



**HAL**  
open science

# Conocimientos metacognitivos y autoregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos

Dyanne Escorcía

► **To cite this version:**

Dyanne Escorcía. Conocimientos metacognitivos y autoregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2010, 28 (2), pp.265-277. hal-03140417

**HAL Id: hal-03140417**

**<https://hal.science/hal-03140417>**

Submitted on 12 Feb 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos

Metacognitive knowledge and self-regulation: A qualitative lecture of students  
functioning in writing

DYANNE ESCORCIA\*

## Abstract

This research emerges from the world-wide problematic concerning student's failure. It particularly analyzes the meta-cognitive competences in the writing process of this population. Based on Flavell's (1992) viewpoint about meta-cognition and the socio-cognitive approach of self-regulation, two variables were measured: meta-cognitive knowledge and self-regulation strategies. A qualitative study was conducted on a sample of 12 French students at first year university. This study uses a specific technique of interview known as "explicitation interview". The data analysis included the categorization, codification and quantification of the information obtained with the interviews. In conclusion, even though the students had meta-cognitive knowledge related to the written tasks, they did not show strategies that could help to go beyond the descriptive modality of written discourses by taking into account the readers' expectations. Their writing processes focused on transcription of ideas with little control on the planning and revision phases.

*Keywords:* metacognition, writing skills, college students, self-evaluation, goals, self-report.

## Resumen

La presente investigación parte de la problemática mundial de deserción de los estudiantes universitarios y analiza en particular las competencias metacognitivas de este público en el campo de la redacción. Las variables de interés (los conocimientos metacognitivos y las estrategias de autorregulación) son analizadas con base en la noción de metacognición propuesta por Flavell (1992) y en el enfoque sociocognitivo de los procesos de autorregulación. Se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de entrevistas de explicitación ante una muestra de 12 estudiantes de primer año de una universidad francesa. El análisis de los datos consistió en la categorización, la codificación y la cuantificación del contenido de las entrevistas. Se concluye que a pesar de poseer informaciones pertinentes para la tarea, los estudiantes no dan cuenta de estrategias para ir más allá de la modalidad descriptiva del discurso teniendo en cuenta las expectativas del destinatario. Sus procesos de redacción son centrados en la transcripción de ideas con poco control consciente de la planeación y de la revisión de los textos.

*Palabras claves:* metacognición, competencias redaccionales, estudiantes universitarios, autoevaluación, objetivos, auto-instrucción.

\* Docente Investigadora, Universidad Charles de Gaulle. Lille 3, Departamento de Educación, Francia. PhD en Educación, Universidad Paris Ouest, La Defense, Nanterre (Francia). Psicóloga Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Correo electrónico: dyanne.escorcia@gmail.com.

## Introducción

Las dificultades de rendimiento de los estudiantes universitarios constituyen una problemática mundial. Un informe de la OCDE (2004) indica que 25% de los jóvenes habitantes de los países miembros de esta organización salen del sistema sin ningún diploma. La tasa de rendimiento alcanza más del 80% en países como Japón (94%), Turquía (88%), Irlanda (85%), Inglaterra (83%) y es menor al 60% en Suecia (48%), Austria (59%), Francia (59%) e Italia (42%). En América Latina un estudio realizado por la UNESCO (citado en el Boletín informativo n° 7, diciembre del 2006, Ministerio de Educación Nacional - Educación Superior, Bogotá) muestra que la tasa de deserción va del 38% en Honduras al 82% en Guatemala. Países como Chile, Costa Rica, México, Brasil y Colombia tienen un porcentaje promedio de deserción del 54%.

Las causas de los problemas de los estudiantes universitarios son múltiples. Diversos estudios llevados a cabo en el contexto francés revelan que se trata tanto de aspectos contextuales, como familiares e individuales. En particular, una encuesta realizada por el Observatorio de la Vida Estudiantil (OVE, 2002) muestra que los aspectos demográficos (sexo, edad, salario y diploma de los padres), las condiciones materiales de vida (recursos, transporte, habitación), la trayectoria escolar, los modos de organización del trabajo académico y otros comportamientos escolares tienen una influencia sensible sobre el éxito de los estudiantes universitarios franceses. También aparecen como variables importantes la organización de la enseñanza superior, los modelos pedagógicos utilizados y las prácticas pedagógicas de los profesores (Romainville, 2005). En el caso de los jóvenes latinoamericanos, el informe de la UNESCO (2004) antes citado también señala la heterogeneidad de aspectos a considerar: la falta de financiación, las pocas expectativas laborales, la débil orientación vocacional, la capacitación de los docentes, las metodologías de estudio, las exigencias curriculares, entre otros.

Particularmente en el campo de la redacción, las dificultades de los estudiantes universitarios son numerosas. En contexto argentino, los inscritos en

primeros años muestran falencias para producir el tipo de texto solicitado (Rosales y Vazquez, 2000, citados por Vazquez, Pelizza, Jakob y Pablo, 2003). Además de la ausencia de introducción y de conclusión, sus escritos sufren de yuxtaposición de informaciones y de falta de distinción entre las diferentes fuentes conceptuales. Centrándose en el léxico y la semántica, los jóvenes olvidan jerarquizar las ideas. Así mismo, un estudio francés muestra que los textos de los estudiantes se caracterizan por una sucesión de ideas, sin orden claro (Pollet, 2001). Estos redactores no toman en cuenta el lector ni los objetivos de la tarea (Pollet, 2001), lo que vuelve difícil el poder epistémico de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Frente a estas constataciones, es necesario saber ante todo cómo funcionan los estudiantes, cuáles son las características de sus procesos cognitivos en la escritura. Esta área de investigación es poco abordada en Francia, ya que los estudios se interesan principalmente en puntuar las dificultades de los estudiantes sin explicar qué es lo que éstos saben y saben hacer, ni cuáles son sus estrategias de escritura y de lectura (Coulon, 1997, Fave-Bonnet y N. Clerc, 2001 y Romainville, 2002). Dar respuesta a estas preguntas es imprescindible para explicitar las exigencias de la enseñanza universitaria y para identificar los criterios de evaluación del rendimiento de los jóvenes (Romainville, 2002). Nuestro estudio, que hizo parte de una tesis doctoral ante estudiantes franceses (Escorcía, 2007), pretende así obtener una visión detallada del funcionamiento cognitivo y metacognitivo de los estudiantes en cuanto a la producción escrita. Presentamos a continuación el marco teórico seguido de los aspectos metodológicos. Los principales resultados serán presentados antes de ser discutidos y, por último, damos las conclusiones del estudio.

