

1-1-2007

Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera

Rocio Corrales Pulido
Universidad de La Salle, Bogotá

Maritza Martínez Torres
Universidad de La Salle, Bogotá

Mercedes Rincón Rodríguez
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Corrales Pulido, R., Martínez Torres, M., & Rincón Rodríguez, M. (2007). Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/616

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**INCIDENCIA DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL
PROCESO DE ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**ROCIO CORREALES PULIDO
MARITZA MARTINEZ TORRES
MERCEDES RINCÓN RODRIGUEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTA D.C.
2007**

**INCIDENCIA DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL
PROCESO DE ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**ROCIO CORREALES PULIDO
MARITZA MARTINEZ TORRES
MERCEDES RINCÓN RODRIGUEZ**

Trabajo de grado

**Dr. PEDRO NEL ZAPATA CASTAÑEDA
Doctor en Educación**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTA D.C.**

2007

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., 21 de junio de 2007

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Dr. Pedro Nel Zapata por sus valiosos aportes, constancia y dedicación en la dirección de ésta investigación.

Dra. Elena Marulanda por su acompañamiento y retroalimentación permanente en la etapa inicial de esta investigación.

La Corporación Universitaria UNITEC por creer en nosotras y brindarnos la oportunidad de aportar nuestra experiencia y conocimiento en pro del fortalecimiento institucional y académico.

A nuestros estudiantes y a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación y por su apoyo incondicional.

DEDICATORIA

A Dios por su infinita sabiduría, a mi esposo e hija por el tiempo que me cedieron para hacer posible este sueño y a mis amigos de siempre por estar siempre allí.

Rocio Corrales Pulido

A Dios por sus múltiples bendiciones, por la sabiduría que me ha dado para alcanzar este logro, a mis padres y a mis amigos por su comprensión y acompañamiento durante este proceso.

Maritza Martinez Torres

A Dios, a mis padres (q.p.d.), a mi familia, amigos y estudiantes; y a ese Ser que ha iluminado mi vida con su presencia y sabiduría.

Mercedes Rincón

CONTENIDO

	pág.
RESÚMEN DEL PROYECTO	10
INTRODUCCIÓN	14
1. JUSTIFICACIÓN	16
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS	21
2.2 PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS	22
2.3 METACOGNICIÓN	27
2.3.1 Estrategias metacognitivas	30
2.3.2 Instrucción metacognitiva	34
2.3.2.1 Instrucción explícita	35
2.3.2.2 Práctica guiada	35
2.3.2.3 Práctica cooperativa	35
2.3.2.4 Práctica individual	36
3. ANTECEDENTES	38
4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	45
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	45
4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	46
4.3 OBJETIVOS	46
4.3.1 OBJETIVO GENERAL	46
4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
5. METODOLOGÍA	47
5.1 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	47
5.2 TIPO DE ESTUDIO	47
5.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	47
5.4 FASES	51
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
6.1 A NIVEL DE ESCRITURA EN INGLÉS	58

6.2	A NIVEL DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	64
7.	TEORIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN	72
8.	CONCLUSIONES	74
	BIBLIOGRAFÍA	76
	ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Indicadores de evaluación de escritura	26
Tabla 2. Evaluación del uso de las estrategias metacognitivas	37
Tabla 3. Resultados prueba Pre-test de escritura en inglés y uso de las estrategias metacognitivas, según estudiante, de la población.	57
Tabla 4. Puntuación bruta a nivel de escritura en inglés, según estudiante en las pruebas Pre-test y Post-test.	58
Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Contenido en escritura según rango de evaluación cuantitativa.	59
Tabla 6. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Organización en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	60
Tabla 7. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Vocabulario en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	61
Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Uso del lenguaje en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	62
Tabla 9. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Mecánica en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	63
Tabla 10. Puntuación bruta del uso de las estrategias metacognitivas según estudiante durante el proceso de escritura en inglés.	64
Tabla 11. Porcentaje de estudiantes en las pruebas Pre-test y tarea 1 de estrategias metacognitivas según nivel de avance.	70

Tabla 12.	Porcentaje de estudiantes en las pruebas tarea 1 y tarea 2 de estrategias metacognitivas según nivel de avance.	70
Tabla 13.	Porcentaje de estudiantes en las pruebas tarea 2 y prueba Post-test de estrategias metacognitivas según nivel de avance.	71
Tabla 14.	Porcentaje de estudiantes en las pruebas Pre-test y Post-test de estrategias metacognitivas según nivel de avance.	71

LISTA DE GRÁFICAS

		pág.
Gráfica 1.	Techniques in Teaching Writing	24
Gráfica 2.	Los Componentes de la Metacognición	30
Gráfica 3.	Diagram of the Metacognitive Strategies	32
Gráfica 4.	Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Contenido en escritura según rango de evaluación cuantitativa.	59
Gráfica 5.	Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Organización en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	60
Gráfica 6.	Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Vocabulario en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	61
Gráfica 7.	Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Uso del lenguaje en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	62
Gráfica 8.	Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Mecánica en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.	63
Gráfica 9.	Uso de la estrategia metacognitiva de Planeación según estudiante en las pruebas Pre test, tarea 1, tarea 2 y Post test.	65
Gráfica 10.	Uso de la estrategia metacognitiva de Planeación según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.	66
Gráfica 11.	Uso de la estrategia metacognitiva de Control según estudiante en las pruebas Pre test, tarea 1, tarea 2 y Post test.	66
Gráfica 12.	Uso de la estrategia metacognitiva de Control según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.	67

Gráfica 13.	Uso de la estrategia metacognitiva de Evaluación según estudiante en las pruebas Pre-test, tarea 1, tarea 2 y post –test.	68
Gráfica 14.	Uso de la estrategia metacognitiva de Evaluación según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Fases de la investigación	pág. 56
-----------	---------------------------	------------

