y establecer metas

(para qué se va a escribir, determinar el propósito). La *producción* consiste en la escritura de las ideas, es transformar el plan en palabras escritas; lo cual demanda al escritor estar atento a aspectos sintácticos, gramaticales, lexicales. La *revisión* se realiza en dos subprocesos: evaluación y revisión del texto escrito en función del plan de escritura. Los autores afirman que todos estos procesos, especialmente la generación de ideas, la evaluación y la revisión ocurren en cualquier momento del acto de escribir. Finalmente, los estudiantes *monitorean* el estado actual de sus procesos y progresos, dando cuenta de los “movimientos de un proceso a otro” (Flower & Hayes, 1981, p. 374); así, este monitor le avisa al escritor cómo va en su proceso de escritura; y le avisa cuándo mantener una estrategia o cuándo cambiarla, con relación al plan inicial.

De esta manera, el proceso de escritura requiere de diversas habilidades, procesos cognitivos y metacognitivos complejos, propios de quién escribe, ya que el escritor es quien debe dirigir su atención hacia la organización de las ideas, la autoevaluación de la intención comunicativa, así como de los objetivos que busca al escribir (Applebee, Langer, Jenkins, Mullis & Foertsch, 1990; Harris & Graham, 1999). Algunos autores han encontrado serias dificultades en la composición de textos en estudiantes (Beard & Burell, 2009; Benítez, 2011; Hickey, Suchram & Keden, 2006; Mason, Harris & Graham, 1999; Pérez, 2001), algunas de ellas relacionadas con los procesos de autorregulación directamente implicados en la escritura, tales como: pobre generación de ideas para escribir y carencia de organización y estructuración de las mismas, los cuales se han observado en los estudiantes durante la ejecución de las tareas, ya sea en una situación experimental

o en un proceso de aprendizaje cotidiano (Applebee et al., 1990; Hough, Hixson, Decker & Bradley-Johnson, 2012; Larkin, 2009; Mason, Harris & Graham, 2002; Salvador & Garcia, 2009). Incluso, autores como Arias y Gaudín (2006) comentan que muchos de los estudiantes que tienen dificultades en la escritura y bajo rendimiento académico, generalmente carecen de estrategias de autorregulación en la revisión y evaluación del texto escrito.

Teniendo en cuenta que la escritura es un proceso complejo que debe ser regulado por el propio escritor, la instrucción metacognitiva permite a los estudiantes aprender a monitorear y controlar su desempeño en tareas de escritura, permitiéndoles evaluar e integrar estrategias en su repertorio (Lee, 2009; Sitko, 1998). La relación entre metacognición y escritura ha dado origen a una serie de investigaciones aplicadas que tratan de evaluar en qué medida la intervención en estrategias metacognitivas contribuye al mejoramiento de los desempeños de los aprendices cuando escriben (Codon, 2002; Graham, Harris & Graham, 1999; Harris & Troia; Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002; Mason, Harris & Graham, 2002; Ochoa, Aragón, Correa & Mosquera, 2008, Red, 2010).

Los resultados de las investigaciones realizadas muestran un mayor énfasis en la intervención dirigida a fomentar el conocimiento y las habilidades metacognitivas en los estudiantes y profesores de diferentes niveles de educación. En general, las intervenciones se han dirigido a formar aprendices más conscientes y reflexivos al momento de escribir, con la posibilidad de regular sus propios procesos de planificación,

textualización y revisión (Harris, Santangelo & Graham, 2008; Harris et al., 2002; Paris & Winograd, 2007; Saddler, 2004; Red, 2010). En educación primaria, secundaria y universitaria las intervenciones realizadas reportan resultados positivos en el mejoramiento en tareas de composición escrita de los estudiantes, favoreciendo estrategias de planificación y revisión; y promoviendo el mejoramiento en la calidad, estructura y coherencia de sus textos escritos (p.e. Arias & Garcia, 2007; De la Paz & Graham, 2002; Fidalgo, Torrance & Garcia, 2008; Harris et al., 2012; Lane et al., 2011; Saddler & Asaro, 2007; Wakabayashi, 2013).

Con la finalidad de identificar las mejores prácticas de intervención metacognitiva, y de identificar las principales estrategias enseñadas para el mejoramiento de la composición escrita, se realizó una revisión de artículos de investigación que reportan resultados de la implementación de programas de intervención. Las preguntas que orientan el análisis de la literatura seleccionada, son: ¿Cuáles son los propósitos y los diseños de los estudios revisados? ¿Cuáles son los programas instruccionales utilizados en las intervenciones propuestas? y ¿Cuáles son los procesos y las estrategias metacognitivas que se proponen en las intervenciones revisadas, para favorecer la composición escrita? Se espera que esta revisión contribuya al diseño de programas de intervención eficaces, partiendo de la evidencia que la literatura científica aporta para el mejoramiento de procesos de aprendizaje y enseñanza. Así mismo, teniendo en cuenta la complejidad del proceso de composición escrita, es importante precisar que esta revisión se realizó desde un abordaje metacognitivo, y no pretende ser completamente abarcadora.

En este sentido, sería interesante enriquecerla con otras perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas complementarias.

Método

Para esta revisión, se realizó una búsqueda sistemática de artículos publicados entre el año 2002 y 2013, en las bases de datos Ebsco, Proquest, PsycInfo, Science Direct, Jstor, Redalyc, Dialnet y Scielo. Para la búsqueda de los artículos, se utilizaron las siguientes palabras clave: estrategias metacognitivas (*metacognitive strategies*), programa de intervención (*intervention program*), composición escrita (*writing composition*), procesos metacognitivos, escritura (*writing*), estudiantes de primaria, secundaria y universitarios en primeros semestres (*elementary, middle students and college students*). Estas palabras fueron combinadas, utilizando operadores lógicos, tales como y (AND) y o (OR).

Posterior a la búsqueda en las bases de datos, se procedió a leer los títulos y los abstracts de los artículos, seleccionando aquellos que cumplieron con los siguientes criterios: a) artículos empíricos que presentaran resultados de la implementación de intervenciones en estrategias metacognitivas para mejorar la composición escrita; b) intervenciones realizadas en poblaciones de estudiantes de escuela primaria, secundaria y primeros semestres de universidad; y profesores; c) intervenciones implementadas con estudiantes sin trastornos serios que afecten el aprendizaje (autismo, trastornos de atención o en la inteligencia); y d) artículos completos y disponibles en formato digital o en papel. Es importante mencionar que para

complementar los análisis realizados sobre los artículos empíricos se analizaron artículos teóricos y de revisión sobre metacognición, intervención en estrategias metacognitivas y composición escrita.

Producto de la búsqueda y selección de artículos, se identificaron 42 estudios pertinentes para el análisis propuesto. Los artículos escogidos fueron, en primer lugar, reseñados para resumir su contenido (objetivos, método, resultados, conclusiones, alcances y limitaciones). En segundo lugar, el contenido de las reseñas fue sintetizado en una matriz analítica de artículos, en la que se consignó información relevante en tres ejes: objetivos, metodología (diseño utilizado, los participantes, los instrumentos de medición, características del programa de intervención: estrategias y modelos de instrucción utilizados, procesos promovidos) y resultados generales (efectividad de la intervención, desventajas y ventajas).

La matriz de análisis facilitó la construcción tanto de un panorama general como particular del contenido de los artículos: general, en cuanto permitió una comprensión global de las orientaciones y resultados de todos programas de intervención; y particular porque proporcionó información clara sobre los programas instruccionales, y los procesos y las estrategias metacognitivas priorizadas en cada estudio. Finalmente, la revisión completa de la matriz permitió realizar el análisis con base en las categorías propuestas: los propósitos y diseños de los estudios revisados; los programas de instrucción que fundamentaron las intervenciones; y las estrategias metacognitivas que se proponen para favorecer la composición escrita.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la revisión realizada de programas de intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Los hallazgos se plantean tomando en cuenta las preguntas formuladas para la revisión; así, en primer lugar se presentan los propósitos y diseños; en segundo lugar, se exponen los programas de instrucción utilizados para para instruir las estrategias metacognitivas; y en tercer lugar, se describen los procesos y estrategias metacognitivas favorecidas por las intervenciones.

Propósitos y diseños de las intervenciones, y otros elementos metodológicos

Propósitos

Los propósitos de investigación de las intervenciones realizadas presentan una tendencia a probar la efectividad de la instrucción de estrategias metacognitivas para optimizar la composición escrita de los estudiantes, y demostrar que este tipo de instrucción es más efectivo que los métodos o instrucciones tradicionales de escritura que se dan en las aula de clase (Arias & Garcia, 2006a, 2006b; Hurtado, 2013; Kirkpatrick & Klein, 2009; Lundstrom & Baker, 2009; Paquette, 2009; WakabaYashi, 2013; Watanabe & Hall-Kenyon). Algunos de los estudios, además de medir las mejoras en la composición escrita, apuntaron a establecer qué tanto se fortalecía el conocimiento y funcionamiento metacognitivo de los estudiantes producto de la enseñanza de las estrategias metacognitivas (Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Graham, 2002; Fidalgo & Garcia, 2008; Fidalgo, García, Torrance & Robledo,

2009; Glaser & Brunstein, 2007; Lienemann, Graham, Janseen & Reid, 2006; Macarthur & Philippakos, 2010; Mason, Hickey, Suckhram & Kedem, 2006; Tracy, Reid & Graham, 2009; Yarrow & Topping, 2001); y la motivación, el compromiso y la autoeficacia de los estudiantes (Fidalgo et al., 2008; Harris, Graham & Mason, 2006; Watanabe & Hall-Kenyon, 2011).

