



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**La reflexión metacognitiva en
universitarios como herramienta para
mejorar ensayos**

TESIS PRESENTADA POR

Reina Cleopatra Mestanza Páez

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
Doctora en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Ana María Méndez Puga (Directora)
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María de Lourdes Vargas Garduño
Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social

Pedro Palacios Salas
Doctor en Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación

Montserrat Castelló Badia
Doctora en Psicología

Revisor
Laura Teresa Rayas Rojas
Doctora en Psicología



MORELIA, MICH., NOVIEMBRE DE 2018



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**La reflexión metacognitiva en
universitarios como herramienta para
mejorar ensayos**

TESIS PRESENTADA POR

Reina Cleopatra Mestanza Páez

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Doctora en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Ana María Méndez Puga (Directora)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María de Lourdes Vargas Garduño

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social

Pedro Palacios Salas

Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación

Montserrat Castelló Badia

Doctora en Psicología

Revisor

Laura Teresa Raya Rojas

Doctora en Psicología

MORELIA, MICH., NOVIEMBRE DE 20185



ÍNDICE

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Problema	10
Preguntas de investigación	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	13
Justificación	13
Capítulo 1. La Reflexión Metacognitiva	
1.1 La cognición y la comprensión de procesos cognitivos	17
1.2 Metacognición, estrategias y habilidades metacognitivas	19
1.3 Los procesos cognitivos implicados en la escritura	24
1.4 Propuestas para favorecer la producción textual, a partir de la metacognición	27
1.5 Estrategias metacognitivas que favorecen la escritura	32
1.6 La reflexión metacognitiva	34
Capítulo 2. Escritura Académica	
2.1 Escribir para aprender	36
2.2 La escritura en universitarios	40
2.3 La investigación sobre procesos de escritura en Ecuador	47
2.4 Taller de escritura	48
Capítulo 3. Método	
3.1 Hipótesis	51

3.2. Variables	52
3.3. Participantes	52
3.4. Instrumentos y técnicas de intervención	54
Material	56
3.5. Procedimiento	57
Capítulo 4. Resultados	62
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	78
Referencias	88

Índice de tablas

Tabla 1. Modelos didácticos de fases interactivas de enseñanza de la producción escrita	29
Tabla 2. Estudiantes de la carrera de psicología clínica que participaron en el primer y segundo taller	53
Tabla 3. Esquema de los procesos del Taller: <i>Reflexión Metacognitiva</i>	57
Tabla 4. Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo Experimental	63
Tabla 5. Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo Control	63
Tabla 6. Medias de los procesos de la producción textual pre intervención de los grupos Experimental y control	64
Tabla 7. Medias de los procesos de la producción textual post intervención de los grupos Experimental y control	65
Tabla 8. Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo Experimental	67
Tabla 9. Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo Control	68
Tabla 10. Medias de los procesos de la producción textual pre intervención	68
Tabla 11. Medias de los procesos de la producción textual post intervención intergrupo	69
Tabla 12. Porcentajes de los conocimientos sobre un ensayo del grupo experimental	70
Tabla 13. Porcentajes sobre autopercepción como escritores del grupo experimental	71
Tabla 14. Porcentajes de los conocimientos sobre un ensayo del grupo control	72
Tabla 15. Porcentajes de los conocimientos sobre autopercepción del grupo control	73
Tabla 16. Porcentajes sobre la escritura de un ensayo de los grupos experimental y control (antes, durante y después)	74

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplo, antes de la intervención	75
Figura 2. Escritura del ensayo después de la intervención	77

Anexos

Anexo 1. Formulario de consentimiento informado para estudiantes	97
Anexo 2. Cuestionario de habilidades metacognitivas	99
Anexo 3. Cuestionario para evaluar los procesos de reflexión metacognitiva sobre la Escritura	100
Anexo 4. Jueceo del cuestionario para evaluar los procesos de reflexión metacognitiva sobre la escritura	102
Anexo 5. Cuestionario sobre los conocimientos que poseen acerca de un ensayo y autopercepción como escritor	104
Anexo 6. Rúbrica para valoración de la calidad del ensayo	105
Anexo 7. Rúbrica para evaluar conocimientos acerca de un ensayo	108
Anexo 8. Rúbrica para evaluar la autopercepción como escritor	109
Anexo 9. Taller psicopedagógico “Conociendo algo más de mi”	110
Anexo 10. Taller de escritura para la mejora de procesos sobre reflexión metacognitiva “Ahora lo comprendo”	111
Anexo 11. Ensayos	117

Resumen

La educación en Ecuador ha cambiado en los últimos años, en diversos ámbitos: enseñanza, aprendizaje, evaluación y administración. No obstante, el tema del aprendizaje aún requiere de mayor atención, es por ello que se propuso realizar esta investigación para evaluar el impacto de un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva, en la calidad de un texto tipo ensayo, después de la participación en el taller. Buscando incidir también en la transformación de algunas concepciones en torno a la lectura y la escritura en estudiantes de Instituciones de Educación Superior. Se trabajó con un diseño cuasi experimental de tipo pretest, intervención, postest. Se aplicaron instrumentos para evaluar las reflexiones metacognitivas, el conocimiento sobre el ensayo y la autoevaluación como escritor, así como rúbricas para evaluar los ensayos. El taller se basó en la escritura y reescritura de textos que los estudiantes emplean en el aula, propiciando la reflexión metacognitiva desde la planeación, la escritura, la revisión y la reescritura. Los participantes fueron 78 estudiantes del programa educativo de psicología de una universidad pública del Ecuador, divididos en dos grupos: grupo experimental (42 estudiantes) y grupo control (36 estudiantes); la intervención se realizó con ambos, aunque en diferente momento. Se utilizó la prueba estadística “t” de Student para comparar los grupos. Los resultados evidenciaron significancia estadística y constituyen una contribución para los estudiantes al propiciar la reflexión metacognitiva desde un proceso acompañado, en el que además tuvieron oportunidad de autoevaluarse y mejorar como escritores. Es una propuesta que puede replantearse para estudiantes de otras carreras.

Palabras clave: Taller de escritura, calidad de textos, reflexión metacognitiva, estudiantes universitarios

Abstract

Education in Ecuador has changed in recent years in various areas: teaching, learning, evaluation and administration. However, learning still requires greater attention and that is why this research was proposed to evaluate the impact of a writing workshop oriented to metacognitive reflection, in the quality of a text essay type, after participation in the workshop. It also aimed to influence the transformation of some conceptions around reading and writing in students of Higher Education Institutions. We worked with a quasi-experimental design of pretest, intervention, posttest type. Instruments were applied to evaluate the metacognitive reflections, the knowledge about the essay and the self-evaluation as a writer, as well as rubrics to evaluate the writings. The workshop was based on the writing and rewriting of texts that students use in the classroom, encouraging metacognitive reflection from planning, writing, revision and rewriting. The participants were 78 students of the educational psychology program of a public university of Ecuador, divided into two groups: experimental group (42 students) and control group (36 students); the intervention was carried out with both, although at different times. The student's t-test was used to compare the groups. The results showed statistical significance and constitute a contribution for the students by promoting metacognitive reflection from an accompanying process, in which they also had the opportunity to self-evaluate and improve as writers. It is a proposal that can be reconsidered for students of other degrees.

Keywords: Writing workshop, text quality, metacognitive reflection, undergraduate students

Introducción

En las aulas universitarias, el aprendizaje es el objetivo a lograr, siendo necesario que los estudiantes asimilen los contenidos de la carrera y desarrollen las habilidades básicas para los objetivos deseables. Esto exige autonomía y regulación para acceder a los aprendizajes de la educación superior y concluir la formación profesional (Chaves, Trujillo, y López, 2016).

Cerezo, Núñez, Fernández, Fernández, y Tuero (2011) suponen que la población universitaria, en el primer semestre, ingresa con las condiciones para el aprendizaje autónomo, lo que no necesariamente ocurre, en tanto que la mayoría de los jóvenes requiere aprender o desarrollar algunos hábitos, habilidades y estrategias, en particular, las relacionadas con la lectura y la escritura.

Lo anterior sucede por varios motivos, dos de los más importantes son: por una educación básica que pudo no ser la más adecuada y por la manera en que se ha generado la relación con la lectura y escritura, en tanto que no se le dio el énfasis adecuado a las posibilidades epistémicas de la lectura y la escritura (como elemento esencial para aprender), situación que propicia que los estudiantes no logren apropiarse adecuadamente de la lengua escrita para comunicarse y para aprender, a lo largo de los niveles educativos subsiguientes (Serrano, 2014).

Todo ello ha llevado a desarrollar una línea de reflexión e investigación relacionada con la lectura y la escritura en la universidad, a la que se le ha denominado escritura académica o alfabetización académica y desde la que se ha incidido en la comprensión de los procesos de escritura con jóvenes universitarios, en relación con las diferentes materias.

Las reflexiones y propuestas acerca de la escritura en la universidad, parten de dos tradiciones distintas, la norteamericana y la inglesa, la primera que surge en los 70's y la otra en los 90's, esto constituyó las bases de lo que ahora se trabaja en América Latina, en relación con Escritura a través del currículum y alfabetización académica (Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue, 2009); los estudios que analizan estos autores, se instalan en diversos ámbitos, pero lo relevante, es que suponen una diferencia respecto a la idea tradicional de que los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir y que con estas habilidades estarán con posibilidad de enfrentar cualquier texto; de igual modo, cuestionan los modos en que se pretenden superar las dificultades de escritura en la universidad, a través de talleres descontextualizados, similares para cualquier disciplina.

Uno de los elementos que Russell et al. (2009) retoman del análisis de las dos tradiciones, es la posibilidad de pensar en prácticas sociales en las que se insertan las actividades de escritura, y con ello, la especificidad de los géneros, que exigen del escritor una mirada contextual, para ser parte de las comunidades en las que se insertan.

Flower y Hayes (1981) fueron los primeros en estudiar la producción textual en contextos académicos y plantear un modelo con tres componentes relevantes: ambiente de trabajo, memoria a largo plazo y procesos de escritura. En relación con estos últimos sugieren: planificación, textualización -o proceso de producción- y revisión. Este modelo incorpora los aspectos básicos de la escritura, en tanto proceso de producción textual que cumple un rol fundamental para el desarrollo de las reflexiones metacognitivas, a partir de las cuales es posible ser un mejor aprendiz, lo que implica tener claridad en torno al conocimiento del proceso, al conocimiento de la estructura textual, al conocimiento de las propias capacidades, la regulación y la actitud del sujeto

ante la escritura, los cuales están presentes en la revisión y reescritura de textos (De Backer, Van Keer, y Valcke, 2015).

Los textos que se analizaron para construir y reflexionar este trabajo de investigación, se buscaron a través de los términos: alfabetización académica, escritura y metacognición, reflexión metacognitiva, escritura académica, escritura en la universidad, tanto en inglés como en español, incorporando también los términos evaluación y Ecuador. Estas búsquedas se hicieron en bases de datos como Scielo, EBSCO, Springer y otras. Los artículos y capítulos de libro encontrados, se depuraron y se recuperaron solo aquellos que, desde la perspectiva cognitiva, habían hecho evaluaciones o que mostraban experiencias con estudiantes.

Por otro lado, se hizo una revisión sobre la situación de la educación en Ecuador, misma que está pasando por transformaciones recientes. En ese proceso se han generado programas y proyectos encaminados a fortalecer la escolaridad de la población y a atender a los diferentes grupos poblacionales. En el año 1878, se comienza a hablar de gratuidad de la educación, la misma que está registrada y prevalece hoy en la Constitución Política del Ecuador (2008) en el art. 356, la cual establece “la gratuidad de la educación, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales hasta pregrado, bajo la responsabilidad académica de los y las estudiantes, haciendo referencia que si existe segunda matrícula se procede a cobrar aranceles para la continuidad de los estudios superiores”. La gratuidad de la educación tiene un impacto social importante, sin embargo, no se aplica al posgrado.

Por ello, actualmente, el ingreso de los estudiantes a las universidades públicas y privadas se ha regulado a través del sistema de nivelación y admisión, seleccionando las puntuaciones altas con las carreras que requieren de mayor responsabilidad y dedicación (Pacheco y Pacheco, 2015).

El Estado ecuatoriano es el país que brinda mayor apoyo a la educación en Sudamérica. A partir del 2013 otorga 11% de la renta tributaria para la educación. También estimula a las universidades premiando a la mejora de la calidad, eficiencia y pertinencia académica. Trata de poner en práctica algunas ideas del buen vivir, ya que considera que el conocimiento debe ser público, democrático y de libre acceso (Ramírez y Minteguiaga, 2010)

Además de los logros señalados, se promulgó el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador en el año 2012. Para regular las actividades en la Educación Superior se establecieron niveles y escalas salariales. Esto quedó establecido en el Artículo 147 de la Ley Orgánica de Educación Superior que hace referencia a la conformación del personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES), quienes deberán tener como actividad central el ejercicio de la cátedra, combinada con actividades de investigación y de gestión.

Actualmente, en la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, en el artículo 13 se establece como funciones del docente: evaluar, acreditar y categorizar a las instituciones del Sistema de Educación Superior, sus programas y carreras y garantizar independencia y ética en el proceso. De esta suerte, se genera una dinámica que permite a las IES mejorar día a día y generar las condiciones para que se logren los objetivos planteados (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior, 2011)

Continuando con la necesidad de mejora de la calidad académica superior se crean cuatro universidades: con base en el cambio de la matriz productiva y científica (IKIAM), vinculado con la biodiversidad, se asienta en el oriente; Universidad del conocimiento (YACHAY) ubicada en la sierra ecuatoriana con centros de investigación vinculados con los sectores productivos; la Universidad Nacional de Educación (UNAE) formando profesores de excelencia para alcanzar el buen vivir, pues son

seleccionados con puntajes altos a través de un examen de aptitudes y de conocimiento y la Universidad de las Artes en la ciudad en Guayaquil (UARTES), con la finalidad de transformar la sociedad ecuatoriana cumpliendo los parámetros de la eficiencia y constituyéndola en menos burocrática.

En relación con la regulación de carreras de la educación virtual en la Ley Orgánica de Educación Superior en el capítulo III, artículo 11, dice: “Para garantizar la calidad de las carreras y programas académicos de las instituciones de educación superior, el CES determinará las carreras que no podrán ser ofertadas en las modalidades semipresencial, a distancia y virtual”. Por esta razón, todas las IES que ofertan estas modalidades deben sujetarse a las carreras que estén autorizadas por el Consejo de Educación Superior (CES), con el fin de garantizar que las carreras que requieren de formación académica y práctica por las competencias a desarrollar en los estudiantes, se den en el aula para potenciar el carácter investigativo con orientación del personal docente competente que posibilite la construcción de talentos humanos.

El Plan Decenal de Educación del Ecuador, en el año 2006, da a conocer el elevado índice de deserción estudiantil en los primeros años de estudio en las IES. Considerando el contexto del estudiante de educación virtual, el cómo aprende y en qué circunstancias da tiempo al aprendizaje, por ello, es necesario reflexionar sobre la comprensión lectora y la capacidad de la generación de textos, tema en el cual va centrada esta investigación para identificar estrategias que potencien el aprendizaje del estudiante con el fin de lograr la permanencia en la carrera y por ende construya aprendizajes significativos.

Por otro lado, el uso de las tecnologías de la información y comunicación se ha ido incrementando, por lo que su introducción y manejo permite que las universidades ecuatorianas optimicen sus recursos para orientar los aprendizajes de los estudiantes. Se

pretende que desarrollen estrategias para construir aprendizajes significativos que serán la base de las competencias de acuerdo con su carrera y herramientas que permiten generar autonomía en los aprendizajes.

Por el cumplimiento con varias de las condiciones señaladas, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador otorgó en el 2009 la acreditación a varias universidades por cumplir los criterios de investigación, planificación y vinculación con la comunidad, con el fin de garantizar una educación de calidad. Este tipo de evaluaciones se realiza en forma periódica con el propósito de que las universidades del Ecuador ofrezcan excelencia educativa.

Como sistema educativo, las transformaciones inciden en los niveles macro y paulatinamente van abriendo nuevos focos de atención, como es el aprendizaje. En tanto que los estudiantes no necesariamente responden a las exigencias de calidad, lo que puede estar relacionado con sus contextos de origen, pero también con brechas al interior de las IES, asociadas a su vez, con las condiciones de las regiones, la situación de los jóvenes y la poca pertinencia de los programas educativos, entre otros factores.

En el caso de Ecuador, el Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en el año 2012, cuando se registró el 45% de deserción universitaria en el primer año de educación superior, planteó como estrategia para disminuirla, la regulación del ingreso de los estudiantes a las universidades públicas a través del sistema de nivelación y admisión. Considerando estos dos aspectos, a quienes obtienen los más altos puntajes se les asigna su primera opción de carrera (Pacheco y Pacheco, 2015). Los distintos cambios en el sistema han incidido en la disminución de la deserción, sin que ello implique que necesariamente se mejora la calidad de los aprendizajes.

Por otro lado, la falta de prerrequisitos y, en algunos casos, a que los estudiantes no han desarrollado habilidades para la reflexión metacognitiva que les permitan mejorar su forma de aprender y sus productos escritos, son algunas de las causas que pueden propiciar la reprobación y la deserción, en otros casos, se relaciona con factores personales, familiares, económicos o laborales. Como señalan Donoso y Schiefelbein (2007) para los países de América Latina, son pocas las acciones de intervención por parte de las IES para incidir en la retención o deserción. Una de las posibles acciones, sería la promoción de una cultura de la escritura, desde perspectivas distintas, de ahí que sea relevante facilitar la formación de los docentes y de los estudiantes en la alfabetización académica, desde procesos reflexivos.

Considerando la situación educativa y las dificultades para que los jóvenes se mantengan estudiando y obtengan buenos resultados surge la necesidad de realizar esta investigación, que propone una intervención basada en un taller de escritura que permita que los estudiantes de educación universitaria usen y pongan en práctica procesos de reflexión metacognitiva en la producción textual y, por ende, incidir en los aprendizajes, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, se han planteado varias preguntas, tales como: ¿cuáles procesos de reflexión metacognitiva realizan los estudiantes universitarios mientras escriben un texto?, ¿en qué momento del proceso de escritura hacen esos procesos reflexivos?, ¿cómo se pueden fortalecer los procesos de reflexión metacognitiva en estudiantes universitarios a partir de la revisión y reescritura de textos? y ¿cómo incidirá el proceso reflexivo, al finalizar el taller de escritura, en la calidad de los textos que se generen?

Por lo anterior, el presente proyecto pretende ser una contribución que dé respuesta a lo que ocurre en los contextos universitarios en el momento de recibir

información y procesarla con la finalidad de desarrollar procesos de reflexión metacognitiva que permitan a las y los estudiantes optimizar el aprendizaje a partir de la generación de textos coherentes que faciliten su aprendizaje.

Planteamiento del problema

La educación en Ecuador ha pasado por cambios recientes, varios de ellos han impactado al nivel superior para disminuir la deserción en los primeros semestres de las carreras, lo que evidencia las dificultades que tienen algunos estudiantes para adaptarse a la dinámica que le plantean las IES. Sin embargo, no siempre se cuenta con mecanismos para que realmente se logre un proceso de aprendizaje como sería deseable. Es por ello que se pretende reflexionar sobre lo que sucede en la educación en relación con los procesos de aprendizaje (Turpo, 2013).

Por otro lado, en el ámbito universitario el estudiante debe desarrollar nuevos hábitos, tales como: la organización del tiempo, leer por su cuenta, revisar sus propios logros y analizar sus dificultades para cumplir con las actividades académicas, por ello debe reaprender a planificar y a interactuar con el docente (Escorcía, 2010).

Además de los conocimientos que se requieren para enfrentar la educación superior, el estudiante debe aprender a ser buen lector y escritor, en tanto que la lengua escrita está mediando la comunicación en las actividades de aprendizaje. Esta mediación busca propiciar que el estudiante tenga elementos para entender la dinámica de comunicación, saber cómo preguntar, qué decir, qué hacer y cómo hacerlo, al mismo tiempo que aprende y reflexiona acerca de cómo está aprendiendo.

Es en ese espacio donde se ubica uno de los grandes problemas de la educación, en tanto que la escritura no necesariamente es percibida por los actores del proceso educativo como relevante porque se asume que los participantes ya saben leer y escribir,

aunque varios estudios muestren que los jóvenes tienen pocas habilidades como escritores para los textos que la universidad demanda (Jiménez, Ulate, Alvarado, y Puente, 2015).

Esa situación, aunada a otras variables, como la organización del tiempo, las estrategias de planeación, el poco manejo del contenido, entre otros, podría estar dificultando que se aprenda y se logren los objetivos educativos esperados (Prieto, 2016). Dadas además las pocas experiencias previas de los estudiantes para pensarse como planificadores y para hacer buenas planificaciones.

Ahora bien, para poder plantear cómo se puede apoyar a los jóvenes para que sean mejores lectores y escritores es importante que tengan conciencia de cómo se concibe la escritura y cómo se producen textos. Al respecto, a partir del modelo de Flower y Hayes (1981), se explica que la escritura es una actividad de solución de problemas en el que se requieren de habilidades específicas. Lo importante es que se dé uso a éstas para fortalecerlas mediante el proceso de producción textual.

Por ello, en esta investigación se establece la intención de fortalecer la reflexión metacognitiva, a través de un taller de escritura mediante la supervisión de los procesos de escritura y reescritura. Las características de la asesoría académica para fortalecer el control de la propia escritura hacen posible la reflexión y propician el aprendizaje autónomo. Esto se logra mediante la identificación y evaluación de estrategias, logros y dificultades, para así autorregularlas y mejorar los productos escritos.

En ese proceso, lo deseable sería enfocarse en aquellas estrategias que favorecen la construcción del conocimiento porque permiten argumentar y revisar los planteamientos. Los resultados permitirán a los estudiantes universitarios mejorar los procesos metacognitivos a través de la identificación de la mejor forma de construir sus aprendizajes (Mazzarella, 2008).

Camps y Castelló (2013) consideran que los estudiantes necesitan tener experiencias situadas para mejorar sus escritos en las disciplinas. Por ello, el profesor debería puntualizar los aspectos particulares del contenido y en ese marco propiciar una determinada gestión del conocimiento, con sentido y significado, por parte del estudiante en esa disciplina. En ese proceso también enfatiza las forma de hacer, lo que implica planificar, qué significa revisar y qué se debe revisar, para así utilizar algunas claves en forma estratégica y enfrentar de mejor manera los retos académicos. En función de lo anterior, es que se plantea la siguiente pregunta y objetivos:

Preguntas de investigación

¿Cuál es la diferencia en la calidad de los textos tipo ensayo entre el grupo experimental y el grupo control después de la participación en un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva?

¿Cuáles son los cambios en los procesos de planeación, escritura y supervisión, reescritura y evaluación a partir de la participación en un taller orientado a la reflexión metacognitiva?

¿Cuál es la autopercepción como escritores de los estudiantes participantes en el taller?

Objetivos

Objetivo General

Determinar si existe diferencia en la calidad de un texto tipo ensayo entre el grupo experimental y el grupo control, después de la participación en un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva.

Objetivos específicos

Comparar los cambios en los procesos de planeación, escritura y supervisión, reescritura y evaluación, a partir de la participación en un taller orientado a la reflexión metacognitiva.

Describir la autopercepción como escritor de los estudiantes participantes en un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva.

Justificación

Las IES deben resolver diversas problemáticas, dos de ellas son la retención y la deserción. En los países europeos el abandono alcanzó el 48.6% en 2006 (Cabrera, Tomás, Álvarez, y González, 2006). En relación con América Latina, la deserción se ubica en 50%, con variaciones entre los países. (Vries, León, Romero y Hernández, 2011).

En el Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se presentan tasas de deserción de algunos países, como República Dominicana 76%; Bolivia 73,3%; Uruguay 72,2%; Brasil 59%; México 53%; Venezuela 52% y Honduras 49%, Colombia 45%.

Esta situación se enfrenta a nivel mundial y constituye un grave problema para las IES. Frente a ello, resulta esencial realizar cambios pedagógicos y construir entornos de educación superior estimulantes para desarrollar estrategias en los estudiantes que logren la permanencia en los estudios universitarios (Brunner y Ganga, 2016).

Como se mencionó antes, en el informe al Estado Ecuatoriano dado por el presidente del CES, se registra que la deserción en las IES ha disminuido.

Como una alternativa para disminuir la deserción, el ingreso de los estudiantes a las universidades públicas se reguló a través del sistema de nivelación y admisión, el

cual consistió en conocer el interés vocacional del estudiante previo a la decisión por una carrera, sumado a una evaluación de conocimientos. Considerando estos dos aspectos, se asigna la carrera que los estudiantes eligieron, tomando en cuenta las puntuaciones que obtienen en las evaluaciones (Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, 2017-065).

En función de la estrategia anterior, el presidente del CES sostiene que entre el 2012 y el 2016, la deserción en las IES ha disminuido al 26% de la población que ingresa a las instituciones de educación superior según la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Sin embargo, la cifra aún sigue siendo alta, que evidencia, entre otras situaciones, las dificultades para aprender y que los estudiantes posiblemente no han desarrollado condiciones para la reflexión metacognitiva que les permitan mejorar.

El estudiante universitario, en tanto aprendiz requiere de conocimientos y de práctica para superar las dificultades en relación con el aprendizaje, en ausencia del docente (García, 2003), es decir, cuando el estudiante debe enfrentar situaciones de lectura, escritura, síntesis, análisis, entre otros. Esos procesos precisan de reflexión continua, de tal suerte que logre leer y escribir para aprender.

Ahora bien, como ya se mencionó, los factores que pueden estar influyendo en la deserción y que podrían tener mayor incidencia, además de los factores económicos, de manejo de información previa, de elección vocacional y de decisiones relacionadas con la familia o la vida en pareja, son las dificultades para leer y escribir como la universidad espera, puesto que las IES suponen que los estudiantes cuentan con estrategias para aprender y habilidades que les permiten ser autónomos como aprendices, en otras palabras, que leen y escriben convencionalmente, lo que no siempre es así. Lo anterior implica necesariamente, que se requiere apoyarles, para que logren

reflexionar frente a los textos, analicen lo que dicen y cómo lo dicen, propiciando la mejora sus textos y sus estrategias como aprendices.

El intercambio que se genera en los procesos educativos está mediado por la escritura, lo que otorga mayor relevancia a la lengua escrita, en tanto forma de comunicación que permite la expresión de ideas y favorece el aprendizaje, pudiendo así construir conocimientos (Castelló, Iñesta, y Corcelles, 2013). Sin embargo, aunque los estudiantes y los docentes reconocen la importancia de la escritura como actividad para mejorar el pensamiento, la inteligencia humana y el éxito académico, también reconocen que sus estrategias como escritores son muy pobres (Rodríguez, Ulate, Alvarado, y Puente, 2015).

Por otro lado, el proceso reflexivo que los estudiantes realizan sobre su manera de entender los conocimientos, vincularlos con los que ya han construido, compararlos, generalizarlos o cuestionarlos, precisa de un proceso metacognitivo, que día a día debe potenciarse, una posibilidad es hacerlo a partir de la escritura.

Por lo anterior, en esta investigación se establece como el eje más relevante a la reflexión metacognitiva, potenciándola a partir de la escritura y la reescritura. El interés por los procesos metacognitivos es fundamental porque justo la posibilidad de un aprendizaje autónomo estará dada en la medida en que el estudiante revise sus estrategias, logros y dificultades para regularlas y así mejorar sus productos escritos, sobre todo los que propician la construcción del conocimiento, porque le permiten argumentar y revisar sus planteamientos. En otras palabras, aprender escribiendo, aprender a escribir en ese proceso y mejorar sus estrategias como aprendiz.

Por otro lado, en relación con el tema de investigación no se encontraron publicaciones en el Ecuador relacionadas con el proceso de reflexión metacognitiva como herramienta para mejorar la calidad de textos. Lo que significa que es un tema

para investigar en el campo universitario y constituir la base de futuras investigaciones, cuya incidencia en el aprendizaje se dará en la medida en que los estudiantes logren procesos de reflexión metacognitiva.

Dada la importancia de contar con una propuesta para la mejora de los procesos metacognitivos, y con ello, la producción textual, se propone esta investigación cuya esencia es el propiciar procesos reflexivos a partir de un taller en el que se promueve la escritura, la revisión y reescritura de textos. Con el objeto de evaluar el impacto de la reflexión metacognitiva en los procesos de escritura y en la calidad del texto final después de la participación de un taller. El aporte a la comunidad científica constituirá el instrumento sobre la reflexión metacognitiva diseñado y el taller de escritura que contribuyan para que los estudiantes identifiquen la manera en que construyen sus aprendizajes, mediante la mejora e incorporación de la reflexión metacognitiva en relación a los procesos de planeación, escritura, revisión y reescritura.

Capítulo 1. La reflexión metacognitiva

Este capítulo tiene la finalidad de clarificar conceptos sobre los procesos metacognitivos para incidir en el aprendizaje de los estudiantes a través de la escritura, mediante la reflexión metacognitiva. Se parte del concepto de cognición, se describen los procesos cognitivos; posteriormente, se desarrolla el concepto de metacognición, estrategias y habilidades metacognitivas y se explican los principales procesos metacognitivos; finalmente, se define la reflexión metacognitiva y cómo ha servido para pensar los procesos de producción escrita.

1.1. La cognición y la comprensión de procesos cognitivos

En este apartado se presentan distintas maneras de entender la cognición y los procesos cognitivos. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2014), la palabra cognición procede del latín “*cognitio-onis*”, que significa acción de conocer. Desde la óptica de la psicología, González y León (2013) definen la cognición como el “sistema encargado de la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación del conocimiento” (p 51). Entre los más destacados pioneros en el estudio de la cognición, se encuentran Bartlett (1932), Piaget (1960), Vigotsky (1978) y Bruner (2000).

La cognición inicia cuando un sujeto obtiene información de su entorno, de manera activa; luego la procesa para poderla usar en acciones o en la obtención de conocimientos nuevos; por tanto, está asociada con la adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información (Rivas, 2008). De ahí la importancia del entorno, que también señalan Flower y Hayes (1989), como un elemento determinante para interpretar y organizar la información, puesto que la cognición se presenta en los seres humanos en el momento que ejecutan los procesos

mentales superiores para dar significado a la información que reciben del contexto, se integra con sus experiencias previas y es transformada en conocimiento.

De acuerdo con Mayor (1980, citado por Rivas, 2008), la actividad cognitiva articula solidariamente estructuras y procesos, el conocimiento del mundo y el modo de manejarlo, la experiencia y contexto; siempre y cuando el sujeto extraiga de ello un sentido, construya un significado y lo comprenda.