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Instrumento 1
Anexo 2	Instrumento 2
	Indagación sobre uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la tarea
Anexo 3	Prueba Pre-test de escritura
Anexo 4	Indagación sobre uso de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de a prueba Pre-test
Anexo 5	Inducción sobre símbolos de corrección en el proceso de escritura en inglés
Anexo 6	Taller uso de las estrategias metacognitivas
Anexo 7	Tarea 1 Second draft
Anexo 8	Tarea 2 Second draft
Anexo 9	Prueba Post-test
Anexo 10	Trabajos Originales de los estudiantes

RESUMEN DEL PROYECTO

La habilidad de escribir efectivamente adquiere cada vez más importancia en nuestra comunidad tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Sin embargo, desarrollar esta habilidad no es una tarea fácil, ya que en la práctica los estudiantes se enfrentan a problemas cognitivos tales como: el desarrollo de contenido en un texto; organización, secuencia y coherencia en las ideas, carencia de vocabulario y estructuras gramaticales, y/o manejo de convenciones de la escritura tales como: ortografía, puntuación, uso adecuado de mayúsculas, y manejo de párrafos. Además, el desconocimiento del proceso mismo que deben seguir durante la elaboración de un escrito. “Mientras que el lenguaje oral se aprende con menos instrucción explícita, el desarrollo del lenguaje escrito requiere instrucción explícita y práctica sustancial”, como lo plantea Peregory¹ (2001:156). De ahí, la importancia de hacer de la escritura un proceso enseñable y cuyo contenido sea real, significativa y comunicativa en el mejor sentido del término.

Las actividades que se desarrollan en el aula deben contener un sentido y una finalidad para todos aquellos que interactúan en ella. Pensar en procesos de aprendizaje conlleva a indagar constantemente sobre la forma como los aprendices se acercan al conocimiento, lo construyen y se apropian de él. Compromete igualmente la facultad que tiene el ser humano de pensar sobre el pensamiento, es decir, de pensar sobre su propio conocimiento y sobre sí mismo.

¹ PEREGORY, Suzanne and BOYLE, Owen, Reading, Writing, & Learning in ESL. Longman, 2001 p. 156

La auto-reflexión y auto-valoración de los procesos cognitivos que se adelantan en las diferentes áreas del conocimiento, implican una serie de habilidades que pueden y merecen ser desarrolladas en los aprendices, con el fin de dar solución a algunos de los problemas de aprendizaje que se presentan actualmente en el aula. La planeación intencionada de estrategias que lleven a los aprendices a reflexionar sobre sus propias habilidades cognitivas, se enmarca dentro del campo de la psicología cognitiva y permite a través de la metacognición, dar cuenta de la capacidad que tienen los individuos para supervisar, controlar y evaluar los diferentes procesos mentales.

Flavell (1971), citado en Klinger y Vadillo (2001), describe la metacognición como el cuarto y más alto nivel de la actividad mental, siendo los otros niveles los relacionados con los procesos cognitivos. La metacognición se convierte, entonces, en una estrategia de aprendizaje que permite a los aprendices, no sólo ampliar sus capacidades productivas en términos de conocimiento sino también potencializar sus procesos de desarrollo de pensamiento a través de la articulación de estrategias que puedan ser aplicadas y observadas en el aula, para determinar su nivel de alcance y efectividad.

Se suelen distinguir dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos (Pozo y Moreneo, 1999). El primero se refiere al conocimiento que tiene el individuo de su propio recurso cognitivo y el segundo, a la habilidad que tiene para controlar las estrategias cognitivas.

Para (Brown, 1978) citado en Mateos 2001, el conocimiento de la cognición es un conocimiento explícito y verbalizable relativamente estable, mientras que la regulación de la cognición se considera más inestable y dependiente del contexto y de la tarea. Tanto en los planteamientos de Flavell como en los de

Brown se ocupan de examinar los problemas o deficiencias en la producción cognitiva. Flavell plantea una intervención que debe dirigirse a fomentar la introspección e interpretación de las experiencias metacognitivas a partir de los conocimientos sobre los procesos cognitivos; Brown, por su parte, recomienda una intervención centrada directamente en las estrategias que incluya la práctica y un entrenamiento en su control deliberado.

De esta forma, el problema que atañe a esta investigación, de tipo descriptivo, centra su atención en la aplicación de las estrategias metacognitivas para determinar su incidencia en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. Para tal fin, se desarrolló una experiencia de aula, con un grupo de catorce estudiantes de la jornada nocturna, de la Corporación Universitaria UNITEC, de las facultades de Diseño y Producción Gráfica, Administración de Aerolíneas y Agencias de viajes, y Mercadotecnia y Publicidad, quienes cursaban el cuarto y último nivel de inglés según el programa académico de la institución.

El propósito central de este estudio fue instruir a los estudiantes en el uso adecuado e intencionado de las estrategias metacognitivas de manera que pudieran ser empleadas explícitamente durante su proceso de escritura en inglés, y así poder determinar su incidencia en el mismo. Para lo cual, se aplicó una prueba de diagnóstico (prueba pre-test) la cual permitió establecer el nivel que poseían los estudiantes en el momento de iniciar el proceso, se logró determinar que la mayoría de los estudiantes desconocían o poseían un conocimiento bajo a nivel cognitivo (escritura) y metacognitivo (estrategias).

Con base en los resultados que arrojó esta prueba, se planeó y desarrolló una serie de tareas y actividades ejecutadas dentro del aula, tanto a nivel cognitivo como metacognitivo. Dicho proceso fue registrado en un portafolio, en forma secuencial y ordenada, lo cual permitió que los sujetos involucrados en el

estudio tuvieran la oportunidad de evaluar, coevaluar y reflexionar en torno a la escritura, aplicación y uso conciente de las estrategias metacognitivas.