Por su parte, algunas de las intervenciones, además de determinar la efectividad de las estrategias metacognitivas para mejorar la escritura, se propusieron establecer la efectividad de los programas de instrucción utilizados para enseñar las estrategias metacognitivas. Algunas de ellas comparaban grupos experimentales, a los cuales se les enseñó las estrategias metacognitivas, a través de programas instruccionales validados o de estrategias de instrucción, como el modelamiento o la práctica colaborativa, con un grupo control, al cual se le enseñó el proceso de escritura, a partir de instrucciones regulares: clases magistrales (Fidalgo et al., 2008; Harris et al., 2012; Lane et al., 2012; Torrance, Fidalgo & García, 2007; Wong, Hoskyn, Jai, Elis & Watson, 2008). Otros estudios compararon los diferentes programas instruccionales entre ellos, para determinar cuál es más efectivo para enseñar las estrategias metacognitivas y perfeccionar la composición escrita (Arias y García, 2007; Fidalgo, Torrance & Robledo, 2011; Fidalgo, Torrance, Robledo & García, 2009; Harris et al., 2006).

Para otras intervenciones fue importante observar los efectos de las estrategias metacognitivas y/o de los programas instruccionales en grupos de estudiantes, sin establecer comparaciones con grupos control u otros grupos experimentales. Estas

intervenciones se centraron más en describir el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes y su composición escrita producto de la enseñanza de las estrategias metacognitivas; y en establecer si la apropiación de estas por parte de los estudiantes se mantenía o no en el tiempo, al igual que los avances en su composición escrita (Hough et al., 2012; Kihara, O'neil, Hawken & Graham, 2012; Lam, 2010; Lane et al., 2008; Lienemann et al., 2006; Macarthur & Philippakos, 2010; Méndez & Zalapa, 2013; Min, 2006; Ochoa et al., 2008; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004; Tsui & NG, 2000; Watanabe & Hall-Kenyon, 2011; Zumbunn & Brunning, 2012).

Diseños

Para cumplir con sus propósitos, se encontró que el 50% de las intervenciones revisadas escogió diseños cuasi-experimentales; el 35% eligió diseños pre-experimentales o intrasujeto y un 15% presentó diseños transversales y longitudinales, que exponen los resultados del seguimiento de programas de intervención dirigidos a maestros (ver Tabla 1).

En los diseños cuasiexperimentales, el 28% de los estudios compararon grupos (control y experimentales) y realizaron prueba pre y post intervención; y el 12% restantes fueron diseños de series cronológicas múltiples (varias medidas post intervención). En general las intervenciones cuasi-experimentales, para determinar si existían mejorías en la composición escrita de los estudiantes entre la preprueba y la posprueba, recurrieron a análisis estadísticos de comparación y correlación, realizados a través de técnicas como la t-student y la ANOVA, que permitían establecer si existían o no diferencias significativas entre la

calidad de los textos antes y después de la intervención.

A partir de estos diseños cuasi-experimentales y de los análisis estadísticos, los estudios pudieron cumplir sus propósitos de comparación de la efectividad de diferentes programas de intervención en estrategias metacognitivas entre ellos mismos, o con métodos tradicionales de enseñanza de la escritura para fortalecer la composición escrita. Como resultados de estos análisis, los autores encontraron que

la instrucción en estrategias metacognitivas tiene efectos positivos en el mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes y en el funcionamiento metacognitivo de estos; además de tener efectos duraderos, pues algunas intervenciones encontraron que las mejoras en dicho funcionamiento y en la composición se mantienen en el tiempo (Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Graham, 2002; Fidalgo, García et al., 2009; Glaser & Brunstein, 2007; Harris et al., 2006; Mason et al., 2006; Tracy et al., 2009; Wong, et al., 2008).

Tabla 1. Diseños utilizados por los estudios revisados

Diseños	Autores
Cuasi-experimental pre-pos grupo control y experimental	Arias y García (2006a); Arias y García (2006b); Arias y García (2007); Fidalgo y García (2008); Fidalgo et al. (2009); Fidalgo et al. (2011); Harris, et al. (2012); Hurtado (2013); Kirkpatrick y Klein (2009); Lane et al. (2012); Lundstrom y Baker (2009); Paquette, 2009; Yarrow y Topping (2001)
Cuasi-experimental series cronológicas múltiples	Brunstein y Glaser (2011); De la Paz y Graham (2004); Fidalgo, Garcia et al. (2009); Glaser y Brunstain (2007); Harris, et al. (2006); Mcarthur y Philippakos (2010); Wong (2008); Tracy et al. (2009); Torrance, et al. (2008)
Pre-experimento prueba pre y pos	Méndez y Zalapa (2013); Min (2005, 2006); Ochoa et al. (2008); WakabaYashi (2013); Watanabe y Hall-Kenyon (2011)
Pre-experimento prueba pos	Tsui y NG (2000); Lam (2010)
Pre-experimento series cronológicas múltiples	Lienemann et al. (2006); Mason et al. (2006); Saddler et al. (2004); Hough et al (2012); Kiuvara et al (2102); Lane et al. (2008) ;Mcarthur y Philippakos (2010); Zumbunn y Brunning (2012)
No-experimentales: Transversales y Longitudinales	Perry, Hitchinson y Thauberger (2008); Perry, Hutchinson y Thauberger (2007); Corden (2002, 2003)

Por otro lado, el 35% de las intervenciones, presentó diseños pre-experimentales o intrasujeto, es decir, que utilizaron un solo

grupo de estudiantes para realizar la intervención, sin realizar comparaciones con una condición o control u otras condiciones

experimentales. El 12% de los pre-experimentos realizaron pruebas pre y post intervención, para comparar la composición escrita antes y después del programa de instrucción (Ochoa, Aragón, Correa & Roa, 2008; Méndez & Zalapa, 2013); el 19% realizaron seguimiento al mantenimiento de las estrategias y a la producción escrita en el tiempo (Hough et al., 2012; Kiuahara et al., 2102; Lienemann et al., 2006); y el 4% de estos diseños solo realizaron pruebas post intervención (Lam, 2010; Tsui & NG, 2000). En estos diseños intrasujeto o pre-experimentales se hizo especial énfasis en determinar la efectividad de las intervenciones en estrategias metacognitivas en la composición escrita de los participantes y en determinar el mantenimiento de los efectos de las intervenciones a corto y mediano plazo.

Finalmente, un 15% de los estudios fueron no experimentales, con diseños transversales, que presentaron resultados de observaciones en el aula de clase en profesores en formación, después de haber estado en sesiones de andamiaje y retroalimentación con sus mentores; y longitudinales que documentaron los resultados de seguimientos de actividades realizadas con profesores en formación y en servicio (Corden, 2002, 2003; Perry, Hutchinson & Thauberger, 2007, 2008; Perry, Phillips & Hutchinson, 2006).

Otros aspectos metodológicos

Algunas intervenciones revisadas realizaron la instrucción en estrategias metacognitivas con poblaciones específicas de estudiantes y con muestras pequeñas, para facilitar la misma (grupos entre 4 y 27 estudiantes). La mayoría de intervenciones fue realizada con estudiantes de primaria y secundaria (Arias

& García, 2006a, 2006b; Arias & García, 2007; Fidalgo, 2008; Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2008; Fidalgo et al., 2011; Glaser & Brunstein, 2007; Harris et al., 2012; Lane et al., 2008; Lienemann et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Torrance et al., 2007; Watanabe & Hall-Kenyon, 2011); otras se adelantaron con estudiantes universitarios de primeros semestres (Lam, 2010; Lundstrom, & Baker, 2009; Min, 2005; 2006; Tsu & NG, 2000; Wakabayashi, 2013); y finalmente, una menor cantidad de las intervenciones encontradas se realizó con los profesores en formación o en servicio y sus respectivos grupos de estudiantes (Corden, 2002, 2003; De la Paz & Harris, 2002; Lane et al., 2011; Perry, et al., 2006; Perry et al., 2007, 2008).

Los estudiantes que participaron en las intervenciones resolvieron tareas de escritura que les demandaron la composición de textos narrativos, expositivos y/o argumentativos antes, durante y/o después de la intervención, con el fin de analizar los avances en sus habilidades de composición escrita. Los textos se escribieron tomando en cuenta la lectura de otros textos, la escucha de una historia oral y/o la presentación de matrices generativas, historias gráficas u orales, o gráficos (por ejemplo: *The story construction subtest of the towl-3*) que servían de incentivo para que los estudiantes pensarán en ideas para componer (Fidalgo, 2008; Fidalgo et al., 2008; Glaser & Brunstein, 2007; Harris et al., 2012; Lane et al., 2008; Lane et al., 2012; Lienemann et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Torrance et al., 2007; ; Watanabe & Hall-Kenyon, 2011).

En algunas de las intervenciones, se recurrió a la aplicación de pruebas estandarizadas para establecer las habilidades

metalingüísticas y metacognitivas de los estudiantes en relación con la escritura (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2007); y en otras se utilizaron cuestionarios que permitieron obtener información, desde la percepción de los estudiantes, sobre los procesos psicológicos involucrados en la escritura: planeación y redacción de textos escritos (Arias & García, 2006a; Arias & García, 2006b; Min, 2005, 2006).

Otros estudios observaron los estudiantes mientras llevaban a cabo el proceso de escritura y realizaron entrevistas. Estas técnicas ayudaron a conocer los cambios que los participantes presentaron en el proceso de escritura, así como los motivos que los generaron (Dix, 2006; Méndez & Zalapa, 2013; Ochoa et al., 2008). En otros casos, las pautas de corrección de los textos y las preguntas guía para la planificación, composición y revisión fueron formas de incentivar los procesos metacognitivos en los estudiantes. Además, otros estudios sobre intervenciones recurrieron a herramientas como la utilización del juego de roles entre pares (un estudiante adoptaba el papel de evaluador y otro de escritor) y discusiones entre compañeros que permitieron que ellos mismos retroalimentaran sus producciones escritas y las re-escribieran (Glaser & Brunstein, 2007; Fidalgo et al., 2009; Harris et al., 2006; Lam, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Min, 2005, 2006; Ochoa et al., 2008; Paquette, 2009; Yarrow & Topping, 2001). Finalmente, en las intervenciones se utilizaron otros instrumentos como cuestionarios que indagaban acerca de la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de la intervención: qué habían mejorado en sus procesos de escritura y de autorregulación y por qué (Tsu & NG, 2000; Min, 2005, 2006).