## Aspectos teóricos

### La metacognición y sus componentes

Según Flavell (1992), la metacognición consiste en un conjunto de conocimientos o de procesos intelectuales que toman la cognición como objeto o que regulan un aspecto determinado del funcio-

namiento cognitivo. Dicho en otros términos, es la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su cognición, permitiéndole un control consciente y deliberado de sus procesos intelectuales. Como lo estiman Schraw y Sperling-Denisson (1994) y Pinard (1986), la mayoría de las teorías sobre la metacognición distinguen dos componentes principales de este fenómeno, los cuales se resumen en la capacidad del individuo para comprender y controlar sus propios procesos intelectuales. Así son identificados los conocimientos metacognitivos y los procesos de autorregulación. Los primeros corresponden a los conocimientos o creencias relativas a las variables que componen la actividad cognitiva (Flavell, 1992). Los segundos se refieren a los procesos de vigilancia y de control del individuo sobre sus operaciones cognitivas (Brown, 1987).

Los conocimientos metacognitivos son el producto de observaciones sucesivas de sí mismo y del mundo exterior. Dichas informaciones son estables y pueden no corresponder a la realidad (Brown, 1987). Se les confunde con la percepción de autoeficiencia que Bandura (1994) define como las creencias del individuo en su capacidad de efectuar eficazmente una tarea. Sin embargo, los conocimientos metacognitivos pertenecen a un nivel cognitivo superior, pues incluyen la toma de conciencia del sujeto con relación a sus creencias personales y a la capacidad de evaluar o modificar dichas informaciones. Pueden ser de varios tipos: a) personales, es decir los conocimientos del sujeto referidos a sus habilidades y debilidades en un dominio determinado; b) relativos a la tarea, es decir, informaciones sobre las exigencias y características de la actividad a realizar; en fin, c) los conocimientos concernientes a las estrategias, a su pertinencia en función de los objetivos de la tarea.

En cuanto a los procesos de autorregulación, Hacker (1998) y Mazzioni (1999) distinguen entre la toma de informaciones o la activación de conocimientos (procesos de *monitoring*) y la autorregulación propiamente dicha, es decir, las acciones cognitivas implicadas en el progreso de la acción. Según Bandura (1991) la autorregulación ocupa un lugar central en su teoría sociocognitiva puesto que de este proceso depende la autodirección del individuo gracias a la anticipación y a la reflexión. Zim-

merman (1998) agrega que se trata de un conjunto de estrategias que permiten al sujeto transformar el curso de su acción. Dichos métodos pueden tender a regular los afectos o cogniciones de la persona (autorregulación interna), sus comportamientos o conductas observables (regulación comportamental) o el entorno (regulación del contexto). Teniendo en cuenta esta categorización, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) y Zimmerman (2002) identifican una serie de estrategias que incluyen la fijación de objetivos, la búsqueda de ayuda, la autoevaluación, la gestión del tiempo, la autoinstrucción, la estructuración del ambiente, entre otras. Como veremos en los resultados, el presente estudio tratará de algunas de estas estrategias, a saber: la fijación de objetivos, la autoevaluación y la autoinstrucción.

### La producción de escritos

La producción de textos es un dominio de interés pues, como le expresa Coulon (1997), el lenguaje, oral y escrito, es uno de los dominios que más evidencia la adaptación de los estudiantes universitarios. La importancia de la escritura radica no solamente en su función de expresión del saber sino también en su aporte a la formalización y a la construcción de conocimientos (Pollet, 2001). Estas afirmaciones concuerdan con las de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes señalan el poder epistémico de la escritura, es decir, su rol en el desarrollo del pensamiento del redactor. Se estima también que la redacción resulta esencial para aprender en todas las materias (Carlino, 2005). Estas afirmaciones subrayan el rol de la escritura pero no describen su funcionamiento.

Para responder a este último punto, Hayes y Flower (1980, 1986) propusieron un modelo cognitivo de los mecanismos implicados en la redacción, modelo del cual sobresale la identificación de tres grandes operaciones. La planeación se basa en la toma de decisiones del redactor con respecto al contenido, los objetivos y la organización del texto. La traducción (o transcripción) consiste en la elaboración del contenido a través de la construcción de oraciones, del encadenamiento de ideas o de la adecuación de aspectos semánticos o sintácticos. En fin, la revisión reside en la evaluación y/o co-

rrección del producto según informaciones temáticas, lingüísticas u otras. Hayes y Flower (1980, 1986) insistieron en el carácter recursivo y flexible de estos procesos, los cuales no suceden en forma lineal sino que dependen de la toma de decisiones y de la adaptación del redactor según las condiciones de la tarea.

La distinción de las tres grandes operaciones de la escritura será esencial para los análisis que presentaremos en los resultados. Además, esta visión teórica es coherente con la definición de metacognición presentada, pues subraya el carácter dinámico del redactor. Como lo afirman Zimmerman y Risemberg (1997), el modelo de Hayes y Flower pone en valor la reactividad y redefinición permanente de los procesos cognitivos, aspecto clave para el que participaría la metacognición.

### Metodología

#### Población y muestra

Los participantes al estudio eran estudiantes de primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Paris Ouest, Nanterre La Defense (Francia), durante el período académico 2005-2006. Este grupo estaba constituido por 40 jóvenes que cursaban una asignatura en donde fueron contactados por la investigadora. Después de haber redactado unos informes de lectura en el marco de dicha materia se pidió a los estudiantes participar en entrevistas que tratarían sobre la redacción de los textos producidos. 30% de los estudiantes (n= 12) aceptaron participar en el estudio. Ellos no conocían sus notas al momento de tomar dicha decisión.