Finalmente, se realizó una prueba de salida (prueba post-test) que permitió establecer la incidencia de las estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura. Además, se pudo establecer que la intervención pedagógica en el uso conciente de las estrategias metacognitivas relacionada con los procesos de escritura en inglés, incidió en forma significativa en la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras en el aula y fuera de ella, así como en la formación de sujetos reflexivos y autónomos capaces de asumir de manera responsable su propio aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera se hace cada vez más urgente, al igual que la búsqueda de alternativas y estrategias pedagógicas que faciliten su adquisición. En dicha búsqueda, confluyen diversas teorías de los expertos de la lengua, quienes han profundizado en la investigación sobre temas como la enseñanza de una lengua extranjera, estrategias de enseñanza y aprendizaje, habilidades que se deben desarrollar y el nivel de competencia que se debe alcanzar en torno a la misma, entre otros.

Se sabe que en el aprendizaje de un idioma se deben trabajar las habilidades comunicativas básicas: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir, y que a su vez, cada una de ellas demanda unos requerimientos específicos a nivel de aprendizaje y ejecución. Precisamente, esta investigación quiere ahondar en esta búsqueda a través de la implementación de algunas estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, concretamente, en la enseñanza de la escritura, siendo está, según algunos teóricos y de acuerdo a la experiencia docente, una de las habilidades más complejas de desarrollar.

Escribir es un arte que se aprende y se constituye en una forma de expresión de la experiencia humana, de ahí que se hace necesario indagar y ahondar en las posibilidades que faciliten su enseñanza. Las estrategias de aprendizaje del inglés no sólo buscan facilitar el proceso de adquisición de la lengua, sino que están creadas para permitir a los aprendices un acercamiento gradual a la misma, hasta alcanzar los niveles deseados. Dentro de estas estrategias, cabe destacar las de tipo *cognitivo*, las cuales hacen referencia a los procesos cognitivos y conocimientos propios del aprendiz, y las *estrategias*

metacognitivas que están relacionadas con la manera como los sujetos reflexionan en torno a sus propios procesos cognitivos, es decir, cómo en forma consciente el aprendiz planea, analiza y controla sus propios procesos de adquisición de conocimiento para lograr aprendizajes significativos.

Así, esta investigación pretende indagar sobre la incidencia que tiene el *uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera*. Por lo tanto, se trabajó sobre una experiencia de aula, con un grupo de estudiantes de la Corporación Universitaria UNITEC, de la jornada nocturna, pertenecientes a diferentes carreras; con quienes se logró desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el campo cognitivo de la escritura, como en la implementación y uso de las estrategias metacognitivas.

Los resultados obtenidos son un valioso aporte en el campo de la educación, ya que generan no sólo un espacio de reflexión, sino que además constituyen una experiencia pedagógica que invita a la comunidad académica a profundizar en la teoría desde la práctica diaria, y así, construir conocimiento desde la cotidianidad.

1. JUSTIFICACIÓN

Desarrollar competencias comunicativas en una lengua extranjera posibilita la participación y el acceso a nuevas culturas. Lo cual permite al ser humano ampliar sus conocimientos y visión de mundo. Como respuesta a esta realidad, en Colombia se han establecido políticas educativas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, que inicie desde el ciclo de primaria y cuyo objetivo principal es desarrollar las habilidades básicas comunicativas que permitan integrar saberes y propender por un mejor desempeño en el campo de la comunicación.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, enfatiza en una concepción de currículo, centrado en procesos y competencias con carácter flexible y participativo. De aquí que el Ministerio de Educación Nacional considera como prioridad educativa la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde primaria y con un permanente desarrollo en secundaria y educación media.

Acceder al conocimiento en el contexto social actual, exige de un adecuado manejo de una lengua extranjera en tanto que facilite la comprensión y reconstrucción de las representaciones del mundo. Esto supone, según Bruner (1997), situar los encuentros con el mundo en contextos culturales concretos, lo que asegura la comunicabilidad y negociabilidad. La expresión de la mente, según este autor, es la creación de significados, es decir, la atribución o asignación de significados a cosas en diferentes contextos y su funcionamiento apunta a la creación, comunicación y negociación de los mismos. Para tal efecto, se considera que al ser la lengua una expresión de la cultura, es

imprescindible desarrollar y facilitar su aprendizaje en contextos concretos, participativos y cercanos al aprendiz.

En este sentido, los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras son examinados a la luz de las experiencias particulares de cada una de las instituciones educativas, siendo ellas quienes los adaptan a sus propias necesidades, con la finalidad de desarrollar una mejor competencia comunicativa en lengua extranjera.

Para efecto de este proyecto, el proceso enseñanza-aprendizaje de *la escritura en inglés como lengua extranjera* se constituye en el campo de interés particular, y sobre el cual se indagó y se exploró en aras de implementar alternativas que permitieran reflexionar, mejorar y facilitar el desarrollo de esta habilidad; tanto en el campo cognitivo, en lo que tiene que ver con el proceso mismo de escritura, como en el campo de lo metacognitivo, como una alternativa de aprender a aprender.

Por lo anterior, es importante resaltar que no son sólo los procesos cognitivos los que deben formar parte del currículo, sino también aquellos aspectos que forman parte del aprendizaje y que se enmarcan dentro del campo de la metacognición, los cuales deben ser explícitos y visibles en el mismo. Según Mateos, (2001) “la mayoría de los investigadores y educadores están de acuerdo en que las habilidades metacognitivas deben formar parte del currículo escolar (...) Unos sostienen que la instrucción en las habilidades metacognitivas debe situarse en el contexto de la enseñanza de las estrategias específicas de dominios particulares de tareas, donde la facilitación de la metacognición constituirá un medio y no un fin en si misma”²; mientras que otros sostienen “que el desarrollo de las habilidades metacognitivas en sí

² MATEOS, Mar, Metacognición y Educación. Libro de Edición Argentina, 2001 p.92

mismo, constituye una meta educativa y que por tanto, deben ser enseñadas, no en combinación con otras habilidades más específicas, sino solas, como procedimientos generales libres de contenido”³.