Por último, los estudios que se centraron en describir intervenciones con los profesores, recurrieron a la observación en el aula y la complementaron con cuestionarios, entrevistas, grupos focales, discusiones grupales sobre las prácticas del aula, tutorías grupales y talleres de entrenamiento (Corden, 2002, 2003; Perry & VandeKamp, 2000; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007, 2008). Estas técnicas tenían como propósito crear, en la formación de los profesores, un proceso de aprendizaje basado en el andamiaje y acompañamiento; que contribuyera no solo a la apropiación de conocimientos necesarios para enseñar la escritura; sino también al intercambio de experiencias en cuanto a metodologías y estrategias metacognitivas para permitir que los estudiantes lleven a cabo la producción de textos de manera clara y eficaz.

En relación con la composición escrita, en las intervenciones se observó la utilización de instrumentos para evaluar las producciones escritas de los estudiantes. Algunos de estos eran escalas estandarizadas con indicadores para evaluar los textos (gramática, coherencia y cohesión, puntuación, léxico, vocabulario, etc.), tal es el caso de la *Escala de Calificación de los Elementos Gramaticales* (Hough et al., 2012). Otros instrumentos se componían de categorías e indicadores generadas por los investigadores, para calificar los productos escritos de los participantes (Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Graham, 2002; Fidalgo et al., 2009; Fidalgo, García et al., 2009; Kihara et al., 2012; Mason et al., 2006; Saddler et al., 2004). En algunos estudios sobre las intervenciones, este análisis servía para ubicar a los estudiantes en niveles en el dominio de la escritura (Watanabe & Hall-Kenyon, 2011); en otras intervenciones se describió la situación de los estudiantes en relación con la escritura, de acuerdo a las

categorías o criterios creados por los investigadores (Harris, et al., 2012; Lane et al., 2012; Ocho et al., 2008). Y finalmente, en algunas intervenciones (Arias & García, 2006; De la Paz & Graham, 2004; Harris et al., 2012; Lane et al., 2012; Troia & Graham, 2002), se observó la utilización de criterios para evaluar los planes y las revisiones realizadas por los estudiantes antes y después de las intervenciones (Lienemann et al., 2006), tales como: presencia de idea principal y objetivos precisos; esbozo de ideas secundarias que guarden lógica con la idea principal, revisión de aspectos sustanciales, revisión de aspectos gramaticales, etc.

Programas instruccionales utilizados en las intervenciones propuestas

Un programa instruccional se entiende como un conjunto de elementos, que marcan con precisión las etapas y componentes de un proceso que tiene como propósito fundamental instruir. El programa define claramente qué se pretende lograr y cómo hacerlo. El cómo implica la selección e implementación de estrategias de instrucción y condiciones que permitirán la enseñanza de contenidos, habilidades, actitudes, etc. (Chanquiz & Inicarte, 2006). Las estrategias de instrucción son procedimientos que utilizan los profesores, instructores o tutores en el aula de clase para enseñar algún saber determinado. Algunas de las estrategias de instrucción que se utilizan en la enseñanza de las disciplinas escolares son: a) el modelado, estrategia a través de la cual un experto demuestra a un aprendiz la forma idónea de llevar a cabo un procedimiento, comportamiento o tarea determinada; mientras el experto demuestra el estudiante observa atentamente para comprender lo que se enseña (Schunk, Martínez & Javier, 1997); b) la práctica guiada, que consiste en un acompañamiento

que hace un profesor, instructor o tutor a un estudiante que se inicia en la puesta en práctica de algún saber conocer, hacer o ser, etc. El acompañamiento consiste en orientar, supervisar, corregir y evaluar toda la experiencia de práctica del estudiante, de tal forma que este se apropie del saber que se está enseñando; c) la práctica autónoma o independiente se consigue después de que el estudiante ha estado en prácticas guiadas o en sesiones de modelado, y ocurre cuando éste se responsabiliza totalmente de la ejecución de una práctica, debido a que se ha apropiado de los saberes requeridos para ejecutarla (Nieto & García, 2001); y d) La práctica colaborativa o el trabajo colaborativo es una estrategia que consiste en que los estudiantes comparten, negocian y construyen significados relevantes para la resolución de un problema o tarea específica (Sthal, Koshmann & Suthers, 2006).

Todas las intervenciones revisadas recurrieron a programas de instrucción para enseñar las estrategias metacognitivas a los estudiantes. La Tabla 2 muestra las intervenciones que utilizaron estrategias instruccionales específicas, tales como la instrucción explícita, el modelado, la práctica guiada, independiente y colaborativa. Estos estudios no manifiestan que las estrategias estuvieran integradas en un programa instruccional específico, estructurado y reconocido.

Asimismo, la Tabla 2 presenta los estudios que utilizaron programas instruccionales validados e implementados por investigaciones previas, relacionadas con la enseñanza de estrategias metacognitivas en la escritura. Estos programas se caracterizaron por combinar diferentes estrategias de instrucción, y por organizar en pasos o momentos el uso de tales estrategias.

Tabla 2. Programas y estrategias de instrucción utilizados por las intervenciones revisadas

Programa de Instrucción	Estrategia de instrucción	Autores
No usa programa	Práctica colaborativa práctica guiada	Arias y García (2006); Min (2006)
No usa programa	Práctica guiada práctica independiente	Arias y García (2006b); Arias y García (2007)
No usa programa	Modelado y práctica colaborativa	Tsui y NG (2000)
No usa programa	Práctica colaborativa e instrucción directa	Ochoa et al. (2008); Yarrow y Topping (2001); Méndez y Zalapa (2013)
No usa programa	Práctica guiada práctica independiente	Perry, Phillips y Dowler (2004); Perry, Hutchinson, y Thauberger (2007)
No usa programa	Instrucción explícita Práctica guiada	Corden (2002, 2003)
SRS	Instrucción explícita Modelado, práctica guiada, práctica independiente	Brunstein y Glaser (2011) Glaser y Brunstein (2011) De la Paz y Graham (2004) Harris et al. (2006) Kihara et al. (2012) Lane et al. (2008, 2012) Mcarthur y Philippakos (2010) Mason et al. (2006) Lienemann, Graham, Jansen y Reid (2006) Saddler et al. (2004) Tracy, Reid y Graham (2009) Wong et al. (2008) Zumbrunn y Bruning (2006)
SMC	Instrucción explícita, modelado de instructor y/o pares, práctica colaborativa y práctica independiente	Fidalgo y García (2008) Fidalgo et al. (2009)
CSRI	Modelado, práctica colaborativa y práctica independiente	Fidalgo et al. (2008) Fidalgo et al. (2009) Torrance et al. (2007)

Programa de Instrucción	Estrategia de instrucción	Autores
Quickwrite	Instrucción explícita Modelado, práctica guiada, práctica independiente	Hough et al. (2012)
CAT	Instrucción explícita Práctica Guiada Práctica colaborativa	Paquette (2011)
PEI	Instrucción explícita Práctica colaborativa Práctica Independiente	Fidalgo et al. (2011)
PM	Modelado Práctica colaborativa Práctica guiada Práctica Independiente	Fidalgo et al. (2011)

El programa instruccional más utilizado fue el *SRSD (Self-Regulation Strategy Development)*, diseñado por Harris y Graham (1992), el cual pretende enseñar explícitamente estrategias de autorregulación a los estudiantes y profesores, para el logro de tareas académicas en los dominios de matemática, comprensión lectora y escritura. Respecto a esta última, los objetivos principales de este programa son: a) ayudar a los estudiantes a mejorar los procesos metacognitivos involucrados en la composición escrita; b) desarrollar el uso de estrategias de autorregulación en relación con la escritura: planificación, monitoreo y control, y reflexión, que permitan al estudiante adquirir conciencia y control de su proceso de escritura; c) incrementar el conocimiento sobre las características de un buen escritor; y d) fomentar en los estudiantes las actitudes positivas hacia la escritura (compromiso y sentido al escribir).

El SRSD consta de seis etapas a través de las cuales es posible realizar la instrucción de las

estrategias a aprender: a) activación del conocimiento previo de los estudiantes sobre las estrategias; b) discusión de ventajas y utilidad, para conceptualizar las estrategias a enseñar; c) modelamiento por parte del instructor del uso de las estrategias a los estudiantes; d) memorización, esto es que los estudiantes repasan el uso modelado de las estrategias, recurriendo a claves mnemotécnicas; e) apoyo del instructor al estudiante en la implementación de las estrategias mediante la retroalimentación sobre el desempeño del estudiante; y f) desempeño independiente del estudiante al poner en práctica la estrategia sin ayuda del instructor (Graham Saddler & Asaro, 2002; & Harris, 1999).

Adicionalmente, el modelo posee tres componentes básicos de autorregulación: establecimiento de metas, autoinstrucciones y autorrefuerzo (Graham et al., 2000; Harris et al., 2002; Harris et al., 2008). En el caso de las intervenciones estudiadas para esta revisión, a través del modelo SRSD, los estudiantes y

profesores fueron instruidos en el uso de estrategias de planificación, monitoreo y revisión de textos principalmente narrativos y algunos expositivos. Además, el programa permitió que los estudiantes lograran dominar procesos como el establecimiento de metas, autoinstrucciones y autoreforzamiento, para regular el uso de las estrategias enseñadas y asegurar el mejoramiento en la composición escrita para la posteridad (Brunstein & Glaser, 2011; Harris, et al., 2006; Lane et al., 2008, 2012; Lienenmann et al., 2006; Mason et al., 2006; Saddler et al., 2006). En el caso de las intervenciones que se dirigieron a los profesores, se les orientó en las etapas del modelo y en las estrategias que podían instruir a partir de él, para que implementaran este conocimiento en sus aulas de clase (De la Paz & Graham, 2002; Harris et al., 2012; Lane et al., 2012).