Flavell (1979), Flower y Hayes (1981) y González y León (2013) sostienen que para adquirir conocimientos se requiere de procesos; entendidos éstos como series de operaciones, mediante las cuales una cosa se transforma en otra. Por tanto, los procesos cognitivos son una serie de actividades mentales que permiten atribuir significado a la información que perciben, la relacionan con la que ya tienen y la incorporan para construir así el conocimiento (Rivas, 2008). Por su parte, Vega (1998), Gimeno y Pérez (1996), Banyard et al. (1995) definen a los procesos cognitivos dentro del ámbito de la educación, como procedimientos u operaciones que los estudiantes utilizan para construir, reconstruir y descubrir conocimientos de los objetos y fenómenos de la realidad (como se citó en González y León, 2013).

Aunque la mayoría de los autores coinciden en clasificarlos en dos tipos: procesos básicos y superiores o complejos, existe todavía un fuerte debate en torno a su clasificación. Algunos, como Hernández (2012) consideran que los básicos son: percepción, atención, memoria, emoción y motivación; aunque no señala cuáles son los superiores o complejos. Otros, como Ríos (2004), consideran como básicos: percepción, comparación, clasificación, definición, análisis-síntesis, memorización, inferencia, seguir instrucciones, mientras que los superiores o complejos son: resolución de problemas, toma de decisiones y creatividad.

Rivas (2008) identifica seis procesos como contenido de la psicología cognitiva: atención, percepción, memoria, resolución de problemas, toma de decisiones y lenguaje; siendo los tres primeros, básicos y los tres últimos, de alto nivel. Los describe de este modo:

La atención permite filtrar estímulos en función del interés y motivación del sujeto; la percepción es la captación de los hechos, objetos, propiedades y estructura de las cosas del entorno a través de los órganos de los sentidos; la memoria permite el almacenamiento de la información, y puede ser: sensorial, operativa (a corto plazo) y permanente (a largo plazo); la resolución de problemas es la capacidad cognitiva para dar respuesta a una situación problema; la toma de decisiones, es la opción que brinda respuesta a una situación; y el lenguaje es la forma de comunicación, misma que puede ser hablada, escrita y a través de señas.

Los procesos antes mencionados, como ya se dijo, resultan indispensables para que el sujeto establezca relaciones con su entorno y le permiten comprender atribuir un significado y un sentido a su mundo, por lo que, a pesar de que algunos sean considerados “básicos”, impliquen gran complejidad.

1.2. Metacognición, estrategias y habilidades metacognitivas

La metacognición es un concepto que fue introducido por Flavell (1979) para denominar los procesos reflexivos y el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios procesos cognitivos; por tanto, la metacognición es el conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos y productos.

Con frecuencia resulta difícil identificar lo que es propio de la cognición y lo que corresponde a la metacognición, por lo que Organista (2005) plantea que la

diferencia puede establecerse con base en los objetos de cada proceso, señalando que la cognición alude a elementos de la actividad cognoscitiva, tales como estrategias u operaciones que permiten realizar una tarea, mientras que la metacognición implica la intervención de elementos que propician la comprensión acerca de cómo se lleva a cabo la tarea y permiten el control mismo de la actividad de conocer. Se puede decir entonces que la metacognición es el proceso por el cual el ser humano es consciente de sus errores, los cuales revisa y corrige y también es consciente de sus estrategias positivas (Organista, 2005). Es decir, la metacognición está presente cuando se tiene conciencia de las dificultades y aciertos ante cierta actividad, para la revisión de la misma, con el fin de mejorar los resultados (Klimenko y Alvares, 2009; Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008); por tanto, se trata del conocimiento del propio desempeño cognitivo (González, 2009). Según Sandoval (2015), la metacognición se entiende como el proceso que permite organizar la información para facilitar la atención, motivación, aprendizaje y recuerdo.

Esta revisión de la conceptualización de la metacognición brinda información sobre tareas intelectuales que implican ejercicios conscientes de razonamiento para así aprender sobre el propio desempeño y revisar o fortalecer las habilidades que la persona identifica.

El objetivo primordial de la metacognición es el desarrollo de habilidades tendientes a que los sujetos transiten de un conocimiento técnico y automático al conocimiento estratégico, para ser aplicado en la solución de problemas o en la generación de nuevo conocimiento, mediante procesos autocontrolados y estratégicamente seleccionados (Monereo, 1994; Valls, 1993, como se citó en Martí, 1999)

Complementando lo anterior, Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora (2008) consideran que la metacognición es un camino para que los sujetos autodirijan su aprendizaje y lo transfieran a otros ámbitos de su vida; además desarrollar en los estudiantes la autonomía, misma que tiene relación con las estrategias cognitivas de aprendizaje que vienen siendo procedimientos y acciones que mejoran la actividad cognitiva. Al respecto, Zimmerman (2002) sostiene que la autonomía es la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje. De este modo, las estrategias metacognitivas son usadas para planificar, procesar y evaluar los propios procesos cognitivos (Ifenthaler, 2012).

Flavel (1976), Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora (2008), Klimenko y Alvares (2009) y González (2009), coinciden en que la metacognición implica el ser “consciente” de la propia actividad cognitiva, la misma que tiene relación con las estrategias cognitivas de aprendizaje que vienen siendo procedimientos y acciones que mejoran la actividad cognitiva.

Flavell (1979) reconoce dos componentes en la metacognición: una función de control, que permite supervisar y regular la propia actividad cognitiva y una función de monitoreo, que evalúa la actividad cognitiva. Al respecto, Pintrich (2000) enfatiza la importancia del monitoreo, puesto que brinda información sobre la relación entre una meta y el progreso que se tiene hacia el logro de dicha meta. De aquí se desprende la necesidad de saber seleccionar las estrategias apropiadas para lograr un aprendizaje de mejor nivel; lo cual es una actividad metacognitiva, reflejada en la decisión de usar unas en lugar de otras o dejar de usar algunas.

Según Flavell (1979), el monitoreo ocurre mediante la interacción entre cuatro tipos de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas o tareas y acciones o estrategias. El conocimiento metacognitivo consiste en las creencias

relativas a los factores que interactúan para afectar el desarrollo y resultado de actividades cognitivas, tales como el conocimiento de las propias capacidades del sujeto o el conocimiento de la tarea o de las estrategias; las experiencias metacognitivas son asociaciones entre ejercicios metacognitivos actuales y sentimientos o sensaciones que se activan mediante las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo cuando realiza una tarea, por ejemplo, el sentimiento de saber, la sensación de tener una idea “en la punta de la lengua”, el sentimiento de familiaridad, el sentimiento de dificultad, el sentimiento de confianza y el sentimiento de satisfacción (Efklides, 2009).

De ese modo, el conocimiento metacognitivo, incide en las experiencias metacognitivas y viceversa y, ambos fenómenos, están íntimamente relacionados con las metas o tareas y con las estrategias; a manera de un diálogo interno que permite reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace; de modo tal, que si prevalece la sensación de dificultad, la persona se desalienta de la realización de la tarea y puede abandonarla; por el contrario, si la tarea le resulta accesible, con baja o nula sensación de dificultad, es más probable que la persona decida continuarla y concluirarla (Efklides, 2009). Además, existe un segundo componente, que es la regulación de los procesos cognitivos, que está asociada con planificación, control y evaluación (Brown, Bransford, Ferrara, y Campione, 1983).

La metacognición permite al estudiante: tener conciencia acerca de las metas de conocimiento a alcanzar, optar por las estrategias que considere más adecuadas para el logro de sus objetivos, autoobservarse para darse cuenta de si las estrategias elegidas fueron las más adecuadas y, finalmente, evaluar los resultados de sus decisiones para alcanzar sus metas (Burón, 1996). En el contexto universitario, las estrategias metacognitivas son usadas para planificar, supervisar y evaluar toda forma de

comunicación, en tanto que se espera de los estudiantes que sean expertos aprendices, lo que implica esa especificidad y profundidad de las estrategias.

Las estrategias de aprendizaje son del orden procedimental, por lo que desarrollan el “saber hacer”. Weinstein y Mayer (1986), las definen como pensamientos y conductas que alguien utiliza para influir en su proceso de aprendizaje. Schraw y Moshman (1995, como se citó en Sandoval, 2015), así como Guerra (1995), distinguen tres tipos de estrategias metacognitivas para el proceso de aprendizaje: planificación, control y evaluación. La planificación se aplica de manera previa a la ejecución de una tarea y permite seleccionar las estrategias más adecuadas, así como la programación en el tiempo. El control implica la revisión constante que se lleva a cabo durante la ejecución de una tarea. La evaluación se refiere a la valoración general de los productos logrados, así como del proceso general, para recuperar los logros y considerar lo que puede mejorarse posteriormente o para otras tareas similares. Así, al desarrollar estas estrategias metacognitivas, el estudiante va pasando de novato a experto porque es más consciente de lo que sabe, de lo que no sabe y de lo que debe hacer para aprender mejor; de ahí la importancia de que el personal docente promueva el fortalecimiento de estas estrategias, empleando métodos pedagógicos pertinentes para lograrlo.

Algunos autores, como Weinstein y Mayer (1986), denominan a las estrategias metacognitivas como “habilidades metacognitivas” y las categorizan de igual manera: las de planeación, las que permiten tomar conciencia del progreso para llegar a la meta (que equivalen a las de control) y las que posibilitan ajustes de las acciones o modificaciones del plan (que pueden ser equivalentes a las de evaluación y control). La diferencia sería que, consideradas como estrategias, serían de algún modo “ajenas” al sujeto que aprende; y se constituyen en habilidades, cuando el sujeto se apropia de ellas y las desarrolla en sí mismo. Así, la habilidad metacognitiva es la capacidad que tiene el

sujeto para adquirir y controlar el conocimiento relativo al funcionamiento cognitivo propio, con base en actividades que le permiten el autocontrol y la regulación de sus procesos de aprender.

Complementando lo anterior, Efklides (2009) señala que las habilidades metacognitivas son todo lo que la persona realiza de manera deliberada para controlar su propia cognición, lo que implica que la persona seleccione y aplique las estrategias que considera más adecuadas, de manera consciente y deliberada, para garantizar que su pensamiento va en la dirección correcta para lograr la meta que se ha planteado. Esta autora propone diversos tipos de estrategias: de orientación, de planificación, de regulación del procesamiento cognitivo, de verificación o monitoreo, de evaluación, de recapitulación y regulación; que son un desglose más detallado de las tres antes mencionadas: planeación, control y evaluación.

El fortalecimiento de los procesos metacognitivos contribuye a la regulación de la enseñanza y a la autorregulación del aprendizaje (Sierra, 2010), lo cual, aplicado a procesos de escritura, permitirán generar mejores resultados en la reflexión en torno a lo que se escribe y a cómo se escribe, haciendo consciencia del proceso. No obstante, se requiere de motivación que facilite el asumir el reto de aprender a aprender y transferir los aprendizajes a la vida diaria, así como también de la consideración del contexto, de ahí la importancia de que el docente promueva un aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2006)

1.3. Los procesos cognitivos implicados en la escritura

Los procesos cognitivos tienen su relevancia en la escritura puesto que la producción textual se da a través de procesos reflexivos sobre la mejor manera de escribir, sobre qué contenido incorporar, sobre qué tipo de texto se va a producir, entre otros factores.

Con respecto a los procesos cognitivos vinculados con la composición textual, De Castro (2010) analiza el proceso de revisión que realiza el sujeto sobre el propio escrito y la posibilidad de realizar ajustes y correcciones. Este trabajo de reescritura permite enfrentar una serie de exigencias cognitivas que favorecen la toma de conciencia sobre el escrito, propiciando procesos de reflexión.

Flower y Hayes (1981) plantean en torno a los procesos cognitivos que participan en la composición escrita, los siguientes aspectos clave:

La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición; estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro; el acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor. Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va desarrollando en el escritor y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos, con base en lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha (p 3-4).

El modelo de proceso cognitivo que Flower y Hayes (1981) proponen para desarrollar la escritura está basado en tres procesos principales: planear, traducir y examinar, los cuales encierran diversos subprocesos de los que puede disponer el escritor. No obstante, hacen hincapié en que las personas no transitan estos procesos en un orden secuencial previamente establecido. Asimismo, destacan el hecho de que los

procesos de redacción se organizan jerárquicamente, lo que no implica un orden rígido y fijo como los de organización lineal; por ejemplo, el uso de una herramienta puede exigir el uso de otra.

Marinkovich (2002) señala también que la producción escrita está íntimamente relacionada con los procesos cognitivos, ya que la calidad de la producción textual depende de la reelaboración que se lleva a cabo durante el proceso de generación de textos.

Lacon y Ortega (2008) destacan que, en la actualidad, la producción escrita es considerada como una actividad de construcción de significados, estructurada alrededor de un proceso cognitivo que debe responder a condicionamientos de diversa índole; para lo cual, los escritores emplean los conocimientos generales que han adquirido durante su socialización y les dan la pauta para la comprensión y producción textual.

Castelló (2009) hace notar que la escritura académica es un proceso complejo en el que está implicada una intensa actividad cognitiva que exige al menos: la búsqueda y selección de información, ordenamiento y organización de dicha información, ensayo de varias versiones y revisiones constantes hasta que se logra un texto final, lo más cercano posible a la meta planteada inicialmente. Enfatiza también que las actividades propias del proceso cognitivo no se producen de manera lineal ni son iguales siempre en frecuencia e intensidad, por lo que el estudiante universitario debe conocer cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos, para que puedan gestionarse y regularlas a partir de este conocimiento. De este modo, serán capaces de tomar decisiones durante el proceso de composición, en función de los objetivos personales, el tipo de demanda o de los recursos disponibles.

Considerando los procesos cognitivos involucrados en la escritura, y reflexionando metacognitivamente sobre ellos, se logrará que los estudiantes transiten de escritores novatos a escritores expertos.

1.4. Propuestas para favorecer la producción textual a partir de la metacognición

Como ya se indicó, la metacognición implica saber preguntarse cómo hacer, cómo planear, cómo revisar y valorar los resultados, lo cual propicia reflexionar sobre sí mismo como escritor y sobre los elementos esenciales del tema que se quiere escribir, pensando también cómo decirlo.

La metacognición está de manifiesto, a medida que los estudiantes son capaces de regular los procesos cognitivos, cuando activan sus conocimientos previos al momento de relacionar con la nueva información para construir un aprendizaje significativo, siendo capaces de revisar y corregir al momento de realizar una reescritura.

Marinkovich (2002), Lacon y Ortega (2008), Efklides (2009) y De Castro (2010) expresan que la relación existente entre metacognición y escritura se concreta en la revisión, reelaboración, resolución y regulación consciente que realiza el sujeto sobre sus escritos. Por lo tanto, la reescritura permite enfrentar una serie de exigencias cognitivas que favorecen la toma de conciencia sobre el escrito, o sea, propicia la reflexión metacognitiva.

Meneses, Mata y Ravelo (2007), siguiendo las ideas básicas de Flavell (1979), señalan que los procesos metacognitivos involucrados en la escritura se refieren a la capacidad del escritor de ser consciente de lo que hace, de su propio conocimiento y de las emociones que le produce para controlarlos y adecuarlos a las exigencias que le implica la tarea. Para Mata (2005, como se citó en Meneses, Mata, y Ravelo, 2007), los

contenidos de los procesos metacognitivos en el proceso escritor son tres: conocimiento del proceso mismo de lo que implica la buena escritura, conocimiento de la estructura textual y autorregulación.

El proceso de escritura requiere que los conocimientos intuitivos adquiridos durante la vida se profundicen para ser usados de manera consciente mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, que viene a constituir una reflexión sobre el propio hacer, es decir, una reflexión metacognitiva. De este modo, se pueden regular tanto los procesos como los productos cognitivos (Lacon y Ortega, 2008). Flavell (1996, como se citó en Lacon y Ortega, 2008), asevera que las estrategias cognitivas permiten el progreso cognitivo y las estrategias metacognitivas, lo controlan; siendo este control del progreso una actividad metacognitiva fundamental.

Lacon y Ortega (2003, como se citó en Lacon y Ortega, 2008) proponen un modelo didáctico de ocho fases interactivas para la enseñanza y evaluación de la producción escrita, basado principalmente en estrategias metacognitivas, cognitivas y psicolingüísticas que se sintetizan en la Tabla 1.

La investigación de Lacon y Ortega (2008) se basa en el análisis de una secuencia didáctica de revisión de textos entre pares y las implicaciones en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Al respecto, los autores Chois, Casas, López-Higuera, Prado-Mosquera y Cajas-Paz (2017) sostienen que la secuencia está vinculada con una perspectiva metacognitiva de enseñanza para favorecer la toma de conciencia y la regulación de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes cuando se enfrentan a tareas de escritura académica. La didáctica metacognitiva propicia que los estudiantes tengan conciencia de los procesos de lectura y de escritura, reconociendo estrategias que mejoren sus escritos. La metodología de la secuencia incluyó estrategias que favorecieron la toma de conciencia y el uso en el proceso de composición.

Tabla 1. Modelos didácticos de fases interactivas de enseñanza de la producción escrita

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	TAREAS GLOBALES
Escribir un texto dentro de los parámetros de una situación comunicativa consensuada.	De producción Metacognitivas	Escritura inicial de un texto o pretest y de la explicación del proceso seguido para escribir- informe metacognitivo.
Construir una representación del texto en la memoria aplicando estrategias de lectura.	De prelectura De lectura De pos lectura Metacognitivas	Formulación de hipótesis a partir de las marcas paratextuales de un texto. Procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles. Organización gráfica del contenido del texto. Reflexión sobre los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo. Elaboración de conclusiones en forma oral y escrita.
Construir un modelo adecuado de producción escrita en la memoria.	De producción psicolingüísticas Cognitivas y metacognitivas	Evaluación del texto leído y reconocimiento de las estrategias de escritura usadas por el autor en sus distintos niveles. Elaboración de un cuadro síntesis de las estrategias psicolingüísticas de producción. Del proceso de escritura, cognitivas y metacognitivas. Comprensión y reconocimiento de las fases del proceso de escritura. Reflexión, explicitación oral y síntesis escrita sobre las estrategias puestas en juego en el proceso de escritura.
Proponer estrategias correctoras de los escritos.	De lectura y escritura interconectadas Metacognitivas	Evaluación colectiva de un escrito. Evaluación, corrección cooperativa y luego individual del texto personal elaborado.
Aplicar estrategias de escritura.	Estrategias de lectura y escritura interconectadas Metacognitivas	Aplicación de estrategias en ejercicios de escritura breves y graduados. Identificación de las estrategias puestas en juego en cada actividad.
Producir textos aplicando reflexivamente estrategias de escritura, con apoyo externo en las tareas de revisión y corrección.	De escritura Metacognitivas	Producción de textos poniendo en marcha las estrategias aprendidas para escribir, corregir y reescribir. Revisión y regulación de la tarea en forma colaborativa.
Escribir un texto y monitorear autorreflexivamente el texto que se va produciendo y el producto final. Determinar reflexivamente las estrategias aplicadas.	De escritura Metacognitivas	Producción final o postest. Elaboración de un informe metacognitivo sobre las estrategias puestas en juego en la producción personal.
Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje seguido y elaborar conclusiones.	Cognitivas y metacognitivas	Sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones.

Fuente: Lacon y Ortega (2008)

Por otro lado, la revisión entre pares constituyó una herramienta didáctica metacognitiva que favorece la actividad metalingüística al llevar a verbalizar los conocimientos, identificar y tratar de resolver problemas relacionados con la estructura y uso del lenguaje (López-Higuera, Prado-Mosquera, Cajas-paz, Chois-Lenis, y Casas-Bustillo, 2017). El trabajo desarrollado entre pares favorece la toma de conciencia de los estudiantes y la regulación de procesos cognitivos, lo cual permite identificar los procesos metacognitivos que están vinculados con el lenguaje (De Backer, Liesje, Van Keer, Moerkerke, y Valcke, 2016).

En investigaciones realizadas en el contexto de habla hispana, los estudiantes manifiestan las dificultades que experimentan antes, durante y al final del proceso escritural. Sin embargo, se da por hecho que quienes llegan a los espacios universitarios poseen las destrezas necesarias para escribir (Carlino, 2013; Castelló, 2015; Vargas, 2014). Los estudiantes universitarios conocen algunos tipos de texto de la comunidad de enseñanza y aprendizaje que utilizaron en otros niveles educativos, sin embargo, en el ámbito universitario deben realizar escritos significativos, auténticos y sobre todo funcionales que evidencien su apropiación durante la escritura. Este proceso se ha denominado alfabetización académica, que contiene técnicas, reglas y normas aplicables antes, durante y después de la escritura, que el estudiante debe incorporar para dar sentido a la lectura y escritura para usarlos en otros contextos (Carlino, 2017). Siendo los docentes quienes promuevan el intercambio entre ellos u otros pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito para profundizar en la comprensión de las prácticas de enseñanza.

En relación con los docentes, Castelló (2009) sostiene que el uso de estrategias metodológicas de escritura implica guiar al estudiante durante todo el proceso para que comprendan cómo desarrollar un texto y conozcan las expectativas del docente respecto

a los productos esperados, lo cual implica leer y escribir bien. Sin embargo, es concebido por los docentes como si se tratara de un conocimiento proveniente del sentido común, lo que conlleva a que los estudiantes no sean capaces de representar adecuadamente las tareas de escritura que les piden y de disponer de estrategias para resolver aquello que no conocen.

En investigaciones realizadas con estudiantes de doctorado, las actividades colaborativas, como estrategia didáctica, permiten elaborar, incrementar y transformar ideas, siendo las actividades entre pares enriquecedoras para la mejora de la escritura (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, y Martínez-Fernández, 2012; Corcelles, Cano, Bañales, y Vega, 2013). Durante la escritura del género artículo de investigación, el doctorante percibe las dificultades en relación al tiempo que le genera estrés, así como la falta de habilidades de escritura y el desconocimiento del género le dificulta contar con argumentos que le permitan asumir su posición como autores y hacer visible su voz (Castelló e Iñesta, 2012; López-Cózar, Priede, y Benito, 2013; Russell y Cortes, 2012). Siendo las actividades colaborativas quienes favorecen la reflexión metacognitiva e inciden en la producción textual.

Los trabajos que desarrollan la metacognición a partir de la escritura del género académico tipo ensayo, involucran problemáticas que no existen en otros géneros. Existen varios estudios acerca de este tema dado que, el ensayo ha despertado mucho interés en autores cuya línea de investigación es la escritura académica.

Según Castelló (2009), la realización de ensayos, es la expresión clara de un punto de vista que se adopta como propio para aceptar aspectos parciales de otros puntos de vista, discutir posiciones alternativas y refutar las contrarias como estrategias que le permiten reconsiderar su postura.

Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martínez (2012), sostienen según su investigación que los buenos ensayos en estudiantes de pregrado, están relacionados con el uso activo del entorno de aprendizaje asistido por computadora que permitía que los borradores revisaran los borradores.

1.5. Estrategias metacognitivas que favorecen la escritura

En el ámbito educativo un gran número de habilidades pueden ser enseñadas y modeladas por el docente, una de las más relevantes son las metacognitivas, entendidas como aquellas que poseen los sujetos para lograr pensar sobre su forma de conocer y aprender.

Entre los autores que han estudiado estas habilidades se encuentran Weinstein y Mayer (1986), quienes elaboraron la siguiente secuencia: Planear el curso de la acción cognitiva (organizar las estrategias cuyo desarrollo conduzca al logro de alguna meta); Tener conciencia del grado en el que la meta está siendo o no lograda; Modificar el plan o la estrategia que haya sido implementada, cuando no esté resultando efectiva para alcanzar la meta fijada.

En el caso de Monereo (1990) señala que hay tres maneras de enseñar y propiciar que los estudiantes desarrollen las habilidades, a saber: *El modelamiento metacognitivo*, de acuerdo con el cual el estudiante tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente, mostradas por escrito o evidenciadas por el maestro y que, al mismo tiempo, hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución; *El análisis y discusión metacognitiva*, que consiste en reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada, esto es, qué ha pensado, recordado, imaginado para resolver el problema o cualquier otra cuestión de aprendizaje; *La autointerrogación metacognitiva*, en la que el sujeto se hace una serie de interrogantes

antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento.

Vargas y Arbeláez (2001) en relación con las habilidades metacognitivas, desde el contexto universitario, categorizaron las actividades como:

1. Planeación: actividad previa a la ejecución de una tarea.
2. Accesamiento: búsqueda, selección, organización y utilización adecuada de información relacionada con una tarea.
3. Control: verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada.

Esta secuencia, similar a la que plantean autores como Weinstein y Mayer (1986), es posible pensarla en el proceso de producir un texto. En tanto que en el proceso de producción textual es necesario planear, revisar y verificar para lograr un mejor texto, esto implica necesariamente un ejercicio reflexivo (Mercer, 2013). No obstante, los estudiantes no necesariamente han logrado comprender la relevancia de estas actividades, en tanto que no han vivido procesos como los que señala Monereo (1990) o no han sido conscientes de la manera en que los docentes están mostrándoles formas de pensar en torno a los fenómenos, procesos de razonamiento para llegar a conclusiones, formas de registro, formas de evaluación, entre otros procesos.

Para el desarrollo de la investigación que da origen a esta tesis, se toma en cuenta la categorización de las habilidades metacognitivas de Vargas y Arbeláez (2001). Por tanto, la categoría *planeación* está vinculada con las actividades previas que se realizarán frente a una tarea de escritura asignada; la categoría *accesamiento* está presente en las actividades de búsqueda, selección, organización y utilización adecuada de información relacionada con una tarea y la categoría *control* hace referencia a verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Estas categorías, o fases

del proceso, resultan de utilidad para generar procesos de intervención, puesto que definen las actividades orientadas a la reflexión metacognitiva.

1.6. La reflexión metacognitiva

En la actualidad los estudios acerca de la incidencia de la reflexión metacognitiva en la competencia productiva se han acentuado. Por tanto, se puede decir que reflexión metacognitiva es un proceso de pensamiento en profundidad, más situado, más intencional, en cierto modo, más elaborado, que permita tomar conciencia y regular la actividad de escritura vehiculizando su carácter recursivo, social e interdisciplinar

Chaves, Trujillo y López (2016) sostienen que el sujeto realiza reflexión metacognitiva sobre su propio aprendizaje cuando construye nociones, permite reconstruir posibles posicionamientos y reinicia su autorregulación del aprendizaje, siendo el momento de recibir realimentaciones por parte de los pares y del docente para mejorar sus productos escritos.

Con base en distintas investigaciones, Brown (1980), Baker y Brown (1984), Brown (1987), Martí (1995), Lacon y Ortega (2008) afirman que no es suficiente el “aprender haciendo”, puesto que hace falta de la reflexión del propio aprendiz acerca de sus aprendizajes, para reforzarlos y consolidarlos; lo cual viene siendo la reflexión metacognitiva.

Por tanto, la reflexión metacognitiva hace referencia a la capacidad del ser humano para controlar el conocimiento y ser consciente de la conducta para corregir durante el desarrollo de cierta tarea. La elaboración y reelaboración de los productos escritos será fundamental para que el estudiante sea consciente de sus propios procesos de aprendizaje, expresados con reflexiones metacognitivas manifiestas en la producción. Es decir, que la reflexión metacognitiva constituye una herramienta para mejorar textos

e incidir en los aprendizajes. De ahí la importancia del protagonismo como escritor, incorporando los conceptos de lectura y escritura desde la posibilidad epistémica y su carácter recursivo.

La reflexión metacognitiva es entendida como el autorreconocimiento del escritor, acerca de qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto; por tanto, se realiza reflexión metacognitiva: a) acerca de las propias capacidades para seleccionar estrategias de planificación, producción o edición de un texto, b) cuando se determina la pertinencia de la estrategia a utilizar, c) cuando se reconoce la tarea de escritura, d) al identificar las propias habilidades escriturales y e) para reconocer las propias dificultades escriturales.

Capítulo 2. Escritura Académica

2.1. Escribir para aprender

Suele ser común que durante la educación básica, el uso de la escritura se asuma como un proceso mecánico, sin considerar la necesaria reflexión sobre la misma. Esa situación puede mejorar con el paso del tiempo o puede constituirse en un factor que propicia dificultades para los estudiantes universitarios, quienes no siempre tienen elementos para resolver tareas que la universidad exige. En otros casos se propicia que copien textos del internet ante la exigencia de una tarea de escritura para la que no se tienen elementos de cómo realizarla o porque no se comprende el texto base desde el que se escribirá (Gardner y Nesi, 2012).

La dinámica que los docentes generan cuando solicitan tareas de escritura tendría que contemplar no solo el contenido desde el que se está aprendiendo, también debería, como señalan Pérez, Méndez, Vargas-Garduño y Villuendas (2016) fomentar procesos de escritura, que orienten a los estudiantes a apropiarse de las formas que ésta adopta en tanto escritura académica, al mismo tiempo que van reflexionando y entendiendo más del contenido presente en el texto a producir. De igual modo, es relevante considerar el contexto desde el que se está pretendiendo producir un texto.

Flower y Hayes (1996) consideran que escribir es un acto comunicativo que respeta el contexto social, además de ser una actividad generativa que requiere motivación, una actitud intelectual y exige el despliegue de procesos cognitivos complejos. Al respecto, Suez (2011) aclara que en el proceso de escritura es necesario considerar la familiaridad que se tiene sobre el contenido que se va a escribir y la estrategia metacognitiva para manejar la interacción entre el contenido expresado y la forma escrita coherente. Ese proceso reflexivo también permite descubrir estrategias

para interpretar y generar textos, formándose así como personas críticas, reflexivas, con un pensamiento abstracto fortalecido (Lepe, Gordillo, y Martínez, 2010), lo que incidirá en la calidad de sus aprendizajes.

Ahora bien, la producción textual por parte de los escritores expertos se lleva a cabo mediante procesos reflexivos sobre la mejor manera de escribir, qué tipo de texto se va a producir, tomando decisiones sobre qué contenido incorporar, entre otros factores, que exigen de una actividad metacognitiva continua; de ahí la necesidad de comprender tales procesos implicados. Asimismo, resulta fundamental considerar que escribir es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio; además de ser una actividad generativa que requiere motivación y una actitud intelectual que favorezca el aprendizaje como escritor y el aprendizaje del contenido que se desea escribir, como ya se ha comentado.

La demanda de lectura y escritura en la universidad remite a otras formas textuales que hacen necesario fomentar el aprendizaje y la escritura de textos científicos académicos. Para la mayoría de los universitarios, el contexto social de intercambio y comunicación está dado por lo que plantean los docentes y las exigencias del objeto de conocimiento que se aprende, esto les llevaría a escribir textos académicos, como circulan en esos contextos, lo que implica que sean capaces de revisar lo que están comunicando y con ello aprenderlo. No obstante, para la gran mayoría, esta capacidad epistémica no se logra por las dificultades de los mismos docentes de hacer el acompañamiento y asesoría adecuados.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos explicativos en relación con los procesos de composición escrita: “decir del conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el primero explican los comportamientos de los escritores que están iniciando, o novatos, caracterizados por la escritura sin una planeación previa, sin un

objetivo claro, siguiendo una secuencia en función del contenido, pero sin incidir en el plano retórico. En el segundo, caracterizan a los escritores más avanzados, o expertos, quienes sí definen un objetivo y buscan resolver un problema, trabajando tanto en el “espacio de contenido” como en el “retórico” y desde esa interacción es que logran la transformación del conocimiento. Además, señalan que el primero está incluido en el segundo como un subproceso.