Así, la importancia de conocer y emplear adecuadamente estrategias que permitan a los aprendices reconocer y disponer de los recursos cognitivos que posee cada uno de ellos; se constituye entonces para el presente estudio, en una oportunidad de intervenir la adquisición de conocimientos a través de la implementación de las estrategias metacognitivas y el desarrollo de tareas específicas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera.

Se considera, por tanto, que cualquier propósito fundamentado en la teoría, que busque incrementar las posibilidades frente a la adquisición de nuevos conocimientos, se convierte en un avance importante en cuanto que no todos los seres humanos están dotados de las mismas habilidades y/o capacidades frente a los diferentes saberes. Facilitar el aprendizaje debe constituirse en una permanente inquietud de quienes voluntariamente han aceptado el ejercicio de la profesión docente reconociendo que las dificultades, así como las fortalezas de quienes acceden al conocimiento permiten planear estratégicamente nuevas alternativas o posibles caminos dentro del campo de la pedagogía favoreciendo el fin mismo de la educación.

En el PEI de la Corporación Universitaria UNITEC, la enseñanza del inglés está orientada hacia el aprendizaje del idioma como *Lengua Extranjera*. Se plantea como una ventaja competitiva que favorece el futuro posicionamiento laboral de estudiantes y egresados, dentro de su formación tecnológica. Para la cual, el pénsum de la institución estipula doscientas horas académicas de

³ Ibid., p. 92

trabajo presencial, correspondientes a cuatro niveles de inglés (I, II, III y IV) en un sistema modular de cincuenta horas (45 minutos hora) cada uno.

Con base en la experiencia docente de más de cuatro años de observación y seguimiento por parte de las docentes investigadoras de este proyecto, se puede afirmar que el perfil de ingreso del estudiante al primer nivel de inglés está determinado en su mayoría por adultos con un bajo (casi nulo) conocimiento del idioma; además de un marcado rechazo y desmotivación hacía la asignatura, lo cual se ve reflejado en el desconocimiento de las propias capacidades para solucionar los problemas de aprendizaje que surgen durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, manifestando una alta dependencia del estudiante hacia el docente. Por otra parte el perfil de egreso del estudiante muestra un desarrollo incipiente en las habilidades comunicativas, especialmente en la escritura.

Por lo anterior, se considera necesaria y pertinente esta investigación, ya que contribuye ampliamente con el proceso de aprendizaje de la *escritura en inglés* a través del uso de las estrategias metacognitivas, las cuales son enseñadas y desarrolladas en experiencias de aula, que propenden por la formación de seres autónomos y regulados, capaces de identificar y reflexionar en torno a los procesos empleados para alcanzar un buen nivel de conocimiento y desempeño.

De igual manera, motiva a los sujetos a orientar su conciencia sobre sí mismo, en cuanto sean capaces de resolver problemas de tipo cognitivo y ser participantes activos dentro de su proceso de aprendizaje; contribuyendo a la formación de profesionales reflexivos, hábiles y asertivos en la toma de decisiones.

Por otra parte, el impacto que genera el hecho de tener conocimiento de las estrategias metacognitivas y emplearlas conciente y deliberadamente, hacen que el sujeto manifieste una actitud positiva frente a cualquier tipo de aprendizaje, es decir, se constituye en un estilo de vida y una alternativa potencial para la resolución de cualquier tipo de problema. Para esta investigación, la ventaja de la implementación de las estrategias metacognitivas en *el proceso de escritura en inglés* supone la obtención de mayores niveles de desempeño, donde el estudiante supere progresivamente la complejidad que le genera la misma, y a su vez sea capaz de planear, controlar y evaluar su aprendizaje.

Respecto a las implicaciones educativas y sociales, la responsabilidad de tener conciencia de las fortalezas y debilidades en el campo cognitivo específico de la *escritura*, exige ahondar en las fortalezas y minimizar las debilidades para lograr mejores niveles de aprendizaje. Los cuales se verán reflejados en desempeños y ejecuciones óptimos en contextos sociales determinados.

El carácter educativo y social que tiene este proyecto, beneficiará no sólo a la institución, sino también a los sujetos cuyo interés sea la enseñanza y/o aprendizaje del inglés como lengua extranjera, particularmente en la escritura de dicho idioma. Además, se podrán generar intentos de aplicabilidad de los hallazgos de este estudio en las otras habilidades comunicativas (escuchar, hablar y leer), logrando así establecer otras inquietudes investigativas frente al aprendizaje de un idioma extranjero.

2. MARCO TEÓRICO

La habilidad de escribir se ha constituido en un elemento primordial en los procesos de comunicación humana. A su vez, en una habilidad enseñable y evaluable, tanto en el marco de los propósitos académicos como a nivel de desempeño profesional. De igual manera, se constituyen en objeto de interés las estrategias que puedan facilitar la adquisición y mejoramiento de la misma. Por lo tanto, para la presente investigación se tendrán en cuenta los siguientes referentes teóricos: *Habilidades Comunicativas en Inglés, Producción Escrita en inglés, Metacognición y Estrategias Metacognitivas*, los cuales permitirán apoyar y fundamentar este estudio.

2.1 HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS

A lo largo de la historia de la enseñanza del inglés, la investigación y la práctica de esta lengua, ha centrado su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas en este idioma: *Escucha, Habla, Lectura y Escritura* (Listening, Speaking, Reading, y Writing). Tanto los textos como el currículo presentan una tendencia a desarrollar una o dos habilidades más que las otras o sencillamente excluyendo a las otras, obedeciendo generalmente a factores externos tales como políticas institucionales, contexto, y/o intereses particulares.