Se observó que el modelo SRSD fue utilizado tanto para enseñar estrategias de escritura a estudiantes que poseían un buen dominio en la misma, como a estudiantes con dificultades en la escritura o con problemas de comportamiento. El modelo no tiene límite de tiempo de aplicación, por lo que se ajusta al ritmo y a los avances de los estudiantes en la intervención (Graham & Harris, 1999; Harris et al., 2012; Lane et al., 2008; Lane et al., 2012; Saddler et al., 2004). Igualmente, en las intervenciones que se realizaron se llevaron a cabo todos los pasos del modelo SRSD, asegurándose de que los participantes lograran el objetivo de cada paso para continuar el siguiente, y realizando los refuerzos que fueran necesarios según la necesidad de los estudiantes, para que ellos aprendieran el uso adecuado de las estrategias (Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Harris, 2002; Lane et al., 2008; Lane et al., 2012; Lienenmann et al., 2006; Mason et

al., 2006; Saddler et al., 2004; Wong, et al., 2008). Asimismo, algunos autores añadieron en sus intervenciones el apoyo de los pares antes de la fase de desempeño independiente y obtuvieron resultados positivos en el aprendizaje de las estrategias metacognitivas y en el mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes (Harris, et al., 2006). Finalmente, el SRSD propicia que sea el estudiante quien construya conocimiento acerca de la escritura y de las estrategias metacognitivas asociadas a ella, encontrando en el profesor o experto un guía que lo retroalimenta y apoya antes, durante y después del proceso de composición del texto (De La Paz & Graham, 2002; Saddler et al., 2004; Lane, et al., 2008; Wong, et al., 2008).

Por su parte, el programa *Quickwrite* de Maloney (1998) fue utilizado por Hough et al. (2012) para instruir estrategias metacognitivas de planeación, edición y revisión de textos narrativos, a través de cuatro fases, que se derivan de las etapas del Programa SRSD: a) descripción del propósito de las estrategias enseñadas; b) descripción del proceso asociado a la escritura que se quiere mejorar; c) modelamiento de las estrategias por parte del instructor; d) apoyo del instructor; y e) práctica independiente de las estrategias. Este modelo se constituye en una versión abreviada del SRSD que permite instrucciones rápidas y concisas, al resumir los procedimientos que el SRSD plantea, por ejemplo, prescindiendo de las etapas de discusión de las estrategias y memorización de las mismas.

Otro programa utilizado por algunas intervenciones para instruir estrategias de planeación y revisión del texto (García & Fidalgo, 2006; García & Fidalgo, 2008; Fidalgo, García et al., 2009), fue el *Modelo Social Cognitivo de Adquisición Secuencial de*

Habilidades (SMC) (Zimmerman y Kitsantas, 2002), el cual consiste en tres fases: observación, emulación y autocontrol y autorregulación. En la primera fase, se realiza, por parte del instructor o profesor, un modelamiento del uso de estrategias para planificar, componer, monitorear-controlar y revisar la escritura. Este modelamiento se hace principalmente a través de la exposición en voz alta del uso de las estrategias y de la ejecución de estas en vivo por parte del profesor, mientras los estudiantes observan. Posteriormente, en la segunda fase: de emulación, los estudiantes en parejas escriben un texto, utilizando las estrategias modeladas por los profesores, de tal forma que logren una apropiación de éstas, apoyados por la interacción con otros y la retroalimentación que se produce en el trabajo en grupo. Finalmente, en la fase de autocontrol y autorregulación los estudiantes realizan un trabajo independiente, al escribir un texto individual en el que aplican las estrategias aprendidas, demuestran una interiorización de estas y ajustan su uso de acuerdo con los cambios en su desempeño, en su funcionamiento interno y en el ambiente externo.

Por otro lado, algunas intervenciones utilizaron el Programa CSRI, el cual se basa en el Modelo SMC, al retomar sus etapas de observación y emulación. Este modelo pretende enseñar las habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo el proceso de escritura y asegurar su dominio. En las intervenciones realizadas por Fidalgo et al., (2008), Fidalgo et al., (2009) y Torrance et al., (2007) se trabajaron, específicamente los procesos de planificación y revisión de la escritura, con el fin de promover la autorregulación de los estudiantes durante la composición y mejorar la calidad de los productos escritos. La instrucción se hizo a través de cuatro fases. En la primera se

desarrolla con los estudiantes el conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre el proceso de escritura y sus variables relacionadas, apoyándose en materiales como matrices de conocimiento y reglas mnemotécnicas. En la segunda fase, el profesor o instructor enseña las estrategias a los estudiantes, recurriendo al modelado, con el objetivo de generar en ellos el conocimiento necesario para implementar las estrategias cuando enfrentan una tarea de escritura.

Asimismo, el profesor modela el uso de estrategias como el pensamiento en voz alta y las autoinstrucciones para apoyar el proceso de escritura. La tercera fase consiste en que los estudiantes apliquen lo enseñado por el profesor o instructor con la ayuda de sus pares: un estudiante toma el rol de escritor y el otro de observador para posteriormente retroalimentarse. Finalmente, en la cuarta fase, cada estudiante de manera independiente realiza el proceso de escritura y aplica las estrategias aprendidas en las fases anteriores.

El *CAT* (*Crossed-Aged Tutoring*) fue otro programa usado por una de las intervenciones documentadas en esta revisión (Paquette, 2001). Este programa consiste en la instrucción de estrategias de escritura a través del acompañamiento entre pares (práctica colaborativa). Los estudiantes de grados superiores, con más dominio de estrategias de composición escrita y de autorregulación, son entrenados como tutores o monitores de estudiantes de grados inferiores para apoyarlos en el proceso de apropiación de estrategias de planeación y composición escrita. Los instructores o profesores supervisan el proceso tanto de los tutores como de los acompañados y dan las pautas generales sobre cómo apoyar a los estudiantes.

Por último Fidalgo et al. (2011) usó dos programas instruccionales para enseñar estrategias metacognitivas a un grupo de estudiantes de primaria. El *PEI* (Programa de Instrucción Estratégica) y el *PE* (Programa de Modelado). El primero se basa en el desarrollo explícito del conocimiento sobre las estrategias que se enseñan (POD+ Las Vocales para planificar y editar), para ello se fomenta la comprensión del alumnado sobre lo que se le enseña, relacionándolo con su conocimiento previo y explicándole detalladamente el uso de la estrategia; posteriormente, se estimula la práctica colaborativa (trabajo en parejas) para ejecutar lo explicado sobre la estrategia metacognitiva; luego, los estudiantes ejecutan la estrategia de forma independiente, apoyados por guías y materiales, que le son retirados gradualmente, en la medida que muestren más apropiación de la estrategia enseñada. El segundo programa, el *PE*, posee la misma estructura que el *PEI*, la diferencia está en que en el *PE* el instructor no hace una explicación conceptual de la estrategia, sino que inicia directamente con el modelamiento ejemplar del uso de la estrategia (muestra cómo se planifica y se edita un texto en vivo). Con base en esa demostración, los estudiantes, en primer lugar, emulan en parejas todos los pasos o acciones realizadas por el instructor; y en segundo lugar, realizan la emulación individual de la estrategia, recurriendo al pensamiento en voz alta y a las autoinstrucciones.

Respecto a la funcionalidad de los programas *SRSD*, *SCRI*, *CAT*, *PEI*, *PM* y *SMC*, se encontró que, en general, resultaron ser efectivos para la instrucción de las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la composición escrita. Entre el *PEI* y el *PM*, por ejemplo, no hubo diferencias significativas en cuanto a su efectividad, ambos resultaron ser

idóneos para mejorar la composición escrita de los estudiantes y sus procesos de planeación y edición (Fidalgo et al., 2011). En el caso del *SRSD* su efectividad resulta ser mayor cuando se aplica en grupos pequeños de estudiantes y se ejecutan todas sus etapas (aplicación integral), que cuando se omite alguna de ellas (Lane et al., 2008; Lane et al., 2011; Saddler et al., 2004; Troia & Graham, 2002). Asimismo, este modelo y el *SMC*, al ser utilizados en estudiantes con diferentes características (con y sin dificultades en la escritura) mostraron ser efectivos, lo que lo hace aptos para ser aplicado en poblaciones estudiantiles diversas (Fidalgo et al., 2009; Harris et al., 2012; Saddler et al., 2004). Además, el *SRSD*, cuando se complementa con un etapa de práctica colaborativa (revisión y asistencia de pares) logra ser igual de efectivo para optimizar la escritura de textos tanto narrativos como expositivos, que cuando se aplica sin práctica colaborativa (Harris et al., 2006).

De los programas presentados, los que reportaron efectos más positivos sobre la planificación fueron el *SRSD*, el *PE* y *PEI* (además de ser efectivo para monitoreo y revisión); los otros tres modelos (*CSRI*, *CAT* y *SMC*) tuvieron mayor efectividad en los procesos de monitoreo-control y revisión (Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2009; Paquette, 2001).

Por último, se debe mencionar que en las intervenciones que se llevaron a cabo con profesores en formación y en servicio, se hizo énfasis en enseñarles estrategias de instrucción como el modelamiento y la práctica colaborativa, con el fin de que pudieran, a través de ellas, enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas para formarlos como escritores reflexivos.

