

## DISEÑO DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO (PERSONA, TAREA Y ESTRATEGIA) CON RELACIÓN A LA EXPRESIÓN ESCRITA<sup>1</sup>

Esperanza Bausela Herreras

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E)

Área de Personalidad Evaluación y Tratamientos Psicológicos (P.E.T.R.A)

Universidad de León

España

[dfcebh@unileon.es](mailto:dfcebh@unileon.es)

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo diseñar un sistema de categorías que nos permita codificar las respuestas abiertas de un cuestionario de metacognición con relación a la escritura. El artículo se inicia con una conceptualización de la metacognición con relación a la escritura. En un segundo apartado, relacionado con la metodología, se explica el método de investigación, se describe el procedimiento seguido. El trabajo concluye con una discusión general sobre los resultados obtenidos.

### PALABRAS CLAVE

Sistema de categorías, metacognición con relación a la escritura, protocolos, cuestionarios.

### ABSTRACT

This article has the aim to design a category system that may allow us to code an open answer of a cognition questionnaire in relation to writing. The second section, related with methodology, explains and describes the procedures of the investigation method.

### KEYWORDS

Category systems, met cognition in relation to writing, protocols, questionnaires.

## 1. Metacognición en relación a la escritura

Podemos considerar la *metacognición en la escritura* como la conciencia por parte del individuo del conocimiento del propósito, los procesos de la escritura, la audiencia y la autorregulación en la escritura, es decir, el conocimiento de sus

puntos fuertes y sus puntos débiles y la capacidad de autorregulación de los mismos, es básicamente, mirar al interior y reflexionar sobre uno mismo (Wong, 1999).

Para Wray (1994) el *conocimiento* de los procesos de la escritura permite al individuo tener un *control* consciente de esos procesos. De ahí, que el conocimiento de los procesos cognitivos de la escritura debe ir unida a la *autorregulación*. La *autorregulación en la escritura* se refiere a la regulación por parte de los individuos de; (a) sus procesos cognitivos en la escritura, (b) su conocimiento de la escritura, y (c) las diferentes demandas de los diferentes géneros.

Si ya de por sí, *el pensar* ha sido inaccesible a la observación y a la experimentación directa, como señala Rivieré (1998, pp.29); “conocer objetivamente la mente es difícil”, no podemos negar la dificultad que supone acceder al conocimiento que el sujeto tiene sobre sus propios estados y procesos mentales relacionados con cualquier tipo de actividad y en concreto con el proceso de composición escrita, como es el caso que nos ocupa. La propia dificultad de la naturaleza del objeto de estudio explica la dificultad que supone la *evaluación* del mismo, como así reconocen Schoonen y Gloppe (1996).

Uno de los grandes problemas con que se enfrenta la investigación y la práctica profesional al tratar la metacognición es cómo detectarla, aislarla y manipularla. El problema surge de la dificultad intrínseca que existe para operacionalizar la actividad metacognitiva dado que no se traduce directamente en una respuesta observable. Para resolverlo parcialmente se ha recurrido a diferentes procedimientos y sistemas de evaluación.

Los conocimientos que una persona tiene sobre los procesos cognitivos pueden ser de naturaleza muy diversa según a qué aspecto de la cognición se refieran.

Como señala Martí (1995 b) este panorama complejo sobre lo que significa la metacognición nos conduce a la necesidad de identificar a qué tipo de conocimientos o de procesos nos referimos. Hay que diferenciar entre *procesos metacognitivos relacionados con cualquier tipo de actividad*, y los *procesos metacognitivos más específicos*, relacionados con habilidades concretas (lectura, escritura, matemáticas...). Si bien los primeros estarían presentes en los segundos y su adquisición sería necesaria para el buen desarrollo de las habilidades específicas relacionadas con una tarea concreta.

París, Lipson y Wixson (1983, cit. en Wray, 1994) exponen o sugieren que hay tres *tipos de conocimiento metacognitivo*, los cuales constituyen la dimensión metacognitiva de una actividad, tal como es la escritura, (i) *conocimiento declarativo*: incluye el conocimiento sobre la estructura y el propósito de una tarea particular, (ii) *conocimiento procedimental*: el cual incluye las diversas acciones

que constituyen la escritura y que deben ser llevadas a cabo, y (iii) *conocimiento condicional*: conocimiento de las circunstancias, de las razones y las tácticas particulares de escritura que deben ser empleados (Paris, 1989, cit. en Wray, 1994:119).