El aporte de Lacón y Ortega (2008) integra estrategias cognitivas, lingüísticas y metacognitivas; de ahí que se retome para este trabajo de investigación en el que se dará relevancia también a las estrategias metacognitivas. Las investigaciones desarrolladas por los autores antes mencionados coinciden en que la escritura se da a través de un proceso en el que es fundamental el conocimiento del contenido, el despliegue de procesos cognitivos relacionados, así como de habilidades metacognitivas. Es decir, la experiencia previa con relación al tema le permite al escritor tener un punto de partida, desplegando sus habilidades para favorecer la producción de un texto que le permita dar cuenta del contenido que quiere expresar y a partir del cual logra aprender, haciéndolo posible desde un proceso reflexivo.

Por otro lado, Lacon y Ortega, (2008) consideran que el proceso cognitivo se desarrolla a partir de la socialización, lo que propicia la adquisición de conocimientos que orientan la comprensión y la construcción de significados para generar textos, al mismo tiempo que se desarrollan las competencias que permiten aprender, de ahí que sea relevante el trabajo en grupo y la dinámica colectiva.

Ahora bien, en un esquema ideal, los estudiantes pasan de decir el conocimiento a transformarlo, de no tener dominio acerca de la estructura textual de los diferentes tipos de géneros textuales a conocerlos; de no utilizar estrategias para planificar la escritura a la realización de un plan donde lo fundamental es tomar en cuenta qué se

quiere decir, a quién y cómo se puede decir, aspecto necesario durante la escritura para producir diferentes tipos de texto (Suez, 2011).

Suez (2011) a partir de la investigación realizada sobre los procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción de textos argumentativos, mediante el uso de un protocolo verbal, plantea que los estudiantes están conscientes de que las operaciones mentales se activan para que fluyan habilidades en la producción de un escrito. También señala que el uso de protocolos se convirtió en un medio que les sirvió a los participantes para expresar sus propias experiencias en otros ámbitos, reconociendo la práctica del pensamiento en voz alta.

Es indudable que la escritura va mejorando con la experiencia y con el acompañamiento adecuado del tutor o profesor, quienes van sugiriendo mecanismos para la mejora; en ese proceso es posible influir en el aprendizaje y con ello en el rendimiento académico. Esto se confirmó con una investigación en la cual un grupo de estudiantes fue instruido sobre la revisión textual, favoreciendo la modificación de lo escrito e incidiendo en la planificación, la edición y la mejora del texto, logrando así una mayor dedicación y ampliando la capacidad cognitiva (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2011).

Vargas y Arbeláez (2001) y Weinstein y Mayer (1986) categorizaron las actividades que se realizan en los procesos metacognitivos, de modo tal que pudieran aplicarse a los tres momentos que se dan durante la escritura. Aunque coinciden en que la primera habilidad es la planeación, las dos últimas señaladas por Weinstein y Mayer (1986), accesamiento y control, las integran Vargas y Arbeláez (2001) en la tercera. Mercer (2013) por su parte, hace énfasis en la experiencia social para identificar habilidades metacognitivas que optimizan la escritura.

López (2012) sostiene que la didáctica metacognitiva promueve la conciencia de los procesos de lectura y escritura identificando dificultades y reconociendo el uso de estrategias durante todo el proceso para generar un buen producto. El uso de diversas actividades metacognitivas, como el diálogo entre pares orientado a promover la reflexión y la práctica de estrategias de planeación, textualización y revisión en el proceso de composición favorecen los procesos de aprendizaje propiciando la toma de conciencia.

El trabajo con los pares promueve la autonomía en el proceso de regulación del aprendizaje, lo cual favorece la producción textual, ya que el aprendiz se enriquece al considerar al par como un modelo o al apreciar una mirada distinta que cae en cuenta de aspectos que no se logran auto-observar cuando se está generando un texto (Chaves, Trujillo, y López, 2016).

Por otro lado, en una intervención con un grupo de estudiantes se mejoró la calidad de los textos, a partir de los comentarios emitidos por los compañeros y docentes. En ese proceso de trabajo conjunto se propició la heterorregulación (Pardo y Castelló, 2016). Es por ello que resulta relevante no solo el trabajo entre pares, sino lo que cada uno de los participantes realiza para mejorar su propia producción, capitalizando los comentarios y sugerencias.

2.2. La escritura en universitarios

La lectura, al igual que la escritura, está presente durante todo el proceso de la formación académica, ya que los estudiantes realizan tareas de revisión, comentario, lectura, análisis, citación, reelaboración o elaboración de documentos; acompañarlos en ese proceso y facilitar que realicen esas tareas incidirá en su desarrollo como escritores (Gardner y Nesi, 2012).

Los estudiantes ingresan a las IES con destrezas que les permiten la comunicación oral y escrita, sin embargo, esto no significa que poseen habilidades de escritura y lectura académicas y menos aún que sean conscientes del proceso de aprendizaje, por ello es necesario un proceso de alfabetización académica en los distintos contextos educativos del nivel superior (Méndez, López, y Ramírez, 2016).

La deserción educativa ha sido un tema tratado en diversos países, en tanto que es un factor que incide en lo económico, político y social. En Ecuador, en los últimos años, se han planteado propuestas de Estado para disminuir el abandono escolar mejorando la educación desde los espacios universitarios, incluyendo la capacitación docente, el desarrollo de proyectos integradores de saberes (PIS) y otras prácticas de experimentación en las que se vincula la teoría con la aplicación (PAE).

Esos cambios están encaminados a dotar de herramientas a los estudiantes para lograr su permanencia. Entre esas herramientas también está el que sean mejores lectores y escritores, por ello se consideró relevante trabajar sobre el desarrollo y mejora de los estudiantes como escritores. La propuesta se plantea desde lo que se ha denominado escritura académica, desde una perspectiva cognitiva que pretende que los estudiantes se den cuenta de cómo pueden mejorar. De ahí que se buscó el desarrollo de habilidades metacognitivas dirigidas a la planeación, escritura y reescritura, con base en la reflexión metacognitiva, desde las disciplinas, mediante un taller de escritura. Para ello, se hace un acercamiento a las investigaciones realizadas en otros países.

Bañales (2011) analizó las relaciones entre el nivel de conocimiento previo del tema, los procesos de regulación de la escritura y la calidad del texto en una muestra de estudiantes universitarios mediante un texto expositivo, encontrando que los estudiantes con un alto nivel de conocimiento previo al tema utilizaban menos procesos de regulación y aquellos estudiantes de un bajo nivel de conocimiento previo utilizaban

mayor cantidad de procesos de regulación de problemas durante la composición de un texto. Esto permite dar cuenta de la eficacia de los procesos de regulación en estudiantes con alto nivel de conocimiento, lo que también incide en la calidad y la organización del texto.

Por su parte, Riera (2014) compara los sistemas universitarios latinos con los de España con base en un taller de escritura. Para este autor el discurso académico está relacionado con factores contextuales. También señala que los conocimientos cumplen un rol importante en los procesos de regulación de problemas en los textos académicos que realizan los escritores más o menos expertos, así como su calidad. Propone la enseñanza de la escritura académica enfocada al dominio de estrategias y procedimientos de regulación de los procesos de escritura a partir de múltiples textos.

En función de lo anterior, la alfabetización académica es esencial para garantizar el éxito de las tareas de escritura con estudiantes, desde los primeros años, en los espacios universitarios, y de ser posible, en el bachillerato. Por ello, cuando los estudiantes no logran producir los textos esperados, es necesario un mayor compromiso de los docentes, fomentando actividades de escritura que propicien el desarrollo de la conciencia de lo que esto representa, desde su posibilidad expresiva y epistémica, en todas las disciplinas, lo que implica acercarse a diversidad de textos y formas de escritura (Riera, 2014).

Los estudios de los últimos cinco años, realizados con estudiantes hablantes del español, incluyen diversos elementos, tales como recursos discursivos, manejo de las formas textuales, construcción de una opinión en el texto, entre otros. Por ejemplo, Castro y Sánchez (2013) estudian los recursos discursivos que utilizan estudiantes universitarios en la construcción y expresión de opinión, identificando las marcas lingüísticas que dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento, siendo

importante el dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y manejo de voces, la estructura del texto y, sobre todo, la construcción de perspectiva discursiva. Aporte que revela la necesidad de un plan de intervención pedagógica que coloque a la argumentación en el centro de la discusión sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, mediante el análisis de los textos escritos por expertos, para hacer consciente a los escritores inexpertos de la naturaleza dialógica de todo discurso, incluido el discurso escolar, dando cuenta de las dificultades que muestran los estudiantes universitarios al construir textos académicos de orientación argumentativa.

Estas prácticas académicas exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y construir opiniones sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación a través de los puntos de vista vertidos por otros. Aprender a argumentar implica aprender a pensar y este aprendizaje requiere que los estudiantes investiguen y se informen, pero sobre todo que evalúen esos contenidos e informaciones. Por tanto, la escritura académica tiene sentido en la medida en que el productor de un texto es capaz de tomar postura frente a los problemas propios del área de conocimiento en el que se encuentra involucrado y expresarla siguiendo las convenciones propias de la comunidad disciplinar (Castro y Sánchez, 2013).

García (2013) propone un enfoque discursivo en la docencia para la enseñanza de la lengua española, en la redacción de tesis y la alfabetización académica, considerando que leer y escribir son las formas elementales para aprender y construir conocimiento. Desde su posición, la escritura requiere de dominio, organización, producción, reflexión y reconstrucción de la información para asumir críticamente lo

que se desea escribir sobre un tema, con uso de estrategias para la cohesión, coherencia y relevancia en un texto, en un proceso para empoderarse del conocimiento. Mientras que la lectura implica reflexión crítica y reconstrucción del discurso, como herramienta para el aprendizaje autónomo; en relación con la alfabetización académica plantea que se debería implantar en los espacios universitarios siendo la lectura y la escritura las herramientas didácticas en las asignaturas como base para la producción de conocimientos.

Martins (2014) basa su investigación en describir e interpretar las transformaciones en el pensamiento sobre la escritura académica en textos reflexivos con base en un taller de alfabetización académica acerca de la escritura y su pedagogía. El estudio revela la existencia de motivación en los docentes para desarrollar una mejor enseñanza de géneros discursivos en espacios universitarios, quienes incorporan discursos con aspectos novedosos en relación con la escritura mediante la participación en el diálogo reflexivo. Esta investigación pretende generar cambios en los docentes, mediante la motivación, disposición y compromiso hacia la escritura, a partir de reflexiones sobre su propia manera de escribir para mejorar su pedagogía e incidir en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios.

Chirinos (2014) se basa en el Modelo de Flavell, retomando los componentes: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, la tarea y las estrategias; conceptualiza a la metacognición como “esfuerzos cognitivos relativos a la esfera intelectual de la persona”. Su estudio da importancia al rol de la planificación, control y la toma de conciencia. El modelo interactivo desarrollado por Chirinos, sobre Estrategias metacognitivas, propone habilidades y actitudes en docentes y estudiantes para usar estrategias cognitivas en forma consciente. Es así como el estudiante fortalece sus competencias metacognitivas al darse cuenta de la estrategia de aprendizaje que

utiliza para organizar y autodirigir su propio aprendizaje, autoevaluando sus logros y debilidades. El estudiante pone en práctica la reflexión en forma intencional y autorregula su conocimiento en los aspectos de planeación, control y evaluación para el logro eficaz en todo proceso de construcción de conocimientos. Propició mejoras en las estrategias de lectura y comprensión, con sentido de responsabilidad aumentando la confianza, la valoración crítica reflexiva del conocimiento para promover acciones orientadas a facilitar la resolución de un problema en sus producciones.

Espino (2015) analiza la enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos mediante un seminario dirigido a estudiantes de posgrado en quienes fomentó la apropiación de estrategias de escritura en los procesos llevados a cabo con base en la reflexión para incidir en la mejora de los productos elaborados. El análisis relativo al tipo de dificultades que manifiestan los estudiantes durante los procesos de escritura, así como las diferentes actividades planteadas y descritas, posibilitó a los estudiantes comparar los diferentes borradores elaborados y revisados conjuntamente para mejorar los textos. Con estas actividades propició la toma de consciencia sobre los procesos que llevan a cabo los estudiantes cuando se enfrentan a la escritura de textos para incidir en el aprendizaje.

Los autores Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman (2016) hicieron una recopilación y análisis de textos sobre lectura y escritura universitaria en Latinoamérica. Para ello, un equipo analizó cualitativa y cuantitativamente artículos sobre el tema en cuatro revistas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Como resultado del análisis, se identificó que en los artículos escritos en los últimos años en revistas colombianas, al abordar la lectura y escritura se las considera como “procesos” en los contextos educativos. Mientras que en argentina y chilena al referirse a la lectura y escritura se las considera como “productos”. Estos resultados son

importantes para la visibilización, validación, institucionalización y expansión en los espacios universitarios actuales de la escritura académica, a través de cada espacio de aprendizaje.

Por otra parte, los autores Avendaño, Paz y Rueda (2017) analizan las dificultades de la escritura académica y las funciones cognitivas a nivel de postgrado, para quienes las diferentes dificultades evidenciadas en los procesos de escritura tienen un vínculo con las funciones cognitivas de las fases de elaboración y salida del pensamiento. Parte de su propuesta está dirigida al uso de estrategias formativas que actúen en el ámbito cognitivo para mejorar la producción escrita desde un ámbito reflexivo.

Valencia y Caicedo (2015) consideran a las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Para ello analizan 42 artículos de investigación publicados entre los años 2002 y 2013. Uno de los resultados sostiene que entre más conocimientos y estrategias posean los estudiantes para planificar, monitorear y revisar su desempeño, los productos escritos serán de mayor calidad. 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. Esto demuestra que la enseñanza de estrategias metacognitivas es pertinente y efectiva para fortalecer la composición escrita de cualquier tipo de texto. 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. Finalmente las actividades con pares en el proceso de escritura 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 un aumento en la calidad de la composición escrita de los estudiantes.

2.3. La investigación sobre procesos de escritura en Ecuador

En la educación superior, modalidad presencial, Vázquez (2012) realiza un primer acercamiento a los procesos metacognitivos en su “Guía para determinar el nivel de desarrollo de las competencias metacognitivas, centrando la evaluación en el proceso de aprendizaje”.

Por su parte, Jaramillo y Simbaña (2014) trabajan sobre el desarrollo de estrategias metacognitivas y su aplicación en procesos educativos virtuales, con la función de potenciar la comprensión, las mismas que están a cargo de los docentes para dirigir en la práctica profesional el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien, esta iniciativa constituye un esfuerzo por introducir innovaciones de este tipo, por lo que se reporta, no se plantearon con el fin de incidir en procesos reflexivos, con ello se hace necesario abordar la metacognición, desde esa posibilidad reflexiva.

Por otra parte, Rivadeneira y Silva (2015) consideran que los docentes deben propiciar en los estudiantes: “procesos de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser”. Sin embargo, los autores no consideran a la reflexión metacognitiva orientada a la mejora en la calidad de textos, más bien se da paso al proceso de aprendizaje del estudiante en el primer caso y, en el segundo, se da prioridad a la responsabilidad que tiene el docente frente al grupo de estudiantes. Esto lleva a pensar que, en la educación superior, modalidad presencial, existe escasa investigación vinculada con la reflexión metacognitiva y la calidad de los textos, en la cual se consideren los aspectos básicos en la comunicación escrita, como son planificación, escritura, supervisión de procesos y reescritura.

Finalmente, Ortiz (2017), como conductora de la formación de profesionales, incorpora actividades que implican al aprendizaje generativo, la metacognición y la metanoia desde un enfoque sistémico, con el objetivo de comprender cómo (proceso) aprenden las personas y cómo usan estrategias metacognitivas. Para tener un conocimiento metacognitivo de sí mismo, de la tarea y de las estrategias necesarias para llevarla a cabo se debe potenciar la metacognición que está conformada por tres elementos: conciencia, monitoreo y evaluación. Por tanto, es evidente la necesidad de abordar la reflexión metacognitiva en estudiantes universitarios y los procesos que implica, para incidir en la calidad de sus aprendizajes.

Los antecedentes sobre la educación superior presencial, semipresencial y virtual en Ecuador permiten obtener evidencia que no existe investigación sobre la reflexión metacognitiva, a partir de la producción textual en estudiantes de educación superior. Por lo tanto, la presente investigación es relevante en tanto que se plantea desarrollar un taller de escritura con estudiantes universitarios orientado a la reflexión metacognitiva en relación con los principales procesos implicados en la producción textual.

2.4. Taller de escritura

En el contexto educativo se observa la participación de varios profesionales para dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, mediante estrategias que pueden ser modeladas y mostradas para compensar algunas necesidades de apoyo a los procesos de aprendizaje, como son las tutorías grupales o talleres extracurriculares. Es por ello que la realización de un taller de escritura resulta relevante para proponer alternativas a la formación.

Un taller, de acuerdo con Cano (2012), “es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva que busca la generación de aprendizajes y la transformación de

una situación, así como de los propios participantes”. Además, promueve la “autonomía”, lo que constituye la esencia del taller, ya que se pretende que el estudiante dé buen uso a su reflexión metacognitiva para mejorar la calidad de la producción textual (p.14).

Un taller se basa en procedimientos sistemáticos, flexibles, manteniendo el rigor científico y buscando adecuar los contenidos y actividades al logro de productos concretos, en un escenario determinado (Silva, 2016). Con base en un objetivo, generalmente, los talleres se orientan al desarrollo de habilidades. En este caso, el taller supone un importante proceso reflexivo que permita operar con el conocimiento en el proceso de producción escrita. Ese énfasis en la reflexión, lo diferencia de los talleres pedagógicos, constituyendo más una experiencia psicoeducativa.

La reflexión se realiza en diferentes momentos, en la planeación comprende las actividades previas que realiza el estudiante desde el momento que el docente le asigna una tarea (Monereo, Pozo, y Castelló, 2001). Zanutto (2016) sostiene que permite activar la memoria, los conocimientos previos y/o regular productos cognoscitivos (procesos de pensamiento: atención y comprensión). Kobayashi (2009) sugiere el apoyo de organizadores gráficos de conocimientos para presentar información importante sobre sus aprendizajes, en relación con los conceptos que construyen con base en el objetivo, en este caso de la asignatura.

La reflexión en el proceso de escritura es la base para producir un buen texto. Flower y Hayes (1981) sostienen que la textualización se lleva a cabo mediante procesos metacognitivos que le permiten al estudiante ser un mejor aprendiz en el momento de escribir. Es por lo anterior que resulta relevante, en los procesos de producción textual, hacer conscientes las diferentes actividades previas para contextualizar el escrito, la organización de las ideas, la intención del texto, el

destinatario y la jerarquización de las ideas, según su importancia, de manera tal que en el proceso de textualización haya suficientes elementos para el proceso reflexivo.

Las distintas reflexiones en el momento de la reescritura, determinan las acciones que el estudiante realiza para terminar la tarea, varias de estas acciones dependen de sus pares o del docente. Pardo y Castelló (2016) sostienen que los comentarios emitidos por compañeros y docentes permiten mejorar la calidad de la producción textual, dado que el estudiante reescribe sus productos para mejorarlos. Para Carlino (2013), un taller en el que se lee, se comenta y reescribe ayuda a desarrollar la “conciencia retórica”.

En el proceso de producción textual es esencial el trabajo colectivo, tanto para la revisión, como para validar lo que se realiza en términos del campo disciplinar y el tema que se trabaje. De ahí que realizar un taller que tiene, entre otros objetivos, aprender a escribir mejor resulta en una transformación de la dinámica grupal, de la autovaloración como escritor y de las percepciones acerca de lo que la escritura representa.

Capítulo 3. Método

Se trabajó con un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), con base en un cuestionario de reflexión metacognitiva sobre los subprocesos implicados en la producción textual. Para identificar si existían diferencias significativas entre el pretest y el posttest se utilizó la prueba “t” de Student (Fetters, Curry y Creswell, 2013)

3.1 Hipótesis

H₁ = La formación en procesos de escritura, a partir de un taller orientado a la reflexión metacognitiva, impacta positivamente en la calidad de un texto tipo ensayo elaborado por estudiantes universitarios.

H₂ = Habrá diferencia en los procesos metacognitivos implicados: planeación, escritura y reescritura en los grupos experimental y de control después del taller

H₀₁ = No existe impacto de un taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva, en la calidad de un texto tipo ensayo entre el grupo experimental y el grupo control después de la participación en un taller de escritura.

H₀₂ = No habrá diferencia en los procesos metacognitivos implicados: planeación, escritura y reescritura en los grupos después del taller

H_{a1} = La mejora en la calidad del ensayo es incipiente, pero sí hay mejoras en la comprensión de lo que es un ensayo.

H_{a2} = Habrá cambios únicamente en los procesos de planeación.

3.2 Variables. Definición conceptual

Independiente: Taller de escritura orientado a la reflexión metacognitiva. Constituye una forma de trabajo que integra teoría y práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo para elaborar un producto tangible (Cano, 2012, p. 4)

Dependiente: Calidad de texto tipo ensayo. Tipo de composición que analiza e interpreta un tema para construir párrafos con base en los argumentos. Escribir ensayos argumentativos consiste en invocar a otros autores mediante el análisis de sus escritos para adherirse o confrontar desde el propio posicionamiento (Castelló, 2013)

Definición operacional de las variables

Independiente: Taller de escritura, que constituye una experiencia formativa donde se trabaja planeación, escritura y reescritura y con una duración de 20 horas distribuidas en cinco semanas, orientado a la reflexión metacognitiva.

Dependiente: Calidad del ensayo, que se evalúa a partir de los diferentes elementos presentes en las rúbricas, principalmente, estructura, título, argumentos, cohesión y coherencia.

3.3 Participantes

Los participantes fueron cuatro grupos, que representaron un total de 153 estudiantes de psicología clínica de una universidad pública del Ecuador de nivel socioeconómico medio, conformados en cuatro grupos: dos grupos experimentales (35 y 42 estudiantes) y dos grupos control (40 y 36 estudiantes).

También participaron 20 docentes a quienes se les dio una breve capacitación, para que a su vez desarrollaran el taller con los estudiantes que participarían como grupo control.

La designación de los estudiantes y docentes fue determinado por la universidad, en función de los horarios, necesidades y tamaño de los grupos. Los criterios de inclusión que se consideraron: ser estudiantes de la misma carrera, no ser estudiantes repetidores, ser menor a 30 años y cumplir con el total de horas planificadas para el taller. Como criterio de eliminación se consideró el incumplimiento del total de horas programadas para el desarrollo del taller de escritura. Dado que el taller se impartió en dos ocasiones, dos de los grupos participaron en el piloteo del taller (taller 1), uno fue el de control y otro el experimental. Durante la impartición del taller mejorado con base en los resultados del piloteo (taller 2), el tercer grupo fue el experimental y el cuarto, de control, como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estudiantes de la carrera de psicología clínica que participaron en el primer y segundo taller

	Grupo Experimental	Grupo Control
1 Taller Psicopedagógico	35 participantes Cuarto Semestre	40 participantes Segundo Semestre
2 Taller de Escritura	42 participantes Sexto semestre	36 participantes Segundo Semestre
Total	77 participantes	76 participantes

Con respecto a las consideraciones éticas, se partió de la autorización formal que dio la universidad pública ecuatoriana para la realización de la investigación. Asimismo, en reunión con los participantes, se les dio a conocer el objetivo del taller de escritura y se consideró en la investigación a quienes aceptaron colaborar y firmaron un consentimiento informado que establecía la garantía de confidencialidad de la información e integridad de los participantes (ver Anexo 1).

3.4 Instrumentos y técnicas de intervención

a) Instrumentos para medir Habilidades Metacognitivas (HMC).

Instrumento tipo Likert conformado por ocho ítems sobre la reflexión en la planificación, nueve ítems de escritura y cinco ítems de evaluación (ver Anexo 2). Con base en los resultados de la aplicación inicial y al proceso reflexivo correspondiente se modificó, considerando la relevancia de la reflexión metacognitiva en los procesos de escritura, para generar el instrumento para evaluar procesos de reflexión metacognitiva.

b) Instrumento para evaluar procesos de reflexión metacognitiva (RMC)

Instrumento que contiene 26 ítems (ver Anexo 3), clasificados en tres constructos: planificación (nueve ítems), escritura-supervisión (ocho ítems) y reescritura-evaluación (ocho ítems). Se elaboró considerando los planteamientos de Flower y Hayes (1981), O'Neil y Abedi (1996), Mazarella (2008) y Castelló (2009). Para obtener la validez de contenido del instrumento (RMC) se sometió al jueceo de cuatro investigadores en el área: una experta mexicana y tres españoles, quienes basaron su percepción de cada ítem considerando los criterios de claridad, plausibilidad y correspondencia en relación con los subprocesos en la reflexión metacognitiva: planeación, escritura y evaluación. Dichos expertos dieron una validación del 100 por ciento al instrumento. La validez de constructo (planeación, escritura y supervisión de procesos y reescritura y evaluación) se generó mediante la aplicación del instrumento a 260 estudiantes de primer y segundo semestre de licenciatura de la Facultad de Ciencias Psicológicas (81 hombres y 179 mujeres) durante el periodo marzo-agosto 2018. Se obtuvo el valor de alfa de Cronbach de .88 lo que garantiza la fiabilidad, correspondiente a los 26 ítems que conforman el cuestionario sobre la reflexión metacognitiva.

c) Cuestionario de preguntas abiertas.

El tercer instrumento consistió en un cuestionario de seis preguntas abiertas sobre conocimientos acerca de un ensayo y su percepción como escritor, mismas que fueron evaluadas mediante una rúbrica (ver Anexo 5). Las primeras tres se relacionan con el concepto de ensayo, sus elementos y su función, así como sobre el sentido del argumento; las tres últimas hacen referencia a: la actitud personal hacia la escritura, al concepto personal sobre lo que es un buen texto y un buen escritor en la propia área de estudio y en una autoevaluación como escritor. Las respuestas se evaluaron mediante una rúbrica.

d) Rúbricas

Se elaboraron tres rúbricas: la primera para evaluar el ensayo producido por los estudiantes, antes, durante y después del taller (Anexo 6); la segunda para evaluar el cuestionario aludido en el inciso anterior, acerca del conocimiento sobre lo que es un ensayo y funcionalidad de los argumentos en un ensayo (Anexo 7) y la tercera para valorar la autopercepción como escritor (Anexo 8).

e) Técnica de intervención: taller de escritura.

Se optó por realizar un taller de escritura porque integra la teoría y la práctica, teniendo como fin la elaboración de un producto tangible, lo cual permite una mejor adaptación y desenvolvimiento en el contexto, con miras a incidir en la producción textual, además, busca tener impacto social. Se trabajó con un texto que los estudiantes ecuatorianos deberían realizar de manera obligatoria dentro de alguna de las asignaturas del semestre para ser evaluado por el docente.

En el primer taller, que funcionó como estudio piloto, se buscó la mejora de la producción orientándose al desarrollo de habilidades metacognitivas, mismas que se evaluaron con el instrumento diseñado para tal fin (HMC). Con base en un documento solicitado por un docente como parte en su asignatura. Se trabajó con la siguiente secuencia: planificación, escritura y evaluación (Anexo 2).

Para realizar el segundo taller, se contó con la participación de 20 docentes, quienes seleccionaron en forma unánime el género tipo ensayo, recibiendo una capacitación sobre escritura, dado que serían los que condujeran el segundo taller a estudiantes.

El segundo taller dirigido a estudiantes, rediseñado a partir del primero, se orientó a propiciar el trabajo en la secuencia: planeación, escritura-supervisión de procesos y reescritura. La diferencia con el anterior es que se parte de una premisa distinta, al enfatizar la reflexión metacognitiva en cada uno de los momentos de la secuencia, lo que permite a los estudiantes la autoevaluación de sus producciones. De igual manera, se tiene como objetivo valorar los documentos escritos con base en el proceso reflexivo, a partir de rúbricas (Anexo3).

Las fases del taller de escritura (RMC), con las actividades que posibilitan desarrollar los tres subprocesos implicados en la escritura, propuestos para mejorar la reflexión metacognitiva, se pueden apreciar en la Tabla 3.

Material

Los estudiantes en el primer taller utilizaron textos asignados como tarea por algún docente en su asignatura. Los docentes durante el taller de escritura utilizaron sus syllabus (programa de un curso académico en la educación superior del Ecuador) para seleccionar el tema, así como las rúbricas correspondientes para evaluar el género tipo

ensayo. Los estudiantes en el segundo taller utilizaron textos sobre la asignatura, basado en el syllabus del programa educativo neuropsicología. El ensayo trabajado, partió de un tema vinculado a la primera unidad planteado en la asignatura.

Tabla 3.

Esquema de los procesos del Taller: Reflexión Metacognitiva

PLANEACION	ESCRITURA Y SUPERVISIÓN DE PROCESOS	REESCRITURA Y EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de objetivos previos a la escritura • Comprensión de la actividad a realizar • Búsqueda de información sobre el tema • Lectura y listado de ideas que servirán para escribir • Reflexión sobre lo que se conoce y no se conoce del tema • Búsqueda del significado de palabras o conceptos que no se entiende en un documento • Redacción de preguntas sobre la información seleccionada para desarrollar el tema • Utilización de organizadores gráficos o esquemas para ordenar las ideas que van a ser útiles • Escritura del índice del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de ideas principales vinculadas al tema durante la escritura • Integración de información nueva con la que ya se conoce al momento de escribir • Utilización del organizador gráfico previamente elaborado durante el proceso de escribir • Dar solución a dificultades que se encuentran al momento de escribir • Solicitud de ayuda con relación al texto siempre que sea necesario • Revisión y corrección de errores que tiene el texto durante la escritura • Relectura permanente para optimizar la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre las acciones aplicadas para desarrollar la tarea escrita • Pedir a un compañero que revise el texto • Relectura del texto antes de entregarlo • Comparar el texto con el organizador gráfico • Pensar cómo mejorar la primera versión del texto • Antes de enviar al docente realiza mejoras al documento • Con los comentarios emitidos por el docente se realiza cambios al texto • Toma de conciencia acerca de los aspectos que mejorarían el texto • Reflexiona sobre los aprendizajes a partir de la escritura

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Primer taller

- ✓ Con la autorización de la Decana de la Facultad de Ciencias Psicológicas, se procedió a solicitar los grupos participantes previamente conformados por una universidad pública del Ecuador, donde se pidió el apoyo para el trabajo de campo.

- ✓ Una vez cumplidos los protocolos éticos relativos al consentimiento informado, se hizo un primer taller con dos grupos de la facultad de ciencias psicológicas de la universidad pública. El grupo de cuarto semestre, constituyó el grupo experimental, y el de segundo semestre fue el grupo control (Esquema del taller en Anexo 9).
- ✓ Los estudiantes decidieron trabajar con el género académico tipo ensayo enviado como tarea por un docente como parte de su asignatura.
- ✓ En función de los resultados del primer taller de habilidades metacognitivas se hicieron adecuaciones tanto al segundo taller de escritura como al instrumento, mismo que se orientó a la reflexión metacognitiva.