#### Recolección de los datos – Instrumento

Las entrevistas llevadas a cabo obedecen a la técnica de explicitación desarrollada por Vermersch (1994). El objetivo de ésta es llevar al individuo a describir el desarrollo de sus acciones tal como sucedieron en una tarea específica. En esta investigación se pidió a los estudiantes evocar las operaciones realizadas con las sensaciones y emociones asociadas a dicha vivencia. Llevamos a cabo una entrevista por estudiante, en dos fases sucesivas.

Se les pidió primero que describieran de manera general cómo procedieron para redactar el texto del principio al final. Enseguida se solicitaba a cada estudiante describir un momento particular de la misma tarea. Para esta entrevista de tipo semi-estructurado no contábamos con una lista pre-establecida de preguntas. Sin embargo, procuramos realizar tres clases de interrogaciones: “¿qué hacías en ese momento?” (Por ejemplo, ¿qué hacías cuando corregías tu escrito?); “¿después de eso qué hiciste?” (Por ejemplo, y después de terminar el plan qué vino?); y “¿cuándo hacías eso, qué hiciste primero...? ¿Y después...? ¿Y para terminar?”. Al final de la entrevista aspirábamos a obtener información sobre las fases de la actividad y las estrategias puestas en práctica. La duración promedio de las entrevistas fue de 40 minutos.

#### Método de análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos contamos con indicadores de los procesos metacognitivos de la escritura, los cuales fueron construidos en la fase exploratoria de esta investigación (Escorcía, 2007). Ante todo, nos basamos en dos dimensiones de la metacognición antes mencionadas, los conocimientos metacognitivos y las estrategias de autorregulación. Luego a cada dimensión correspondían subcategorías con sus indicadores respectivos.

Las entrevistas fueron transcritas integralmente antes de proceder al análisis de contenido. Una lectura inicial permitió seleccionar los segmentos a analizar teniendo en cuenta el tema y las palabras del discurso. En cuanto al tema, prestamos atención a las frases alusivas a conocimientos de la persona, de un lado, y a sus acciones, de otro lado. No se retenían alusiones a saberes sobre el contenido del texto y, para ser analizadas, las acciones debían referirse a la redacción del informe de lectura. Cada acción descrita era situada en el orden cronológico descrito por el sujeto. Luego fueron inventariados los segmentos a analizar antes de ser categorizados en función de nuestras dimensiones y subcomponentes metacognitivos. Por último se estableció la frecuencia de unidades (frases) en cada categoría. Como resultado de los análisis se realizó una ma-

triz por sujeto, a fin de ilustrar las acciones, de las más globales a las más finas, llevadas a cabo (ver ejemplo en el anexo A).

## Resultados y análisis

### Los conocimientos metacognitivos referidos a la persona

Analizamos, de una parte, los conocimientos referidos a sí mismo y, de otra, los conocimientos sobre las personas en general. La primera categoría se basa en las creencias del estudiante sobre sus puntos fuertes y débiles en la escritura. Pudimos constatar que los sujetos se refieren principalmente a sus dificultades (67%) y que pocos hacen alusión a sus habilidades o puntos fuertes (33%). Los que hablan de sus falencias se refieren principalmente a problemas en la planeación del texto, a la generación de ideas en particular. Así, S9<sup>11</sup> dice “cuando me acuerdo de algo tengo que anotar enseguida la idea” y “me es difícil seleccionar las ideas cuando hay bastantes cosas interesantes”. Otros problemas tienen que ver con la producción de frases: “tengo la idea en la cabeza pero las palabras no me salen” (S9), o “mi gran problema es que hago frases muy largas” (S7). En cuanto a sus fortalezas, ciertos jóvenes dicen desenvolverse bien en la revisión o en la planeación de sus escritos, y otros nombran competencias lingüísticas particulares: tener una buena ortografía (S10), saber escribir con el teclado sin mirar los dedos (S10). En fin, se observa que los estudiantes reconocen una diversidad de procesos necesarios para escribir buenos textos. Son identificadas varias fases de la escritura y ciertas habilidades lingüísticas de base.

En cuanto a los conocimientos metacognitivos referidos a las personas en general, constatamos que los estudiantes reconocen formas de controlar sus procesos cognitivos, en especial durante la transcripción (60%). Así, S9 dice “hay pasajes que nos exigen releer varias veces pues nos cuesta trabajo redactarlos bien” y S10 “cuando escribimos una idea nos decimos ‘tengo razón o no tengo razón’”. Esta necesidad de permanecer en alerta

durante la escritura se manifiesta también en relación con la planeación (13%), con la utilización de recursos externos para escribir (13%) y con la importancia de la motivación (14%). Por ejemplo, S9 dice “en general, los redactores seleccionan las ideas durante la lectura de los textos”. S1 expresa que “es más fácil redactar cuando se tienen fichas de lectura o cuando contamos con ideas claras”. En fin, retendremos de esta parte que los estudiantes reconocen con mayor facilidad diversas maneras de controlar la redacción cuando evocan el funcionamiento de los redactores en general (utilizando como pronombres la primera persona del plural o el pronombre indefinido “uno”). Pero cuando se trata de describirse a sí mismos, los estudiantes tienden menos a citar operaciones de control de la redacción.

### Conocimientos metacognitivos sobre la tarea

Los conocimientos sobre la tarea se refieren a las características del tipo de texto producido y a las dificultades que dichos escritos representan para el redactor (Flavell, 1992). Con relación a la primera categoría, notamos que los discursos ponen en relieve las dos partes que contienen tradicionalmente los informes de lectura: un segmento descriptivo y otro analítico o crítico. Así, 75% de las frases analizadas presentan las exigencias de los textos, sus características. El 25% restante define cada uno de los componentes del informe de lectura. Con respecto a las características del tipo de escrito, algunos jóvenes reconocen que en la parte descriptiva “hay que resumir el libro en pocas líneas” (S2) o “transmitir las ideas del autor con nuestras propias palabras” (S7), aún más “decir cuál es la trayectoria del autor” (S10). En cuanto al análisis crítico, ciertos estudiantes saben que se necesita “decir lo que se piensa y situar el libro en su contexto” (S1), además de “escribir sus propias ideas y cómo se percibe la obra” (S10).