Según Monereo y Castello (1997) para actuar estratégicamente se deben seleccionar distintos tipos de conocimiento en relación a las condiciones específicas de cada situación, (i) un conocimiento que agrupa los hechos, *conceptos* y principios que pueden declarar verbalmente, (ii) un conocimiento que supone distintas *formas de actuar*, más cerradas y prefijadas, como son los procedimientos *algorítmicos*, o más abiertas y variables, como los procedimientos *heurísticos*, y (iii) un conocimiento de las *actitudes*, los valores y las normas apropiadas en distintos escenarios sociales que permiten desarrollar un comportamiento aceptable. En todo caso, la clave de toda actuación estratégica es la toma consciente de decisiones, que permitan analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento, y en consecuencia, mejorar ese aprendizaje y los resultados y producciones que de él se deriven.

En un afán de sistematización, Flower (1980, cit. en Graham y Harris, 2000) sintetiza el conocimiento que el sujeto tiene de su *funcionamiento mental ante cualquier tarea* en tres categorías de conocimientos: (i) *La persona* o la comprensión y percepción de uno mismo como aprendiz pensante adquiriendo conocimientos, que a su vez pueden ser *intraindividuales*, *interindividuales* y *universales*. Los relativos a las *personas* se refieren a todos aquellos conocimientos que versan sobre las características cognitivas de las personas. Distingue entre conocimientos metacognitivos que versan sobre características *individuales* de conocimientos metacognitivos *universales* que se aplican a aspectos presentes en cualquier persona. Este tipo de conocimiento permite a las personas diferenciar sus propios procesos mentales de los ajenos, pero también, teniendo en cuenta que existen características comunes para ambos. (ii) Los conocimientos pueden versar también sobre las demandas y exigencias de las *tareas* o la experiencia que sobre los diferentes procesos en relación con la tarea de escritura ha ido adquiriendo y desarrollando de forma reflexiva y consciente. Por ejemplo, el hecho de saber que es más fácil recordar las informaciones principales de una historia que recordar la historia palabra por palabra. Y, (iii) Aquellos conocimientos que se refieren a las *estrategias* empleadas para resolver una determinada tarea, distinguiendo entre una *estrategia metacognitiva* y una *estrategia cognitiva* (Justicia, 1996). Supone un conocimiento sobre cómo funciona y cómo han de implementarla para conseguir determinados objetivos y la composición escrita perseguida (García Madruga y Lacasa, 1996).

Flower y Hayes (1980) puntualiza que la mayoría de conocimientos metacognitivos conciernen las *interacciones* entre las características de las personas, de las tareas y de las estrategias. Según Nisbet y Schucksmith (1994) no es probable que un individuo considere estas variables por separado. La esencia de la

compleja actividad metacognitiva es la capacidad de *combinar y equilibrar* esos aspectos interactivamente.

## 2. Objetivos

Para poder entender que y como a los alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura hay que considerar lo que estos estudiantes conocen sobre la escritura y sobre los procesos subyacentes en la composición. Entender los que una persona conoce es esencial para entender porque una decisión específica fue tomada y porque una particular estrategia fue ejecutada. Es igualmente importante examinar las actitudes, creencias así como su competencia como escritores. Por, tanto el conocimiento (declarativo, procedimental y condicional), las actitudes y las creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura juega un papel muy importante en determinar como el proceso de composición es llevado a cabo y que eventual forma de escribir será llevada a cabo. De ahí que nuestro objetivo sea diseñar un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente que nos permita codificar las respuestas abiertas de un cuestionario relacionado con la metacognición en la escritura.

## 3. Metodología

Nos hemos situado en el marco de una orientación empírico – analítica, en el extremo de la metodología *no – experimental* o *ex post facto*, *método descriptivo* (Arnal, Rincón y Latorre, 1992; Correa, Axpe, Jiménez, Riera y Feliciano, 1995).

### ▪ **Sistema de categorías**

Como instrumento de análisis de datos de *carácter cualitativo* en el marco de la *metodología observacional*, se siguió un *método deductivo – inductivo* en la elaboración de un *sistema de categorías*, ya que no se tienen referentes conocidos de la existencia de ningún otro en España. Se pretendía que fuera un sistema exhaustivo y mutuamente excluyente. En su elaboración se siguiendo las orientaciones de Anguera (1985) y de Buendía, Colás y Hernández (1997). Así las categorías; (i) deben definirse de *manera clara y precisa* para la que la adscripción de los rasgos se realice con el menor error posible, (ii) deben ser *exhaustivas*, cualquier aspecto objeto de estudio pueda asignarse a una de las categorías y (iii) mutuamente *excluyentes*, la asignación de una respuesta a una categoría impide la asignación a otra.

Para cada una de las categorías se presenta el nombre, la etiqueta o símbolo, la clave numérica entre paréntesis, definición del núcleo categorial, junto con ejemplos y la delimitación de la apertura categorial con contraejemplos (ver Bausela, 2002).