Taller con docentes

- ✓ Se desarrolló el taller en una sesión con duración de 8 horas y la secuencia didáctica que se siguió para el trabajo realizado con los docentes fue la misma que se debía replicar con los estudiantes.
- ✓ Los docentes eligieron, entre las diversas tareas que solicitan a sus estudiantes, el género prototípico de ensayo para su práctica en el taller.
- ✓ Entre docentes pares desarrollaron un esquema descriptivo sobre el género “ensayo” con el propósito de unificar criterios sobre características y elementos que constituyen un ensayo. Planificaron un ensayo académico, luego lo escribieron y lo revisaron entre pares y se dieron cuenta de los errores cometidos y de cómo debían corregir su texto para mejorarlo, haciendo con ello una primera reflexión metacognitiva.
- ✓ Se les presentó en power point la teoría sobre los elementos de planeación, escritura, reescritura y evaluación y con base en la información proporcionada se les pidió que hicieran un organizador gráfico en forma individual y luego por parejas.

- ✓ Los productos de cada par de docentes fueron entregados de manera equitativa a tres revisores para que integrara la información de los diversos organizadores gráficos. Se eligieron tres para que cada uno de ellos incorporara en un solo documento lo correspondiente a uno de los elementos que constituyen el proceso de escritura, a saber: planeación, escritura y reescritura y evaluación. Una vez hecho esto, se socializó con el grupo completo para consensar la información.
- ✓ Antes de finalizar el taller, se solicitó la colaboración de un profesor o profesora para que compartiera lo aprendido con los estudiantes que constituirían el grupo control del segundo taller. Una profesora se ofreció como voluntaria para impartir un taller de escritura.
- ✓ Para concluir el taller, se les pidió que de manera oral expresaran ideas acerca de lo que se dieron cuenta sobre su propio proceso de escritura, lo que constituyó otra manifestación de su reflexión metacognitiva.

Segundo taller con estudiantes

- ✓ Con la aprobación por parte del Decanato de la universidad pública del Ecuador se procedió a solicitar otros dos grupos. Fueron asignados dos grupos de psicología clínica: un grupo de segundo (control) y otro grupo de sexto semestre (experimental) para realizar el taller de escritura.
- ✓ Luego de la firma del consentimiento informado por parte de los estudiantes participantes, se procedió a la aplicación de los dos cuestionarios para obtener información sobre los procesos metacognitivos al inicio, así como respecto a lo que es “escribir un ensayo y a su autopercepción como escritores”, tanto al grupo experimental, como al grupo control.

- ✓ Después de aplicados los dos cuestionarios, se ejecutó el segundo taller de escritura durante cuatro semanas, considerando sesiones semanales con una duración de dos horas; además, se les pidió dedicaran una hora diaria, asignada a desarrollar las actividades según el tiempo disponible en casa, haciendo un total de 40 horas entre trabajo presencial y trabajo autónomo.
- ✓ Se solicitó a los estudiantes, tanto del grupo control, como del experimental, la redacción de un ensayo de un tema específico en una de las asignaturas, correspondiente a la primera unidad que consta en el syllabus. Ese ensayo constituyó el documento base durante la intervención en el grupo experimental para el trabajo individual y en pares.
- ✓ A continuación, se llevó a cabo el mismo procedimiento descrito en el taller de docentes: promoción de reflexiones metacognitivas individuales a partir de las correcciones entre pares, presentación de la teoría, elaboración de un organizador gráfico, sistematización de organizadores gráficos por parte de los revisores para consensuar la información. Después de reflexionar sobre la planeación, se realizó la segunda versión del ensayo base y se fue analizando, siguiendo elementos teóricos de la fase de escritura y mediante un modelaje realizado por la conductora del taller. En la fase final, se redactó la tercera y última versión del ensayo, considerando los elementos teóricos y las reflexiones metacognitivas que fueron generando a partir de todo el proceso y del trabajo colaborativo entre pares.
- ✓ Luego de este proceso se aplicó el cuestionario para evaluar los procesos metacognitivos, al grupo experimental a manera de posttest y el cuestionario de preguntas abiertas, para reflexionar en pares y en grupo sobre sus logros e incidencia en sus productos escritos. Esta actividad permitió a los participantes darse cuenta de

la importancia del proceso reflexivo, que no solo implicó el ámbito académico, sino que trascendió a nivel social y contextual.

- ✓ Paralelamente se aplicó al grupo control el cuestionario que permite evaluar los procesos metacognitivos durante la escritura de un texto y el cuestionario de preguntas abiertas sobre el conocimiento del ensayo y su autopercepción como escritor para evidenciar la mejoría o no de los procesos metacognitivos.
- ✓ Después se procedió a realizar la prueba “t” para probar las hipótesis
- ✓ Finalmente se entregaron certificados a los estudiantes participantes del grupo experimental y se sistematizó la información.

Resultados

Los resultados se presentan a continuación, comenzando por el primer taller a estudiantes; posteriormente, el taller a docentes y al final, el segundo taller a estudiantes, cada uno describe las mejoras que se dan después de la intervención. Ahora bien, es importante considerar que se definió una hipótesis de investigación que planteaba cambios en los participantes con base en un taller psicoeducativo orientado a la mejora de un texto que les hubiera solicitado un profesor, sin embargo los participantes entregaron textos copiados, pero, dado el poco tiempo destinado para esta actividad y las dificultades para su implementación, se planteó la necesidad de un segundo taller, ahora con el apoyo de los profesores.

En ese segundo taller se incluyó una nueva hipótesis alternativa en la que se planteaba que los cambios se darían en las actividades de planeación, dado que se observó en el primer taller que la escritura y la reescritura, no tenían tanta mejora. Además, se mantiene la hipótesis de investigación. Se trabajó con dos nuevos grupos asignados por la universidad. Uno con el apoyo de un docente quien recibió el taller de escritura, junto con un grupo de docentes; y el otro con la dirección de la investigadora. Se planteó como producto del segundo taller un texto tipo ensayo; esta forma textual fue la que se acordó por los docentes participantes en el taller.

Primer taller

Los procesos de planeación, escritura y evaluación de los estudiantes que participaron en el taller mostraron puntuaciones más altas. La comparación de las medias de los puntajes del cuestionario de ambos grupos evidencia significancia estadística, es decir, que la intervención provocó una mejora en las medias según la

prueba de muestras relacionadas. En planeación se obtuvo un promedio de 13,9 (.000), escritura de 16,7 (.000) y evaluación de 9,3 (.000).

También, se encontró una diferencia estadísticamente significativa al comparar las medias del pretest con las del posttest en el grupo experimental (Tabla 4), mostrando nuevamente que la intervención tuvo efectos estadísticamente significativos en los procesos de la producción textual.

Tabla 4.
Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo experimental

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	23,40	3,81	,64			
Post	37,28	2,24	,37	-21,17	,34	,000
Escritura						
Pre	25,74	5,11	,86			
Post	42,42	2,10	,35	-17,51	,34	,000
Revisión						
Pre	14,40	3,15	,53			
Post	23,28	1,22	,20	-16,93	,34	,000

Se consideró una $P < 0.05$

En cambio, la comparación de las medias pre y post del grupo control no mostró diferencias significativas (ver Tabla 5)

Tabla 5.
Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo control

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	18,37	2,28	,36			
Post	26,45	3,34	,52	-12,2	,39	,000
Escritura						
Pre	21,70	2,81	,44			
Post	29,72	3,92	,62	-10,57	,39	,000
Revisión						
Pre	12,42	2,08	,32			
Post	16,95	3,67	,58	-7,44	,39	,000

Se consideró una $P < 0.05$

Sin embargo, se puede apreciar que el grupo control utiliza en cierta medida habilidades en las actividades escritas que obligatoriamente deben cumplir como tareas de las asignaturas (ver Tabla 6), al igual que en el grupo experimental. Las medias de los procesos de planeación, escritura y evaluación en el pretest son ligeramente mayores en el grupo experimental a pesar de que son estudiantes de mayor grado universitario que los del control.

Tabla 6.

Medias de los procesos de la producción textual pre intervención de los grupos experimental y control

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar
Planificación			
Experimental	23,40	3,81	,64
Control	18,37	2,28	,36
Escritura			
Experimental	25,74	5,11	,86
Control	21,70	2,81	,44
Revisión			
Experimental	14,40	3,15	,53
Control	12,42	2,08	,32

Se consideró una $P < 0.05$

Al comparar los grupos control y experimental en el postest (Tabla 7), se puede apreciar que, al término del taller, la media del grupo experimental arroja resultados estadísticamente significativos, en lo que respecta los procesos de planeación, escritura y evaluación. Las medias de los procesos en el postest son ligeramente mayores en el grupo control a pesar de que son estudiantes de menor grado universitario que los del experimental.

Tabla 7.
Medias de los procesos de la producción textual post intervención de los grupos experimental y control

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	Gl	Sig. (bilateral)
Planificación						
Experimental	37,28	2,24	,37	-21,17	,34	,000
Control	26,45	3,34	,52	-12,2	,39	,000
Escritura						
Experimental	42,42	2,10	,35	-17,51	,34	,000
Control	29,72	3,92	,62	-10,57	,39	,000
Revisión						
Experimental	23,28	1,22	,20	-16,93	,34	,000
Control	16,95	3,67	,58	-7,44	,39	,000

Se consideró una $P < 0.05$

Los resultados en el grupo experimental con relación al grupo control, permite explicar la mejoría en los procesos metacognitivos: planificación, escritura y revisión que se dio durante la intervención, siendo de importancia la participación de un experto.

La asistencia al taller por parte de los estudiantes fue del 100%; se mostraron interesados en las actividades que se llevaron a cabo en cada sesión, siendo posible reflexionar al inicio de cada sesión sobre los procesos que se requieren para la producción de un texto. El compartir, socializar e integrar las ideas en un organizador gráfico, sobre las actividades trabajadas en cada sesión, les permitió ser conscientes de los procesos de escritura que inciden en su aprendizaje. Si bien, se observaron cambios en los textos, varios de ellos contenían ideas copiadas de otros autores, sin darles el reconocimiento adecuado o con una citación que no se apegaba a ningún formato.

Taller con docentes

Como producto del taller de escritura con los 20 docentes, se obtuvo un prototipo de ensayo para considerar los mismos criterios al momento de evaluar con base en una rúbrica, planteando actividades desde el momento en que se solicita a los estudiantes una tarea tipo ensayo, cómo se desea que lo realicen y lo que debe contener.

Se identificaron los elementos del ensayo y la función que desempeñan en el desarrollo de un texto, para luego realizar las actividades con los estudiantes. La experiencia facilitó que los docentes se dieran cuenta de la importancia de cada uno de los procesos de escritura: planeación, escritura y reescritura para construir aprendizajes significativos desde la asignatura. Siendo conscientes además de la importancia del uso de rúbricas para realizar una evaluación con los estudiantes y vinculada con el tema a desarrollar y con los aprendizajes antes, durante y al finalizar la actividad propuesta como parte de la asignatura.

La mayoría de los docentes expresaron la eficacia del trabajo en pares y reconocen la función de los revisores, como a su vez la productividad del trabajo colaborativo.

Identificaron y manejaron algunos organizadores gráficos como una herramienta para sintetizar las partes del ensayo, para registrar los temas del ensayo, organizando la información, mediante ideas principales y secundarias, propiciando así el trabajo con el contenido y facilitando la construcción del conocimiento.

Al finalizar, los docentes expresaron en forma oral la importancia de realizar actividades en pares, para darse cuenta de sus propios procesos de escritura como a su vez para sentir la necesidad de contar con un prototipo en cada una de las tareas que se solicitan a los estudiantes desde las disciplinas, consensuados en trabajo colaborativo, siendo un espacio de reflexión metacognitiva.

Segundo taller

Durante la realización del segundo taller de escritura, las sesiones se llevaron a cabo dando cumplimiento a los objetivos de aprendizaje.

Los productos escritos fueron revisados por pares, quienes emitieron comentarios sobre sus reflexiones en el proceso de planeación, escritura y evaluación, permitiendo que los estudiantes procedieran a reescribir sus ensayos para organizar y dar sentido a las ideas relacionadas con el tema solicitado.

Al finalizar la sesión, los estudiantes realizaron una autoevaluación escrita sobre sus aprendizajes y compartieron comentarios en relación a las tareas; algunos de esos comentarios habían sido emitidos por sus docentes. En esta actividad cada estudiante expresó sobre lo enriquecedor del intercambiar las tareas con sus pares, puesto que les permitió tener conciencia de sus errores y así mejorar los documentos escritos previos a entregar al docente, acción que favoreció la toma de decisión en cuanto a la reescritura de sus documentos.

En el grupo experimental, la prueba “t” de Student, reportó, según la estadística de muestras relacionadas (Tabla 8), que existe una mejora significativa en las medias de datos en el grupo experimental post intervención en el proceso de planeación en relación con los procesos de escritura y evaluación.

Tabla 8.

Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo experimental

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	Gl	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	28,31	4,56	,70			
Post	41,88	2,81	,43	-18,28	,41	,000
Escritura						
Pre	26,29	3,69	,57			
Post	38,19	2,36	,36	-18,19	,41	,000
Revisión						
Pre	29,02	5,33	,82			
Post	40,69	3,37	,52	-15,40	,41	,000

Se consideró una $P < 0.05$

En la estadística de muestras relacionadas en el grupo control bajo la conducción del maestro que recibió el taller de escritura, conformado por 36 estudiantes, se observa

una mejora, misma que se expresa en los datos de la Tabla 9, en las medias post intervención, sin embargo, no son significativos.

Tabla 9.
Medias de los procesos de la producción textual pre y post intervención del grupo control

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	29,97	3,17	,52			
Post	31,42	4,01	,66	-2,52	,35	,016
Escritura						
Pre	26,11	2,80	,46			
Post	27,64	3,87	,64	-2,73	,35	,010
Revisión						
Pre	28,33	3,98	,66			
Post	29,92	5,39	,89	-2,57	,35	,014

Se consideró una $P < 0.05$

Luego de la aplicación del instrumento, previo a la intervención, se puede apreciar en la estadística de muestras relacionadas inter grupo que los estudiantes realizan algunas reflexiones durante la planeación, escritura y evaluación (Tabla 10), tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Tabla 10.
Medias de los procesos de la producción textual pre intervención

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar
Planificación			
Experimental	28,31	4,56	,70
Control	29,97	3,17	,52
Escritura			
Experimental	26,29	3,69	,57
Control	26,11	2,80	,46
Revisión			
Experimental	29,02	5,33	,82
Control	28,33	3,98	,66

Se consideró una $P < 0.05$

Al concluir el taller de escritura se aplicó el postest, cuyo procesamiento basado en la media del grupo experimental, arrojó resultados estadísticamente significativos en las reflexiones durante los procesos de planeación, escritura y reescritura (Tabla 11), siendo relevante la constatación de la hipótesis, puesto que se encontró **una diferencia**

significativa en las medias del postest, como también en los productos escritos, en este caso ensayos, que obligatoriamente deben cumplir como tareas de la asignatura. En el grupo control se puede apreciar significancia estadística con menor medida, por lo cual se puede decir que la intervención del docente incidió en los resultados.

Tabla 11.

Medias de los procesos de la producción textual post intervención intergrupo

	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Experimental	41,88	2,81	,43	-18,28	,41	,000
Control	31,42	4,01	,66	-2,52	,35	,016
Escritura						
Experimental	38,19	2,36	,36	-18,19	,41	,000
Control	27,64	3,87	,64	-2,73	,35	,010
Revisión						
Experimental	40,69	3,37	,52	-15,40	,41	,000
Control	29,92	5,39	,89	-2,57	,35	,014

Se consideró una $P < 0.05$

Luego del taller de escritura, las reflexiones en el proceso de planeación, escritura y evaluación evidenciaron significancia estadística. La intervención elevó las puntuaciones en el grupo experimental, es así que existe una mejora mayor durante el proceso de planeación.

En el análisis del cuestionario sobre los conocimientos que posee acerca de un ensayo antes de la intervención, cuya valoración es muy bueno, regular e insuficiente, en el grupo experimental, considerando el porcentaje más alto se obtienen las siguientes porcentajes: 81% de los participantes se ubica en un conocimiento regular acerca de lo que es un ensayo; 76,2% posee un conocimiento regular sobre los elementos que componen un ensayo, puesto que solo los enumeran sin detallar en qué consiste cada uno, y 54.7% tienen un conocimiento insuficiente sobre lo que es un argumento y cuál es la función en un ensayo (Tabla 12).

Luego de la intervención en el grupo experimental, considerando el porcentaje más alto se obtiene los siguientes porcentajes: 97.62 % tienen un conocimiento muy bueno acerca de lo que es un ensayo, ya que mencionan que contiene información de varios autores, relacionado a la tesis, de la cual se desarrolla la opinión personal del escritor, producto de la reflexión profunda acerca de un tema; 97.62 % poseen un conocimiento muy bueno sobre los elementos que componen un ensayo y detallan en que consiste cada uno y un 95.3 % tienen muy buen conocimiento sobre lo que es un argumento sosteniendo que sustentan la tesis y que son desarrollados para integrar en forma apropiada la información de los textos, como se observa en la tabla 11.

Tabla 12.

Porcentajes de los conocimientos sobre un ensayo del grupo experimental

Ítems	Muy bueno	Regular	Insuficiente
Definición de ensayo	Pre=7.1% Post=97.62	Pre=81% Post=2.3	Pre=11.9% Post=0
Elementos y descripción de elementos del ensayo	Pre=4.7% Post=97.62	Pre=76.2% Post=2.38	Pre=19.1% Post=0
Definición de argumento y función en un ensayo	Pre=2.38% Post=95.3	Pre=43% Post=4.7	Pre=54.7% Post=0
Total	Total:8- 9 puntos	Total: 5-7 puntos	Total: 1-4 puntos

En el análisis del cuestionario sobre la autopercepción de los estudiantes como escritores, después de la intervención en el grupo experimental (Tabla 13), encontramos lo siguiente: muy buen escritor 81 % puesto que describe la actitud hacia la escritura con argumentos de agrado con la finalidad de transmitir un mensaje y lo puedan comprender en diversos contextos incluyendo ejemplos, 97,7 % mantiene un criterio muy bueno porque entiende por un buen texto aquel que cuida la forma en que se organiza y estructura la información para que el lector comprenda el mensaje mediante

el uso de la gramática y 76.2 % se evalúan como muy buenos escritores porque consideran que la escritura es un trabajo arduo, complicado, al que se debe enfrentar con la mejor actitud mediante argumentos para escribir, para revisar y corregir.

Tabla 13.

Porcentajes sobre autopercepción como escritores del grupo experimental

Percepciones	Muy bueno	Regular	Insuficiente
Describe actitud hacia la escritura	Pre=33.32% Post=81	Pre=64.26% Post=19	Pre=2.3% Post=0
Describe lo que entiende por un buen texto y un buen escritor	Pre=26.3% Post=97.7	Pre=69% Post=2.3	Pre=4.7% Post=0
Cómo te evalúas como escritor	Pre=21.43% Post=76.2	Pre=66.67% Post=23.8	Pre=11.9% Post=0
Total	Total:8- 9 puntos	Total: 5-7 puntos	Total: 1-4 puntos

En el análisis del cuestionario sobre los conocimientos que posee acerca de un ensayo antes de la intervención en el grupo control, considerando el porcentaje más alto se obtienen las siguientes apreciaciones: un 58,4 % se ubica en un conocimiento regular acerca de lo que es un ensayo, un 52,63 % posee un conocimiento regular sobre los elementos que componen un ensayo puesto que solo los enumeran sin detallar en que consiste cada uno y un 52,8 % tienen un conocimiento insuficiente sobre lo que es un argumento y cuál es la función en un ensayo (Tabla 14). Luego de la intervención en el grupo control, considerando el porcentaje más alto se obtienen las siguientes apreciaciones: un 66.48 % tienen un conocimiento regular acerca de lo que es un ensayo, por cuanto mencionan que contiene información de varios autores relacionado a la tesis, un 63.71% poseen un conocimiento regular sobre los elementos que componen un ensayo y un 44.32% tienen conocimiento regular sobre lo que es un argumento sosteniendo que sustentan la tesis.

Tabla 14.

Porcentajes de los conocimientos sobre un ensayo del grupo control

Ítems	Muy bueno	Regular	Insuficiente
Definición de ensayo	Pre=5.5% Post=11.1	Pre=58,4% Post=66.48	Pre=36.1% Post=22.16
Elementos y descripción de elementos del ensayo	Pre=2.7% Post=5.5	Pre=52,63% Post=63.71	Pre=44.5% Post=30.47
Definición de argumento y función en un ensayo	Pre=8.3% Post=13.85	Pre=38.9% Post=44.32	Pre=52,8% Post=41.55
Total	Total:8- 9 puntos	Total: 5-7 puntos	Total: 1-4 puntos

En el análisis del cuestionario sobre la autopercepción como escritor antes de la intervención en el grupo control, considerando el porcentaje más alto se obtuvo lo siguiente: regular un 52.8 % puesto que describe la actitud hacia la escritura por cumplir los requerimientos de una disciplina, un 55,6 % mantiene un criterio regular porque entiende por un buen texto aquel que contiene la información para que el lector comprenda lo escrito y un 69.25 % se evalúan como escritores regulares expresando que escriben porque cumplen las tareas asignadas por el docente (Tabla 15).

En el análisis del cuestionario sobre autopercepción como escritor después de la intervención en el grupo control, considerando el porcentaje más alto se obtuvo lo siguiente: regular 58.17 % puesto que describe la actitud hacia la escritura por cumplir los requerimientos de una disciplina, 55.4 % mantiene un criterio regular porque entiende por un buen texto aquel que contiene la información para que el lector comprenda lo escrito y 80,33 % se evalúan como escritores regulares expresando que escriben porque cumple las tareas asignadas por el docente.

Tabla 15.

Porcentajes de los conocimientos sobre autopercepción del grupo control

Percepciones	Muy bueno	Regular	Insuficiente
Describe actitud hacia la escritura	Pre=2.7%	Pre=52.63%	Pre=44.32%
	Post=5.54	Post=58.17	Post=35.1
Describe lo que entiende por un buen texto y un buen escritor	Pre=8.31%	Pre=55.4%	Pre=35.1%
	Post=13.85	Post=55.4	Post=30.47
Cómo te evalúas como escritor	Pre=2.7%	Pre=69.25%	Pre=27.7%
	Post=5.5	Post=80,33	Post=13.85
Total	Total:8- 9 puntos	Total: 5-7 puntos	Total: 1-4 puntos

La escritura del ensayo se desarrolló con base en tres reescrituras tanto en el grupo experimental como en el grupo control, de los cuales se describen los siguientes resultados:

Previo a la intervención, en el grupo experimental con la rúbrica propuesta, la mayoría de ensayos se ubican como buenos, ya que la valoración está entre 10-18, el título es poco pertinente, el tema está planteado vagamente en la introducción, la tesis es imprecisa, los argumentos no están suficientemente sustentados, la conclusión retoma algunos de los argumentos y las referencias no están con las normas de referencia previamente acordadas.

En el segundo ensayo, durante el desarrollo del taller de escritura, la mayoría de ensayos se ubican como muy buenos, ya que la valoración está entre 19-27; el título guarda relación con el tema; en la introducción, la contextualización es insuficiente y contiene la tesis, al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas y reafirman la tesis (Tabla 16).

En el tercer ensayo, producto del taller de escritura, se observa mejoría, ya que la mayoría de documentos se ubican como excelentes, ubicada la valoración entre 28-36, puesto que el título es pertinente con el tema tratado, en la introducción se delimita el

tema con claridad al igual que la tesis, se plantean al menos tres argumentos fundamentados con los textos leídos para sustentar la tesis, la conclusión recapitula todos los puntos clave de la argumentación y reafirma lo que se ha comunicado con anterioridad permitiendo al lector una visión prospectiva del tema y las referencias en el texto están presentadas de acuerdo a las normas APA.

Tabla 16.

Porcentajes sobre la escritura de un ensayo de los grupos experimental y control (antes, durante y después)

Ensayo	Excelente	Muy bueno	Bueno	Insuficiente
Grupo experimental	0	7.14%	21.42%	71.4%
1-Antes de la intervención				
2-Durante la intervención	4.76%	85.68%	7.14%	2.38%
3-Al finalizar la intervención	76.16%	21,42%	2,38%	0
Grupo control	0	0	8.31%	91.41%
1-Antes de iniciar la unidad	0	2.77%	13.85%	83.1%
2-Durante el desarrollo de la unidad	0	5.54%	16.62%	77.56%
3-Final de la unidad				
Total	28-36 puntos	19-27 puntos	10-18puntos	0-9 puntos

Al aplicar al grupo control la rúbrica propuesta (Anexo 5) se encontró que el 91.41% de ensayos se ubican en insuficiente, ya que la valoración está entre 0-9, el título es poco pertinente, el tema en la introducción confunde al lector, la tesis es imprecisa, no presenta argumentos pertinentes, la conclusión no retoma la tesis y no se deriva de los argumentos presentados y las referencias no están con las normas de referencia previamente acordadas.

En el segundo ensayo, 83.1 % de ensayos de los participantes se mantienen como insuficientes, siendo la valoración entre 0-9, el grupo mejoró conformando 13.85 % como buenos, el título es poco pertinente, el tema está planteado vagamente en la

introducción, la tesis es imprecisa, los argumentos no están suficientemente sustentados, la conclusión retoma algunos de los argumentos y las referencias no están con las normas de referencia previamente acordadas.

En el tercer ensayo solicitado por el docente, 77.56 % se ubican en irregulares, 16.62 % de documentos realizados por los participantes se ubican como buenos, ya que la valoración esta entre 10-18, el título guarda relación con el tema y está planteado vagamente en la introducción, la tesis es imprecisa, los argumentos están articulados con la tesis, la conclusión reafirma la tesis y al menos la mitad de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas, finalmente un 5.54 % de los ensayos son muy buenos.

En el proceso de reflexión metacognitiva con los estudiantes se consideraron las actividades colaborativas y participativas entre pares durante la escritura y reescritura del ensayo. Es así que se pudo obtener un mejor producto en sus escritos (Figura 1 y 2), ya que las revisiones realizadas por el par permitieron darse cuenta de los procesos de reflexión metacognitiva que han logrado y requieren mejoría en sus borradores para realizar un producto escrito final, como resultado de procesos que implican planificar, supervisar procesos y reescribir. Estas mejoras se pueden observar en el ejemplo:

Figura 1.
Ejemplo, antes de la intervención

Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria, Guzmán, Ardila, etc., sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo el mismo ente los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

Se entiende a la neuropsicología como un área de convergencia entre el nivel de análisis neurológico y el nivel de análisis psicológico que se encuentra situada entre la neurología y las ciencias biológicas, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales, por la otra. Para Guzmán E. (1982) la neuropsicología es la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral, es decir, la manera en cómo trabajan los procesos cerebrales para que una persona llegue a actuar de una u otra manera.

“Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria, Guzmán, Ardila, etc., sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo el mismo ente los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?”

Se entiende a la neuropsicología como un área de convergencia entre el nivel de análisis neurológico y el nivel de análisis psicológico que se encuentra situada entre la neurología y las ciencias biológicas, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales, por la otra. Para Guzmán E. (1982) la neuropsicología es la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral, es decir, la manera en cómo trabajan los procesos cerebrales para que una persona llegue a actuar de una u otra manera”

En el documento se observa que hay deficiencias sintácticas para la redacción, las ideas primarias y secundarias no presentan un orden en el texto. En este caso, al igual que en varios de los estudiantes, las dificultades para utilizar de manera pertinente el lenguaje van a estar presentes, como cuando dice “se han atrevido a darle un significado como lo son...”, no obstante, esto también evidencia la inclusión de su voz en el texto. También se observa el tema del género, como en “**la esencia** como tal de esta disciplina sigue **siendo el mismo ente** los ojos de todos”, dejando además evidentes errores de dedo (ente por ante). En cuanto al género textual, el planteamiento de las preguntas, evidencia que hay una idea que el estudiante podría problematizar y definir una intencionalidad en el texto.

Ahora bien, posterior a la participación en el taller, desde procesos reflexivos que atienden a distintos elementos del texto, en función de lo que cada estudiante logra identificar, se observan cambios. En este caso, se mantiene la idea de “atrevimiento” de los autores, pero, la manera de incluirlos en el texto y darles voz, se modifica, incorporando además definiciones de los autores que señala.

Figura 2.
Escritura del ensayo después de la intervención

Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria definiéndola como una "nueva rama de la ciencia cuyo fin único y específico es investigar el papel de los sistemas cerebrales particulares en las formas complejas de actividad mental" (Luria, 1978), incluso Guzmán que en 1982 se refiere a la neuropsicología como "la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral. Pese a todas estas definiciones dadas la más completa es la de Frederic (1985), el cual en el libro *Definición y breve historia de la neuropsicología* afirma:

El objeto de estudio de la neuropsicología son las relaciones entre la organización cerebral y el comportamiento en su sentido más amplio: acciones, emociones, motivaciones, relaciones sociales, etc. El nivel de análisis de la neuropsicología es el individuo: su historia personal, su entorno social y cultural. La neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que éstas están determinadas por su entorno, por su historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino a la hora de conceptualizarla, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo la misma ante los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

“Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria definiéndola como una “nueva rama de la ciencia cuyo fin único y específico es investigar el papel de los sistemas cerebrales particulares en las formas complejas de actividad mental”(Luria, 1978), incluso Guzmán que en 1982 se refiere a la neuropsicología como “la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral. Pese a todas estas definiciones dadas la más completa es la de Frederic (1985), el cual en el libro *Definición y breve historia de la neuropsicología* afirma: El objeto de estudio de la neuropsicología son las relaciones entre la organización cerebral y el comportamiento en su sentido más amplio: acciones, emociones, motivaciones, relaciones sociales, etc. El nivel de análisis de la neuropsicología es el individuo: su historia personal, su entorno social y cultural. La neuropsicología no estudia solo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que éstas están determinadas por su entorno, por su historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo, sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino a la hora de conceptualizarla, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo la misma ante los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

Discusión

En el ámbito universitario la escritura es una práctica diaria; no obstante, la función epistémica que favorece los procesos de aprendizaje del estudiante es poco desarrollada, de ahí la importancia de talleres como los realizados en esta investigación que promueven los procesos de reflexión para mejorar el aprendizaje con base en un ensayo. Flower y Hayes (1981,1989) y Bereiter y Scardamalia (1987) sostienen la importancia del proceso de escritura y reescritura; es así como en el primer taller se observa la mejoría de los productos escritos de los estudiantes con la guía de un experto, quedando en evidencia el logro de los procesos desde la apropiación de conocimientos de los participantes para incidir en sus aprendizajes.