No solamente hablan de exigencias de contenido sino de normas en cuanto a la talla y las partes que debe contener un informe de lectura. Así, un joven dice que él sabía durante su redacción que la parte descriptiva debía ser más corta que la analítica (S4) y otro estudiante habló de cómo se organiza

1 A lo largo de esta presentación asignamos a cada sujeto un número, que será precedido por la letra S.

un análisis: “primero se aportan algunas citas del libro... Luego situamos la obra en su contexto histórico y para terminar damos nuestra reflexión personal” (S1). En esta parte algunas frases se refieren a la conclusión en particular. Aspectos como qué debe contener esta sección y cómo diferenciarla de la conclusión de la obra son expresados por ciertos sujetos. Al final, podemos notar que los segmentos analizados dan cuenta de la distinción clara que los estudiantes establecen entre los dos componentes de un informe de lectura. Los jóvenes comprenden las funciones diferentes de cada parte, sus exigencias y las expectativas del lector.

Veamos para terminar los conocimientos sobre las dificultades del texto. Debe subrayarse que 72% de los segmentos analizados en esta categoría aluden a la parte analítica del texto. Los aspectos más problemáticos para ellos son la selección del contenido del escrito, la identificación de las expectativas del lector, ser autor de sus propias ideas y juzgar la obra leída. Por otra parte, ciertos obstáculos (26%) conciernen la parte descriptiva. Estas frases evocan la dificultad de sintetizar una gran cantidad de información y de organizar el escrito ayudándose de un borrador. Podemos apuntar que los inconvenientes citados están ligados principalmente con la capacidad de argumentar, de tomar distancia con relación a las fuentes, de escoger los puntos principales a relatar y de enlazar los objetivos del escrito con el contenido a expresar.

### **Conocimientos relativos a las estrategias**

Este análisis se basa en las alusiones del sujeto con respecto a sus métodos utilizados habitualmente para redactar. Vale recordar que este estudio distingue, de una parte, los conocimientos y, por otro lado, las acciones que el sujeto dice haber llevado a cabo en su tarea. Por ende, las frases que corresponden a esta categoría se refieren a lo que los estudiantes conocen sobre sus maneras de redactar en general, y no a las acciones precisas puestas en práctica en una tarea particular.

Primero, los conocimientos sobre las operaciones de planeación evocan la generación y la organización de ideas. En cuanto a la primera operación, ciertas frases mencionan métodos de toma de apun-

tes durante la lectura de libros. Algunas estrategias son: marcar ideas en memos, anotar las páginas del libro donde se hallan ideas importantes, retranscribir pedazos claves de la lectura, anotar palabras o frases, hacer resúmenes o síntesis. La importancia de estas ayudas consiste en que servirán a generar fácilmente el contenido del escrito, puesto que el sujeto no tendrá la carga de recuperar en su memoria las ideas durante la fase de transcripción. Así, según S2, estos métodos de toma de apuntes son especialmente útiles para el análisis crítico y, según S4, los mismos son claves al realizar un buen informe de lectura.

En cuanto a las estrategias de organización, algunos estudiantes hacen borradores y otros realizan generalmente planes de escrito. S3, por ejemplo, expresa que después de tomar apuntes escribe en una hoja todas las ideas que se le ocurren, sin orden preciso. De su parte, S4 realiza un borrador que luego modifica durante la redacción. Con respecto a la organización de ideas utilizando un plan, los métodos son variables pues ciertos estudiantes dicen hacerlo antes de escribir, detallando títulos y subtítulos, mientras que otros producen un plan después de comenzar la redacción.

Segundo, los conocimientos relacionados con las estrategias de transcripción muestran que los métodos de los estudiantes son diversos. Algunas frases analizadas ponen en relieve el carácter automático de la producción de ideas, la cual funcionaría encadenando sucesivamente las informaciones: “cuando comienzo a escribir las ideas se concatenan en mi cabeza” (S6), “yo escribo las ideas que el párrafo precedente me hace pensar” (S3). En estas frases no se hace evidente la necesidad de controlar el encadenamiento de ideas en función de los aspectos retóricos (expectativas del lector, objetivos del tipo de escrito) que serían previstos antes de pasar a la transcripción de ideas.

Otros conocimientos referidos a la fase de traducción aluden a los medios utilizados para transcribir (computador, papel y lápiz...) y a los aspectos lingüísticos. Así, S8 dice “trato de buscar palabras que se acerquen lo más posible a lo que dice el autor, cuando no encuentro paro por un momento y vuelvo a buscar hasta que encuentro”.

Para terminar esta sección, los conocimientos sobre la revisión ponen en evidencia principalmente qué es lo que los estudiantes corrigen y los momentos en que revisan sus productos. Se puede notar que la revisión se centra en los aspectos formales del idioma, donde la ortografía tiene un lugar central: “en general cuando releo me doy cuenta de los pequeños detalles, veo si hay errores de ortografía que se me escaparon” (S4). En cuanto al instante en que se lleva a cabo la revisión, algunas frases muestran que existe un lapso entre el final de la transcripción y la revisión: “después de redactar dejo un tiempo y cuando vuelvo ya he tomado un poco de distancia” (S4). Por el contrario, otras frases muestran que la revisión tiene lugar sistemáticamente después de la redacción de cada párrafo. En el segundo caso, tal parece que el redactor es más flexible, pues verifica permanentemente su escrito: “cada vez que escribo una párrafo releo lo que dice” (S12).