Las respuestas directas del cuestionario sobre conductas metacognitivas en relación a la escritura diseñado por Wong (1999) y que será adaptado a la población española, serán agrupadas siguiendo un criterio teórico o al menos racional. De este modo, se agruparán considerando los tres componentes que integran la dimensión del *autoconocimiento* del constructo de metacognición según Flower - *persona, tarea y estrategia* – (Flower y Hayes, 1980; Wong, 1999; Wray, 1994) otro aspecto es el relacionado con la autorregulación.

#### ▪ **Procedimiento**

Se obtuvieron catorce categorías, en torno a las tres dimensiones; autoconocimiento de la *persona, de la tarea y de la estrategia*. A estas tres categorías se unió una cuarta categoría denominada *otras* donde se incluyen las respuestas irrelevantes, desconocidas o impertinentes.

En la categoría relacionada con el autoconocimiento de la *persona* se diferenciaron tres subcategorías; conocimiento de la *estructura del texto, conocimiento del tipo de texto y conocimiento del lenguaje*. Con relación al autoconocimiento de la *persona* se incluyeron ocho subcategorías; conocimiento del *proceso de recogida de datos, proceso de planificación, proceso de traducción, proceso de revisión, procesos psicológicos básicos, componentes emocionales, aptitudinales y de personalidad, disposiciones, habilidades y actitudes y autoeficacia*. Y por último, con relación al conocimiento de la *estrategia* diferenciamos dos categorías; conocimiento de *estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas*.

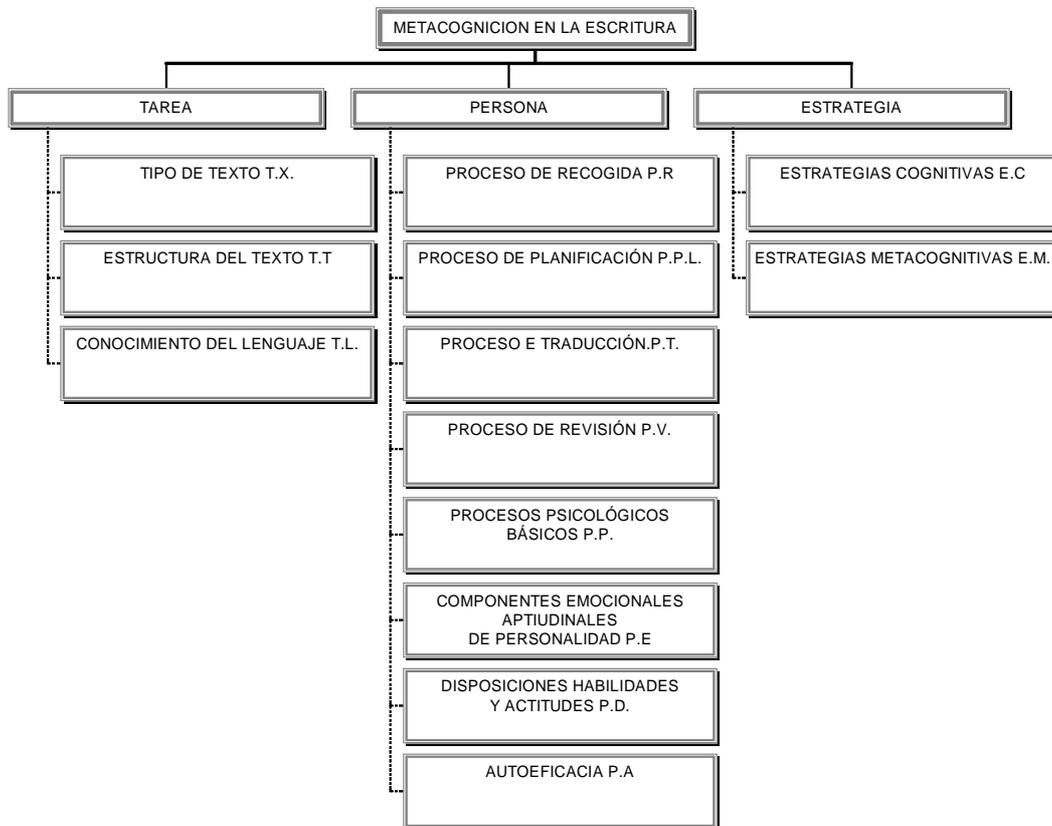


Figura 3 Sistema de Categorías (Bausela, 2002)

Son diversos los estudios empíricos consultados en su desarrollo, destacando el procedimiento llevado a cabo por Rouet, Favart y Gaonac'h y Lacroix (1996), similar al desarrollado en este estudio, lo que nos asegura y nos da garantías de la validez del procedimiento seguido.