En función de lo anterior, el taller de escritura dirigido a docentes para que se integre al proceso formativo de los docentes y se defina también como un espacio relevante para la formación de los estudiantes, de este modo, se podrá dotar al estudiante de herramientas básicas mediante la reflexión metacognitiva para la mejora de los productos escritos.

Se dio cumplimiento a los objetivos, siendo fundamental las actividades de planeación que se requiere para desarrollar un texto, como lo señalan Sabaj (2009) y Escorcía (2010). El acompañamiento durante la escritura fue de importancia para mejorar la tarea escrita, como lo sostienen Bereiter y Scardamalia (1991) y Castelló et al. (2010). Con menor desempeño se observan las habilidades de evaluación, lo que es similar a otras investigaciones (Castelló et al., 2010, 2012; Corcelles, Cano, Bañales, y Vega, 2013; Venables y Summit, 2003). Sin embargo, luego de la intervención se evidencia en los dos talleres una mejoría significativa en las habilidades metacognitivas que se requiere para cumplir una tarea escrita.

En el segundo taller de escritura con estudiantes se pudieron confirmar las hipótesis de investigación: en tanto que se observan cambios en el grupo experimental en la calidad de los ensayos, de igual modo, hay cambios en los procesos de planeación, escritura y evaluación. Sin embargo, habrá que pensar que en el primer taller, al igual que en el segundo, los cambios más relevantes están en el conocimiento del ensayo por parte de los estudiantes, en el manejo de información sobre lo que es un argumento y en las características que debería cumplir el texto; de igual modo, se aprecia una mejora más sustancial en el proceso de planeación, siendo evidente en los resultados después de la intervención

Por tanto, la práctica de la escritura desde las disciplinas, con un importante proceso formativo de los docentes, podrá incidir en la reescritura y en el producto final de un escrito. Además, las revisiones entre pares, las auto revisiones y el acompañamiento del docente podrán reorientar el proceso de reflexión a mayor profundidad en la construcción y adquisición de conocimientos (Martínez, Mateos, Martín, y Rijlaarsdam, 2015).

En el tercer ensayo del grupo experimental se observa mejoría, ya que la mayoría de documentos se ubican como excelentes, con la valoración entre 28-36, que corresponde al 76.16% de participantes, quedando en evidencia que el grupo experimental logró procesos reflexivos que se requiere en la producción de textos.

Los resultados anteriores concuerdan con estudios previos realizados por varios autores, como Flower y Hayes (1981), O'Neil y Abedi (1996), Mazarella y Ríos (2008) y Castelló (2009), para quienes los procesos de escritura pueden mejorar mediante actividades orientadas a hacer evidente en los estudiantes elementos de sus textos que pueden mejorar, dado que para varios de ellos la calidad puede ser adecuada y requieren

de un par o de alguien experto, en otros casos, para identificar las mejoras durante el proceso de reescritura de sus ensayos.

La rúbrica para evaluar el ensayo permitió valorar el desempeño del estudiante con base en la asignatura, durante la adquisición y construcción del aprendizaje situados en tres momentos del taller de escritura, siendo benéfico para la toma de conciencia de los aspectos sobre los que va a ser evaluado (antes), darse cuenta de sus errores con base en los comentarios emitidos por sus pares y docente (durante), favorecer la toma de decisión en cuanto a la mejoría y reescritura del tercer ensayo (final); actividad que permitió fomentar la autoevaluación sobre sus aprendizajes, procedimientos y actitudes (Ruiz-Terroba et al., 2017).

Al comparar los grupos control y experimental en el postest se puede apreciar que luego de la intervención, la diferencia de las medias es estadísticamente significativa siendo evidente la mejoría en la elaboración de ensayos del grupo control cuando se desarrolla en el contexto disciplinar, con apoyo del docente (Castelló, Bañales, y Vega, 2016). Por tanto, la práctica académica de escritura y reescritura desde las disciplinas, cuando el docente es capacitado, incide en los procesos de producción de textos mediante prácticas letradas y articuladas, lo que implicó realizar actividades de planeación, escritura y reescritura para mejorar las tareas de escritura solicitadas por los docentes.

Los resultados mostraron que las actividades de planificación desarrolladas durante el taller contribuyeron a la escritura del texto y que estas prácticas se ven influidas por la revisión de pares en la calidad final del ensayo. El grupo experimental superó al grupo control en la escritura de un mejor ensayo, con amplio contenido que incluyó aporte personal, mediante actividades de reflexión más profundas durante la

reescritura para construir y adquirir conocimientos que incidan en su aprendizaje (Martínez et al., 2015)

Los resultados de esta investigación permiten, en el grupo experimental, constatar e identificar los cambios en los procesos de planeación, escritura y evaluación a partir de la participación en actividades orientadas a la reflexión metacognitiva después de la intervención, siendo de mayor puntuación el proceso de planeación con una media de 14 (.000), escritura de 12 (.000) y evaluación de 12 (.000). Con menor significancia en el grupo control. Esto puede deberse a la participación del grupo experimental en las actividades propuestas en el taller que posibilitó la comprensión del tema asignado, plantear objetivos, búsqueda de información vinculada con el tema, así como también al trabajo con pares durante la escritura y reescritura de su ensayo para corregirlo o no, previo a la entrega de la tarea, lo cual incide en la toma de conciencia y reflexión sobre sus procesos de aprendizaje para mejorar los productos escritos, como señala De Castro (2008).

El aprendizaje colaborativo se puede propiciar en actividades de revisión entre pares, con base en los comentarios emitidos en trabajos de grupo, facilitando realizar procesos de reflexión metacognitiva, como se propuso en el taller (Tirado-Morueta, Hernando-Gómez, y Aguaded-Gómez, 2016).

La calidad de revisión realizada a las tres versiones de un ensayo, durante el desarrollo del taller con una intervención en que se usó la escritura como herramienta, dan cuenta que las sugerencias de mejoría proporcionadas al escrito inciden en la calidad del texto final. Lo que permite pensar, por un lado, que el taller como estrategia funciona para mejorar la producción textual y, por el otro, que es necesario fortalecer estas prácticas con los docentes, invitándolos a escribir e incidir en la mejora de la

asesoría académica (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, y Martínez-Fernández, 2012; Lillo, 2013; Pardo y Castelló, 2016).

El estudio muestra que se propició la autorregulación en los estudiantes (Ifenthaler, 2012), mediante procesos de reflexión metacognitiva, en el proceso de la evaluación y mejora de los textos que se produjeron. Por tanto, se puede decir que un taller de escritura permite lograr resultados significativos con actividades que inviten a la práctica de las mismas en la producción textual.

En función de lo anterior, varios autores sostienen la importancia de los procesos de escritura vinculados con la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante (Doganay y Demir, 2011). En la investigación se observa que los participantes regulan sus procesos de escritura en el desarrollo del ensayo mediante actividades de planeación, escritura y evaluación que permiten la construcción del conocimiento, dando cuenta de los procesos de reflexión metacognitiva durante la reescritura del texto final tipo ensayo (Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

En la escritura del primer ensayo se puede apreciar la dificultad en la elaboración del texto (Behrend, 2014), no solamente por las habilidades no desarrolladas de los estudiantes, sino también por lo que al tipo de texto se refiere, dado lo poco preciso que puede resultar para la mayoría de los estudiantes definir lo que es un ensayo (Rayas, 2017). Se observa que algunos textos son copia y dan cuenta de un proceso mecánico (Pereira y Valente, 2014). En cambio, en las reescrituras se aprecia el intento de los estudiantes por mejorar, al mismo tiempo que van aprendiendo los contenidos, a partir de los procesos reflexivos que se promueven. Los resultados muestran las fortalezas de la escritura como una práctica situada, determinante para actuar sobre los procesos, siendo la escritura una herramienta dinámica en la elaboración de textos que convierte al sujeto en autónomo y con autodeterminación, al

ser consciente en la construcción de conocimientos para su formación académica universitaria (Zarate, 2017).

En el taller de escritura se dio cumplimiento a los objetivos, siendo fundamental en la intervención la presentación de información sobre lo que se requiere para cumplir una tarea escrita (Castro y Sánchez, 2015). La forma cómo se enseña las prácticas letradas desde la disciplina permitió a los estudiantes participar en forma activa en las prácticas propias de la disciplina (Carlino, 2013) e incorporar de forma consciente el orden de actividades de planeación mediante ejercicios orientados a la reflexión metacognitiva durante la escritura y la reescritura de un ensayo.

Los aportes de los autores citados permitieron definir a la reflexión metacognitiva como proceso de pensamiento en profundidad, más situado, más intencional, en cierto modo, más elaborado, que permita tomar conciencia y regular la actividad de escritura vehiculizando su carácter recursivo, social e interdisciplinar.

Conclusiones

Como se observa en los resultados, el taller funciona para incidir en la mejora de los estudiantes como escritores, además, puede llevarse a cabo por docentes, sin necesidad de la intervención de un investigador, lo que facilita su apropiación como herramienta de trabajo o por lo menos de algunas actividades. No obstante, el reto está en que se asuma por los docentes como una forma de trabajo, que propicie dinámicas distintas en el aula.

El taller, es una propuesta del uso de la escritura como posibilidad epistémica desde las disciplinas para posibilitar que los estudiantes cuenten con más elementos para aprender, para escribir y para pensar sobre cómo realizan estos procesos, lo que se logró. Ahora bien, la posibilidad de que esto incida a su vez en la permanencia de los estudiantes de los primeros años en los espacios universitarios tendrá que tener un seguimiento posterior.

El taller se asume como espacio para pensar en los diferentes momentos de construcción de un texto, a partir de la planeación, la escritura y la reescritura, haciendo posible desde ahí una actividad cognitiva de los estudiantes, acompañada, desde la que van haciendo conciencia del cómo hacen lo que hacen y cómo pueden hacerlo mejor, dando paso con ello a lo que se denomina reflexión metacognitiva.

Por tanto, los procesos de regulación se dieron durante la comprensión del texto tipo ensayo, mediante revisiones de pares y revisiones del docente para incidir en la reescritura y, con ello, en la calidad del texto. Aunque hubo mejoras en la calidad de los textos, aún se requiere de una actividad continua desde las disciplinas para incidir en el desarrollo de una mejora sustancial que impacte en los aprendizajes.

Durante la intervención, los estudiantes tuvieron oportunidad de reconocer la importancia de los procesos cognitivos implicados en la escritura para incidir en la

construcción de sus aprendizajes. Si bien los señalamientos y comentarios de los compañeros podrían no tener la profundidad deseada, algunos sí logran incidir en centrar la atención en aspectos relevantes, que a su vez, propician la transformación del conocimiento, cuando el estudiante reformula sus ideas y las elabora con más profundidad.

Los resultados sobre la percepción de los estudiantes como escritores evidencian el impacto de la intervención, puesto que antes del taller un grupo de estudiantes que se consideraron como malos escritores con base en la rúbrica, luego del proceso de intervención su percepción cambia, se ubican como buenos escritores. No obstante, aunque se perciban así, no quiere decir que sean mejores escritores, seguramente mejoran, pero no implica una mejora en la que el estudiante pase de ser malo a ser buen escritor, en tanto que se precisa de un mayor tiempo de trabajo y de actividades en las diferentes unidades de aprendizaje o materias.

El taller y los instrumentos con los que se pone en marcha constituye una respuesta a la demanda de atención teórica y empírica para pensar cómo se fortalece el desarrollo de procesos reflexivos, que a su vez incida en el aprendizaje y en la mejora de la escritura en los espacios universitarios de Ecuador, dada la relevancia que reviste atender a estos procesos para la formación de profesionales, desde las distintas disciplinas.

Para atender a esa demanda se propuso el taller, no como la única solución a la problemática de escritura, sino como un intento por iniciar un diálogo con los docentes, probando estrategias específicas que faciliten una mirada distinta del estudiante, del docente, de la escritura y de los tipos de textos. Esto implica también el inicio de un diálogo con la alfabetización académica y con la escritura desde su posibilidad epistémica, que incida en los aprendizajes.

En este sentido se espera que esta investigación invite a la academia al trabajo interdisciplinario como parte de un proceso de alfabetización académica, para formar universitarios lectores, competentes con base en reflexiones metacognitivas que incidan en la calidad de sus producciones en la sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo, se espera que con estos procesos se pueda incidir en la disminución de la deserción y del rezago educativo, al fortalecer procesos cognitivos, mismos que pueden a su vez, mejorar hábitos de estudio y procesos metacognitivos complejos, que finalmente incidan en el desarrollo de mejores aprendices.

Por otro lado, el taller mismo, como instrumento de trabajo para futuras experiencias y procesos investigativos, constituye un espacio por transformar y mejorar, para lo cual habrá que contar con la revisión del tipo de texto que se solicita, o bien, dialogar con los docentes sobre lo que implica el ensayo y cómo lo comprenden.

No obstante los logros, habrá que relativizar en qué medida se derivan de la intervención o son fruto de otras variables que no se revisaron, como la presión de los docentes porque sus estudiantes hicieran mejores ensayos o por el hecho de que se intentara demostrar a la investigadora que sí se puede mejorar o por la propia rúbrica que pudiera requerir ser revisada.

Alcances

Es posible afirmar que el principal logro de esta investigación es la posibilidad de comenzar a pensar en la escritura académica, como un espacio de aprendizaje, no solo como un espacio de reporte de lo aprendido. Al menos, en el contexto en el que se trabajó, los docentes participantes podrán comenzar a estar más atentos a lo que se solicita como producto escrito y los estudiantes participantes podrán repensarse como escritores, cuando estén en situación de escribir para la profesión.

Limitaciones

Una de las limitaciones más importantes fue el tiempo del taller y, la otra, fue la dificultad para hacer una selección aleatoria de los participantes en cada grupo. Si bien se tiene información de sus reflexiones en torno a cada uno de los tres grandes momentos y procesos de la escritura, las dificultades para analizar un texto inicial de cada uno de los participantes no permiten asumir con total certeza que realmente el taller incidió en los procesos de cambio.

Propuestas para futuras investigaciones

Se sugiere para futuras investigaciones hacer una selección aleatoria, desarrollar el taller con los docentes con mayor tiempo, trabajar durante todo un ciclo escolar, de manera que se amplíe el tiempo, teniendo así oportunidad de trabajar con dos textos. De igual modo, se sugiere trabajar con el ensayo y elegir otra forma textual que se trabaje en los grupos, o bien, dar mayor oportunidad para que los docentes definan lo que constituye un ensayo.

Referencias

- Arias-Gundín, O., y García-Sánchez, J. N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Miscelánea de investigación*, 21, 91-108. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261721683_Estudio_de_los_subprocesos_implicados_en_la_revisión_textual_cuando_se_reescribe_un_texto
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030702](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030702)
- Behrend, M. (2014). Engeström's activity theory as a tool to analyse online resources embedding academic literacies. *Journal of Academic Language & Learning*, 1, 109-120. Recuperado de <file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/315-3056-1-PB.pdf>
- Bartlett, F. C. (1932) *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, MA, Cambridge University Press. Trad. esp. Recordar: estudio de psicología experimental y social. Barcelona: Alianza Editorial.1995. <http://www.jorgecarrera.info/WEBSITES/elalmapublica/images/DESCARGAS/PDFS/LIBROS/RECORDAR.pdf>
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skill and reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, y P. Mosenthal (Comps.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NY: Longmann. https://scholar.google.com/ec/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Baker%2C+L.+%26+Brown%2C+A.+%281984%29.+Metacognitive+skill+and+reading.+En+D.+Pearson%2C+R.+Barr%2C+M.+Kamil+%26+P.+Mosenthal+%28Comps.%29%2C+Handbook+of+reading+research+%28pp.+353-394%29.+New+York%3A+Longmann&btnG=
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum https://scholar.google.com/ec/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Brown%2C+A.+%281980%29.+Metacognitive+development+and+reading.+En+R.+Spiro%2C+B.+Bruce+%26+W.+Brewer+%28Eds.%29%2C+Theoretical+issues+in+reading+comprehension+%28pp.+453-481%29.+Hillsdale%2C+N.J.%3A+Erlbaum&btnG=
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert, y H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R., y Campione, J. (1983). "Learning, remembering, and understanding" En J. Flavell, y E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Child development* (pp. 77-166). New York, NY: Wiley.
- Bruner, J. S. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. Trad. esp. de Acts of Meaning. Massachussets, MIT Pres. 1990. <http://raulhoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Brunner, J., y Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Opción*, 80, 12-35. Recuperado <file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/Dialnet-DinamicasDeTransformacionEnLaEducacionSuperiorLati-5920758-1.pdf>

- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Cano, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm
- Carlino, P. (2013). Academic literacy ten years later. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=en
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias. Madrid: Morata. Recuperado de <file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/Dialnet/LaEscrituraAcademicaEnLaUniversidad-4243793.pdf>
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 471-476. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=castell%C3%B3+montserrat+2015&btnG=
- Castelló, M., Bañales Faz, G., y Vega-López, N. (2016). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643290>
- Castelló, M., y Donahue, C. (2012). *University writing: selves and texts in Academic Societies*. London: Emerald group Publishing Limited. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Castell%C3%B3+M.+Donahue+C.+University+writing+3A+selves+and+texts+inAcademic+Societies.+&btnG=
- Castelló, M., González, L., e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3848;jsessionid=DBB8FB60CA95A5C8D9AF481131354F8F>

- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442-478.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., y Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education* 63(1), 97-115. doi.org/10.1007/s10734-011-9428-9
- Castro, M., y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 36(148), 50-67. recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Fernández, N., y Tuero, E. (2011). Programa de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289002>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Colección Gestión Universitaria. N° 155.724, Santiago, Chile. <https://www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 79-104. [DOI.org/10.4995/redu](https://doi.org/10.4995/redu)
- Fetters, M., Curry, L. y Creswell, J. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Services*, 48 (6). 2134-2156 [DOI:10.1111/1475-6773.12117](https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117)
- Chaves, E., Trujillo, J. M., y López, J. A. (2016) Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 67-82. Universidad de Sevilla. Sevilla. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Chois, P., Casas, A., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D., y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678009.pdf>
- De Castro, D. (2010). Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual. *Textos y Sentidos*, 2-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277305652_Los_procesos_cognitivos_de_revisión_en_la_producción_textual
- De Backer, L., Van Keer, H., y Valcke, M. (2015). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588. [DOI.org/10.1007/s11251-011-9190-5](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5)
- De Backer, Liesje, Van Keer, H., Moerkerke, B., y Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition and Learning*, 11(2), 187-213. DOI 10.1007/s11409-015-9141-7
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.

- México: McGraw-Hill
<http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>
- Doganay, A., y Demir, O. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving and low achieving prospective teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962687>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82. Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/.oa?id=72711818013> ISSN 0214-9915
- Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a10.pdf>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—G [DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College composition and communication*, 40(3), 282-311. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/357775?newaccount=true&read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-38. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?=0010096X%28198112%3A4%3C365%3AACPTOW%E2.0CO%3B2-A>
- Flower, L., y Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 1-19. Recuperado de https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- García, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 13-27. Recuperado de <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/2003/1a%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf>
- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 26, 1–29. Doi:10.1093.
- González, B., y León, A. (2013). Procesos cognitivos: de la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 19, 49-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- González, F. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Revista de Investigación Científica*, 127-136 . Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>
- Hayes, L. F. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 3(4), 365-387. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Hernández, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. México: Red Tercer Milenio

file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Procesos_psicologicos_basicos-Parte1.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (sexta ed.). México: Mc Graw Hill Education. Recuperado de https://www.academia.edu/15265809/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_-_Sexta_Edici%C3%B3n
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5506/5876334df2698da179898d2f1be7501beca1.pdf>
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4418/441846097014>
- Jiménez V, Ulate M, Alvarado, J., y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 631-656. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293142880010>
- Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts. Effects of external strategy use. *Instructional Science*, 37, 311-324. Recuperado de doi:10.1007/s11251-007-9041-6
- Klimenko, O., y Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2), 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Lacon-De-Lucía, N., y Ortega-de-Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009
- Lepe, L., Gordillo, R., y Martínez, Y. (2010). La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Educación y conocimientos disciplinares. Ponencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/215152491/La-Dificultad-Para-Escribir-Ensayos-Academicos>
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 42-54. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/25/contenido/aprendizaje-colaborativo-en-la-formacion-universitaria-de-pregrado>
- López-Cózar, C., Priede, T., y Benito, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura. Trabajo de Fin de Grado en los estudios de ADE. Madrid. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/2278>
- López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D., Cajas-paz, E., Chois-lenis, P., y Casas-Bustillo, A. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. DOI:[org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe)

- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35(51), 217-230. DOI:10.4067/S0718-09342002005100014.
- Martinez, I., Mateos, M., Martin, E., y Rijlaarsdam, G. (2015) Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302. DOI: 10.17239/jowr-2015.07.02.03
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. Pozo, y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Mayor, J. (1980) Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. Análisis y modificación de la conducta. En Rivas, M. (Eds.) *Comunidad de Madrid*, 66-70. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las tic. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 175-204. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200007
- Meneses, A., Mata, F., y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810109.pdf>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 148-168. DOI:10.1080/00461520.2013.804394
- Méndez, A., López P., y Ramírez, N. (2016). Alfabetización académica y cultura escrita: La perspectiva de los estudiantes sobre para qué, cómo y qué escriben en la universidad. *Revista de Humanidades Pucará*, 27(7), 93-104. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Marc_Bayes2/publication/309202552_Patologias_linguisticas_escritas_en_estudiantes_universitarios_de_Periodismo_en_la_era_digital/links/5804ec4008aee314f68e0aa0/Patologias-lingueisticas-escritas-en-estudiantes-universitarios-de-Periodismo-en-la-era-digital.pdf
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. Recuperado de <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>
- Monereo, C. Pozo, J., y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar
- O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-235. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- Organista Díaz, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana* (23), 77-89. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1243/1108>
- Osses-Bustingorry, S., y Jaramillo-Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 187-197. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011

- Ortiz, D. (2017). Aprendizaje generativo, metacognición y metanoia en la formación sistémica. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 105, 289-308. Recuperado de <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/issue/view/14>
- Pacheco, L., y Pacheco, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La revolución educativa de la Universidad Ecuatoriana, *Pacarina del Sur versión*, 6 (23). Recuperado de <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion>
- Pardo, M., y. Castello, M. (2016) Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591. DOI:10.1080/02103702.2016.1196914
- Parodi, G. (2000). Evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una perspectiva cognitivo-discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. DOI:10.4067/S0718-09342000000100012
- Pérez, A., Méndez, A., Vargas, M., y Villuendas, E. (2016). Concepciones en torno al reporte de lectura como género discursivo en profesores de universidad. *PRAXIS. Revista de Psicología*, 18(29), 77-89.
- Pereira, M. C., Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Prieto, J. (2016). Una aproximación metodológica al uso de redes sociales en ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias transversales de la Universidad EAN. *Virtu@lmente*, 1(1), 1-16. Recuperado de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1397/1350>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulated learning* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Piaget, J. (1960) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Ramírez, R., y Minteguiaga, A. (2010). Las transformaciones de la educación superior en América: Identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, 1(1), 217. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>
- Rangel, A. (2015). Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia. *Revistas Científicas y Humanísticas*, 29(71), 72. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/19567>
- Rayas, L. T. (2017). *Los procesos de composición del ensayo académico en el desarrollo de escritores universitarios*. (Tesis de Doctorado, inédita). Programa de Doctorado Interinstitucional en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México
- Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. *Comunidad de Madrid*, 66-70. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>
- Rivadeneira, E., y Silva, R. (2015). El desarrollo y dominio de las competencias científico--profesionales del docente universitario. *CUMBRES, Revista Científica*, 1(1) 30 – 34. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/3933-1474411887.pdf>
- Ríos, P. (2006). *La aventura de aprender*. (Ed. 4). Caracas: Cognitus.

- Russell, D., Lea M., Parker J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts.
<https://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>
- Russell, D. R., y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, 24, 3-17. DOI:10.1108/S1572-6304(2012)0000024005
- Ruiz-Terroba, R., Vázquez-Cano, E., y Sevillano-García, M. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 107-117.
- Sala-Bubaré, A., y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. DOI:org/10.1007/s11145-017-9808-3
- Sandoval, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias metacognitivas y experticia. *Summa Psicológica UST*, 12, 19-29
 DOI:10.18774/summa-vol12.num2-261
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(68),107-127.
 DOI: 10.4067/S0718-09342009000100006.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.
 DOI:10.1080/02103702.1992.10822332
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Consultado de
<http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980>
- Sierra, I. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral). España: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de
<http://hera.ugr.es/tesisugr/1871142x.pdf>
- Silva, M. (2016). Apoyo psicoeducativo y afectivo en entornos virtuales de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD de Psicología, 1(2), 233-242. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/html/3498/349851793021/>
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (2012). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito, Ecuador. Recuperado de
<https://www.unemi.edu.ec/images/pdf/Reglamentosinternos/Reglamento-del-Sistema-Nacional-de-Nivelacion-y-Admision.pdf>
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (2014). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito, Ecuador. Recuperado de
<http://departamentos.uleam.edu.ec/danu/files/2014/10/Reglamento-SNNA-2014.pdf>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Acuerdo SENESCYT-Ecuador. 2017-065 Recuperado de
<http://departamentos.uleam.edu.ec/nivelacion-carreras/files/2017/10/REGLAMENTO-SNNA-2017-065-CODIFICADO-1.pdf>

- Suez, R. (2011). *Los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en estudiantes de Misión Sucre durante la producción de textos argumentativos, mediante el uso del protocolo verbal*. (Tesis de maestría.) Universidad de Oriente. Cumaná. Recuperada de <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/4132>
- Turpo, O. (2013). La fractalidad de la educación virtual: naturaleza y estructura. *Educación*, 22(42), 29-50
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5290>
- Tirado-Morueta, R., Hernando-Gómez, Á., y Aguaded-Gómez, J. (2016). Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes1. *Estudios sobre Educación*, 20, 49-71. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/129454>
- Vargas E., y Arbeláez C. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, 28. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
- Vargas, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Revista Folios*, (39), 13-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932042002>
- Vázquez, L. (2012). *Incidencia de los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias metacognitivas de los estudiantes del primer año de la facultad de pedagogía, psicología y educación de la universidad católica de cuenca en el tercer trimestre del año lectivo 2009-2010*. (Tesis de magíster) Universidad Católica de Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2493>
- Vygotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Venables, A., y Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education an Teaching International*, 40(3) 281-291. doi: 10.1080/1470329032000103816.
- Vries, W., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011)¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002&lng=es&tlng=es.
- Weinstein, C. y Meyer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPaper.aspx?ReferenceID=1838059](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPaper.aspx?ReferenceID=1838059)
- Zanotto, M. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. *Libros Digitales de Acceso libre*, 1(34), 29-47. Recuperado de <http://www.fundacion.sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Zarate, M. (2017). La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior. *CEPIES*, 2(1), 1-9. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&nrm=iso.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXO 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES**TITULO DEL PROYECTO:**

Reflexión metacognitiva en universitarios como herramienta para mejorar la calidad de textos

Investigador principal: Reina Cleopatra Mestanza Páez

Estimado (a) Alumno (a):

Mediante la presente se le invita a participar en taller sobre Reflexión metacognitiva en universitarios como herramienta para mejorar la calidad de textos

Este estudio tiene como propósito evaluar el impacto de la reflexión metacognitiva en los procesos de escritura y en la calidad del texto final después de la participación de un taller.

Las actividades para las que se solicita su colaboración son las siguientes:

- Participar de un diagnóstico el cual consistirá en diferentes actividades entre las que destacan, contestar el cuestionario de reflexión metacognitiva que contiene 26 ítems.
- Compartir un ensayo desarrollado como tarea en alguno de los componentes y responder algunas preguntas breves relacionado con el texto.
- Participar en un taller de escritura sobre la reflexión metacognitiva en relación a procesos.
- Participar en una evaluación final, la cual incluye el pos test, contestación al cuestionario de reflexiones metacognitivas y al de preguntas abiertas sobre la percepción de escritor y conocimientos de un ensayo.

Para su conocimiento se puntualiza que su participación es voluntaria y anónima

La responsable de la conducción de las actividades de investigación es la Dra. Reina Mestanza MSc., investigadora principal del proyecto, quien cuenta con la autorización de las autoridades pertinentes.

BENEFICIOS

Para los participantes, este estudio no presenta ningún riesgo en términos de su integridad como alumno. Se trata de una actividad gratuita, complementaria y voluntaria; y no de una evaluación. Los resultados de esta investigación podrían, eventualmente ayudar a mejorar la experiencia de aprendizaje en los involucrados en el uso de las reflexiones metacognitivas para producir escritos en áreas de estudio, potenciando el rendimiento académico e incidiendo en su calificación.

CONFIDENCIALIDAD

Esta investigación preservará la confidencialidad de su identidad y usará los datos con propósitos profesionales. Solo los investigadores tendrán acceso a esta información y cualquier reporte que se genere presentará los datos de manera agregada. En ningún caso se identificarán personas individuales.

LUGAR Y TIEMPO

El taller se realizará 3 veces a la semana con una duración de dos horas, con un total de 20 horas presenciales y 1 hora en casa asignada para poner en práctica lo aprendido en el taller con otras asignaturas.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS

Serán usados para generar nuevo conocimiento en el área de aprendizaje, para optimizar la generación textual de los estudiantes de educación superior, en tesis, en presentación de conferencias y publicaciones de resultados en revistas científicas, En cada una de estas instancias se velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.
 Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro estatus como estudiante.
 Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular.
 Si algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Reina Mestanza, quien responderá mis preguntas. El teléfono del investigador es 0996011554 e-mail reinamestanza9@gmail.com
 Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este proyecto.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo.....
 (Nombres completos)

Estoy de acuerdo en participar del estudio titulado: Reflexión metacognitiva en universitarios como herramienta para mejorar la calidad de textos

El propósito y naturaleza del estudio me ha sido descrito por el investigador principal, Reina Mestanza. Yo comprendo lo que se me solicita y también sé que puedo hacer las consultas que estime pertinentes. Sé que puedo contactarme con el investigador principal en cualquier momento. También comprendo que puedo suspender mi participación en cualquier momento.

Nombre del participante:

Firma del participante:

Fecha:

ANEXO 2

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CUESTIONARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS.

Los siguientes ítems permiten conocer en qué medida usted hace uso de las habilidades de planeación, de escritura y de evaluación durante la generación de un texto. Por lo que solicitamos conteste de manera espontánea y natural. Por favor lea el ítem y según su criterio asigne una equis (x) en la casilla que corresponda a su manera regular de proceder.