En los estudios de Perry et al. (2006) y Perry et al., (2007, 2008), las actividades que se realizaron con los profesores en formación, incluían grupos de discusión, andamiaje y retroalimentación por parte de profesores expertos, para incentivar la reflexión y la autoevaluación de los docentes respecto a la forma cómo estaban enseñando la lectura y la escritura a sus estudiantes. En el proyecto TRAWL: *Teaching Reading and Writing Links Project*) documentado por Corden (2002, 2003), se instruyó a los profesores en estrategias de andamiaje y acompañamiento que permitieran a los niños ser escritores más reflexivos y lograran de forma gradual mejorar la calidad de sus escritos elaborados; desarrollar la metacognición, haciendo de ellos escritores más conscientes y autorregulados; y fortalecer aspectos como la autoestima y la confianza en sí mismos al escribir.

Procesos y estrategias metacognitivas favorecidos en las intervenciones

Procesos metacognitivos

Las intervenciones revisadas se propusieron el favorecimiento de procesos metacognitivos o de autorregulación que se despliegan al involucrarse en actividades de escritura: planificación, edición (despliegue del plan textual) y revisión de textos (monitoreo y control; y evaluación). Se observó que la gran mayoría de los estudios revisados se alineaban con los planteamientos de autores como Hayes y Flowers (1981), y Scardamalia y Bereiter (1996) sobre los procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con la escritura y la importancia de su favorecimiento para asegurar el la producción escrita de los estudiantes.

Dentro del proceso de planificación, las intervenciones buscaron que los estudiantes aprendieran los elementos centrales para realizar un plan de escritura: identificación del tema, establecimiento de objetivos del texto, identificación de ideas principales y secundarias; organización de la relación lógica entre las ideas, de tal forma que lograran tener un bosquejo estructurado del texto para comenzar con la escritura del mismo, y un referente claro para saber qué aspectos monitorear y controlar durante la edición del texto y qué elementos ajustar en la revisión final (Arias & García, 2006a; Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Graham, 2002; Fidalgo et al., 2008; Fidalgo et al., 2009; Fidalgo, García, et al., 2009; Glaser & Brunstein, 2007; Harris et al., 2006; Harris, et al., 2012; Hough et al., 2012; Hurtado, 2013; Kirkpatrick & Klein, 2009; Lane et al., 2008, 2012; Liennemann et al., 2006; Méndez & Zalapa, 2013; Tracy et al., 2009).

Respecto al proceso de revisión, es importante resaltar que éste no se entiende como una acción que se lleva a cabo al finalizar el texto, sino que tiene lugar durante y después de finalizada la composición (García & Arias, 2006a, 2006b). Las intervenciones revisadas apuntaron a favorecer y fortalecer este proceso, que se considera claves para: a) asegurar que se cumplan los objetivos trazados para el texto en la planeación; b) monitorear los avances durante la composición, ajustarlo a los objetivos, detectar errores, corregirlos en la marcha, y reescribir; y c) evaluar si se cumplió o no con lo establecido en el plan y qué se debe mejorar para futuras tareas de escritura (Lam, 2010; Min, 2006; Ochoa et al., 2008; Yarrow & Topping, 2001; Tsui y NG, 2000; Tzu, 2006).

En las intervenciones, se incentivó la toma de conciencia sobre los avances y fallas en la composición escrita (errores en las reglas del sistema notacional, puntuación, gramática, ortografía) y en la estructura del texto y de los párrafos (lógica en la conexión entre las ideas, coherencia en el mensaje transmitido); y la realización de ajustes para corregir las fallas en la composición o mejorar la calidad del texto. En algunas intervenciones el proceso de revisión se llevó cabo de manera colaborativa entre pares para optimizar más sus beneficios, a partir de la retroalimentación de un agente externo (Arias & García, 2006a, 2006b; Lam, 2010; Lienemann, et al., 2006; Min, 2005; 2006; Ochoa et al., 2008; Tsu & NG, 2000; Tracy et al., 2009).

Estrategias metacognitivas

El 58% de los estudios revisados recurrió a la enseñanza de estrategias metacognitivas para planear, revisar, monitorear y controlar la escritura, cuya efectividad había sido documentada por investigaciones realizadas en el tema (Brunstein & Glaser, 2011; De La Paz & Graham, 2002; Fidalgo & García, 2008; Glaser & Brunstein 2007; Harris et al., 2006; Harris et al., 2012; Kihara et al., 2012; Lane et al., 2008; Lane et al., 2012; Lienemann et al., 2006; Mason et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Wong et al., 2008; Zumbunn & Brunning, 2012). Algunas de estas estrategias enseñaron a los estudiantes a formular y organizar las ideas principales para sus textos; supervisar el cumplimiento de los objetivos trazados para sus textos y detectar y corregir errores durante el proceso de composición.

Estas estrategias fueron: en primer lugar, la estrategia 7W, cuyo propósito principal era ayudar a los estudiantes a recordar los siete elementos básicos que debía contener un

cuento, lo que facilitó la planificación del texto narrativo, el bosquejo de las ideas necesarias para su composición y el monitoreo durante la escritura del mismo (Harris et al., 2006; Lienemaan et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009). En segundo lugar, sobresale la estrategia POW (*Pick Ideas, Organize Ideas and Write*) que posee tres pasos: a) establecer las ideas, esto es, decidir qué escribir; b). organizar las notas o diseñar el plan de escritura y, c) escribir o componer, que se refiere al desarrollo y expansión del plan de escritura (Harris et al., 2006; 2012; Lane et al., 2008; 2011; Lienemann, et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Zumbunn & Brunning, 2012). La estrategia POW fue acompañada de una clave mnemotécnica llamada A-H-A, cuyo objetivo principal era ayudar a los participantes a recordar la estructura básica de un texto narrativo (Inicio, Nudo y Desenlace) para planear y desarrollar su composición.

En tercer lugar, se usó la estrategia PLANS, que consta de varios pasos: establecer objetivos de escritura, listar formas de alcanzarlos, realizar el bosquejo del escrito, comenzar a escribir y evaluar el logro de los objetivos mientras se va progresando en la composición del texto (De la Paz & Graham, 2004; Mason et al., 2006). En cuarto lugar, se utilizaron las estrategias TREE y WRITE, que facilitan la estructuración de textos argumentativos, a partir de la elección de un tema, de una idea o tesis principal y de los argumentos que la sustentan; además de guiar la supervisión de la escritura a través de la estructura planteada (De la Paz & Graham, 2002; Harris et al., 2006; Saddler et al., 2004). En esta misma línea, la intervención de Wong et al. (2008) utilizó la estrategia CHAIR para apoyar la escritura de textos argumentativos, al propiciar que los estudiantes piensen en su

tesis central y anticipen los argumentos para soportar la tesis y piensen en los posibles contra-argumentos, para que estructuren un texto sólido, capaz de resistir críticas de una postura contraria.

En quinto lugar, la estrategia POD + Las Vocales (O, A, I, U, E) fue utilizada para promover la planificación del texto y su revisión (Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2008; Fidalgo et al., 2009). Esta estrategia recoge los principales pasos para planear un texto y facilitar su posterior revisión. La primera consigna que se le da al estudiante es: Piensa en Ideas (P); luego: Organiza tus Ideas (O), para este paso, se recurre a la segunda parte de la estrategia, esto es, pedir al estudiante que incluya los siguientes elementos: objetivo del texto (O), audiencia (A), ideas a incluir (I), forma de unirlos (U) y el esquema a seguir para el desarrollo de las ideas (E). Por último, con estos elementos claros, se le solicita al estudiante desarrollar el texto (D). Finalmente, se encontraron estudios donde se utilizaron las estrategias STOP (*Stop, Think Of Purposes*) y LIST (*List Ideas Sequence Them*) para planificación. Ambas se usaron para fomentar en los estudiantes el establecimiento de un objetivo comunicativo, la creación de ideas para la escritura y la organización de éstas en un borrador inicial que será la guía para la composición del texto (Kihara et al., 2012; Mason et al., 2006).

Otros de los estudios utilizaron estrategias ya validadas para fomentar los procesos de revisión de los textos y la reflexión total sobre el proceso de escritura. Por ejemplo, Arias y García, (2006b, 2007) utilizaron el procedimiento CDO (Comparar, Diagnosticar y Operar) para guiar a los estudiantes en la realización de una revisión sustancial de sus textos, al facilitarles la comparación entre el

texto alcanzado y el texto deseado o planificado; de modo que ellos identifiquen aspectos a mejorar en el texto y comiencen a realizar acciones para corregirlos y perfeccionarlos, de tal forma que pueda acercarse al texto planificado.

En esta misma línea, Fidalgo y García (2008), Fidalgo et al. (2008); Fidalgo et al. (2009) y Torrance et al. (2008), instruyeron a los estudiantes en la estrategia de revisión de la escritura LEA (Lee, Evalúa y Actúa). El primer paso, leer (L), implica leer el texto al menos dos veces, la primera para inspeccionar aspectos de contenido y la segunda para revisar aspectos de forma del texto. El segundo paso, evaluar (E), conlleva a, que con base en las lecturas realizadas, el estudiante valore y decida qué aspectos de forma y contenido mantiene, modifica o elimina del texto. Finalmente, el tercer paso, Actuar (A), supone la ejecución de acciones decididas en el paso anterior, teniendo como referencia los objetivos trazados en la planeación.