### **Estrategias de autorregulación: la fijación de objetivos**

Para analizar esta método de autorregulación tuvimos en cuenta la aparición de palabras tales como “querer”, “tratar de”, “aspirar a”, además de la presencia de la proposición “para”, que indica la finalidad de la acción descrita. Establecimos tres temas que reagrupan el significado de los segmentos analizados. Por un lado, identificamos frases que indican el contenido al que se refiere el objetivo de la acción. Seguido, ciertas preposiciones denotan la operación cognitiva durante la cual actúan las finalidades del redactor. En fin, se trata del carácter específico o global de los objetivos.

En cuanto al contenido de los objetivos, nos damos cuenta de que la mayoría de los segmentos (52%) se refiere principalmente a las informaciones a tratar. Así, un estudiante dice “lo que yo quería hacer era resumir las ideas principales, lo que yo juzgaba como lo más importante” (S2), “yo trataba de quitar lo máximo para que el texto guarde sentido” (S4), o “lo que yo quería era mostrar la relación entre la teoría y la práctica, y que eso no sea muy mezclado” (S12). Vemos que los segmentos se focalizan en lo que debía expresarse en los tex-

tos. Un menor porcentaje de los objetivos que los estudiantes se fijaron trata más específicamente de los aspectos lingüísticos (33% de las frases analizadas). En este caso, los estudiantes se concentraban en la producción de las frases, en la sintaxis y en la presentación del escrito. Así, S6 dice “imprimí lo que había hecho para ver si estaba bien escrito”, y S8 “tomé otra hoja para re-escribir y que el texto sea más claro”.

El último dato que cabe subrayar es que pocas frases (15%) analizadas en esta sección muestran que los estudiantes miraban cómo llevar a cabo sus acciones. Tal es el caso de S5, quien sabía que el tomar notas facilitaría la recuperación de ideas durante la transcripción, y S12 que buscaba tener informaciones claras cuando tomaba apuntes. Vemos entonces que este tipo de información aparece muy poco, lo que nos lleva a constatar que los objetivos tenían por objeto principal el contenido del texto y no el proceso en curso.

En cuanto al momento de la producción al cual son ligados los objetivos, observamos que la mayoría de estos aparecen durante la transcripción (55%). En menor frecuencia, los estudiantes evocan objetivos con relación a la planeación (27%) y a la revisión (18%) de los escritos. Si miramos esta información con respecto a la explicada más arriba, sobresale la idea de que los objetivos se fijan en los contenidos del escrito e intervienen principalmente durante la transcripción de ideas. Los estudiantes buscan entonces la síntesis del contenido, la coherencia del texto y la verificación de aspectos lingüísticos mientras elaboran sus ideas durante la fase de transcripción. Por otro lado, los objetivos que aparecen durante la planeación tienen que ver con la identificación y la puesta en relación de ideas a tratar. Durante la revisión se atiende principalmente la corrección de la gramática y la sintaxis.

Para terminar, veamos los resultados en cuanto al nivel, específico o global, de los objetivos. Con el fin de realizar este análisis, clasificamos las acciones descritas por los estudiantes según el nivel de fineza de la descripción. Así, las grandes etapas representan el nivel más global de la acción y las operaciones finas que componen las etapas y sub-etapas de la tarea constituyen los niveles más específicos que clasificamos de 1 a 3 (ver anexo 1).



De esta manera se pudo notar que una mayoría de objetivos son asociados a las sub-etapas de la tarea (45%) y solamente el 10% son ligados a acciones del nivel 3, es decir, las más detalladas. Los niveles 1 y 2 contienen 45% de los objetivos citados. En pocos términos, los estudiantes fueron propensos a invocar objetivos poco específicos.

### **Estrategia de autoevaluación**

Esta estrategia se refiere a la comparación que el individuo hace de su producto (final o parcial) con base en criterios de autoevaluación (Zimmerman, 1998, 2002). Para llevar a cabo este análisis marcamos, de una parte, las frases que evocan la idea de juicio, tales como “me parecía que”, “me dí cuenta de que” y, de otra parte, los criterios invocados por el sujeto para emitir dichas opiniones.

El primer dato es que 90% de los segmentos analizados trata de las evaluaciones propiamente dichas. La mayoría de las frases muestran que los estudiantes evalúan los aspectos lingüísticos y el contenido del producto. Así, S12 dice “me di cuenta de que el verbo no estaba bien conjugado”, y S7 “me pareció que me faltaba bastante vocabulario”. Por otra parte, evaluando el contenido de los escritos, los estudiantes se centran en verificar la coherencia de las partes del texto, la pertinencia de las ideas expresadas y el carácter integral del contenido. Por ejemplo: “releyendo me pareció que yo había dicho todo lo que quería” (S4), “me di cuenta de que lo que había escrito no pegaba con el resto del texto” (S11), “lo que escribí no me pareció pertinente” (S12). En cuanto a las evaluaciones de sus procesos, los estudiantes se fijan en especial en el manejo del tiempo y en la percepción de las dificultades durante la producción. En el primer caso, un estudiante expresa “me di cuenta de que mis colegas no funcionaban como yo, que yo estaba estresado por el tiempo” (S3), y otro dice “percibí que leyendo todo el capítulo tenía que volver a leer ciertas páginas, al final perdía mucho tiempo” (S8).

En resumidas cuentas, los criterios de autoevaluación conciernen en su mayoría a los aspectos lingüísticos del producto, en especial la sintaxis, la claridad y la construcción de las frases, así que la conexión lógica de los enunciados. Al centrarse en

la evaluación del producto a realizar, los estudiantes juzgaron el contenido y la forma del escrito. Faltas de vocabulario, de ortografía, retranscripción de ideas, son los criterios sobre los que ellos se fijaron. Al mismo tiempo, los estudiantes no tuvieron muy en cuenta la evaluación de sus métodos ni se fijaron objetivos centrados en estos últimos.