Según Brown, D. (1994), la raza humana posee dos formas de producción: oral y escrita, y dos formas de recepción: auditiva y lectora. Los procesos de enseñanza del inglés deben integrar las cuatro habilidades a fin de fortalecer los procesos comunicativos y generar procesos de aprendizaje motivantes y

atractivos para los aprendices. El desarrollo de las habilidades comunicativas se lleva a cabo a través de estrategias que se implementan para cada una de ellas, las cuales representan mayor o menor grado de dificultad para los aprendices de acuerdo con sus capacidades individuales.

Desde el enfoque comunicativo, para los aprendices de una lengua extranjera se hace necesario el desarrollo de las cuatro habilidades, siendo la integración de las mismas la única aproximación plausible dentro de dicho enfoque. Aunque la mayoría de didácticas involucran la integración de todas las habilidades, en el ambiente académico se puede desarrollar una habilidad en particular. Así, para efectos de este estudio, se trabaja *la escritura en inglés como lengua extranjera*, pues se comparte la posición de algunos teóricos del lenguaje como Brown, D. (1994), Cushing, S. (2002), Oxford, R. (1990), Peregory, S. (2001) y Raimés, A. (1983) quienes proponen que al propiciar en los estudiantes la oportunidad de escribir, no sólo se mejora su producción escrita, sino que también se está promoviendo la adquisición de la segunda lengua.

2.2 PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS

De acuerdo con Brown, D. (1994) la escritura se constituye en una habilidad compleja tanto para hablantes nativos como para no nativos, en tanto que ésta demanda múltiples alcances a nivel de contenido, organización, vocabulario, propósito, puntuación, audiencia y necesidades. La escritura es una habilidad especialmente difícil para los aprendices del inglés, ya que están a la expectativa de mostrar productos que den cuenta de su nivel de conocimiento; es por eso que la escritura ha sido trabajada *más como un producto que como un proceso*. Por tal razón, el interés de esta investigación subyace en abordar esta habilidad *como un proceso antes que como un producto*, lo cual implica centrar la atención de su enseñanza en un acompañamiento permanente durante el desarrollo de la escritura en el aula de clase, es decir, como un

ejercicio continuo e inacabado; sujeto a ser revisado, corregido, y mejorado una y otra vez.

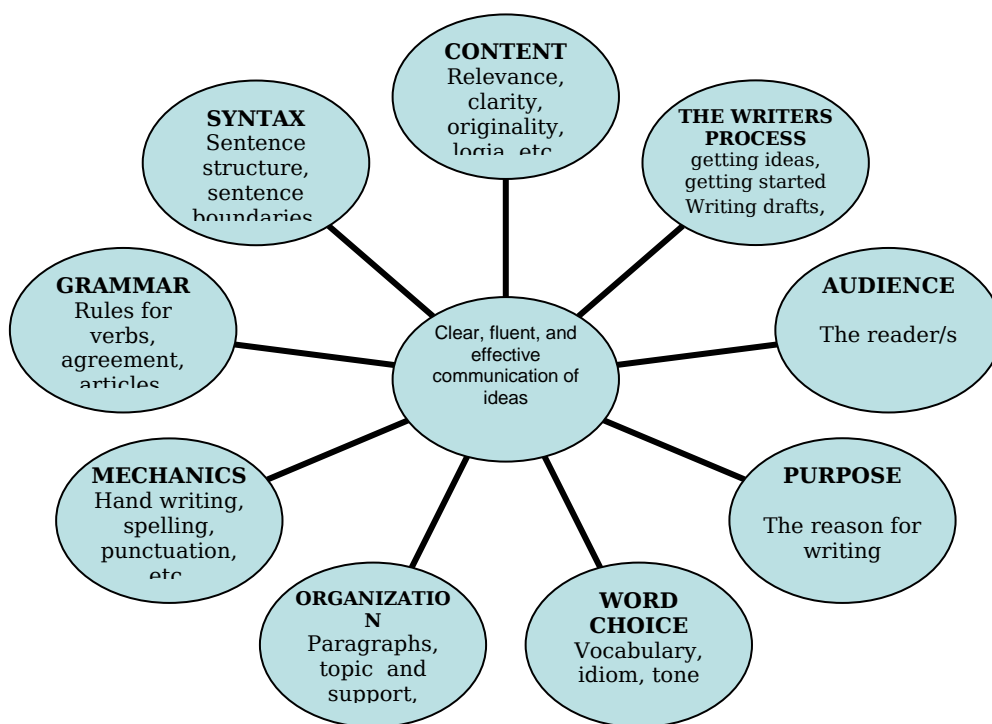
Según algunos autores, la producción escrita en inglés presenta rasgos particulares que permiten valorar el nivel de la misma, así por ejemplo, para Brown, D. (1994) las características del lenguaje escrito son: permanencia, tiempo de producción, distancia, ortografía, complejidad, vocabulario y formalidad; que conforman a su vez un conjunto de micro habilidades como: producción de grafemas y patrones ortográficos del inglés, producción escrita con una velocidad determinada y nivel eficiente; producción de un conjunto de palabras aceptables con patrones de orden apropiado, expresión de un significado particular en diferentes formas gramaticales, utilización de elementos de cohesión en el discurso escrito, logro apropiado de las funciones comunicativas de los textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito, también es importante tener en cuenta el uso en conjunto de estrategias de escritura tales como: evaluación apropiada de la interpretación de la audiencia, utilización de dispositivos de pre-escritura, escritura con fluidez en los primeros borradores, utilización de sinónimos y parafraseo, solicitud de retroalimentación de los pares y del instructor, al igual que utilización de retroalimentación para la revisión y edición del texto.

Según Raimés, A.(1983), para lograr una comunicación escrita clara, fluida y efectiva se requiere de un conjunto de elementos que deben ser abordados durante el proceso tales como: sintaxis, gramática, mecánica, organización, selección de vocabulario, propósito, audiencia, proceso y contenido, como se muestra en la gráfica 1. De los cuales, para el presente trabajo se tomaron en cuenta el contenido, la organización y la mecánica para establecer los indicadores de evaluación de la escritura.