CRITERIO	VALORACIÓN
Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Casi nunca	2
Nunca	1

N-	ITEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	Habilidades de planificación					
1	Reflexiono sobre el tema solicitado antes de escribir					
2	Me aseguro de haber comprendido la actividad a realizar					
3	Busco información sobre el tema para clarificar palabras o conceptos que no entiendo					
4	Utilizo organizadores gráficos o esquemas para ordenar las ideas que voy a escribir					
5	Me hago preguntas sobre la información seleccionada para desarrollar el tema					
6	Me planteo objetivos previos a la escritura					
7	Enlisto ideas que están relacionadas con el tema solicitado					
8	Identifico las dificultades para desarrollar el tema y busco apoyo					
	Habilidades de escritura					
1	Considero el tema solicitado en el momento de escribir					
2	Uso la información nueva junto con lo que ya conozco al momento de escribir					
3	Solicito ayuda o asesoría siempre que la necesito					
4	Razono sobre el uso de las ideas vinculadas con el tema, al momento de escribir					
5	Reviso y corrijo los errores que tiene el texto, durante la escritura					
6	Identifico las ideas principales cuando desarrollo la actividad					
7	Uso organizador gráfico o esquema al momento de escribir.					
8	Utilizo estrategias para resolver dificultades que tengo al desarrollar la tarea					
9	Sigo pasos durante la escritura					
	Habilidades de evaluación					
1	Reviso mi texto antes de enviarlo al docente					
2	Después de revisarlo, hago mejoras al documento antes de enviarlo al docente					
3	Comparo mi documento con otros compañeros para identificar posibles aspectos a mejorar					
4	Incorporo cambios al texto a partir de los comentarios emitidos por el docente					
5	Soy consciente o reconozco lo que me faltó por desarrollar en el texto					

Se elaboró considerando planteamientos de Flower y Hayes (1981); Mazarrella (2008); O'Neil y Abedi (1996). Se consideró como referencia el instrumento de Mazarella (2008).

ANEXO 3

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



CUESTIONARIO PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN METACOGNITIVA SOBRE LA ESCRITURA.

Género:

Edad:

Nivel socio-económico:

Carrera:

Semestre:

Los siguientes ítems permiten conocer en qué medida usted hace uso de las reflexiones de planeación, de escritura y de reescritura durante la generación de un texto. Por lo que solicitamos conteste de manera espontánea y natural.

Por favor lea el ítem y según su criterio asigne una equis (x) en la casilla que corresponda a su manera regular de proceder.

CRITERIO	VALORACIÓN
Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Casi nunca	2
Nunca	1

N-	ITEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	Planeación					
1	Pienso en el tema y busco información sobre ello					
2	Me aseguro de haber comprendido la actividad a realizar					
3	Me planteo objetivos previos a la escritura					
4	Leo y hago una lista de las ideas que me servirán para escribir					
5	Reflexiono sobre lo que sé y sobre lo que no conozco					
6	Busco más información sobre el tema para clarificar palabras o conceptos que no entiendo en un documento escrito.					
7	Redacto preguntas sobre la información seleccionada para desarrollar el tema					
8	Utilizo organizadores gráficos o esquemas para ordenar las ideas que quiero escribir					
9	Hago un esquema o índice del texto a escribir, basándome en lo que ya leí					
	Escritura y supervisión de procesos					
1	Utilizo las ideas principales cuando desarrollo la escritura					
2	Integro la información nueva junto con lo que ya conozco al momento de escribir					

3	Me baso en el organizador gráfico o esquema que he elaborado, durante el proceso de escribir.					
4	De la lista de ideas, selecciono aquellas que están relacionadas con el tema, en el momento de escribir					
5	Cuando encuentro dificultades durante el desarrollo de la tarea intento resolverla al momento					
6	Solicito ayuda o asesoría en relación al texto siempre que la necesito					
7	Reviso y corrijo los errores que tiene el texto, durante la escritura.					
8	Releo en forma permanente para optimizar la información					
	Reescritura y evaluación					
1	Pienso en las acciones aplicadas para desarrollar la tarea escrita					
2	Busco que algún compañero revise mi texto					
3	Releo mi texto antes de entregarlo					
4	Contrasto mi texto con el organizador gráfico					
5	Pienso en cómo mejorar mi texto, cuando ya terminé una primera versión del mismo					
6	Realizo mejoras al documento antes de enviar al docente					
7	Incorporo cambios al texto a partir de los comentarios emitidos por el docente					
8	Soy consciente de los aspectos que mejorarían el texto					
9	Reflexiono sobre mis aprendizajes a partir de la escritura					

Se elaboró considerando planteamientos de Flower y Hayes (1981); Mazarrella (2008); O'Neil y Abedi (1996); Castelló (2009).

ANEXO 4

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA


JUECO DEL CUESTIONARIO PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN METACOGNITIVA SOBRE LA ESCRITURA

Estimado/a Doctor/a

Le saludo deseando éxitos en sus funciones

El presente cuestionario es parte de una investigación, agradezco su valioso tiempo para brindar su apoyo profesional validando los ítems que a continuación se detallan de acuerdo a los siguientes criterios: claridad, plausibilidad y correspondencia.

Con sentimientos de distinguida consideración

Género:	
Edad:	
Ocupación:	
Área del conocimiento:	
Relación con el tema:	
Experiencia con el tema:	

N	ITEMS	CLARIDAD		PLAUSIBILIDAD		CORRESPONDENCIA	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
-	Reflexiones de planeación						
1	Pienso en el tema y busco información sobre ello						
2	Me aseguro de haber comprendido la actividad a realizar						
3	Me planteo objetivos previos a la escritura						
4	Leo y hago una lista de las ideas que me servirán para escribir						
5	Reflexiono sobre lo que sé y sobre lo que no conozco						
6	Busco más información sobre el tema para clarificar palabras o conceptos que no entiendo en un documento escrito.						
7	Redacto preguntas sobre la información seleccionada para desarrollar el tema						
8	Utilizo organizadores gráficos o esquemas para ordenar las ideas que quiero escribir						
9	Hago un esquema o índice del texto a escribir, basándome en lo que ya leí						
	Reflexiones de escritura y supervisión del proceso						

1	Utilizo las ideas principales cuando desarrollo la escritura						
2	Integro la información nueva junto con lo que ya conozco al momento de escribir						
3	Me baso en el organizador gráfico o esquema que he elaborado, durante el proceso de escribir.						
4	De la lista de ideas, selecciono aquellas que están relacionadas con el tema, en el momento de escribir						
5	Cuando encuentro dificultades durante el desarrollo de la tarea intento resolverla al momento						
6	Solicito ayuda o asesoría en relación al texto siempre que la necesito						
7	Reviso y corrijo los errores que tiene el texto, durante la escritura.						
8	Releo en forma permanente para optimizar la información						
	Reflexiones de reescritura y evaluación						
1	Pienso en las acciones aplicadas para desarrollar la tarea escrita						
2	Busco que algún compañero revise mi texto						
3	Releo mi texto antes de entregarlo						
4	Contrasto mi texto con el organizador gráfico						
5	Pienso en cómo mejorar mi texto, cuando ya terminé una primera versión del mismo						
6	Realizo mejoras al documento antes de enviar al docente						
7	Incorporo cambios al texto a partir de los comentarios emitidos por el docente						
8	Soy consciente de los aspectos que mejorarían el texto						
9	Reflexiono sobre mis aprendizajes a partir de la escritura						

ANEXO 5

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA



CUESTIONARIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN ACERCA DE UN ENSAYO Y AUTOPERCEPCIÓN COMO ESCRITOR

Las siguientes preguntas permiten conocer en qué medida usted sabe sobre un ensayo y su autopercepción como escritor

Por favor lea detenidamente y conteste de manera espontánea y natural

Género:

Edad:

Carrera:

Semestre:

1- ¿Qué es un ensayo?

.....

2- ¿De qué elementos está compuesto un ensayo?

.....

3- ¿Qué es un argumento y cuál es su función en un ensayo?

.....

4- Describe cuál es tu actitud hacia la escritura

.....

5- Describe lo que entiendes por un buen texto y un buen escritor en tu área de estudio

.....

6- Cómo te evalúas como escritor: Bueno Regular Deficiente (justifica tu respuesta)

.....

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

ANEXO 6

RÚBRICA PARA VALORACIÓN DE LA CALIDAD DEL ENSAYO**Género:****Edad:****Carrera:****Semestre:**

	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Título	Es pertinente con el tema tratado	El título guarda alguna relación con el tema, pero no está claro	El título es conciso, pero poco pertinente	No tiene título
Introducción	Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión	La contextualización es insuficiente	El tema se plantea vagamente	Confunde al lector
Tesis	Está en la introducción. Se formula con claridad y precisión. Es una sola tesis	Está en la introducción. Es una sola tesis	La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis	No hay tesis
Argumentos	Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis. Cada argumento se desarrolla en párrafos separados. Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos.	Al menos dos argumentos están articulados a la tesis. Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas.	Presenta 1 ó 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis. Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son pertinentes. No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.	No presenta argumentos pertinentes. Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente.
Integración	Integra apropiadamente información de los textos propuestos	Integra información de los textos propuestos	Integra algunos aspectos de la información de los textos propuestos	No integra información de los textos propuestos
Secuencia y cohesión	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión	Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al	Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos

	apropiados.	explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.	escrito un carácter confuso que distrae al lector.	problemas de cohesión.
Conclusión	La conclusión recapitula todos los puntos clave de la argumentación y reafirma lo que se ha comunicado con anterioridad. Relaciona el contenido del argumento con la tesis. Provee al lector una visión prospectiva del tema, o aporta soluciones a la problemática o proponiendo nuevos cuestionamientos	La conclusión recapitula todos los puntos clave de la argumentación o reafirma la tesis.	La conclusión reafirma la tesis o solo retoma algunos de los argumentos	La conclusión no retoma la tesis y no se deriva de los argumentos presentados
Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro	El texto tiene una adecuada gramática, ortografía, puntuación y edición.	Presenta algunos errores ortográficos, de puntuación y/o edición.	El texto presenta un uso deficiente de la gramática, la ortografía y puntuación.	El texto está plagado de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición.
Normas de referencia	Las referencias en el texto y la lista de referencias están presentadas de acuerdo con las normas APA.	Al menos el 80% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	Al menos el 50% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	Menos de la mitad de las referencias no corresponden a las normas previamente acordadas.
	Total 36 puntos	Total 27 puntos	Total 18 puntos	Total 9 puntos

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

CRITERIO	VALORACIÓN
Excelente	28-36
Muy Bueno	19-27
Bueno	10-18
Insuficiente	0-9

ESCALA VALORATIVA DE LA ESTRUCTURA DEL ENSAYO

ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE 28-36 puntos	MUY BUENO 19-27 puntos	BUENO 10-18 puntos	INSUFICIENTE 1-9 puntos
Título	4	3	2	1
Introducción	4	3	2	1
Tesis	4	3	2	1
Argumentos	4	3	2.	1
Integración	4	3	2	1
Secuencia y cohesión	4	3	2	1
Conclusión	4	3	2	1
Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro	4	3.	2	1
Normas de referencia	4	3	2	1

ANEXO 7

RÚBRICA PARA EVALUAR CONOCIMIENTOS ACERCA DE UN ENSAYO**Género:****Edad:****Carrera:****Semestre:**

	MUY BUENO	REGULAR	INSUFICIENTE
	3 puntos	2 puntos	1 punto
Qué es un ensayo	Contiene información de varios autores relacionado a la tesis. De la cual se desarrolla la opinión personal del escritor, producto de la reflexión profunda acerca de un tema	Expresa que es el desarrollo de un tema asignado por un docente	No sabe, escribe ideas confusas
De qué elementos está compuesto un ensayo	Conoce que en la introducción se expone la tesis. En el desarrollo sabe que debe defender la tesis basado en argumentos respetando autorías. Sabe que la conclusión consiste en resumir las ideas principales para el lector o incluye una reflexión personal de cierre sobre el tema.	Enumera introducción, desarrollo y conclusión sin describir	No conoce lo que debe contener cada parte del ensayo
Qué es un argumento y cuál es su función en un ensayo	Sostiene que sustentan la tesis y son desarrollados para integrar en forma apropiada la información de los textos	Se limita a decir que son argumentos que se usan para convencer en la forma de pensar del lector	Menciona que son necesarios en todo ensayo
	Total 9 puntos	6 puntos	Total 3 puntos

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

CRITERIO	VALORACIÓN
Insuficiente	1-4
Regular	5-7
Muy bueno	8-9

ANEXO 8
RUBRICA PARA EVALUAR LA AUTOPERCEPCIÓN COMO ESCRITOR

Género:

Edad:

Carrera:

Semestre:

	BUEN ESCRITOR	REGULAR	DEFICIENTE
	3 puntos	2 puntos	1 punto
Describe cuál es tu actitud hacia a la escritura	Describe argumentos sobre el agrado para escribir con la finalidad de transmitir un mensaje y lo puedan comprender en diversos contextos. Incluye ejemplos.	Se limita a decir que son necesarios para cumplir los objetivos de las asignaturas.	Expresa que no le gusta, que lo hace porque lo solicitan los docentes.
Describe lo que entiendes por un buen texto y un buen escritor en tu área de estudio	Conoce que en la escritura es importante cuidar la forma en que se organiza y estructura la información para que el lector comprenda el mensaje (mediante el uso correcto de la gramática y los recursos retóricos)	Se limita a decir que se debe escribir toda la información que conoce para que el lector comprenda lo escrito, sin mencionar la gramática.	No da importancia a la ortografía y a los signos de puntuación.
Cómo te evalúas como escritor Bueno Regular Deficiente (justifica tu respuesta)	Se percibe como muy bueno porque considera que la escritura es un trabajo arduo, complicado, al que se debe enfrentar con la mejor actitud mediante argumentos para escribir, para revisar y corregir.	Expresa que lo hace bien porque cumple las tareas asignadas por el docente.	No se percibe como escritor.
	Total 9	Total 6 puntos	Total 3

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

CRITERIO	VALORACIÓN
Deficiente	1-4
Regular	5-7
Bueno	8-9

ANEXO 9

Taller psicopedagógico “Conociendo algo más de mi”

N- Sesión	Proceso de habilidades metacognitiva	Horas
1	Dinámica, parábola o juego vinculado con el proceso de reflexión planificación Explicar sobre habilidad metacognitiva planeación Revisar algún documento escrito solicitado por algún docente Identificar los aspectos que se deben considerar durante la planeación Compartir con el par para recibir retroalimentación Reescribir lo que a su criterio considera importante mejorar en el documento Realizar un organizador gráfico sobre las actividades que debe contener el proceso de planeación Reflexionar sobre el aprendizaje del día Escribir sobre las mejorías que han realizado y socializar al grupo	2 horas presenciales 1 para poner en práctica en el tiempo libre durante la semana
7	Dinámica, parábola o juego vinculado con el proceso de escritura o supervisión de procesos Explicar sobre la escritura Escribir sobre los aspectos que consideran al realizar una tarea asignada por un docente Revisar en pares y elaborar un organizador gráfico sobre el proceso de escritura Reescribir lo que consideran importante mejorar en el documento Compartir con el grupo Realizar un organizador gráfico sobre las actividades que debe contener el proceso de escritura Reflexionar sobre el aprendizaje del día Escribir sobre las mejorías que han realizado y socializar al grupo	14 horas presenciales 1 para poner en práctica en el tiempo libre durante la semana
2	Dinámica, parábola o juego vinculado con el proceso de reescritura y evaluación Explicar sobre la reescritura Escribir en forma individual sobre los aspectos que toma en cuenta al finalizar una tarea Revisar en pares y elaborar un organizador gráfico sobre el proceso de escritura Reescribir el documento Compartir con el grupo Realizar un organizador gráfico sobre las actividades que debe contener el proceso de escritura Reflexionar sobre el aprendizaje del día Escribir sobre las mejorías que han realizado y socializar al grupo	4 horas presenciales 1 para poner en práctica en el tiempo libre durante la semana

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

ANEXO 10

Taller de escritura para la mejora de procesos sobre reflexión metacognitiva. “Ahora lo comprendo”

1-Proceso de planeación

Objetivo de aprendizaje: Aprender a planear usando de forma consciente el orden de las actividades mediante ejercicios orientados a la reflexión metacognitiva previo al desarrollo de un escrito.

Tiempo: 1 encuentro de 3 horas y 1 hora diaria para actividades prácticas sobre reflexiones metacognitiva de planificación trabajada (3 horas presenciales y 5 Horas complementarias en casa, total 8 en la semana)

Descripción de la actividad	Consigna	Material	Producto
<p>-Se explica por parte del conductor las actividades a necesarias previas a la construcción de textos</p> <p>-Se describe un organizador gráfico con aspectos que deben considerarse durante la planeación.</p> <p>-Se pide la escritura de un ensayo relacionado con la primera unidad del syllabus</p>	<p>-“Les solicito que revisen si en su texto: ¿hay un propósito? ¿Consideran que se cumple el propósito? ¿la información es clara?; ¿se agregó información? ¿Dan importancia a la planeación? ¿Qué función cumple la planeación? ¿Cuál es la importancia de la planeación? ¿Conozco algunos autores que hablen del tema? ¿Quiénes? ¿Dónde puedo buscar?</p> <p>-Reflexionen acerca del propósito del tema solicitado ¿cuál es? Escríbanlo;</p> <p>-Enlisten las ideas para realizar la tarea.</p> <p>“Les solicito que revisen si en su primer ensayo contiene los aspectos considerados hasta este momento”.</p> <p>Comparen con el documento de algún compañero</p> <p>Dar puntos de vista relacionados con la planeación al documento de algún compañero</p> <p>Realice un organizador gráfico sobre los aspectos que debe reunir la planeación</p> <p>Comparta entre pares para unificar el organizador gráfico de los aspectos que se contemplan en el proceso de planeación previo a desarrollar un documento</p> <p>Reflexionen en pares para consensuar criterios y realicen su organizador gráfico sobre el proceso de planeación.</p> <p>Durante la semana revisar si los documentos escritos para enviar al docente cumplen con los aspectos que se requiere en la planeación.</p> <p>-Reflexionar sobre el aprendizaje del día</p>	<p>Exposición de un organizador gráfico</p> <p>Preguntas específicas</p> <p>Ensayo relacionado con la primera unidad del syllabus</p>	<p>Reflexión sobre sus procesos de planeación que cumple para realizar un escrito</p> <p>-Vincula el objetivo del tema con todo el texto a desarrollar</p> <p>-Reconoce la complejidad del texto a desarrollar hacia el público lector.</p> <p>-Organiza un cronograma con el tiempo destinado para cada actividad. Realiza el ejercicio metacognitivo de cómo lo va a realizar. Por ejemplo:</p> <p>El primer día está destinado a comprender el tema</p> <p>El segundo día lo dedico a revisar autores que hablen sobre el tema.</p> <p>El tercer día organizo la información según la importancia.</p> <p>El cuarto día escribo el primer borrador priorizando la complejidad del mismo en consideración del público lector, etc.</p>

2-Proceso de escritura y supervisión

Objetivo de aprendizaje: Producir un texto que incorpora actividades previas de planeación, así como de supervisión de procesos que facilita la reflexión metacognitiva.

Tiempo: 6 encuentros de 2 horas y 1 hora diaria para actividades prácticas sobre reflexión metacognitiva escritura y supervisión de procesos trabajada (12 horas en espacios universitarios y 10 Horas complementarias en casa, total 22 horas)

Descripción de la Actividad	Consigna	Material	Producto
Se explican por parte del conductor las actividades a realizar durante la “Escritura y supervisión de un texto ”	Les solicito “tener el organizador gráfico realizado en la primera sesión”		Comprende la relación que existe entre las actividades antes y durante dando prioridad a la información vinculada con la tesis en el momento de supervisar su escrito
Se explica lo que es un ensayo académico Se da a conocer la importancia de los procesos meta-cognitivos de escritura y supervisión	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza un organizador gráfico con los procesos que debe contener los procesos metacognitivos de escritura al realizar un ensayo -Socialización del material en pares -Elaboración de un organizador reflexionando en pares -Entregar a un revisor -El revisor construye un organizador gráfico en la pizarra en consenso por todo el grupo 	Infocus	Realiza un esquema de los elementos que debe contener un ensayo
Se da a conocer que es necesario el uso del primer ensayo	<p>-“Te solicito que escribas un segundo ensayo argumentativo sobre neuropsicología. Puedes apoyarte en el organizador gráfico que se construyó para las actividades de planeación. Si tienes alguna pregunta es importante que quede claro, por lo que puedes preguntar libremente. Al concluir intercambien el texto con algún compañero.</p> <p>-Contesta a las preguntas que se realizan durante la planeación: ¿Comprendo el tema, busco autores que aborden el tema, enlisto aquellos que están relacionados con el tema, vinculo el objetivo del tema con todo el texto a desarrollar, jerarquizo las ideas que han quedado más claras, reconozco la complejidad del texto a desarrollar hacia el público lector,</p>	Preguntas específicas para la revisión	Usa estrategias de supervisión antes y durante el desarrollo de un texto

	<p>organizo un cronograma con el tiempo destinado para cada actividad?</p> <p>-Revise la información que debe consta en la introducción, en el desarrollo y conclusión de un ensayo proporcionada por la facilitadora</p> <p>Compare con el texto que realizó en la primera sesión</p> <p>En pares reflexione sobre la organización de ideas para dar coherencia y cohesión al texto</p>		
<p>Se les hace observar los componentes de un ensayo y la importancia en el desarrollo del texto</p>	<p>Modelado</p> <p>-Para comprender la actividad de la sesión anterior observe lo que realice con el documento de un compañero:</p> <p>Observe la parte del ensayo que marque en color verde.</p> <p>Contesta qué información tiene esta frase en relación al tema expuesto.</p> <p>Menciona qué consideras necesario agregar para ampliar información, en función al tema</p> <p>El texto tiene un objetivo. ¿Cuál es?</p> <p>Lee cuál frase tiene relación con el objetivo.</p> <p>Contesta qué es un argumento y busca en el texto expuesto una frase que tenga amplia información para identificar las ideas principales.</p> <p>Identifica la información, premisas o ideas ya que algunos textos que realizamos en el ensayo adolecen de los mismos.</p> <p>En el texto existen afirmaciones, cuáles son:</p> <p>En el texto que tú compañero desarrolló he marcado una frase en color amarillo. Lo cual significa que hace falta información.</p> <p>Qué consideras que hace falta para complementar la información.</p> <p>Revisa los aspectos que se deben considerar en la planeación previo a la escritura del texto.</p> <p>¿Compara el que estoy socializando con el que tú realizaste, consideras que hay diferencias?</p> <p>Piensa por qué no está bien escrito y que mejoras le puedes hacer.</p>	<p>Ensayo</p>	<p>Usa estrategias para identificar la información que permite argumentar un texto</p>
<p>Se da a conocer sobre la importancia de incorporar mejorías producto de la revisión de pares y reflexión individual durante el proceso de escritura.</p>	<p>En el ensayo que realizó vas a realizar el siguiente ejercicio: busca una frase a la que consideras que le falta información. A esa frase le vas a marcar en rojo. Por lo tanto, vas a reformular para que esté bien escrito. Sin dejar ideas sueltas y completar más de tres párrafos</p> <p>Para tener una idea clara de documentos bien escritos y mal escritos vamos a realizar el ejercicio en otro documento realizado por otro compañero, por lo tanto, vamos a intercambiar los ensayos</p> <p>En el documento de uno de sus compañeros van a usar la técnica del semáforo, la cual consiste en:</p> <p>- Asigna el color rojo a las ideas que requieren mejorar porque no están claras, o no existen ideas relacionadas con el objetivo de la tarea</p>	<p>Conectores de Ana Teberosqui</p> <p>Normas APA</p>	<p>Reflexión sobre la organización de las ideas para dar coherencia y cohesión a sus textos</p>

	<p>-Marca con amarillo las ideas que tienen información aceptable o regular, las mismas que se pueden mantener algo y/o modificar.</p> <p>-Marca con verde los párrafos que tienen relación con el objetivo o tesis. Las ideas son premisas que contienen información durante todo el desarrollo del texto en relación al tema</p> <p>-Para finalizar asigna números a las ideas del texto según la importancia del tema. Por ejemplo asigna el numeral 1 a la idea de mayor importancia, posteriormente se asignará numerales 2,3,4,etc. Esto va a permitir realizar la conclusión.</p> <p>Para realizar el ejercicio “Les solicito que revisen si en el texto: ¿Existe selección de la información con ideas claras? ¿Existe orden lógico de la información? ¿Tiene las partes esenciales de una estructura como introducción, desarrollo y conclusión? ¿Tiene una extensión con la información necesaria sobre el tema solicitado? ¿Mantiene el objetivo del texto? ¿La complejidad de la información está pensado en el público lector? ¿Integra la información nueva junto con la que ya conoce al momento de escribir?</p> <p>-Devuelve el documento al compañero.</p> <p>-Revise su documento escrito y de contestación a las preguntas anteriormente trabajadas en el documento de su compañero o compañera. Ahora reflexiona sobre los procesos que se dan durante el proceso de la escritura de un ensayo -Comparte tus reflexiones con un par -Socializa por escrito lo consensuado a un revisor - Proceda a la reescritura del ensayo</p>		
<p>Se solicita dar Lectura a un documento compartido por un estudiante para identificar procesos de escritura y supervisión.</p>	<p>En este momento “Les solicito que revisen si en su segundo texto: ¿Existe diferencia con el documento inicial? Comparte tu opinión con el grupo. Asigna un visto en las frases que tú consideras tienen información importante vinculadas con el tema desarrollado Organiza las ideas según el grado de importancia. Revisa aquellas que necesitas modificar o mejorar. Revisa las ideas que no contienen información importante en relación al tema, dando contestación a las preguntas: ¿Qué aspectos debe cumplir para constituir una frase relevante? ¿Qué pasos debo hacer para mejorarla? ¿Qué importancia estoy brindando a la planeación para desarrollar ideas coherentes?</p> <p>Durante la semana previa al envío de tareas debes proceder a revisar la planeación y la escritura de documentos para mejorar la calidad de la producción textual.</p> <p>Reflexionar sobre los procesos de revisar y releer un texto</p>	<p>Texto Organizador gráfico</p>	<p>Identifica estrategias para corregir un texto</p>

3-Proceso de reescritura y evaluación

Objetivo de aprendizaje: Analizar sus procesos de escritura a partir de la reescritura de un texto

Tiempo: 2 encuentros. Un encuentro de 2 horas y otro de 3 horas, agregando 1 hora diaria para actividades prácticas sobre la habilidad trabajada (5 horas presencial y 5 Horas complementarias en casa, total 10 horas)

Descripción de la Actividad	Consigna	Material	Producto
Se explican por parte del conductor las actividades a realizar Evaluación en procesos de construcción de textos. Se solicitar el segundo ensayo para revisarlo	<p>“Te solicito que revises si en tu texto: Antes de elaborarlo: ¿se cumplen los procesos de planeación?; Durante la escritura ¿Se consideró aspectos de supervisión? ¿eres consciente de las necesidades durante la escritura?; Ahora, qué opinas ¿Se observan innovaciones en tu texto con relación a lo solicitado? Realiza un organizador gráfico sobre la importancia de la reescritura y evaluación. Comparte en pares Realicen un solo organizador gráfico para entregar a un revisor Socializar el organizador gráfico con los aspectos a considerar en la supervisión del ensayo</p>	preguntas específicas para la revisión	Evalúa y valora los documentos escritos mediante la toma de medidas en la reescritura para el uso de reflexiones metacognitivas
Se observan en un organizador gráfico los aspectos que debe considerarse durante la evaluación Se solicita dar lectura a un ensayo de un estudiante para evaluar	<p>Te solicito que respondas, reflexionando sobre la escritura y la reescritura: ¿El ser consciente de los errores permite la mejora de un escrito? ¿La escritura y reescritura produce mejoría de un texto? En el texto expuesto evalúa los aspectos importantes que se consideran durante todo el proceso Finalmente evalúa la conclusión</p> <p>Supervisa tu ensayo considerando los aspectos que se requiere tomar en cuenta en la evaluación. Intercambia con un par y reflexionen sobre lo que consideraste para realizar la tarea, la utilidad de contrastar con el organizador gráfico, la necesidad de realizar cambios al documento y mejorías para organizar las ideas. Socializa con tus compañeros para llegar a un consenso grupal.</p> <p>Reescribe un tercer ensayo</p>	Ensayo	Escribe el ensayo final usado durante la intervención considerando los procesos que requieren en la planeación, supervisión y evaluación.
Lectura en voz alta del documento reescrito durante el tiempo que duro el taller	<p>Te solicito que revises en voz alta el documento que tu reescribiste en el tiempo que duro el taller. Evalúa el documento realizado Reflexiona sobre los tres momentos: el documento antes, durante y después. (planificación, escritura y evaluación)</p>	Tercer ensayo desarrollado en base a la primera unidad del syllabus de la asignatura neuropsicología	Identifica mejoría en la escritura y reescritura del ensayo Es consciente de los procesos metacognitivos

	<p>Piensa en las acciones aplicadas para desarrollar la tarea escrita, la importancia de las actividades en pares, la relectura del texto antes de entregarlo, el buen uso del organizador gráfico y la necesidad de incorporar mejoras y cambios al documento previo a enviar</p> <p>Analiza en pares la mejoría que identificas en tu producto textual.</p> <p>Elabora con tus compañeros una síntesis del aprendizaje que te llevas luego de haber participado en el taller de escritura.</p> <p>Reflexiona sobre los aprendizajes a partir de la escritura</p> <p>Escribe conclusiones sobre los cambios incorporados en tus procesos de reflexión metacognitivo y la mejoría en tus escritos</p> <p>En grupo comparte sobre la calidad de los procesos de reflexión metacognitiva para incidir en los aprendizajes.</p>		<p>que realiza durante la escritura y las estrategias que utiliza para mejorar un producto escrito</p>
--	--	--	--

Mestanza R., Méndez A., Vargas L., Palacios P., Castello M. (2018)

ANEXO 11

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
 NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA
 6ª Clínica

Michelle Granda

04/18

Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria, Guzmán, Ardila, etc., sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro término, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo el mismo ente los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

Se entiende a la neuropsicología como un área de convergencia entre el nivel de análisis neurológico y el nivel de análisis psicológico que se encuentra situada entre la neurología y las ciencias biológicas, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales, por la otra. Para Guzmán E. (1982) la neuropsicología es la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral, es decir, la manera en cómo trabajan los procesos cerebrales para que una persona llegue a actuar de una u otra manera.

Definición

Se dice que una persona padece de buena salud mental al momento en el que su desenvolvimiento tanto personal, académico, social, entre otros es adecuado, sin ningún tipo de inconvenientes. Pero sabemos que, debido a diferentes agentes externos, cualquier persona puede padecer de daño cerebral, según el tipo y la intensidad con la cual el agente externo nocivo incida en el individuo.