### **Estrategia de autoinstrucción**

La autoinstrucción consiste en diálogos consigo mismo, en voz alta o mentalmente, con el fin de guiar su acción (Zimmerman, 2002). En esta sección identificamos expresiones como “me dije a mí mismo(a) que”, “me decía que” o “me repetía en voz alta (o en la mente)”. Dos temas resultaron de la lectura de estos segmentos: la fase de la redacción en el que emergen los autodiálogos y el objeto al que se refiere la persona.

En cuanto al momento de la redacción, constatamos que una mayor parte de los enunciados (54%) pone en relieve la fase de transcripción. Los estudiantes citan una variedad de procesos durante los cuales utilizaron la autoinstrucción: la elaboración del contenido, la concatenación de ideas, la escogencia de palabras, la construcción de frases y la previsión de la reacción del lector. En menor medida, los autodiálogos se dan durante la planeación (24%) y la revisión (22%) del producto. En cuanto a la planeación, ciertos estudiantes dijeron haber utilizado autodiálogos para la escogencia de ideas a redactar, la recuperación de conocimientos, la organización de las informaciones. A lo largo de la revisión, los auto-diálogos fueron más importantes durante la detección de errores y la toma de decisiones sobre las estrategias.

Por otra parte, la estrategia de autoinstrucción muestra que los estudiantes vigilan especialmente los contenidos elaborados (69%); siguen los aspectos lingüísticos (19%) y, para terminar, sus propios procesos (12%). En el primer caso sobresalen expresiones tales como “en ese momento me dije ‘voy a explicar la pedagogía teniendo en cuenta el aprendizaje’” (S5), “yo me decía ‘qué voy a poder decir en esa parte—’” (S4). Igualmente, “me dije que muchas palabras estaban repetidas” (S6), “me

dije ‘esto tiene que estar terminado al comienzo de la tarde’”(S6).

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, resulta que la estrategia de autoinstrucción interviene particularmente durante la transcripción de ideas y es útil para prestar atención a la elaboración del contenido del escrito y para planear las acciones futuras. Utilizando este método de auto regulación, ciertos redactores pudieron precisar las ideas a sobresaltar en el texto.

### Discusión

Las dificultades puestas en relieve en la introducción de este artículo podrían llevarnos a pensar que los jóvenes saben poco cómo funciona la redacción, ni qué se les pide en un trabajo escrito. Sin embargo, los resultados que se refieren a los conocimientos metacognitivos muestran que los estudiantes encuestados poseen informaciones pertinentes para la realización de la tarea. Con relación a los conocimientos personales, debe subrayarse la diversidad de operaciones de la escritura que fueron citados. Los procesos identificados corresponden a aquellos descritos por Hayes y Flower (1980, 1986), es decir, la planeación, la transcripción y la revisión. Igualmente, los sujetos mencionan fácilmente sus falencias en este campo lo cual revela una cierta toma de distancia con respecto a su funcionamiento. Por otra parte, varias afirmaciones muestran que los estudiantes reconocen el control como un elemento importante de los procesos redaccionales. Sin embargo, este conocimiento se refiere principalmente a los redactores en general y no a sí mismos. Este hecho podría indicar que los sujetos encuestados se muestran menos hábiles para reflexionar sobre sus maneras de controlar y de regular sus producciones.

Los conocimientos referidos a la tarea son otra característica notoria de los estudiantes en cuestión. Ellos reconocen sin problemas las particularidades del tipo de texto a redactar, así que las exigencias que éste representa. Sus conocimientos les son útiles para representarse las funciones del texto y las expectativas del lector. El identificar los requerimientos de cada parte del escrito podría llevarles a reflexionar sobre las estrategias más adecuadas en función de sus falencias y de los desafíos que

les impone la tarea. Según Bereiter, Scardamalia y Burtis (1988) y Bereiter y Scardamalia (1992), estas representaciones del escrito son necesarias para rebasar la simple descripción de ideas y llegar a una real transformación de conocimientos durante la planeación de los textos. Recordemos que, como lo constata Pollet (2001), los estudiantes universitarios tienden a reproducir las informaciones de los textos sin aportar algo nuevo. De la misma manera, Barletta, Del Villar, Delgado y May (2001) observan que, a nivel de la lectura, estudiantes colombianos son capaces de dar cuenta de los contenidos literalmente, pero tienen dificultades al realizar inferencias o expresar sus puntos de vista. En el caso de nuestra muestra, podemos esperar que el hecho de poseer informaciones suficientes sobre lo que deben hacer (especialmente en la parte analítica del texto) les lleve a utilizar eficazmente estos conocimientos en la producción de sus textos. Como la expresa Schraw (2001), este tipo de conocimientos es esencial para que el redactor adapte su funcionamiento a las condiciones de la tarea. Sin embargo, ¿el hecho de reconocer estos desafíos es suficiente para saber cómo resolverlos?

Para responder esta pregunta, teniendo en cuenta los conocimientos estratégicos, se observa que los métodos evocados se relacionan principalmente con la identificación, la recuperación y la transcripción de informaciones en el escrito. Los estudiantes pasan de los apuntes y de los borradores a la elaboración del contenido de manera automática, mostrando poco cómo concatenan las ideas u organizan el escrito teniendo en cuenta las exigencias antes citadas. En otras palabras, sus conocimientos corresponden más a la producción automática de oraciones descrita por Hayes y Flower (1986) que a las operaciones de conexión, cohesión y modelización definidas por Bronkard (1985). Es decir que los estudiantes hablan poco de la concatenación de las frases, de la imbricación de temas en el escrito, de la relación entre los argumentos o de la inclusión del lector en el discurso. Además, cuando se trata de la revisión, las estrategias apuntan principalmente a la corrección de aspectos lingüísticos o de forma, en detrimento de los elementos retóricos (función del escrito, expectativas del destinatario...). Este párrafo nos lleva a responder al precedente dicién-

do que no es suficiente saber lo que se espera del escrito y que es indispensable reconocer estrategias que permitan poner en relación los conocimientos teóricos que se poseen con el objetivo y los requisitos del texto, a fin de crear contenidos originales.