Por otro lado, se observó que un 42% de las intervenciones enseñó estrategias metacognitivas, creadas o adaptadas por los mismos autores (Arias & García, 2006a; Fidalgo, Garcia, et al., 2009; Hough et al., 2012; Hurtado, 2013; Kirpatrick y Klein, 2009; Lam, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Macarthur & Philippakos, 2010; Min, 2005, 2006; Méndez y Zalapa, 2013; Min, 2005, 2006; Ochoa et al., 2008; Paquette, 2009; Tsu & NG, 2000; Wakabayashi, 2013; Watanabe & Hall-Kenyon, 2011; Yarrow & Topping, 2001). Utilizaron estrategias como: a) la elaboración de cuadros o matrices generativas, que contenía los elementos e ideas principales que debía contener los textos, y que ayudaban a los estudiantes a elaborar un plan para organizar las ideas, supervisar durante la composición de acuerdo a lo planeado; b) preguntas

orientadoras, que facilitaban pensar en las ideas principales, en los objetivos del texto, en su desarrollo (acción textual) y finalización; c) autoinstrucciones y pensamiento en voz alta para monitorear los avances en el texto y editarlo; d) generación de lluvia de ideas sobre temas para escribir, búsqueda de información sobre los temas para seleccionar uno y establecimiento de ideas principales y secundarias para desarrollar el texto; e) hacer consciente la relación entre planeación y revisión, realizando ejercicios de comparación entre el plan inicial y los diferentes borradores del texto; f) la construcción de conocimiento sobre los tipos de texto y los elementos necesarios para desarrollarlos (inicio, nudo y desenlace en los textos narrativos; tesis central, desarrollo de ideas que la soporten y conclusiones en los textos argumentativos, etc.); y g) realización de ejercicios de revisión entre pares de los textos, dando a los estudiantes los criterios para revisar la escritura y permitiéndoles retroalimentar a sus pares.

La mayoría de las estrategias metacognitivas fueron efectivas para optimizar los procesos metacognitivos asociados a la escritura; así como la composición escrita de los estudiantes. En la medida que los estudiantes se apropiaron de las estrategias metacognitivas fueron capaces de realizar planes elaborados y congruentes y llevar a cabo revisiones relacionadas con los planes, que mejoraron sustancialmente la calidad de los textos escritos. (Arias & García, 2006a, 2006b y 2007; Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2008; Fidalgo et al., 2009; Lienemann et al., 2006; Torrance et al., 2007).

En cuanto a estrategias como POW, POD+Las vocales, WWW, STOP, PLAN, TREE, CHAIR y WRITE, autores como De la Paz y Graham (2002); Harris et al. (2006); Lienemann et al.,

(2006); Mason et al. (2006) corroboran su pertinencia y Harris et al., 2006; 2012; Lane et al., 2008; 2011; Lienemann, et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Zumbrunn & Brunning, 2012 efectividad para el mejoramiento de los procesos de planeación, composición y revisión de textos narrativos (es el caso de POW y WWW) y de textos expositivos y argumentativos (es el caso de STOP, POD+Las Vocales, PLAN, CHAIR y TREE). Las estrategias LEA y CDO, así como la escritura en conjunto y la revisión entre pares fueron documentadas como estrategias de alta efectividad para fortalecer la composición escrita de los estudiantes y los procesos de revisión asociados a la escritura.

Discusión

La revisión presentada en este estudio incluye artículos empíricos y revisiones teóricas realizadas entre 2002 y 2013, que describen intervenciones dirigidas a mejorar la composición de textos a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas y de autorregulación. Las intervenciones revisadas surgen de la necesidad de preparar mejor a los estudiantes para asumir tareas de escritura y mejorar su desempeño en ellas, y en general, en las tareas académicas, dado que la escritura es un proceso transversal a todas las áreas. Para esto, se recurre a la instrucción de estrategias metacognitivas dado que diversas investigaciones han demostrado una correlación positiva entre estas estrategias y el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura, lo que significa que entre más conocimientos y estrategias posean los estudiantes para planificar, monitorear y revisar su desempeño, los productos escritos serán de mayor calidad (Bausela, 2007; Beard & Burell, 2010; Flórez & Torrado, 2003; Flórez, et al., 2005; Harris et al., 2006; Lundstrom &

Baker, 2009; Pérez, 2001; Salvador & García, 2009).

En la revisión de las intervenciones, se destaca que éstas presentaron propósitos alcanzables a través de los diseños propuestos, los cuales se enmarcaron en la modalidad experimental de investigación (cuasi-experimentos y pre-experimentos), precisamente, para establecer si la instrucción en estrategias metacognitivas resultaba efectiva para optimizar los procesos metacognitivos asociados a la composición escrita de estudiantes y profesores de diversos niveles de educación. A partir de la implementación de los diseños experimentales, la mayoría de las intervenciones revisadas concluyeron que la instrucción en estrategias metacognitivas fue efectiva para que los estudiantes mejoraran los procesos metacognitivos involucrados en la escritura (Brunstein & Glaser, 2011; De La Paz & Graham, 2002; Fidalgo & García, 2008; Glaser & Brunstein 2007; Harris et al., 2006; Harris et al., 2012; Kihara et al., 2012; Lane et al., 2008; Lane et al., 2011; Lienenmann et al., 2006; Mason et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; Wong et al., 2008; Zumbrunn & Brunning, 2012).

A este respecto, estrategias como POW, 7-W, PLAN, CDO, LEA y los cuadros o matrices generativas optimizaron, sustancialmente, los procesos de planificación y revisión de los textos escritos, al favorecer que los estudiantes aprendieran a anticipar y a organizar las ideas para escribir, a supervisar el desarrollo de estas durante la composición, mediante la comparación-contraste entre el plan elaborado y los avances en el texto durante su escritura. Lo anterior lleva a los estudiantes a darse cuenta qué están alcanzando, qué les falta o en qué están fallando con relación al plan para tomar

medidas correctivas en la composición del texto. En relación con las estrategias de revisión, los resultados de las intervenciones señalan la efectividad para fortalecer las pautas de escritura y revisión conjunta entre pares, la guía o el acompañamiento de los profesores a través del andamiaje, y la retroalimentación de expertos y pares. La información que provee la retroalimentación es útil para que los estudiantes puedan realizar ajustes a los textos que escriben; reconocer fortalezas y debilidades en el proceso de escritura a partir de las cuales logren convertirse en escritores más regulados y competentes (Glaser & Brunstein, 2007; Harris et al., 2006; Harris et al., 2006; Hui-Tzu, 2005; Lam, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Min, 2006; Ochoa et al., 2008; Paquette, 2009; Yarrow & Topping, 2001; Wakabayashi, 2013).

El mejoramiento de los procesos metacognitivos involucrados en la escritura impactó positivamente la composición de los textos narrativos, expositivos y argumentativos que produjeron los estudiantes en las evaluaciones post-intervención y de seguimiento (Harris et al., 2006; Harris et al., 2010; Lam, 2010; Lane et al., 2008; Lane et al., 2012; Lienemann et al., 2006; Saddler et al., 2004; Tsu & NG, 2000; Zumbrunn & Brunning, 2012), pues mejoraron sustancialmente la calidad de sus escritos en cuanto a: coherencia y organización de las ideas, puntuación, sintaxis, ortografía, longitud y vocabulario, en los diferentes tipos de textos (De la Paz & Graham, 2002; Mason et al., 2002). Esto demuestra que la enseñanza de estrategias metacognitivas es pertinente y efectiva para fortalecer la composición escrita de cualquier tipo de texto.

Al analizar los resultados de las intervenciones también se evidenció que los

estudios que se basaron en el programa SRSD, Quickwrite, CSRI, SMC mostraron que los estudiantes mejoraron sus procesos de planificación y revisión de los textos, lo que afectó positivamente su proceso de composición escrita, al lograr que ellos construyeran conocimiento sobre el proceso de escritura; mejoraran en los aspectos gramaticales y organizativos de la escritura; se apropiaran de estrategias de planificación y monitoreo y control de la composición escrita y de formas de auto instruir y autorreforzar su desempeño para motivarse frente a la escritura de diferentes tipos de textos (Brunstein & Glaser, 2011; De la Paz & Graham, 2002; Glaser & Brunstein, 2007; Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2009; Harris et al., 2008; Harris et al., 2006; Harris et al., 2012; Lane et al., 2008; Lane et al., 2011; Lienemann et al., 2006; Mason et al., 2002; Paquette, 2001; Saddler et al., 2004; Tracy et al., 2009; 4; Torrance et al., 2007).

Los programas PE y PEI tienen en común que proponen una forma sistematizada y procesual de enseñar las estrategias metacognitivas y de combinar diferentes estrategias instruccionales para ese propósito. Asimismo, tanto el SRSD, el SMC y el CSRI comparten el uso de estrategias como el modelado, la práctica independiente y la instrucción explícita (García y Fidalgo, 2006). No obstante, los programas presentan diferencias en el papel que dan a cada una de las estrategias de instrucción, por ejemplo, el PE, CSRI y el SMC dan un rol muy importante al modelamiento de las estrategias metacognitivas, permitiendo que tanto el profesor como los pares sean modelos; así como a la práctica grupal e individual de las estrategias modeladas, El CAT da mayor relevancia a la práctica colaborativa, a través de tutorías entre pares; mientras el SRSD, prescinde de la práctica colaborativa (el

trabajo entre pares no es utilizado) y aunque utiliza el modelamiento, éste lo ejerce solo el instructor, privilegiando su apoyo para lograr la apropiación de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, de tal forma que éstos alcancen la práctica o desempeño independiente.

Adicionalmente, los resultados de las intervenciones mostraron que el programa SRSD, y en general, los demás programas instruccionales utilizados son mucho más efectivos cuando se llevan a cabo integralmente y en grupos pequeños de estudiantes, debido a que los estudiantes pueden tener tiempo para recorrer las diferentes etapas de los programas y profundizar en el conocimiento de las estrategias y del mismo proceso de escritura; asimismo, es posible realizar más fácilmente retroalimentación a los estudiantes y darles más tiempo para que se apropien de las estrategias (Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2009; Harris et al., 2008; Harris et al., 2011; Harris et al., 2000; Lane et al., 2008; Lane et al., 2011; Wong et al., 2008). Además, el andamiaje que los profesores realicen es un factor fundamental para el éxito de los programas, especialmente, del SRSD, el SMC y el PM; por tanto, es importante que los docentes desarrollen primero el uso de estrategias de autorregulación para que, posteriormente, puedan enseñarlas a sus estudiantes (De la Paz & Graham, 2002; Harris & Graham, 1999; Harris et al., 2012; Lane et al., 2012; Paris & Winograd, 2007; Perry et al., 2006).