#### 4. Conclusiones

El diseño y aplicación de este *sistema de categorías* nos permitirá analizar una información de carácter cualitativo que no será posible analizar con otro tipo de instrumento. Nos planteamos, la posibilidad de una revisión del mismo, con relación a dos subcategorías relacionadas con el proceso de composición escrita; *planificación y revisión*. Ya que pueden ser considerados en relación con el segundo aspecto de la metacognición, *regulación de la cognición*, (1987:86, cit. en Martín, 1995 a), debiendo ser incluidas dentro de la subcategoría conocimiento de la estrategia.

En base al sistema de categorías diseñado se podría desarrollar en un futuro, un *software* que nos permitiera analizar composiciones escritas, siguiendo ejemplos de otros software que permiten analizar diferentes niveles del texto como el desarrollado por Tolchisky, Rodríguez y Teberosky (1996). Este software analiza

los textos escritos permitiendo la categorización del mismo en varios niveles de análisis; sintáctico, semántica, formal y deletreo. También destacamos el sistema de Textus desarrollado por García Hidalgo (1996). Con este sistema se pueden analizar protocolos muy diversos y con diferentes finalidades, un ejemplo es el estudio desarrollado por Fabbretti y Pontecorvo (1996) quienes se centraron en conocer la relación las dificultades ortográficas en el italiano, en relación a los niveles estructurales y la escolarización.

Finalmente planificamos la posibilidad de diseñar un cuestionario de respuestas cerradas o semicerradas siguiendo el mismo procedimiento que Peronard, Velásquez, Crespo Viramonte (2002), partiendo de la información proporcionada por el sistema de categorías..

## 5. Bibliografía

- Anguera, M.T.(1985). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Arnal, J., Rincón Del, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor S.A.
- Bausela Herreras, E. (2002). *Metacognición en relación a la escritura*. Trabajo de investigación tutelado para la obtención del certificado de Estudios Avanzados. Universidad de León. Inédito.
- Bereiter, C. & Scardamilia, M.(1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, L. (1997). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Correa, A.D., Axpe, M<sup>a</sup>,A., Jiménez D. A., Riera, C. & Feliciano, L. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: El papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33 –92.
- Fabbretti, D. & Pontecorvo, C. (1996). Italian children write a web-known story: Relationships between difficulties of the Italian writing system, structural completeness, and schooling. En G. Rijlaarsdam, H. Van de Berg & M. Couzijn (pp. 108- 120): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- Flower, J.H. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.Gregg & E.Steinberg (Eds.) (pp. 31 – 50): *Cognitive processes in writing Hillsdale*. N.J.Lawrance Erslaum . Associates, Inc.

- García Hidalgo, I. (1996). The Textus sytem. En G.Rijlaarsdam, H.Van de Berg & M.Couzijn (pp. 506 - 526): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- Graham, S. & Harris, K.R (2000).The role of self - Regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3 - 12.
- Marti, E. (1995a). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9 – 32.
- Martí, E. (1995b). Metacognición, desarrollo y aprendizaje: Dossier documental. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 115-126.
- Monereo Font, C. & Castelló Badia, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 1, 131-145
- Rouet, F.J. Favart, M., Ganoc'h, D. & Lacroix, N.(1996). Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students. En G. Rijlaarsdam, H. Van de Berg & M. Couzijn (pp. 44 - 60): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- Tolchinsky, L., Rodriguez Illera, J.L. y Teberosky, A. (1996). Protectos; A software tool for the analysis of written texts. En G.Rijlaarsdam, H.Van de Berg. & M.Couzijn (pp. 493 - 506): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- Van der Hoeven, J. (1996). Children's composing: A study of the relationships between planning and revision skill, writing processes, text quality and linguistic skills. En G.Rijlaarsdam, H.Van de Berg & M.Couzijn (pp. 108 - 120): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.
- Van der Hoeven, J. (1996). Children's composing: A study of the relationships between planning and revision skill, writing processes, text quality and linguistic skills. En G.Rijlaarsdam, H.Van de Berg & M. Couzijn (pp. 108 - 120): *Current trends in research on writing; theories, models and methodology*. Beeldvord: Amsterdam.



Wong, B.Y.L. (1997). Research on genre-specific strategies in enhancing writing in adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20 (2),140-159.

Wong, B.Y.L. (1999). Metacognition in writing .En R.Gallimore y D. Bernheimer D.MacMillan, D.Speece & S.Vaughn (Eds.) (pp.183 -198):*Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwah, NJ:Erlbaum.

Wray, D. (1994). *Literacy and awareness*. London: Hadder & Stouhton.

### Nota

---

<sup>1</sup> Este artículo constituye parte del trabajo de investigación tutelado desarrollado para la obtención de la certificación de Estudios Avanzados en Julio de 2002 (Ver Bausela, 2002).