Si miramos las estrategias de autorregulación encontramos nuevas explicaciones. En cuanto a la estrategia de fijación de objetivos se pudo constatar que los sujetos poseen metas que apuntan especialmente al contenido del texto durante la transcripción de ideas. Teniendo en cuenta a Hayes y Nash (1996) observamos que los estudiantes se preocupan ante todo por definir las características del producto final, no solamente en cuanto al contenido sino también con relación a los aspectos lingüísticos. Esto es esencial como punto de partida de la redacción, pues el sujeto traza así los resultados que él espera. Sin embargo, la falta de fijación de objetivos referidos al proceso de redacción muestra que los estudiantes se preocupan poco por precisar cuál será la manera más eficaz de obtener dichos resultados. Como Zimmerman y Kitsantas (1997) lo indican, los redactores novicios que producen los mejores textos son aquellos que se fijan primero en los métodos para redactar y luego en las características del producto en sí mismo. Además, los redactores expertos poseen objetivos específicos más que globales (Flower y Hayes, 1984, citados por Scardamalia y Paris, 1985), lo cual no fue una particularidad de nuestra muestra. En fin, el hecho de asignarse objetivos principalmente en la fase de transcripción revela que los estudiantes consagran menos tiempo a la planeación y a la revisión del escrito (etapas que según Piolat y Olive [2005] y Kellogg [1996] exigen más esfuerzos cognitivos), lo que constituye una característica de redactores menos expertos (Graham, Harris y Mason, 2005).

La mayor importancia que revisten los aspectos de contenido se confirma en el análisis de las estrategias de autoevaluación y de auto-instrucción. La puesta en práctica de estos métodos de autorregulación, cuya función es aumentar el estado de alerta del redactor durante la tarea, sugiere que los sujetos vigilan principalmente la elaboración de las ideas (coherencia, pertinencia, escogencia del léxico) mientras transcriben. Sin embargo, la toma de distancia que implica dicha regulación no

es acompañada a menudo de una reflexión sobre los procedimientos a seguir, ni de una evaluación de las operaciones realizadas. Dado que los objetivos fijados atienden en particular la producción de proposiciones y los aspectos lingüísticos, los criterios de evaluación que se derivan se ocupan también de este aspecto motivando principalmente el seguimiento de la elaboración de ideas. Así, cuando el redactor se detiene para examinar su proceso, falta que se interrogue sobre cómo organizar su texto en función de sus conocimientos sobre la tarea, de las exigencias de ésta y de sus estrategias. Igualmente, en curso de la revisión de sus textos, pocas alusiones demuestran que los estudiantes se interrogaron sobre la relación entre lo que dijeron y lo que esperaba el destinatario. Existe ante todo una preocupación por decir el conocimiento, es decir, por transcribir fielmente las informaciones extraídas de las fuentes, lo que según Bereiter y Scardamalia (1992) caracteriza el funcionamiento de redactores novicios.

### Conclusión

La investigación que acabamos de presentar tenía por objetivo analizar los conocimientos metacognitivos y las estrategias de autorregulación que participan en los procesos redaccionales de estudiantes universitarios franceses. A través de entrevistas de explicitación se buscó revelar las creencias de los sujetos en torno a sí mismos, a la tarea y a sus métodos. También se indagaron las operaciones puestas en práctica por los jóvenes en una actividad de redacción determinada. Los análisis cualitativos de los datos constituyeron una fuente de información pertinente para explorar con profundidad el funcionamiento de los redactores.

Los resultados y discusión presentados nos permiten resaltar tres puntos. Primero, los jóvenes del estudio atraviesan una fase de aprendizaje que les lleva progresivamente hacia una adaptación correcta teniendo en cuenta las exigencias del mundo universitario. Si retomamos a Coulon (1997), en dicho aprendizaje los jóvenes aprenden los códigos que les permitirán ser miembros de la comunidad universitaria. Ellos adquieren los hábitos necesarios, organizan sus actividades académicas y son cada

vez más autónomos. Vimos que los estudiantes reconocen las exigencias de la tarea, saben precisamente lo que se espera de ellos, conocen sus facultades y sus debilidades, así como sus estrategias. Esta fase es necesaria para llegar a lo que Coulon (1997) llama “afiliación”, es decir que el joven se muestra competente en varios campos, en particular en el lenguaje escrito. El estudiante puede, sobre todo, entrar en el juego de la construcción de nuevos conocimientos y mostrar que domina las sutilezas del discurso universitario.

Segundo, a pesar de poseer conocimientos metacognitivos que les auguran una buena adaptación, los jóvenes no dan signos de saber cómo utilizar dichas informaciones para producir contenidos originales ni para responder a las expectativas del destinatario. Sus estrategias de fijación de objetivos, de autoinstrucción y de autoevaluación toman poco en cuenta sus procesos en curso de la tarea y se fijan principalmente en los contenidos a expresar en los escritos. Como consecuencia, los relatos de los estudiantes no revelan esfuerzos que hayan hecho para transformar las informaciones de las fuentes teniendo en cuenta tanto los objetivos de la tarea como sus conocimientos sobre las estrategias más pertinentes. En palabras de Bereiter (1980) se necesita transformar la información tomada de las fuentes para que la escritura constituya una verdadera herramienta de evolución del pensamiento. El redactor es así no solamente lector sino también un real autor de su escrito. En la muestra analizada se observó una tendencia principalmente a transcribir lo que leyeron, a pesar de que fueron conscientes

de la exigencia de criticar las informaciones y de expresar sus puntos de vista.

Tercero, los jóvenes describen principalmente su funcionamiento durante la fase de transcripción. El hecho de haber citado menos los procesos de planeación y de revisión puede indicar su dificultad a tomar conciencia de lo que hacen en dichos momentos de la redacción, y mostrar que ellos ejercen un control menos importante de estas fases de la misma. Para una mejor regulación de dichas operaciones que exigen mayores esfuerzos cognitivos se podría llevar a los jóvenes a manejar sus procesos redaccionales de una manera más flexible, tratando de incentivar episodios de planeación y de revisión frecuentes a lo largo de la escritura. En esos momentos, cuestionarse sobre sus métodos puestos en práctica y sobre la utilización de sus conocimientos metacognitivos puede cumplir un papel importante.