Es importante resaltar que las intervenciones que se realizaron con grupos de estudiantes con y sin dificultades en la escritura, utilizando los programas SRSD y el SMC (Fidalgo & García, 2008; Lane et al., 2008; Lane et al., 2011; Saddler et al., 2004), evidencian

que ambos programas se ajustan a las demandas realizadas por las características de los participantes y fueron efectivas en ambos tipos de estudiantes. Asimismo, se resalta la flexibilidad de estos dos programas para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, al permitir agregar nuevas estrategias instruccionales, como la práctica colaborativa en el caso del SRSD (Harris et al., 2006); o prescindir de algunas de las etapas como en la aplicación que Fidalgo, García et al. (2009) realizaron del SMC, en la que no se omitió la fase de autocontrol.

Finalmente, los modelos SMC, CAT y CSRI al privilegiar el modelamiento, la interacción y retroalimentación entre pares para el proceso de instrucción de las estrategias metacognitivas, permiten fortalecer la composición escrita de los estudiantes y los hace más efectivos para favorecer los procesos de revisión de la escritura, y no tanto para la planificación, probablemente porque dentro de sus etapas hay un énfasis marcado en la promoción de trabajo colaborativo (escritura entre pares), que promueve que los estudiantes revisen constantemente sus avances en el texto, los discutan y ajusten lo que sea necesario para mejorarlo (Fidalgo & García, 2008; Fidalgo et al., 2009; Paquette, 2001; Torrance et al., 2007).

Es importante mencionar, en primera instancia que la mayoría de intervenciones realizadas en estudiantes universitarios no utilizaron los programas instruccionales descritos, dado que estos han sido desarrollados para ser implementados en contextos de educación básica y secundaria. A pesar de esto, fue posible observar que estos programas, específicamente el SRSD, pueden aplicarse efectivamente a estudiantes universitarios, en la medida que investigaciones como las de Harris et al.

(2012) y Lane et al. (2012), lo aplicaron exitosamente con profesores en formación (estudiantes de pedagogía) para enseñarles el uso de estrategias metacognitivas que posteriormente podían instruir a sus estudiantes. En segunda instancia, las intervenciones para optimizar la composición escrita en estudiantes universitarios parecen enfocarse en el despliegue de estrategias instruccionales como actividades conjuntas de textos y el juego de roles (uno es evaluador y el otro es escritor) (Lam, 2010, Lundstrom & Baker, 2009; Min, 2005, 2006, Tsu & NG, 2000). Lo anterior, muestra que el paradigma del aprendizaje colaborativo es un referente relevante para el diseño de intervenciones y entrenamientos en la educación superior, que permitan superar las dificultades que los estudiantes universitarios presentan en la escritura (Lundstrom & Baker, 2009; Sthal, 2006).

Por otro lado, las intervenciones realizadas con profesores, muestran la necesidad de enseñarles el diseño de tareas de escritura y de estrategias de acompañamiento, que les permitan perfeccionar las habilidades de escritura de sus estudiantes, para formarlos como escritores reflexivos y autorregulados (Corden, 2002, 2003; De la Paz & Graham, 2002; Perry & VandeKamp, 2000; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007, 2008). Además, es importante resaltar que algunas intervenciones realizadas con profesores se adelantaron durante su etapa de formación profesional, lo que favorece su capacidad de reflexionar y evaluar sus propias prácticas; y propicia un proceso de revisión y mejoramiento continuo de su rol docente (Perry & VandeKamp, 2000; Perry et al., 2006; Perry et al., 2007, 2008). Estas intervenciones, de acuerdo con Lee (2003), no son muy comunes con los profesores.

Ahora bien, pese a que en general las intervenciones revisadas reportan su efectividad, se evidencian algunas limitaciones y dificultades en sus resultados. En primer lugar, autores como Lane et al. (2008), Lane et al. (2012) y Torrance et al. (2007) reconocen que en las evaluaciones posteriores de la escritura, que se realizan meses después de finalizadas las intervenciones, se observa que los estudiantes tienen dificultades en transferir el conocimiento aprendido durante la instrucción a otros contextos o clases que les demandan escribir, específicamente, presentan dificultades en el mantenimiento de las estrategias de revisión y reflexión sobre el desempeño y el resultado. Esto evidencia la necesidad de que en el aula de clase y en todas las asignaturas, la escritura sea trabajada permanentemente e incluya ejercicios en los que el estudiante tenga tiempo para pensar en el proceso de escritura y revisar sus textos.

En esta misma línea, las intervenciones revisadas fueron realizadas con muestras pequeñas de estudiantes de diferentes niveles educativos, que permitieron una profundización en la comprensión del fenómeno, pero no facilitan la generalización de los resultados. Igualmente, los diseños pre-experimentales o intra-sujeto, aunque permitieron describir los efectos de las estrategias metacognitivas sobre la composición escrita de grupos pequeños de estudiantes, y en algunos casos, facilitaron su seguimiento a corto y mediano plazo, poseen limitaciones en cuanto al control experimental (no poseen grupos de comparación y en algunas caso no se tomaron medidas pre-intervención para ser comparadas con las medidas post), que hacen que los resultados de las intervenciones no sean concluyentes y tengan que ser analizados

con cautela al momento de utilizarlos para implicaciones prácticas. En consecuencia, cuando se pretenda realizar intervenciones en estrategias metacognitivas y se quiera confirmar si son más efectivas que las estrategias regulares de clase o explicitar sus ventajas para mejorar la composición escrita, se sugiere usar diseños cuasi-experimentales que permitan la comparación entre diferentes grupos y la realización de medidas preintervención y postintervención tanto cualitativas como cuantitativas; lo que aportaría mayor validez a las conclusiones.

En segundo lugar, aunque algunos autores (Harris et al., 2000; Harris et al., 2008; Harris et al., 2006; Mason et al., 2002) han sugerido que el modelo SRSD es efectivo para fortalecer la motivación y la autoeficacia de los estudiantes hacia la escritura, los resultados de las intervenciones revisadas no muestran medidas concretas que indiquen que estas variables aumentaron gracias a la intervención. En este sentido, es recomendable que las futuras investigaciones que utilicen el programa SRSD establezcan previamente las medidas de motivación y autoeficacia que se tomarán durante la intervención y los componentes específicos del programa que se relacionarán con un aumento o disminución de las variables en cuestión; de esta forma, se tendría evidencia confiable de la efectividad del SRSD para aumentar la motivación y la autoeficacia.

En tercer lugar, las intervenciones que se realizan con estudiantes con dificultades en la escritura y comportamentales (Lane et al., 2008, 2011), dan cuenta de su efectividad para ayudar a superar las dificultades relacionadas con el proceso de escritura, pero no es claro de qué forma estas transformaciones positivas logran contrarrestar problemas de conducta en los estudiantes.

Finalmente, en las intervenciones que utilizaron el modelo SRSD no se observó que se incentivara el trabajo entre pares, excepto en la intervención de Harris et al., (2006). Este asunto ha sido reconocido por autores como Harris et al. (2008), quienes han sugerido incluir en el modelo los principios del aprendizaje colaborativo, pues cuando se propone el trabajo con pares en el proceso de escritura, se fomenta que los estudiantes se regulen y retroalimenten entre ellos, lo que favorece una mayor construcción de conocimientos sobre los procesos metacognitivos involucrados en la escritura y una aumento en la calidad de la composición escrita de los estudiantes (Chanquoy, 2001; Dix, 2006; Hui-Tzu, 2005; Lee, 2003; Yarrow & Topping, 2001).

Recomendaciones para intervenciones futuras.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para orientar la intervención en estrategias metacognitivas dirigidas a mejorar la composición de textos. Primero, aunque los resultados de algunas intervenciones que fueron realizadas con población colombiana (Hurtado, 2013; Ochoa et al., 2008) y con población latinoamericana (Méndez & Zalapa, 2013) pueden ser tomados como referentes para derivar estrategias de enseñanza que mejoren los procesos metacognitivos asociados a la escritura de los estudiantes en el contexto local, los resultados de esta revisión requieren de un análisis cuidadoso al momento de derivar implicaciones prácticas, puesto que la mayoría de intervenciones revisadas se llevaron a cabo con poblaciones foráneas en condiciones socio-culturales diferentes.

En consecuencia, si se quiere replicar alguna de las intervenciones realizadas en contextos

diferentes, se debe realizar un ejercicio riguroso de adaptación cultural de los programas instruccionales y de las estrategias metacognitivas a enseñar (Muñiz, Elosua & Hamblenton, 2013).

Segundo, respecto a las intervenciones que se realicen con estudiantes es importante tener en cuenta relacionarlas con los temas propios de las asignaturas y de la vida cotidiana, intereses y expectativas de los estudiantes (Bautier, 2002; Charlot, 1997; Camps, 1999; Harris & Graham, 1999; Harris et al., 2012). De esta forma, el estudiante podrá transferir con mayor éxito lo que se le enseña a todos los contextos donde se le demanda escribir. Igualmente, la intervención no se debe centrar solo en la enseñanza de los aspectos formales de la escritura (sintaxis, ortografía, puntuación, constitución de los párrafos), sino también hacer énfasis en que el estudiante comprenda la importancia de la escritura para el pensamiento y la construcción de conocimiento (Bautier, 2002; Camp, 1999); conozca los diferentes tipos de texto y sus diferencias; se apropie de las estrategias metacognitivas que le permitirán anticipar y organizar las ideas a desarrollar en los escritos, monitorear, corregir y revisar la composición, y reflexionar sobre su desempeño como escritor (García & Arias 2006a; 2006b; García & Arias, 2007); así como favorecer otros procesos cognitivos como la argumentación y el pensamiento crítico.