Cushing, S. (2002) considera que la escritura no es una tarea simple, argumentando que la complejidad de escribir radica en la situación y el propósito mismo del texto. Plantea que sería más útil empezar por situaciones

en las cuales los sujetos aprendan a usar la lengua en una tarea particular de escritura. Además, enfatiza en el hecho de que la escritura debe ser enseñada explícitamente, y que en comparación con el habla, la escucha y la lectura, la escritura fuera del aula es relativamente escasa y está reservada especialmente para situaciones particulares que requieren de su uso, en campos como el periodismo y el derecho.

Producing a Piece of Writing



Gráfica 1. Techniques in Teaching Writing (O.U.P. 1983) from A. Raimes.

El acto físico de escribir algunas veces se ha pensado solamente como el resultado de un esfuerzo cognitivo por parte del sujeto, y la evaluación de la escritura misma se ha enfocado básicamente en los aspectos cognitivos de la producción; sin embargo, es importante ver *la escritura* no sólo como el producto de un individuo, sino como un acto social y cultural.

Como elementos específicos de evaluación de *escritura*, Cushing establece cinco parámetros: Contenido, Organización, Vocabulario, Uso del lenguaje y Mecánica. Para los cuales determina unos criterios y un puntaje específico de evaluación que indica el nivel en el que se encuentran los aprendices. Entendiendo por *contenido* dominio del tema y desarrollo de las ideas; por *organización* la claridad, secuencia lógica y cohesión en las ideas; por *vocabulario* el uso adecuado de las palabras y/o modismos y el registro efectivo de los mismos; por *uso del lenguaje* las construcciones simples y/o complejas en concordancia con el tiempo, el número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos y preposiciones; y finalmente por *mecánica* el manejo de convenciones como ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y manejo de párrafos.

En términos de escritura, los autores mencionados trabajan aspectos similares, y aunque sus denominaciones y clasificaciones son distintas, sus posturas permiten fortalecer la fundamentación teórica del presente estudio. Para efectos de este proyecto, se tomaron los parámetros establecidos por Cushing, (2002) adaptándolos a las necesidades específicas del grupo de estudio, en términos de la evaluación cuantitativa; para que correspondiera con el sistema de evaluación vigente en la institución. Dicha adaptación puede observarse en la tabla 1.

Como se ha mencionado reiterativamente, la escritura no es un producto sino un proceso que debe ser enseñado. Es por esto, que se considera relevante la necesidad de implementar las estrategias metacognitivas, para favorecer la producción escrita en inglés como lengua extranjera. Dichas estrategias son analizadas desde el campo de la metacognición, constituyéndose en otro de los elementos teóricos fundamentales para el presente estudio.

Tabla 1. Indicadores de Evaluación de Escritura. Tomado y adaptado de Jacobs et al.'s (1981) scoring profile en Assessing Writing. Cushing Sara, 2002 Cambridge University Press, pg 116.

ASPECTO	PUNTAJE	VALORACIÓN CUALITATIVA	INDICADOR
CONTENIDO	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domina el tema. ▪ Desarrolla excelentemente la idea principal. ▪ Maneja información relevante. ▪ Presenta descripciones detalladas.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce el tema. ▪ Desarrolla bien la idea principal. ▪ Mantiene información relevante. ▪ Carece de descripciones detalladas.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla limitadamente el tema. ▪ Desarrollo incipiente de la idea principal. ▪ Poca información relevante. ▪ Pocas descripciones detalladas.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla inadecuadamente el tema. ▪ No desarrolla la idea principal. ▪ Maneja información irrelevante. ▪ Ausencia de descripciones detalladas.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de dominio del tema. ▪ No hay suficiente para evaluar.
ORGANIZACIÓN	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas clara y concisamente. ▪ Organiza muy bien el texto. ▪ Mantiene secuencia lógica en las ideas. ▪ Demuestra excelente cohesión en el texto.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas con alguna dificultad y/o confusión. ▪ Organiza bien el texto. ▪ Mantiene secuencia lógica, pero incompleta. ▪ Demuestra buena cohesión en el texto.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas con dificultad y/o confusión. ▪ Organiza escasamente el texto. ▪ Carece de secuencia lógica en las ideas. ▪ Demuestra cierta cohesión en el texto.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas en forma confusa. ▪ Carece de organización en el texto. ▪ Carece de secuencia lógica en las ideas. ▪ Carece de cohesión en el texto.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No comunica. ▪ No hay suficiente para evaluar.
VOCABULARIO	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa efectivamente las palabras. ▪ Utiliza registro apropiado. ▪ Escoge y utiliza adecuadamente palabras y/o modismos.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa adecuadamente las palabras. ▪ Utiliza registro. ▪ Manifiesta errores ocasionales en la selección y uso de palabras y/o modismos.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa limitadamente las palabras. ▪ Utiliza registro. ▪ Manifiesta errores frecuentes en la selección y uso de palabras y/o modismos.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa incipientemente las palabras. ▪ No posee registro apropiado. ▪ Carece de utilización adecuada de palabras y/o modismos.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de conocimiento y uso de palabras (esencialmente traducción). ▪ No hay suficiente para evaluar.

USO DEL LENGUAJE	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora construcciones complejas y efectivas. ▪ Pocos errores de concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora construcciones efectivas pero simples. ▪ Manifiesta varios errores de concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifiesta mayores dificultades en construcciones simples y complejas. ▪ Muestra frecuentes errores de negación, concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de construcciones simples y/o complejas. ▪ Manifiesta muchos errores de tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de reglas de construcción de enunciados. ▪ No hay suficiente para evaluar.
MECANICA	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra manejo total de convenciones. ▪ Eventualmente manifiesta errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra buen manejo de convenciones. ▪ Manifiesta pocos errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra algún manejo de convenciones. ▪ Manifiesta errores frecuentes de ortografía, puntuación, mayúsculas, y manejo de párrafos.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de manejo de convenciones. ▪ Manifiesta muchos errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece totalmente de manejo de convenciones. ▪ Dominado por errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos. ▪ No hay suficiente para evaluar.