Así pues, en la etiología del daño cerebral es más común encontrar, por ejemplo, los traumatismos craneoencefálicos, que según estudios realizados la principal causa para

→ ej.s

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
 FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
 NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA

En primer lugar, se encuentran las afasias, pérdida de la capacidad de comprender o emitir el lenguaje, este trastorno supone la pérdida total o parcial del lenguaje adquirido previamente, se da como consecuencia de una lesión en una o más regiones del cerebro que controlan esta habilidad. En ciertas ocasiones las afasias son transitorias llegando a durar horas o días por lo que algunos pacientes se recuperan espontáneamente mientras que otros requieren de un tratamiento del lenguaje. Seguidamente están las apraxias o incapacidad de realizar maniobras o actividades concretas, es decir, la persona puede tratar de realizar una acción, o un gesto, pero a pesar de tener capacidad física para hacerlo su cerebro es incapaz de construir la secuencia de estos movimientos para realizarlos. Por ello es que los tratamientos más eficaces son la terapia física, terapia del habla y terapia ocupacional. Y qué decir de las amnesias, demencias, agnosias, etc. Las amnesias pueden estar originadas por lesiones o "huella emocional" que han dejado en el cerebro ciertas experiencias provocando que algunos recuerdos queden bloqueados. Al igual que las afasias se pueden hablar de diferentes tipos de amnesia, la anterógrada y la retrograda. Finalmente, las agnosias son definidas como la incapacidad para procesar determinadas clases de estimulación sensorial, según cuales sean los sistemas cognitivos afectados podemos estar hablando de déficits en el reconocimiento de información visual, ejecución de patrones sensoriomotores o en la comprensión del lenguaje, como las anteriores alteraciones mencionadas esta también aparece de lesiones cerebrales resultado de accidentes cerebrovasculares isquémicos o trastornos neurológicos.

En conclusión, la neuropsicología como tal abarca un amplio campo de procedimientos, son varias las causas que pueden provocar que este deje de desarrollarse

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA
6ª Clínica

Michelle Granda

2
02/04/18

Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria definiéndola como una "nueva rama de la ciencia cuyo fin único y específico es investigar el papel de los sistemas cerebrales particulares en las formas complejas de actividad mental" (Luria, 1978), incluso Guzmán que en 1982 se refiere a la neuropsicología como "la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral. Pese a todas estas definiciones dadas la más completa es la de Frederic (1985), el cual en el libro *Definición y breve historia de la neuropsicología* afirma:

El objeto de estudio de la neuropsicología son las relaciones entre la organización cerebral y el comportamiento en su sentido más amplio: acciones, emociones, motivaciones, relaciones sociales, etc. El nivel de análisis de la neuropsicología es el individuo: su historia personal, su entorno social y cultural. La neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que éstas están determinadas por su entorno, por su historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino a la hora de conceptualizarla, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo la misma ante los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA

que se den son los accidentes de tránsito (75%), seguidos de caídas (20%) y lesiones deportivas (5%). A esto le siguen los accidentes cerebrovasculares los cuales ocurren al momento en el que se reduce el suministro de sangre al cerebro por lo que el tejido cerebral no recibe ni oxígeno ni nutrientes. Los principales síntomas de este tipo de accidentes son problemas para hablar y comprender, entumecimiento de la cara, brazos o piernas, dificultades para ver con uno u ambos ojos, etc. Las sustancias tóxicas, las infecciones por virus, bacterias y otras también afectan de una manera muy relevante al desarrollo cerebral. Y las últimas, pero no menos importantes son las epilepsias, anoxias, hipoxias y factores nutricionales.

La epilepsia es un problema físico causado por un funcionamiento anormal esporádico de un grupo de neuronas, esto es, una excesiva actividad eléctrica de un grupo de neuronas hiperexcitables que puede afectar al movimiento, comportamiento o al nivel de conciencia. Estas crisis generalmente suelen durar de unos segundos a unos pocos minutos, después de los cuales finaliza y todo vuelve a la normalidad. Hay que tener en cuenta que el tipo de convulsión depende de la parte del cerebro afectada. La anoxia es definida como un tipo de lesión cerebral producida por una privación parcial o total del aporte de oxígeno al cerebro por un tiempo mayor del que pueden soportar los mecanismos compensatorios encargados de evitar la muerte neuronal. La privación parcial es conocida como hipoxia y la total como anoxia y el mecanismo que generalmente suele desencadenar esta anoxia es la insuficiencia cardiocirculatoria o respiratoria. Los exámenes llevados a cabo con el fin de solucionar este tipo de accidentes y causas son los siguientes TAC (tomografía axial computarizada) para los traumatismos craneoencefálicos y procesos degenerativos, el RM (Resonancia

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA

anteriores alteraciones mencionadas esta también aparece de lesiones cerebrales resultado de accidentes cerebrovasculares isquémicos o trastornos neurológicos.

En conclusión, la neuropsicología como tal abarca un amplio campo de procedimientos, son varias las causas que pueden provocar que este deje de desarrollarse adecuadamente con sus respectivas consecuencias. Estas consecuencias harán que la persona no pueda desenvolverse en el medio en el que se encuentre, se le dificultará, por lo tanto, su estado de ánimo también se verá gravemente afectado. Hay que tener en cuenta que todo es una secuencia y que por una pieza que falle todo puede venirse abajo. El cerebro es algo que debemos cuidar, estar al pendiente siempre y no darle menos importancia de la que merece.

Bibliografía

- Figueroba, A. (2018). *Psicología y mente*. Recuperado de Tipos de agnosia: <https://psicologiymente.net/clinica/tipos-de-agnosia>
- Salvador, I. R. (n.d.). *Psicología y mente*. Recuperado de Apraxias: diferencias, síntomas y causas frecuentes: <https://psicologiymente.net/clinica/tipos-de-apraxia>
- Villa, M. A. (n.d.). *Definición y breve historia de la neuropsicología*. México.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA
6ª Clínica



Michelle Granda

25/04/18

Como bien se sabe, la neuropsicología ha recibido numerosas definiciones a lo largo de todo este tiempo, son varios los autores que se han atrevido a darle un significado como lo son Luria definiéndola como una "nueva rama de la ciencia cuyo fin único y específico es investigar el papel de los sistemas cerebrales particulares en las formas complejas de actividad mental" (Luria, 1978), incluso Guzmán que en 1982 se refiere a la neuropsicología como "la ciencia de la conducta que estudia las relaciones entre el comportamiento y la función cerebral. Pese a todas estas definiciones dadas la más completa es la de Frederic (1985), el cual en el libro *Definición y breve historia de la neuropsicología* afirma:

El objeto de estudio de la neuropsicología son las relaciones entre la organización cerebral y el comportamiento en su sentido más amplio: acciones, emociones, motivaciones, relaciones sociales, etc. El nivel de análisis de la neuropsicología es el individuo: su historia personal, su entorno social y cultural. La neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que éstas están determinadas por su entorno, por su historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. sin embargo, aunque lleguen a cambiar algún que otro termino a la hora de conceptualizarla, la esencia como tal de esta disciplina sigue siendo la misma ante los ojos de todos, estudiar las relaciones entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro. Pero ¿qué hay más allá de todo esto?, es decir, ¿qué campos engloba como tal la neuropsicología? ¿en qué consiste?

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA

que se den son los accidentes de tránsito (75%), seguidos de caídas (20%) y lesiones deportivas (5%). A esto le siguen los accidentes cerebrovasculares los cuales ocurren al momento en el que se reduce el suministro de sangre al cerebro por lo que el tejido cerebral no recibe ni oxígeno ni nutrientes. Los principales síntomas de este tipo de accidentes son problemas para hablar y comprender, entumecimiento de la cara, brazos o piernas, dificultades para ver con uno u ambos ojos, etc. Las sustancias tóxicas, las infecciones por virus, bacterias y otras también afectan de una manera muy relevante al desarrollo cerebral. Y las últimas, pero no menos importantes son las epilepsias, anoxias, hipoxias y factores nutricionales.

La epilepsia es un problema físico causado por un funcionamiento anormal esporádico de un grupo de neuronas, esto es, una excesiva actividad eléctrica de un grupo de neuronas hiperexcitables que puede afectar al movimiento, comportamiento o al nivel de conciencia. Estas crisis generalmente suelen durar de unos segundos a unos pocos minutos, después de los cuales finaliza y todo vuelve a la normalidad. Hay que tener en cuenta que el tipo de convulsión depende de la parte del cerebro afectada. La anoxia es definida como un tipo de lesión cerebral producida por una privación parcial o total del aporte de oxígeno al cerebro por un tiempo mayor del que pueden soportar los mecanismos compensatorios encargados de evitar la muerte neuronal. La privación parcial es conocida como hipoxia y la total como anoxia y el mecanismo que generalmente suele desencadenar esta anoxia es la insuficiencia cardiocirculatoria o respiratoria. Los exámenes llevados a cabo con el fin de solucionar este tipo de accidentes y causas son los siguientes TAC (tomografía axial computarizada) para los traumatismos craneoencefálicos y procesos degenerativos, el RM (Resonancia

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA

anteriores alteraciones mencionadas esta también aparece de lesiones cerebrales resultado de accidentes cerebrovasculares isquémicos o trastornos neurológicos. Otro de los últimos puntos pero no menos importantes que los demás es centrarnos en los principales objetivos de la neuropsicología los cuales son tres, pero optare por enfocarme en el que trata acerca de definir y explicar las relaciones mutuas que existen entre los comportamientos humanos y los procesos cognitivos de los cuales dependen, en otras palabras, el cómo se llevan a cabo nuestras conductas, ya que existe como bien se dijo anteriormente la relación entre ambas, al momento en el que existe una lesión a nivel cerebral pueden darse diferentes alteraciones.

En conclusión, la neuropsicología como tal abarca un amplio campo de procedimientos, son varias las causas que pueden provocar que este deje de desarrollarse adecuadamente con sus respectivas consecuencias. Estas consecuencias harán que la persona no pueda desenvolverse en el medio en el que se encuentre, se le dificultará, por lo tanto, su estado de ánimo también se vera gravemente afectado. Hay que tener en cuenta que todo es una secuencia y que por una pieza que falle todo puede venirse abajo. El cerebro es algo que debemos cuidar, estar al pendiente siempre y no darle menos importancia de la que merece. Además de que en base a todo lo leído y las diferentes definiciones dadas es posible observar como el enfoque de dicho trabajo es biológico ya que lo define como las consecuencias dadas en los procesos cognitivos , emocionales y psicológicos por lesiones a nivel cerebral.

Bibliografía

Figueroba, A. (2018). *Psicología y mente*. Recuperado de Tipos de agnosia:
<https://psicologiaymente.net/clinica/tipos-de-agnosia>

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
PSICOLOGÍA CLÍNICA

Nombre: Salome Valencia Ontaneda

Semestre: Sexto

Fecha: 10 de abril de 2018

Tema: La Neuropsicología

Desde tiempos remotos, al menos desde la Grecia clásica, el hombre ha mostrado un gran interés por conocer la organización y razón de ser de su actividad psicológica: cómo se encuentran organizadas la memoria y el lenguaje; cómo se producen el pensamiento y los procesos lógicos, y por qué aparecen precisamente en la forma en que se presentan. Filósofos, psicólogos, fisiólogos y teólogos han participado en el debate y expuesto sus puntos de vista. Pero desde hace apenas un par de siglos suponemos que el cerebro es responsable de la actividad psicológica. Hace apenas un poco más de un siglo se presentaron ante la comunidad científica del momento las primeras demostraciones clínicas de que esto efectivamente si se lesionan algunas áreas del cerebro perdemos nuestras capacidades dando como resultado que no podamos pensar lógicamente y comportarnos racionalmente (Ardila y Roselli, 2007, p.1). Asimismo es importante definir los objetivos de la neuropsicología según Balarezo y Mancheno (2009) reconocer y explicar las relaciones mutuas que existen entre los comportamientos humanos y las estructuras cerebrales y sus mecanismos fisiológicas y bioquímicos, definir y explicar como se relacionan los comportamientos y los procesos cognitivos y establecer la relación presente entre lo biológico y psicológico.

Este tipo de análisis ha permitido avances en la comprensión de cómo se organiza el sistema nervioso que se distinguirán en cuatro periodos en el desarrollo de los conceptos sobre las relaciones cerebro-actividad cognoscitiva: 1) Periodo preclásico (hasta 1861), periodo clásico (1861-1945, aproximadamente hasta la Segunda Guerra Mundial); periodo moderno o posterior a la Segunda Guerra Mundial (1945-1975), y periodo contemporáneo (de 1975 a la fecha; aproximadamente, desde la introducción de las

técnicas imagenológicas contemporáneas). Cada uno de estos periodos lo profundizaremos más adelante; ya que, dentro de la psicología clínica es necesario conocer acerca de la neuropsicología y sus aplicaciones en el campo sanitario y psicoterapéutico. A través, de este ensayo se pretende comprender a breves rasgos acerca de los antecedentes históricos, su definición, las etiologías que provocan daño cerebral y finalmente los principales exámenes que utilizan los profesionales en esta área.

Como sabemos el ser humano desde tiempo atrás ha demostrado un interés por entender acerca del comportamiento y las diferentes funciones superiores que rigen nuestra cognición y como estas se pueden ver afectadas. Dentro de la historia de la neuropsicología "Hace apenas un poco más de un siglo se presentaron ante la comunidad científica del momento...demostraciones clínicas de que...si se lesionan algunas áreas del cerebro perdemos nuestra capacidad de hablar; si otras áreas son las afectadas, no seremos capaces de pensar lógicamente y comportarnos racionalmente; y aun si otras más sufren daño, no podremos recordar lo que nos sucedió un momento antes." (Ardila, 2007) Asimismo, para poder comprender mejor como llegaron a estas conclusiones podemos dividir en una línea de tiempo de cuatro periodos:

Periodo preclásico: Inicia la primera referencia a una alteración cognoscitiva en caso de daño cerebral que reconoce el papel del cerebro es Hipócrates cita dos tipos de alteraciones: los áfonos y los anudaos, como subtipos de pérdidas del lenguaje. Asimismo, durante los siglos XV-XIX se publican informes relacionados sobre todo con patologías del lenguaje y para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX Franz Gall formula que los hemisferios cerebrales del hombre incluyen varios órganos independientes que sustentan las cualidades intelectuales y morales. (Ardila y Roselli, 2007, p.2)

Periodo clásico: Durante este período Broca llamó la atención del mundo científico al señalar que sólo el hemisferio izquierdo se alteraba en caso de pérdida del lenguaje. Agregó que cuando un paciente perdía el habla, la patología se localizaba en el hemisferio izquierdo. Más tarde, Wernike propone la existencia de dos tipos de afasia que permitirían gracias a las correlaciones clínico/anatómica desarrollar esquemas y clasificaciones de diferentes síndromes neuropsicológico. También, hacia mediados del siglo XIX ya se había descrito la mayoría de los síndromes neuropsicológicos, y se conocía

suficientemente la participación de cada hemisferio cerebral en diferentes procesos neuropsicológicos. (Ardila y Roselli, 2007).

Periodo moderno: Durante la Segunda Guerra Mundial y en los años posteriores, el número creciente de pacientes heridos de guerra con alteraciones cognoscitivas resultantes de lesiones cerebrales incrementó la demanda de procedimientos diagnósticos y rehabilitación. El primer resultado importante de la posguerra fue la aparición del libro de Luria que presenta una serie de propuestas originales acerca de la organización cerebral del lenguaje y de su patología, para él, los procesos psicológicos representan sistemas funcionales existe la participación simultánea de múltiples áreas corticales, y cada una de éstas se especializa en una forma particular de procesar la información; sin embargo, dicho procesamiento específico puede participar en diferentes Luria propone una clasificación de los trastornos afásicos basada en los diferentes niveles en que el lenguaje se encuentre alterado. También propone una metodología para evaluar los trastornos neuropsicológicos con base en el análisis de los errores. Más tarde, sigue claramente la interpretación de Wernicke-Lichtheim. durante este periodo, se desarrolla en diferentes países la investigación en neuropsicología. Asimismo, en Francia, Henri Hécaen realiza importantes contribuciones prácticamente en todas las áreas de la neuropsicología, pero sobre todo en el estudio de la asimetría cerebral y la organización del lenguaje En esos tiempos la neuropsicología se establece definitivamente como un área de actividad científica y profesional.

Periodo contemporáneo: Desde mediados de 1975 la neuropsicología ha tenido un crecimiento notorio. estos avances se podrían sintetizar en siete puntos diferentes: surgimiento de las imágenes cerebrales, utilización de pruebas estandarizadas en el diagnóstico, desarrollo del área de la rehabilitación neuropsicológica, profesionalización de la neuropsicología, Aumento en el número de publicaciones, Integración conceptual y la ampliación del campo de trabajo. Asimismo, surge un nuevo modelo en la interpretación de la organización cerebral de la cognición, el denominado "modelo funcional". una nueva área de trabajo, conocida como rehabilitación cognoscitiva o rehabilitación neuropsicológica, que procura introducir procedimientos remediales en pacientes con daño cerebral. También en El área del campo de estudio de la neuropsicología se ha extendido en estos últimos años para incluir no sólo el análisis de las alteraciones cognoscitiva, sino también el estudio de los problemas infantiles asociados con el desarrollo, los fenómenos correlativos al envejecimiento, el análisis de

las demencias, y la neuropsicología de los estados psicopatológicos. Donde como en años recientes han surgido diferentes modelos teóricos, que trata de integrar las observaciones obtenidas en pacientes con patologías cerebrales con otras más resultantes de imágenes funcionales del cerebro con la expectativa de obtener próximamente: una ampliación ulterior del campo de trabajo, consolidación del perfil profesional, mayor aproximación a la psiquiatría (neuropsiquiatría), a la rehabilitación y a los temas educacionales, mejor comprensión de los factores culturales y educacionales y una mayor sofisticación en los procedimientos diagnósticos. (Ardila y Roselli, 2007, p.3)

Todo lo anterior es un claro ejemplo de cómo todo está en constante cambio y nosotros sujetos a estas actualizaciones, pero una de las inquietudes que me genera es ¿En qué medida la tendencia a querer explicarnos todo no nos permite reconocer diferentes posibilidades de estar en el mundo? Es decir, por ejemplo: si tomamos lo que menciona Ardilla acerca de que un individuo al sufrir algún daño en su estructura cerebral ya no será capaz de pensar lógicamente o comportarse racionalmente.

Así mismo, tenemos algunas definiciones de neuropsicología como: "...es una neurociencia que estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta tanto en sujetos sanos como en los que han sufrido algún tipo de daño cerebral "(Kolb & Whishaw, 2002; Rains, 2003, p.7). También, Villa (como se citó en Frederiks (1985) dice que la neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que están determinadas por su entorno, historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. De igual manera, (Ardila y Roselli, 2007) afirma: "La neuropsicología ocupa entonces un lugar intermedio entre la neurología y las neurociencias, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales por la otra. Su objetivo es el estudio de la organización (normal y anormal) de la actividad psicológica a partir del sistema nervioso. Para ello, recurre a procedimientos tanto clínicos como experimentales. La observación sistemática de pacientes con daño en el sistema nervioso sea focal o global, representa la fuente principal de datos de la neuropsicología clínica". Por otro lado, para mi la definición que estructurado es la siguiente neuropsicología entiéndase como una rama de la ciencia que estudia como el funcionamiento del sistema nerviosos influye en actividades cerebrales que pueden ser patológicos provocando trastorno. No obstante, si leemos con atención las anteriores definiciones se puede observar que se habla de normal, anormal, sano, patológico.

Una vez que entendemos que estudia la neuropsicología podemos adentrarnos a las etiologías que provocan daño cerebral entre ellas tenemos:

1) Enfermedades cerebrovasculares(ACV): La alteración se origina por alguna condición patológica de los vasos sanguíneos (isquémicos o hemorrágicos). Esta puede observarse en las paredes de los vasos, por acumulación de material, por cambios en la permeabilidad o por ruptura de sus paredes. El flujo sanguíneo puede obstruirse por un trombo o un émbolo, o por un incremento en la viscosidad de la sangre (Adams y Víctor, 1985).

2) Traumatismos craneoencefálicos (TCE) : Afecta el cerebro porque pueden lesionar directamente el cerebro, interrumpir el flujo sanguíneo cerebral, causar hemorragias y hematomas, incrementando la presión intracerebral; producir inflamación como consecuencia del trauma, llevando igualmente a un incremento en la presión intracerebral; se fractura el cráneo e incrementa la posibilidad de infección; y finalmente, cuando las cicatrices que deja el TCE pueden convertirse en un foco epiléptico, cuyas manifestaciones clínicas aparecerán meses después del traumatismo. (Ardila y Roselli, 2007).

3) Tumores cerebrales: Son el crecimiento anormal de células (benignas y malignas), organizadas en forma atípica, que crecen a expensas del organismo pero que no cumplen un propósito. (Walsh, 1990).

4) Infecciones del sistema nervioso: Es cuando el cuerpo es invadido por un microorganismo patógeno que produce de una enfermedad. Pueden ser virus, bacterias, hongos y los parásitos. Las infecciones cerebrales generalmente tienen origen por fuera del cerebro, en lugares como los oídos, la nariz y la garganta. (Ardila y Roselli, 2007).

5) Enfermedades nutricionales y metabólicas: Es la falta de nutrientes específicos como las vitaminas derivadas de la desnutrición, puede dejar secuelas neurológicas importantes.

6) Enfermedades degenerativas: Implican una pérdida progresiva de las células nerviosas, que derivan en signos y síntomas neurológicos.

7) La epilepsia: Presencia de alguna actividad paroxística correlativa a cambios desorganizados en la actividad neuronal de la corteza cerebral.

Tampoco podemos negar lo evidente que indica que a nivel de estructuras del sistema nervioso existen diferencias. Como se ha visto existen siete razones por las cuales puede existir un daño cerebral.

Por otro lado, con respecto a los instrumentos que pueden ayudar a confirmar los diagnósticos menciona (Ardila y Roselli, 2007) " Entre los exámenes para clínicos que complementan al examen neurológico se encuentran la punción lumbar, varias técnicas electrofisiológicas como el electroencefalograma (EEG) consiste en obtener una muestra de la actividad eléctrica de la corteza cerebral por medio de electrodos colocados sobre el cuero cabelludo, los potenciales evocados miden los potenciales evocados visuales, auditivos y táctiles para obtener información sobre el funcionamiento de estas vías, el electromiograma registra actividad eléctrica de los músculos se utiliza en el diagnóstico de enfermedades en la inervación muscular. Otras técnicas que vale mencionar son radiológicas como la angiografía, la neurografía, la tomografía axial computarizada y la resonancia magnética. Como vemos existe variedad de análisis que pueden ser de gran utilidad, sin embargo, nuevamente debemos recordarles a los profesionales de esta área que detrás de los análisis que ellos realizan no hay datos solamente sino una persona que depende de alguna manera de esos resultados.

REFERENCIAS

- Naranjo Bermúdez, I. C., & Ricaurte García, G. P. (2006). Communication with patients. *Investigación y educación en enfermería*, 24(1), 94-98.
- Ardila, A. Roselli, M (2007) *Neuropsicología Clínica*, Editorial el Manual Moderno.
- Rodríguez, V. (2009). Definición y breve historia de la Neuropsicología (Doctoral dissertation, Tesis maestría). Facultad de estudios superiores Zaragoza. UNAM. Recuperado de www.villaneuropsicologia.com/uploads/1/4/4/5/14457670/definicion_e_historia_de_la_neuropsicologia.pdf.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2006). *Neuropsicología humana*. Ed. Médica Panamericana.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

PSICOLOGÍA CLÍNICA

2

Nombre: Salome Valencia Ontaneda

Semestre: Sexto

Fecha: 25 de abril de 2018

Tema: La Neuropsicología

Desde tiempos remotos, al menos desde la Grecia clásica, el hombre ha mostrado un gran interés por conocer la organización y razón de ser de su actividad psicológica: cómo se encuentran organizadas la memoria y el lenguaje; cómo se producen el pensamiento y los procesos lógicos, y por qué aparecen precisamente en la forma en que se presentan. Filósofos, psicólogos, fisiólogos y teólogos han participado en el debate y expuesto sus puntos de vista. Pero desde hace apenas un par de siglos suponemos que el cerebro es responsable de la actividad psicológica. Hace apenas un poco más de un siglo se presentaron ante la comunidad científica del momento las primeras demostraciones clínicas de que esto efectivamente sí se lesionan algunas áreas del cerebro perdemos nuestras capacidades dando como resultado que no podamos pensar lógicamente y comportarnos racionalmente (Ardila y Roselli, 2007, p.1). Asimismo es importante definir los objetivos de la neuropsicología según Balarezo y Mancheno (2009) reconocer y explicar las relaciones mutuas que existen entre los comportamientos humanos y las estructuras cerebrales y sus mecanismos fisiológicas y bioquímicos, definir y explicar como se relacionan los comportamientos y los procesos cognitivos y establecer la relación presente entre lo biológico y psicológico.

Este tipo de análisis ha permitido avances en la comprensión de cómo se organiza el sistema nervioso que se distinguirán en cuatro periodos en el desarrollo de los conceptos sobre las relaciones cerebro-actividad cognoscitiva: 1) Periodo preclásico (hasta 1861), periodo clásico (1861-1945, aproximadamente hasta la Segunda Guerra Mundial); periodo moderno o posterior a la Segunda Guerra Mundial (1945-1975), y periodo contemporáneo (de 1975 a la fecha; aproximadamente, desde la introducción de las

técnicas imagenológicas contemporáneas). Cada uno de estos periodos lo profundizaremos más adelante; ya que, dentro de la psicología clínica es necesario conocer acerca de la neuropsicología y sus aplicaciones en el campo sanitario y psicoterapéutico. A través, de este ensayo se pretende comprender a breves rasgos acerca de los antecedentes históricos, su definición, las etiologías que provocan daño cerebral y finalmente los principales exámenes que utilizan los profesionales en esta área.

Como sabemos el ser humano desde tiempo atrás ha demostrado un interés por entender acerca del comportamiento y las diferentes funciones superiores que rigen nuestra cognición y como estas se pueden ver afectadas. Dentro de la historia de la neuropsicología "Hace apenas un poco más de un siglo se presentaron ante la comunidad científica del momento...demostraciones clínicas de que...si se lesionan algunas áreas del cerebro perdemos nuestra capacidad de hablar; si otras áreas son las afectadas, no seremos capaces de pensar lógicamente y comportarnos racionalmente; y aun si otras más sufren daño, no podremos recordar lo que nos sucedió un momento antes." (Ardila, 2007) Asimismo, para poder comprender mejor como llegaron a estas conclusiones podemos dividir en una línea de tiempo de cuatro periodos:

Periodo preclásico: Inicia la primera referencia a una alteración cognoscitiva en caso de daño cerebral que reconoce el papel del cerebro es Hipócrates cita dos tipos de alteraciones: los áfonos y los anudaos, como subtipos de pérdidas del lenguaje. Asimismo, durante los siglos XV-XIX se publican informes relacionados sobre todo con patologías del lenguaje y para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX Franz Gall formula que los hemisferios cerebrales del hombre incluyen varios órganos independientes que sustentan las cualidades intelectuales y morales. (Ardila y Roselli, 2007, p.2)

Periodo clásico: Durante este período Broca llamó la atención del mundo científico al señalar que sólo el hemisferio izquierdo se alteraba en caso de pérdida del lenguaje. Agregó que cuando un paciente perdía el habla, la patología se localizaba en el hemisferio izquierdo. Más tarde, Wernike propone la existencia de dos tipos de afasia que permitirían gracias a las correlaciones clínico/anatómica desarrollar esquemas y clasificaciones de diferentes síndromes neuropsicológico. También, hacia mediados del siglo XIX ya se había descrito la mayoría de los síndromes neuropsicológicos, y se conocía

suficientemente la participación de cada hemisferio cerebral en diferentes procesos neuropsicológicos. (Ardila y Roselli, 2007).

Periodo moderno: Durante la Segunda Guerra Mundial y en los años posteriores, el número creciente de pacientes heridos de guerra con alteraciones cognitivas resultantes de lesiones cerebrales incrementó la demanda de procedimientos diagnósticos y rehabilitación. El primer resultado importante de la posguerra fue la aparición del libro de Luria que presenta una serie de propuestas originales acerca de la organización cerebral del lenguaje y de su patología, para él, los procesos psicológicos representan sistemas funcionales existe la participación simultánea de múltiples áreas corticales, y cada una de éstas se especializa en una forma particular de procesar la información; sin embargo, dicho procesamiento específico puede participar en diferentes Luria propone una clasificación de los trastornos afásicos basada en los diferentes niveles en que el lenguaje se encuentre alterado. También propone una metodología para evaluar los trastornos neuropsicológicos con base en el análisis de los errores. Más tarde, sigue claramente la interpretación de Wernicke-Lichtheim. durante este periodo, se desarrolla en diferentes países la investigación en neuropsicología. Asimismo, en Francia, Henri Hécaen realiza importantes contribuciones prácticamente en todas las áreas de la neuropsicología, pero sobre todo en el estudio de la asimetría cerebral y la organización del lenguaje En esos tiempos la neuropsicología se establece definitivamente como un área de actividad científica y profesional.

Periodo contemporáneo: Desde mediados de 1975 la neuropsicología ha tenido un crecimiento notorio. estos avances se podrían sintetizar en siete puntos diferentes: surgimiento de las imágenes cerebrales, utilización de pruebas estandarizadas en el diagnóstico, desarrollo del área de la rehabilitación neuropsicológica, profesionalización de la neuropsicología, Aumento en el número de publicaciones, Integración conceptual y la ampliación del campo de trabajo. Asimismo, surge un nuevo modelo en la interpretación de la organización cerebral de la cognición, el denominado "modelo funcional". una nueva área de trabajo, conocida como rehabilitación cognoscitiva o rehabilitación neuropsicológica, que procura introducir procedimientos remediales en pacientes con daño cerebral. También en El área del campo de estudio de la neuropsicología se ha extendido en estos últimos años para incluir no sólo el análisis de las alteraciones cognitivas, sino también el estudio de los problemas infantiles asociados con el desarrollo, los fenómenos correlativos al envejecimiento, el análisis de

las demencias, y la neuropsicología de los estados psicopatológicos. Donde como en años recientes han surgido diferentes modelos teóricos, que trata de integrar las observaciones obtenidas en pacientes con patologías cerebrales con otras más resultantes de imágenes funcionales del cerebro con la expectativa de obtener próximamente: una ampliación ulterior del campo de trabajo, consolidación del perfil profesional, mayor aproximación a la psiquiatría (neuropsiquiatría), a la rehabilitación y a los temas educacionales, mejor comprensión de los factores culturales y educacionales y una mayor sofisticación en los procedimientos diagnósticos. (Ardila y Roselli, 2007, p.3)

Todo lo anterior es un claro ejemplo de cómo todo está en constante cambio y nosotros sujetos a estas actualizaciones, pero una de las inquietudes que me genera es ¿En qué medida la tendencia a querer explicarnos todo no nos permite reconocer diferentes posibilidades de estar en el mundo? Es decir, por ejemplo: si tomamos lo que menciona Ardilla acerca de que un individuo al sufrir algún daño en su estructura cerebral ya no será capaz de pensar lógicamente o comportarse racionalmente.