Tercero, la intervención que se adelante con estudiantes debe contemplar la realización de procesos de evaluación y seguimiento, que permitan: a) conocer las actitudes y creencias que tienen los estudiantes acerca de la escritura y de ellos mismos como escritores; así como su línea de base en relación con la composición escrita; b) establecer, desde la percepción de los estudiantes y desde

medidas objetivas, si hubo o no una mejora en el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura: cómo fue el cambio, a qué se debió y qué dificultades se les presentaron; y c) generar nuevas estrategias de intervención para superar las dificultades que puedan persistir en los estudiantes respecto a su proceso de composición y a sus habilidades metacognitivas.

Finalmente, se sugiere seguir trabajando en la formación de los profesores, incluyendo en su preparación cursos en los que se les enseñen a autorregularse e invite a reflexionar sobre conocimientos relacionados con los procesos

cognitivos y metacognitivos involucrados en la escritura, de tal forma que puedan tener elementos para formar escritores reflexivos y competentes (Corden, 2002, 2003; Lee, 2003, Perry et al., 2007; 2008). Esto sugiere la necesidad de seguir profundizando en metodologías para contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en este caso, a través de la escritura y del uso de estrategias metacognitivas que promueva, en estudiantes y profesores, el aprendizaje de la escritura y de cómo ponerla en práctica de forma regulada, y al mismo tiempo, cómo usarla para favorecer la construcción de conocimiento.

Referencias

- Applebee, A., Langer, J., Jenkins, L., Mullis, I. & Foertsch, M. (1990). *Learning to write in our nations' schools*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Arías-Gundín, O., & García, J.N. (2006a). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. El Papel de la Revisión en los Modelos de Escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Arías-Gundín, O., & García, J.N. (2006b). Instrucción en el proceso de revisión textual mediante el procedimiento CDO en estudiantes que presentan bajo rendimiento. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 32(145), 693-715.
- Arias-Gundín, O., & García, J.N. (2007). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o semánticos de la revisión. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 33(147), 5-28.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés pu didactiques. *Revue, Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bausela, E. (2007). Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 257-270.
- Beard, R., & Burell, A. (2010). Investigating narrative written by 9-11 year-old. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 77-93.
- Bereiter, C., & Scardalamia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.

- Brunstein, J., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skill: A randomized control trail. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 922-938.
- Camps, A. (1999). Motivos para escribir. *Elements d'acció Educative, 251*, 5-10.
- Canquiz, L., e Inciarte, A. (2006). Diseño de Unidades Curriculares dentro del enfoque de currículo por competencias. Recuperado de [http://150.187.142.20/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/Dise_o%20de%20los%20programas\[1\].%20Mayo%2007.pdf](http://150.187.142.20/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/Dise_o%20de%20los%20programas[1].%20Mayo%2007.pdf)
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. Conferencia llevada a cabo en el *IV Congreso de Educación*. Instituto Crandon. Montevideo, Uruguay.
- Corden, R. (2002). Developing Reflective Writers in Primary Schools: Findings from Partnership Research. *Educational Review, 54*(3), 249-276.
- Corden, R. (2003). Writing is more than "Exciting": Equipping Primary Children to Become Reflective Writers. *Literacy and Language, 37*(1), 18-26
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal Of Educational Psychology, 94*(4), 687-698.
- Dix, S. (2006). "What did I change and why did I do it?" Young writers' revision practices. *Literacy, 40*(1), 3-10.
- Eilers, L.H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement, 43*, 1, 13-29.
- Fernández, M. (2002). Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes. *Revista de Psicología, 4*, 7-18.
- Fidalgo, R., & Garcia, J. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación, 20*(3), 325-346.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 672-693.
- Fidalgo, R., García, J., Torrance, M., & Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta, 37*(1), 105-116.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Robledo, P., & Garcia, J. (2009). Dos enfoques metacognitivos de intervención: autoconocimiento del producto textual frente a autorregulación del proceso de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 313-321.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & Robledo, R. (2011). Comparación de dos Programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de competencia escrita. *Psicothema, 23*(4), 672-680.

- Florez, R., & Torrado, M. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología, 12*, 85-98.
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y function, 18*, 15 – 44.
- Glaser, C., & Brunstein, J.C. (2007). Improving Fourth-Grade Student's Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 297-310.
- Graham, S., Harris, K.A., & Troia, G.A. (2000). Self-Regulated Strategy Development Revisited: Teaching Writing Strategies to Struggling Writers. *Topics in Language Disorders, 20*(4), 1-14.
- Harris, K., & Graham, S. (1999). Programmatic Intervention Research: Illustrations from the Evolution of Self-Regulated Strategy Development. *Learning Disability Quarterly, 22*, 251-262.
- Harris, K.R, Graham, S., Mason, L.H, & Saddler, B. (2002). Developing Self-Regulated Writers. *Theory Into Practice, 41*(2), 110-115
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, Knowledge and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal, 43* (2), 295-340.
- Harris, K.R., Santangelo, Y., & Graham, S. (2008). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Going Beyond NLEs to a more Balanced Approach. *Instructional Science, 36*, 395-408
- Harris, K., Lynne, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing. *Journal of Teacher Education, 63*(2), 103-119.
- Hough, T., Hixson, M., Decker, D., & Bradley, S. (2012). The Effectiveness of an Explicit Instruction Writing Program for Second Grader. *Journal of Behavioral Education, 21*, 163-174.
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad, 13*(2), 35-43.
- Jacobs, G.M. (2004). A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process. *Early childhood Education Journal, 32* (1), 17-23.
- Kirpatrick, L., & Klein, P. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare- contrast genre. *Learning and Instruction, 19*(4), 309-321.
- Kiuhara, S., O'neill, R., Hawken, L., & Graham, S. (2012). The effectiveness of teaching 10th grade students STOP, AIMS and DARE for planning and drafting persuasive text. *Exceptional Children, 78*(3), 335-355.

- Lam, R. (2010). A Peer Review Training Workshop: Coaching Students to Give and Evaluate Peer Feedback. *TESL Canada Journal*, 27(2), 114-127.
- Lane, K., Harris, S., Graham, J., Weisenbach, M., Brindle, A., & Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *Journal of Special Education*, 41(4), 234 – 253.
- Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., & Schatschneider, C. (2012). Self-Regulated strategy development at tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A Randomized control trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 322-353.
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking skills and Creativity*, 4, 149-159.
- Lee, I. (2003). L2 writing teacher's perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8, 216 – 237. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Lienemann, T.O., Graham, S., Janssen, B.L., & Reid, R. (2006). Improving the Writing performance of Struggling Writers in Second Grade. *The Journal of Special Education*, 40(2), 66-78.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second language Writing*, 1, 30-43.
- Macarthur, C., & Philippakos, Z. (2010). Instruction in a strategy for compare-contrast writing. *Exceptional Children*, 76(4), 438-456.
- Mason, L.H., Harris, K.R., & Graham, S. (2002). Every Child Has a Story to Tell: Self- Regulated Strategy Development for Story Writing. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 496-506.
- Mason, L., Hickey, K., Suchram, D., & Kedem, Y. (2006).TWA+PLANS Strategies for Expository Reading and Writing: Effects for Nine Fourth-Grade Students. *Exceptional Children*. 73(1), 69-89.
- Méndez, A., & Zalapa, M. (2013). Escribir y reescribir, una posibilidad para mejorar el aprendizaje: Reporte de una experiencia con niños y niñas P'urhépecha. *Uaricha*, 10(21), 97-110.
- Min, H. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System* 33, 293 – 308.
- Min, T. (2006).The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 33, 293-308.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-137.
- Nieto, J., & Garcia, V. (2001). *Hacia un modelo comprensivo de práctica de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Universidad Complutense de Madrid.

- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento psicológico*, 2, 9-38.
- Ochoa, S., & Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196.
- Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M., & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta colombiana de psicología*, 11 (2), 77-88.
- Paquette, K. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: an investigation of elementary students' writing. *Literacy Research and Instruction*, 48, 28-38.
- Paris, S., & Winograd P. (2007). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. Recuperado de <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>
- Peverly, s., Brobst, K., & Morris, K. (2002). The contribution of reading comprehension ability and metacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal Research Reading*, 25, 2, 203-216.
- Perez, S.A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25(1), 27-32.
- Perry N., Phillips L., & Hutchinson L. (2006) Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 27-50.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K.R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on The Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Salvador, F., & García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 58(242), 61-76.
- Scardalamia, M., & Bereiter, C. (1996). Engaging students in a knowledge society. *Educational Leadership*, 54(3), 6-12.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Schunk, D., Martínez, D., & Javier, J. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Precentice Hall.
- Read, S. (2010). A model for Scaffolding Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 64 (1), 47-52.
- Tsui, A., & NG, M. (2000). Do secondary L2 writers benefits for peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Tracy, B., Ried, R., & Graham, S. (2009). Teaching Young Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self-Regulated Strategy Development. *The Journal of Educational Research* 102 (5), 323 -331.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction* 17, 265 – 285.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295.
- Wakabayashi, R. (2013). The Effects of the Peer Feedback Process on Reviewers' Own Writing. *English Language Teaching*, 6(9), 177-192.
- Watanabe, L., & Hall-Kenyon, K. (2011). Improving young children's writing: the influence of story structure on kindergartner's writing complexity. *Literacy Research and Instruction*, 50, 272-293.
- Wong, B., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784.
- Yarrow, F., & Topping, K (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261 – 282.
- Zimmermann, B., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 660-668.
- Zumbrunn, S., & Brunning, R. (2012). Improving the writing knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 25 (5), 1-20.

Recibido: Diciembre 9-2014 Revisado: Abril 8-2015 Aceptado: Septiembre 22-2015