2.3 METACOGNICIÓN

La Metacognición se define como la facultad que permite pensar sobre el pensamiento para tener conciencia de que el sujeto mismo es capaz de solucionar problemas, y a la vez, supervisar y controlar los propios procesos mentales. Dicho concepto fue introducido por algunos autores que han trabajado en el campo de la cognición. Así, en Canda, (2000), se hace referencia del psicólogo evolutivo Flavell, J. (1971), quien fue uno de los creadores de este concepto, y quien define la metacognición como el cuarto y más alto nivel de la actividad mental. Según él, en el nivel más bajo se hallan los procesos innatos básicos para relacionar los contenidos de la memoria en

funcionamiento con las condiciones de las reglas de producción, en el segundo nivel, se encuentran los elementos necesarios que permitan tener suficientes esquemas o hechos para estar culturalmente alfabetizado; en el tercer nivel, se hallan las estrategias y métodos débiles y fuertes que se utilizan de forma consciente, y el cuarto, es el nivel *metacognitivo* donde se dan el conocimiento, la conciencia y el control de los otros tres niveles; es la conciencia del sujeto sobre sí mismo en cuanto que es capaz de resolver problemas.

La educación se ha concentrado en la enseñanza de contenidos: conocimientos o desarrollo de algunas habilidades prácticas, sin tomar en cuenta el procedimiento de información subyacente. Poco a poco se ha evidenciado el impacto que tiene la enseñanza directa de técnicas para pensar más productivamente y de manera muy específica, se ha hecho claro que la enseñanza de habilidades metacognitivas ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje de una manera importante, Pozo y Monereo, (1999).

Casi tres décadas han transcurrido desde que Flavell utilizó el término de metamemoria para referirse al conocimiento que se adquiere sobre los contenidos y los procesos de la memoria, la consideró igualmente como una de las cuatro grandes categorías de fenómenos que intervienen en ella. Posteriormente el mismo autor elaboró un concepto más general sobre metacognición: “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos

procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.”⁴

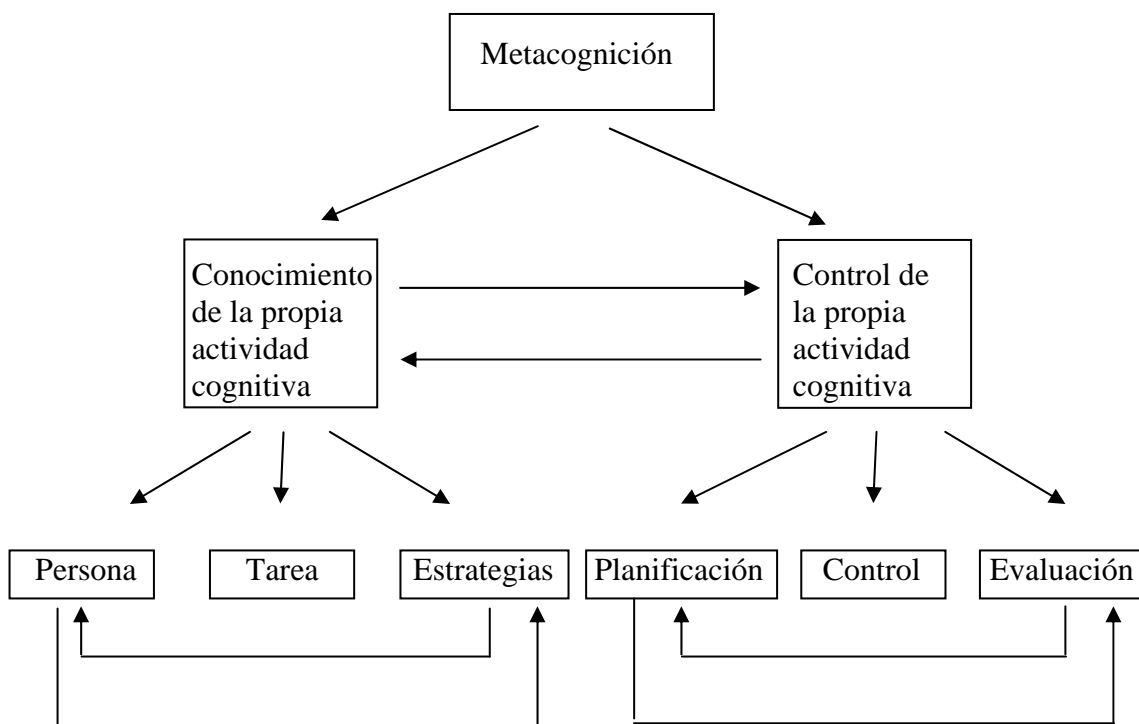
Lo anterior significa que la metacognición se relaciona, tanto con el conocimiento de la actividad cognitiva como con el control que se ejerce sobre ella. Los aspectos de la actividad cognitiva sobre los cuales podemos conocer son, según Flavell (1977), en Mateos, (2001), *la persona, la tarea y las estrategias*. El primero hace referencia a las características de las personas, el segundo tiene que ver con la tarea en sí misma, sobre la habilidad para realizarla o la dificultad que esta genere y el tercero se refiere al conocimiento que se tiene respecto al procedimiento o camino más efectivo para llevar a cabo esa tarea. El conocimiento de las estrategias metacognitivas da cuenta del progreso de la actividad cognitiva.

Otra de las investigadoras que ha indagado sobre metacognición según Mateos, (2001) es Ann Brown. Su modelo aunque similar al de Flavell, incluye la actividad estratégica del sujeto, pero para ella este comportamiento estratégico se sitúa en el centro de la actividad cognitiva. Brown (1978), define la metacognición “como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Las actividades metacognitivas son, según se desprenden de esta definición, los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas.”⁵, es decir, tener la capacidad de reconocer las limitaciones, conocer las estrategias y el uso que se les debe dar, identificar, definir y caracterizar problemas, planear cómo resolverlos, controlar y supervisar la ejecución de ese plan y evaluar su efectividad.