Así mismo, tenemos algunas definiciones de neuropsicología como: "...es una neurociencia que estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta tanto en sujetos sanos como en los que han sufrido algún tipo de daño cerebral" (Kolb & Whishaw, 2002; Rains, 2003, p.7). También, Villa (como se citó en Frederiks (1985) dice que la neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que están determinadas por su entorno, historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. De igual manera, (Ardila y Roselli, 2007) afirma: "La neuropsicología ocupa entonces un lugar intermedio entre la neurología y las neurociencias, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales por la otra. Su objetivo es el estudio de la organización (normal y anormal) de la actividad psicológica a partir del sistema nervioso. Para ello, recurre a procedimientos tanto clínicos como experimentales. La observación sistemática de pacientes con daño en el sistema nervioso sea focal o global, representa la fuente principal de datos de la neuropsicología clínica". Por otro lado, para mi la definición que estructuro es la siguiente neuropsicología entiéndase como una rama de la ciencia que estudia como el funcionamiento del sistema nerviosos influye en actividades cerebrales que pueden ser patológicos provocando trastorno. No obstante, si leemos con atención las anteriores definiciones se puede observar que se habla de normal, anormal, sano, patológico.

Una vez que entendemos que estudia la neuropsicología podemos adentrarnos a las etiologías que provocan daño cerebral entre ellas tenemos:

1) Enfermedades cerebrovasculares(ACV): La alteración se origina por alguna condición patológica de los vasos sanguíneos (isquémicos o hemorrágicos). Esta puede observarse en las paredes de los vasos, por acumulación de material, por cambios en la permeabilidad o por ruptura de sus paredes. El flujo sanguíneo puede obstruirse por un trombo o un émbolo, o por un incremento en la viscosidad de la sangre (Adams y Víctor, 1985).

2) Traumatismos craneoencefálicos (TCE) : Afecta el cerebro porque pueden lesionar directamente el cerebro, interrumpir el flujo sanguíneo cerebral, causar hemorragias y hematomas, incrementando la presión intracerebral; producir inflamación como consecuencia del trauma, llevando igualmente a un incremento en la presión intracerebral; se fractura el cráneo e incrementa la posibilidad de infección; y finalmente, cuando las cicatrices que deja el TCE pueden convertirse en un foco epiléptico, cuyas manifestaciones clínicas aparecerán meses después del traumatismo. (Ardila y Roselli, 2007).

3) Tumores cerebrales: Son el crecimiento anormal de células (benignas y malignas), organizadas en forma atípica, que crecen a expensas del organismo pero que no cumplen un propósito. (Walsh, 1990).

4) Infecciones del sistema nervioso: Es cuando el cuerpo es invadido por un microorganismo patógeno que produce de una enfermedad. Pueden ser virus, bacterias, hongos y los parásitos. Las infecciones cerebrales generalmente tienen origen por fuera del cerebro, en lugares como los oídos, la nariz y la garganta. (Ardila y Roselli, 2007).

5) Enfermedades nutricionales y metabólicas: Es la falta de nutrientes específicos como las vitaminas derivadas de la desnutrición, puede dejar secuelas neurológicas importantes.

6) Enfermedades degenerativas: Implican una pérdida progresiva de las células nerviosas, que derivan en signos y síntomas neurológicos.

7) La epilepsia: Presencia de alguna actividad paroxística correlativa a cambios desorganizados en la actividad neuronal de la corteza cerebral.

Tampoco podemos negar lo evidente que indica que a nivel de estructuras del sistema nervioso existen diferencias. Como se ha visto existen siete razones por las cuales puede existir un daño cerebral.

Por otro lado, con respecto a los instrumentos que pueden ayudar a confirmar los diagnósticos menciona (Ardila y Roselli, 2007) "Entre los exámenes para clínicos que complementan al examen neurológico se encuentran la punción lumbar, varias técnicas electrofisiológicas como el electroencefalograma (EEG) consiste en obtener una muestra de la actividad eléctrica de la corteza cerebral por medio de electrodos colocados sobre el cuero cabelludo, los potenciales evocados miden los potenciales evocados visuales, auditivos y táctiles para obtener información sobre el funcionamiento de estas vías, el electromiograma registra actividad eléctrica de los músculos se utiliza en el diagnóstico de enfermedades en la inervación muscular. Otras técnicas que vale mencionar son radiológicas como la angiografía, la neurografía, la tomografía axial computarizada y la resonancia magnética. Como vemos existe variedad de análisis que pueden ser de gran utilidad, sin embargo, nuevamente debemos recordarles a los profesionales de esta área que detrás de los análisis que ellos realizan no hay datos solamente sino una persona que depende de alguna manera de esos resultados. Como mencionó mi profesora en una clase, dentro del nuevo enfoque que le dan neuropsicología tanto lo biológico y lo social se encuentran en la misma línea sin embargo, lo psicológico es mucho más complejo, donde por ejemplo: Entendemos que estas variables siempre se están relacionando tomando el ejemplo anterior del individuo ciego en este caso podríamos imaginar que ahora sus sistemas sensoriales visuales funcionan adecuadamente sin embargo, esta ciego, ¿cómo podríamos explicar este hecho? entonces si observamos las variables comprendemos que tal vez el problema de la ceguera está dentro de la variable psicológica porque posiblemente se dio a partir de un evento traumático. Otra situación que me llamó la atención fue cuando nos hizo la pregunta de porque a pesar de que conocemos cuáles son las posibles maneras de que exista un daño a nuestro sistema nervioso, las personas simplemente no lo toman en cuenta, hipotéticamente hablando sería cuando una madre que consumo alcohol durante el embarazo y su hijo nace ya con el síndrome de alcoholismo fetal o también, cuando los adolescentes consumen sustancias tóxicas. Creo, que esto nos invita a pensar que está pasando con nuestra población y nos impulsa a seguir preparándonos para poder dar respuesta a esta incógnita.

Finalmente, en conclusión, puedo decir que la neuropsicología nos enseña la correlación existente entre los procesos- funcionamiento cerebrales y la conducta que puede ser normal o patológico. Asimismo, la neuropsicología comprende explicar las relación del

comportamiento humano y las estructuras cerebrales, definir como estos procesos influyen y finalmente conocer la interacción que existe entre lo biológico y psicológico

REFERENCIAS

Naranjo Bermúdez, I. C., & Ricaurte García, G. P. (2006). Communication with patients. *Investigación y educación en enfermería*, 24(1), 94-98.

Ardila, A. Roselli, M (2007) *Neuropsicología Clínica*, Editorial el Manual Moderno.

Rodríguez, V. (2009). Definición y breve historia de la Neuropsicología (Doctoral dissertation, Tesis maestría). Facultad de estudios superiores Zaragoza. UNAM. Recuperado de www.villaneuropsicologia.com/uploads/1/4/4/5/14457670/definicion_e_historia_de_la_neuropsicologia.pdf.

Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2006). *Neuropsicología humana*. Ed. Médica Panamericana.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

3

FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

PSICOLOGÍA CLÍNICA

Nombre: Salome Valencia Ontaneda

Semestre: Sexto

Fecha: 10 de abril de 2018

Tema: La Neuropsicología y como influyen en la perspectiva que tenemos acerca del paciente

Dentro de la psicología clínica es necesario conocer acerca de la neuropsicología y sus aplicaciones en el campo sanitario y psicoterapéutico. A través, de este ensayo se pretende comprender a breves rasgos acerca de cómo los antecedentes históricos, su definición, las etiologías que provocan daño cerebral y finalmente los principales exámenes que utilizan los profesionales en esta área influyen en la perspectiva que tenemos acerca de aquellos sujetos llamados pacientes.

Como sabemos el ser humano desde tiempo atrás ha demostrado un interés por entender acerca del comportamiento y las diferentes funciones superiores que rigen nuestra cognición y como estas se pueden ver afectadas. Dentro de la historia de la neuropsicología "Hace apenas un poco más de un siglo se presentaron ante la comunidad científica del momento...demostraciones clínicas de que...si se lesionan algunas áreas del cerebro perdemos nuestra capacidad de hablar; si otras áreas son las afectadas, no seremos capaces de pensar lógicamente y comportarnos racionalmente; y aun si otras más sufren daño, no podremos recordar lo que nos sucedió un momento antes." (Ardila, 2007) Asimismo, para poder comprender mejor como llegaron a estas conclusiones podemos dividir en una línea de tiempo de cuatro periodos: Periodo preclásico, periodo clásico, periodo moderno, y periodo contemporáneo. Todo lo anterior es un claro ejemplo de cómo todo está en constante cambio y nosotros sujetos a estas actualizaciones, pero una

Salome Valencha Antoneda

de las inquietudes que me genera es ¿En qué medida la tendencia a querer explicarnos todo no nos permite reconocer diferentes posibilidades de estar en el mundo? Es decir, por ejemplo: si tomamos lo que menciona Ardilla acerca de que un individuo al sufrir algún daño en su estructura cerebral ya no será capaz de pensar lógicamente o comportarse racionalmente. Estaríamos diciendo por ejemplo que una persona con discapacidad visual no se comporta racionalmente porque sale de la normalidad de lo racional de lo que la sociedad espera, ahí el cuestionamiento, en serio esa persona por ser diferente no podrá realizarse como cualquier otro que no tuviera aquella discapacidad.

Así mismo, tenemos algunas definiciones de neuropsicología como: "...es una neurociencia que estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta tanto en sujetos sanos como en los que han sufrido algún tipo de daño cerebral" (Kolb & Whishaw, 2002; Rains, 2003, p.7). También, Villa (como se citó en Frederiks (1985) dice que la neuropsicología no estudia sólo relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que están determinadas por su entorno, historia, su medio social: relaciones cerebro-conducta en el mundo. De igual manera, (Ardila y Roselli, 2007) afirma: "La neuropsicología ocupa entonces un lugar intermedio entre la neurología y las neurociencias, por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales por la otra. Su objetivo es el estudio de la organización (normal y anormal) de la actividad psicológica a partir del sistema nervioso. Para ello, recurre a procedimientos tanto clínicos como experimentales. La observación sistemática de pacientes con daño en el sistema nervioso sea focal o global, representa la fuente principal de datos de la neuropsicología clínica". Si leemos con atención las anteriores definiciones se puede observar que se habla de normal, anormal, sano, patológico. Lo que me lleva a la anterior pregunta, a veces al estar sumergidos en la parte académica se tiende a observar todo en blanco y negro, pero si aplicamos esto en nuestra profesión como terapeutas estaríamos negando la libertad del ser humano porque nada es totalmente blanco o negro, existe el gris. Tomando el mismo ejemplo de la persona con discapacidad si lo vemos desde esa perspectiva esa persona simplemente dirían que esta enferma o que es anormal, pero si consideramos la gama de grises ya no estamos viendo solo la discapacidad sino también sus otras aptitudes como puede ser cantar, escribir, tocar algún instrumento. Personalmente la tendencia que he visto en la rama médica de estas enfermo o sano me suele asustar porque a pesar de que efectivamente tal vez el sistema cerebral no funcione como la mayoría. Eso no significa necesariamente este enferma. Porque, también, si paramos por un momento; podemos ver que en realidad es

Salome Valencia Ontoneda

cuestión de perspectiva tal vez para el doctor o terapeuta esa persona este enferma, pero y si le preguntamos al sujeto tal vez nos sorprenderia saber que la condición de discapacidad que tiene él la ve como algo normal.

Una vez que entendemos que estudia la neuropsicología podemos adentrarnos a las etiologías que provocan daño cerebral entre ellas tenemos:

1) Enfermedades cerebrovasculares(ACV): La alteración se origina por alguna condición patológica de los vasos sanguíneos (isquémicos o hemorrágicos). Esta puede observarse en las paredes de los vasos, por acumulación de material, por cambios en la permeabilidad o por ruptura de sus paredes. El flujo sanguíneo puede obstruirse por un trombo o un émbolo, o por un incremento en la viscosidad de la sangre (Adams y Victor, 1985).

2) Traumatismos craneoencefálicos (TCE) : Afecta el cerebro porque pueden lesionar directamente el cerebro, interrumpir el flujo sanguíneo cerebral, causar hemorragias y hematomas, incrementando la presión intracerebral; producir inflamación como consecuencia del trauma, llevando igualmente a un incremento en la presión intracerebral; se fractura el cráneo e incrementa la posibilidad de infección; y finalmente, cuando las cicatrices que deja el TCE pueden convertirse en un foco epiléptico, cuyas manifestaciones clínicas aparecerán meses después del traumatismo. (Ardila y Roselli, 2007).

3) Tumores cerebrales: Son el crecimiento anormal de células (benignas y malignas), organizadas en forma atípica, que crecen a expensas del organismo pero que no cumplen un propósito. (Walsh, 1990).

4) Infecciones del sistema nervioso: Es cuando el cuerpo es invadido por un microorganismo patógeno que produce de una enfermedad. Pueden ser virus, bacterias, hongos y los parásitos. Las infecciones cerebrales generalmente tienen origen por fuera del cerebro, en lugares como los oídos, la nariz y la garganta. (Ardila y Roselli, 2007).

5) Enfermedades nutricionales y metabólicas: Es la falta de nutrientes específicos como las vitaminas derivadas de la desnutrición, puede dejar secuelas neurológicas importantes.

6) Enfermedades degenerativas: Implican una pérdida progresiva de las células nerviosas, que derivan en signos y síntomas neurológicos.

7) La epilepsia: Presencia de alguna actividad paroxística correlativa a cambios desorganizados en la actividad neuronal de la corteza cerebral.

Salome Valerica Ontaneda

Tampoco podemos negar lo evidente que indica que a nivel de estructuras del sistema nervioso existen diferencias. Como se ha visto existen siete razones por las cuales puede existir un daño cerebral, porque si bien depende de nuestra perspectiva como decidimos ver a nuestros clientes. Debemos conocer como profesionales hasta donde llega nuestro campo clínico y aprender a reconocer cuando ya es necesaria la ayuda de otras especialidades. Donde creo es posible llegar a marcar una diferencia en el sentido que a través de lo que otros entendidos en la salud observan de nuestro trabajo puede influir en su relación paciente- terapeuta. Tal vez ya no solo lo vean al enfermo sino también lo reconozcan como un ser humano que tiene otras aptitudes, habilidades o simplemente entiendan que es la manera de estar en el mundo de aquellos sujetos. Tomando a (Naranjo y Ricaurte 2006) se menciona su experiencia en la parte clínica con un niño de síndrome de Down y la importancia de poder comunicarse de manera empática con el donde dice “Esta experiencia nos motivó a analizar que, aunque el paciente sea un heterónimo no puede dejarse en el olvido, porque allí se encuentra un ser valioso que necesita un cuidado con calidad para lograr su bienestar biopsicosocial, con la interacción que se establezca”.

Por otro lado, con respecto a los instrumentos que pueden ayudar a confirmar los diagnósticos menciona (Ardila y Roselli, 2007) “Entre los exámenes para clínicos que complementan al examen neurológico se encuentran la punción lumbar, varias técnicas electrofisiológicas como el electroencefalograma (EEG), los potenciales evocados, el electromiograma y algunas técnicas radiológicas como la angiografía, la neurografía, la tomografía axial computarizada y la resonancia magnética. Como vemos existe variedad de análisis que pueden ser de gran utilidad, sin embargo, nuevamente debemos recordarles a los profesionales de esta área que detrás de los análisis que ellos realizan no hay datos solamente sino una persona que depende de alguna manera de esos resultados.

Finalmente, en conclusión, puedo decir que si bien la neuropsicología nos enseña como esta organizado la actividad psicológica a partir del sistema nervioso sea normal o patológica. No debemos olvidar que nosotros como profesionales también somos seres humanos que tenemos la obligación de reconocer al otro y ofrecerle la contención que requiera. Si bien la parte académica nos exige saber distinguir sobre lo que es normal y anormal, esperable y no esperable es nuestra decisión como queramos verle a nuestro paciente, solo como un enfermo o también reconociéndole las cualidades que lo hacen un ser único.

Salome Valencia Ontaneda,

REFERENCIAS

Naranjo Bermúdez, I. C., & Ricaurte García, G. P. (2006). Communication with patients. *Investigación y educación en enfermería*, 24(1), 94-98.

Ardila, A. Roselli, M (2007) *Neuropsicología Clínica*, Editorial el Manual Moderno.

Rodríguez, V. (2009). Definición y breve historia de la Neuropsicología (Doctoral dissertation, Tesis maestría). Facultad de estudios superiores Zaragoza. UNAM. Recuperado de www.villaneuropsicologia.com/uploads/1/4/4/5/14457670/definicion_e_historia_de_la_neuropsicologia.pdf.

Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2006). *Neuropsicología humana*. Ed. Médica Panamericana.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
PSICOLOGÍA CLÍNICA

NOMBRE: Vásquez Samanta

PARALELO: 6to Clínica

FECHA: 12 de Abril del 2018

ENSAYO ARGUMENTATIVO ACERCA DE LA NEUROPSICOLOGÍA

Para delimitar el campo de la Neuropsicología como disciplina conviene transcribir algunas opiniones de destacados neuropsicólogos. Para Hécaen (1978), "la neuropsicología estudia las relaciones existentes entre la función cerebral y la conducta humana. Esta disciplina se basa en el análisis sistemático de las alteraciones conductuales asociadas a trastornos de la actividad cerebral, provocados por enfermedad, daño o modificaciones experimentales." Para M. Frederiks (1978), señala que "Neuropsicología es el estudio de las relaciones normales y patológicas entre el cerebro y la conducta. Los neuropsicólogos estudian los fenómenos clínicos que surgen de las alteraciones del sistema nervioso en tanto se relacionen con la esfera de la conciencia y la conducta. Neuropsicología no está relacionada con los confines entre neurología y psiquiatría sino con los confines entre neurología y psicología, o más correctamente entre el campo de las neurociencias y el de las ciencias de la conducta." Y finalmente el colombiano Ardila, A. (2007) Define a "La neuropsicología como un lugar intermedio entre la neurología y las neurociencias por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales por la otra." Entonces yo entiendo a la neuropsicología como una rama de la psicología que estudia la relación entre las funciones mentales superiores y sus respectivas estructuras cerebrales, evaluando también las secuelas cognoscitivas y comportamentales resultantes de patologías cerebrales para posteriormente establecer medidas terapéuticas. Se dice también que la neuropsicología es la intersección entre la neurología y la psicología analizando específicamente la relación

entre la conducta del ser humano y el cerebro pues el funcionamiento incorrecto del mismo dificulta los procesos sociales, cognitivos, psicológicos y emocionales del sujeto.

La neuropsicología abarca varios temas entre ellos, la etiología del mal funcionamiento cerebral, entre varias de sus causas encontramos los accidentes cerebrovasculares, traumatismos craneoencefálicos, infecciones neoplasias (tumores), enfermedades asociadas con el desarrollo, enfermedades degenerativas, enfermedades metabólicas, enfermedades nutricionales, trastornos consecuentes a drogas y agentes químicos, siendo los problemas de instalación súbita más evidentes que las de instalación progresiva como las infecciones. Así por ejemplo la meningitis y la encefalitis comúnmente están causadas por virus o bacterias. El sistema inmunitario corporal puede contener y vencer una infección. Pero si la infección pasa al torrente sanguíneo y luego al líquido cefalorraquídeo que rodea al cerebro y la médula espinal, puede afectar los nervios y viajar al cerebro y las membranas circundantes causando inflamación. Esta inflamación puede dañar o destruir neuronas y causar sangrado cerebral.

Para poder establecer la etiología de las diferentes patologías utilizamos métodos clínicos como por ejemplo la tomografía axial computarizada, la resonancia magnética por ejemplo usa radioondas generadas por computadora y un campo magnético poderoso para producir imágenes detalladas de estructuras del cuerpo como tejidos, órganos, huesos y nervios. Los usos neurológicos comprenden el diagnóstico de tumores cerebrales y de la médula espinal, enfermedades oculares, inflamación, infección, e irregularidades vasculares que pueden llevar al accidente cerebrovascular. Las IRM también pueden detectar y monitorizar trastornos degenerativos como la esclerosis múltiple y puede documentar lesiones cerebrales debidas a trauma. Otras pruebas de gran importancia constituyen las pruebas de laboratorio, electroencefalogramas, entre otros.

Para poder diagnosticar estos trastornos también nos puede servir de gran apoyo los instrumentos psicológicos como los test específicos para evaluar las funciones mentales superiores así como también la entrevista que es una herramienta muy útil para poder evaluar a los pacientes.

En conclusión, la neuropsicología es una rama fundamental de la psicología que nos ayuda a evaluar el correcto funcionamiento de las funciones mentales superiores, comprender la etiología de los diferentes trastornos, nos ayuda también a la predicción de comportamientos, a establecer un diagnóstico y tratamiento para las patologías.

REFERENCIAS:

Ardila, A. Rosell, M. (2014) Neuropsicología Clínica Panamericana.

Ojeda, E. (2006) Apuntes de neuropsicología.

"Pruebas y procedimientos de diagnóstico neurológico", NINDS. Noviembre 2006.

Recuperado de: https://cspanol.ninds.nih.gov/trastornos/diagnostico_neurologico.htm



2

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
PSICOLOGÍA CLÍNICA

NOMBRE: Vásquez Samanta

PARALELO: 6to Clínica

FECHA: 12 de Abril del 2018

ENSAYO ARGUMENTATIVO ACERCA DE LA NEUROPSICOLOGÍA

La neuropsicología es una rama de la psicología que estudia la relación entre las funciones mentales superiores y sus respectivas estructuras cerebrales, evaluando también las secuelas cognoscitivas y comportamentales resultantes de patologías cerebrales para posteriormente establecer medidas terapéuticas. Se dice también que la neuropsicología es la intersección entre la neurología y la psicología analizando específicamente la relación entre la conducta del ser humano y el cerebro pues el funcionamiento incorrecto del mismo dificulta los procesos cognitivos, psicológicos y emocionales del sujeto.

El médico ruso Alexander Luría ha sido considerado el padre de la neuropsicología, estableciendo varios principios como tenemos: la génesis social de los procesos psicológicos superiores refiriéndose a la influencia que tienen las relaciones interpersonales al momento de desarrollar estos procesos psicológicos, el segundo principio es la estructura sistémica de las funciones psicológicas superiores considerando la integridad de todas las partes de cerebro al momento de realizar una función, el tercer principio sugiere la localización dinámica de las funciones que explica que no existe una ubicación diferenciada para para cada función y que si existe lesión en una parte del cerebro tendrá repercusión en las otras partes del sistema, el cuarto principio se trata acerca de las funciones mentales superiores como la atención, memoria, inteligencia, juicio, razonamiento, etc. que son exclusivas del ser humano y el último principio de las funciones elementales que el ser humano comparte con algunos animales más evolucionados.

La neuropsicología abarca varios temas entre ellos, la etiología del mal funcionamiento cerebral, entre varias de sus causas encontramos los accidentes cerebrovasculares, traumatismos craneoencefálicos, infecciones neoplasias (tumores), enfermedades asociadas con el desarrollo, enfermedades degenerativas, enfermedades metabólicas, enfermedades nutricionales, trastornos consecuentes a drogas y agentes químicos, siendo los problemas de instalación súbita más evidentes que las de instalación progresiva como las infecciones. Para poder establecer la etiología de las diferentes patologías utilizamos métodos clínicos como por ejemplo la tomografía axial computarizada, la resonancia magnética, pruebas de laboratorio, electroencefalogramas, entre otros.

Cuando se diagnostica una patología cerebral se derivan trastornos cognoscitivos y comportamentales dependiendo el área y de la lesión por ejemplo los síndromes atencionales, la afasia, alexia, agrafía, acalculia, agnosia, apraxia, amnesia, el síndrome disejecutivo, delirio y demencias. Para poder diagnosticar estos trastornos también nos puede servir de gran apoyo los instrumentos psicológicos como los test específicos para evaluar las funciones mentales superiores así como también la entrevista que es una herramienta muy útil para poder evaluar a los pacientes.

En conclusión, la neuropsicología es una rama fundamental de la psicología que nos ayuda a evaluar el correcto funcionamiento de las funciones mentales superiores, comprender la etiología de los diferentes trastornos, nos ayuda también a la predicción de comportamientos, a establecer un diagnóstico y tratamiento para las patologías. Todo esto mediante herramientas clínicas utilizadas para evaluar las diferentes áreas del cerebro, es por ello que es una ciencia integradora de la psicología con la neurología, pues nos ayuda a entender al ser humano como un sujeto biopsicosocial al cual debemos evaluarlo en todas sus esferas para así poder dar un alivio a su padecimiento y lograr mejorar su calidad de vida.

REFERENCIAS:

- Ardila, A. Rosell, M. (2014) Neuropsicología Clínica Panamericana.
- Ojeda, E. (2006) Apuntes de neuropsicología.



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

3

FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

PSICOLOGÍA CLÍNICA

NOMBRE: Vásquez Samanta

PARALELO: 6to Clínica

FECHA: 12 de Abril del 2018

ENSAYO ARGUMENTATIVO ACERCA DE LA NEUROPSICOLOGÍA

Para delimitar el campo de la Neuropsicología como disciplina conviene transcribir algunas opiniones de destacados neuropsicólogos. Para Hécaen (1978), "la neuropsicología estudia las relaciones existentes entre la función cerebral y la conducta humana. Esta disciplina se basa en el análisis sistemático de las alteraciones conductuales asociadas a trastornos de la actividad cerebral, provocados por enfermedad, daño o modificaciones experimentales." Para M. Frederiks (1978), señala que "Neuropsicología es el estudio de las relaciones normales y patológicas entre el cerebro y la conducta. Los neuropsicólogos estudian los fenómenos clínicos que surgen de las alteraciones del sistema nervioso en tanto se relacionen con la esfera de la conciencia y la conducta. Neuropsicología no está relacionada con los confines entre neurología y psiquiatría sino con los confines entre neurología y psicología, o más correctamente entre el campo de las neurociencias y el de las ciencias de la conducta." Y finalmente el colombiano Ardila, A. (2007) Define a "La neuropsicología como un lugar intermedio entre la neurología y las neurociencias por una parte, y la psicología y las ciencias comportamentales por la otra. Su objetivo es el estudio de la organización (normal y anormal) de la actividad psicológica a partir del sistema nervioso. Para ello, recurre a procedimientos tanto clínicos como experimentales. La observación sistemática de pacientes con daño en el sistema nervioso, sea focal o global, representa la fuente principal de datos de la neuropsicología clínica"

Entonces yo entiendo a la neuropsicología como una rama de la psicología que estudia la relación entre las funciones mentales superiores y sus respectivas estructuras cerebrales, evaluando también las secuelas cognoscitivas y comportamentales resultantes de patologías cerebrales para posteriormente establecer medidas terapéuticas. Se dice también que la neuropsicología es la intersección entre la neurología y la psicología analizando específicamente la relación entre la conducta del ser humano y el cerebro pues el funcionamiento incorrecto del mismo dificulta los procesos sociales, cognitivos, psicológicos y emocionales del sujeto.

El médico ruso Alexander Nuria ha sido considerado el padre de la neuropsicología, estableciendo varios principios como tenemos: la génesis social de los procesos psicológicos superiores refiriéndose a la influencia que tienen las relaciones interpersonales al momento de desarrollar estos procesos psicológicos, el segundo principio es la estructura sistémica de las funciones psicológicas superiores considerando la integridad de todas las partes de cerebro al momento de realizar una función, el tercer principio sugiere la localización dinámica de las funciones que explica que no existe una ubicación diferenciada para cada función y que si existe lesión en una parte del cerebro tendrá repercusión en las otras partes del sistema, el cuarto principio se trata acerca de las funciones mentales superiores como la atención, memoria, inteligencia, juicio, razonamiento, etc. que son exclusivas del ser humano y el último principio de las funciones elementales que el ser humano comparte con algunos animales más evolucionados.

La neuropsicología abarca varios temas entre ellos, la etiología del mal funcionamiento cerebral, entre varias de sus causas encontramos los accidentes cerebrovasculares, traumatismos craneoencefálicos, infecciones neoplasias (tumores), enfermedades asociadas con el desarrollo, enfermedades degenerativas, enfermedades metabólicas, enfermedades nutricionales, trastornos consecuentes a drogas y agentes químicos, siendo los problemas de instalación súbita más evidentes que las de instalación progresiva como las infecciones. Así por ejemplo la meningitis y la encefalitis comúnmente están causadas por virus o bacterias. El sistema inmunitario corporal puede contener y vencer una infección. Pero si la infección pasa al torrente sanguíneo y luego al líquido cefalorraquídeo que rodea al cerebro y la médula espinal, puede afectar los nervios

y viajar al cerebro y las membranas circundantes causando inflamación. Esta inflamación puede dañar o destruir neuronas y causar sangrado cerebral.

Para poder establecer la etiología de las diferentes patologías utilizamos métodos clínicos como por ejemplo la tomografía axial computarizada, la resonancia magnética por ejemplo usa radioondas generadas por computadora y un campo magnético poderoso para producir imágenes detalladas de estructuras del cuerpo como tejidos, órganos, huesos y nervios. Los usos neurológicos comprenden el diagnóstico de tumores cerebrales y de la médula espinal, enfermedades oculares, inflamación, infección, e irregularidades vasculares que pueden llevar al accidente cerebrovascular. Las IRM también pueden detectar y monitorizar trastornos degenerativos como la esclerosis múltiple y puede documentar lesiones cerebrales debidas a trauma. Otras pruebas de gran importancia constituyen las pruebas de laboratorio, electroencefalogramas, entre otros. Cuando se diagnostica una patología cerebral se derivan trastornos cognoscitivos y comportamentales dependiendo el área y de la lesión por ejemplo los síndromes atencionales, la afasia, alexia, agrafia, acalculia, agnosia, apraxia, amnesia, el síndrome disejecutivo, delirio y demencias que causan una pérdida de la función cerebral que ocurre a causa de ciertas enfermedades y afectan a la memoria, el pensamiento, el lenguaje, el juicio y el comportamiento.

Para poder diagnosticar estos trastornos también nos puede servir de gran apoyo los instrumentos psicológicos como los test específicos para evaluar las funciones mentales superiores así como también la entrevista que es una herramienta muy útil para poder evaluar a los pacientes.

En conclusión, la neuropsicología es una rama fundamental de la psicología que nos ayuda a evaluar el correcto funcionamiento de las funciones mentales superiores, comprender la etiología de los diferentes trastornos, nos ayuda también a la predicción de comportamientos, a establecer un diagnóstico y tratamiento para las patologías. Todo esto mediante herramientas clínicas utilizadas para evaluar las diferentes áreas del cerebro, es por ello que es una ciencia integradora de la psicología con la neurología, pues nos ayuda a entender al ser humano como un sujeto biopsicosocial al cual debemos evaluarlo en todas sus esferas para así poder dar un alivio a su padecimiento y lograr mejorar su calidad de vida.

REFERENCIAS:

Ardila, A. Rosell, M. (2014) Neuropsicología Clínica Panamericana.

Ojeda, E. (2006) Apuntes de neuropsicología.

"Pruebas y procedimientos de diagnóstico neurológico", NINDS. Noviembre 2006.

Recuperado de: https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/diagnostico_neurologico.htm