Finalmente, debemos realzar el aporte de esta investigación a la comprensión final del funcionamiento cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, vale destacar la necesidad de realizar investigaciones cuantitativas que permitan estudiar una mayor cantidad de sujetos y validar los resultados aquí expresados ante una muestra más importante. Es necesario también realizar observaciones directas de los sujetos durante la tarea, así como entrevistas durante la misma, a fin de contrastar lo que dicen los sujetos con lo que ellos realmente hacen. En fin, una investigación futura deberá dar cuenta de procesos y conocimientos que los sujetos utilizan de manera no consciente y que, por ende, no son capaces de explicitar durante las entrevistas.

## Referencias

---

- Bandura, A. (1991). "Social Cognitive Theory of Self-regulation". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287. Extraído el 10 de agosto del 2006 desde <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf>
- Bandura, A. (1994). "Self-efficacy", en: V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopaedia of Human Behaviour*, 4, 71-81. Extraído el 5 de julio del 2006 desde <http://www.des.emory.edu/mfp/BandEncy.html>
- Barletta, M., Del Villar, L., Delgado, P. y May, N. (2001). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Bereiter, C. (1980). "Development in Writing", en: L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73-93). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bereiter, C.; Burstis, P.J. y Scardamalia, M. (1988). "Cognitive in Constructing Main Points in Written Composition". *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé Editeurs.
- Brown, A. (1987). "Metacognition, Executive Control and other more Mysterious Mechanisms", en: F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Escorcía, D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant*. Tesis de doctorado en Educación, publicada, ISBN 978-2-7295-7449-9, Universidad Paris Oest-La Defense Nanterre, Francia.
- Fave-Bonnet, M.-F. y Clerc, N. (2001). "Des héritiers aux nouveaux étudiants: 35 ans de recherche". *Revue Française de Pédagogie*, 136, 9-19.
- Flavell, J. (1992). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry", en: T. Nelson (Ed.), *Metacognition: Core Readings* (pp. 3-9). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Graham, S.; Harris, K. y Mason, L. (2005). "Improving the Writing Performance Knowledge, and Self-efficacy of Struggling Young Writers: The Effects of Self-regulated Strategy Development". *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). "Identifying the Organization of Writing Processes", en: L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). "Writing Research and the Writer". *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. y Nash, J. (1996). "On the Nature of Planning in Writing", en: M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. (1996). "A Model of Working Memory in Writing", en: M. Levy, and S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Application* (pp. 57-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mazzoni, G. (1999). "Métaconnaissances et processus de contrôle", en: P. Doudin, P. André, D. Martin & O. Albanesse (Eds.). *Métacognition et éducation* (pp. 31-61), Bern: Peter Lang.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Deserción estudiantil: prioridad en la agenda* (Boletín informativo n° 7, diciembre), Bogotá. Extraído el 1 de abril del 2009 desde [http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion\\_superior/numero\\_07/media/ES7\\_web.pdf](http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/media/ES7_web.pdf)
- Observatoire de la vie étudiante (2002). *Les conditions de la réussite dans l'enseignement supérieur* (Publicación del Ministerio Francés de la Educación Nacional y de la Investigación), Paris. Extraído el 15 de mayo del 2009 desde <http://www.ove-national.education.fr/index.php?lang=fr&page=oveinfos.php&id=3>
- OCDE (2004). *Regards sur l'éducation*. Extraído el 12 de noviembre del 2005 desde [http://www.oecd.org/docuement/7/0,2340,fr\\_2649\\_201185\\_33712229\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/docuement/7/0,2340,fr_2649_201185_33712229_1_1_1_1,00.html)
- Pinard, A. (1986). "'Prise de Conscience' and Taking Charge of One's Own Cognitive Functioning". *Human Development*, 29, 342-354.
- Piolat, A. & Olive, T. (2005). "Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes". *Psychologie Française*, 50, 373-390
- Pollet, M. C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Extraído el 10 de agosto del 2006 desde [http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Romainville.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf)
- Romainville, M. (2005). "Quelques interrogations sur l'échec à l'université". *Les cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, 39, 18-22. Extraído el 1 de abril del 2009 desde <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/039cahier.pdf>
- Scardamalia, M. y Paris, P. (1985). "The Function of Explicit Discourse Knowledge in the Development of Text Representations and Composing Strategies". *Cognition and Instruction*, 2 (1), 1-39.
- Schraw, G. (2001). "Promoting General Metacognitive Awareness", en: H. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 3-16). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Schraw, G. y Sperling-Dennison, R. (1994). "Assessing Metacognitive Awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I. y Pablo, R. (2003). Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario. Comunicación presentada al Congreso de la Cátedra UNESCO Lectura y escritura, Valparaíso, Chile. Extraído el 5 de febrero del 2006 desde [www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S\\_BD\\_PANELES/VAZQUEZ.PDF](http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUEZ.PDF)
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF Editeur.
- Zimmerman, B. (1998). "Developing Self-fulfilling Cycles of Academic Regulation: an Analysis of Exemplary Instructional Models", en B. Zimmerman & D. Schunk (Ed.), *Self-regulated Learning: from Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 1-19). New York : The Guildford Press.
- Zimmerman, B. (2002). "Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études: une vision cyclique", en: P. Carre & A. Moisan (Ed.), *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 69-99). Paris: L'Harmattan.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (1997). "Developmental Phases in Self-regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals". *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.
- Zimmerman, B. y Martinez-Pons, M. (1986). "Development of Structured Interview for Assessing Student Use of Self-regulated Learning Strategies". *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B y Risemberg, R. (1997). "Becoming a Self-regulated Writer: a Social Cognitive Perspective". *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

**Fecha de recepción: 25 de junio de 2009**  
**Fecha de aceptación: 19 de febrero de 2010**