⁴ Flavell, John (1976) en: Mateos, Mar. Metacognición y Educación. Aique grupo Editor S.A. Buenos aires, Argentina, 2001. p.21

⁵ Brown, Ann (1978) en: Mateos, Mar. Metacognición y Educación. Aique grupo Editor S.A. Buenos aires, Argentina, 2001. p.26

La gráfica que aparece a continuación muestra Los Componentes de la Metacognición: el componente cognitivo y el componente procedimental.



Gráfica 2. Los Componentes de la Metacognición (Mateos, Mar 2001. p. 33)

2.3.1 Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas *Planeación, Control y Evaluación*, han sido trabajadas concretamente en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, por Oxford, R. (1990), para quien las estrategias son pasos dados por el estudiante para mejorar su propio aprendizaje. En el aprendizaje de un idioma son importantes porque se constituyen en una herramienta que permite la participación activa y autodirigida, necesaria para desarrollar la competencia comunicativa. En la actualidad, las estrategias de aprendizaje son ampliamente reconocidas en la educación, como: habilidades de aprendizaje,

habilidades para aprender a aprender, habilidades de pensamiento y habilidades para resolución de problemas, entre otras.

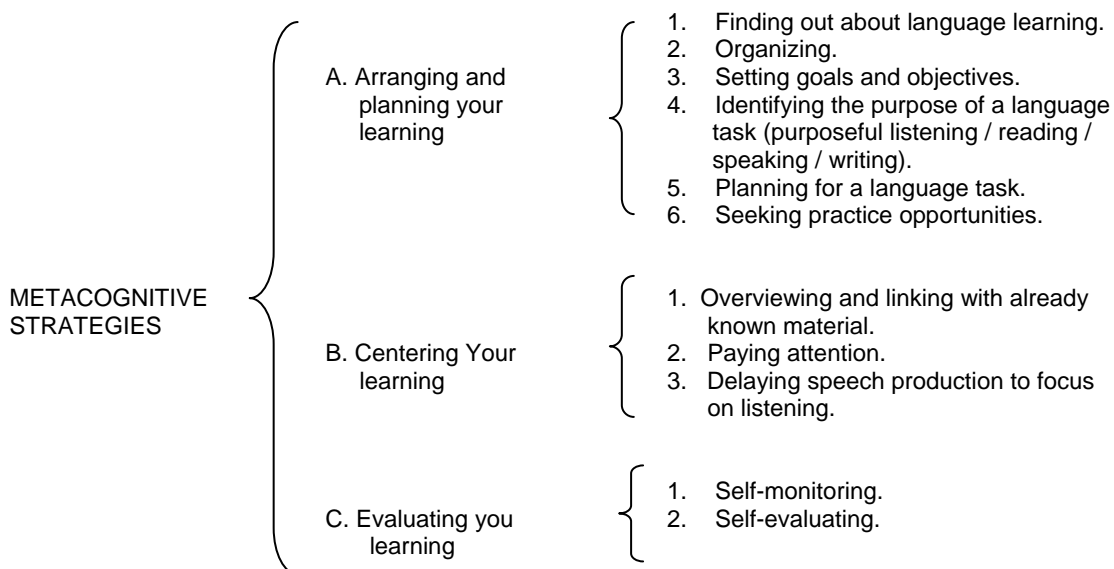
Oxford plantea la existencia de dos tipos de estrategias: directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que involucran directamente el idioma a aprender y requieren de un proceso mental para la adquisición del mismo. Dichas estrategias se dividen en tres grupos: memoria, cognición y compensación, las cuales requieren de un proceso distinto y cumplen propósitos diferentes. Las estrategias de memoria se usan en procesos como agrupar o usar la imaginación, tienen la función específica de ayudar a almacenar y recuperar nueva información. Las estrategias cognitivas, (sumar o razonar deductivamente), le ayudan a los aprendices a entender y a producir el nuevo idioma a través de diferentes medios. Las estrategias de compensación (adivinar y usar sinónimos) le permiten a los aprendices el uso del idioma a pesar de sus vacíos, en términos de conocimiento.

Como se dijo anteriormente, las estrategias directas involucran directamente el nuevo idioma mientras que las estrategias indirectas apoyan indirectamente el aprendizaje del idioma a través del énfasis, planeación, búsqueda de oportunidades, control de la ansiedad, aumento de la cooperación y empatía, entre otros.

Las estrategias indirectas se dividen en metacognitivas, afectivas y sociales. Las metacognitivas permiten a los aprendices controlar su propia cognición, es decir, coordinar su proceso de aprendizaje utilizando funciones como concentración, organización o planeación y evaluación. Las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, las motivaciones y las actitudes. Las estrategias sociales ayudan a los estudiantes a través de la interrelación con otros. Las estrategias indirectas son útiles en casi todas las situaciones de

aprendizaje del idioma y son aplicables a las cuatro habilidades: Escucha, Habla, Lectura y Escritura.

Teniendo en cuenta nuestra inquietud investigativa frente a cuál es la incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés, a continuación se presenta una taxonomía detallada de las estrategias metacognitivas aplicadas al aprendizaje del inglés, propuesta por Oxford (1990), las cuales se constituyeron en referentes teóricos importantes para la planeación, desarrollo y ejecución de este proyecto.



Gráfica 3. Diagram of the Metacognitive Strategies. (Oxford,1990: p. 137)

Según la figura anterior, en el aprendizaje de un idioma, en este caso el inglés, es importante focalizar estrategias sin importar la habilidad que se va a desarrollar. En la primera, *Arranging and Planning your Learning (Planeación)*, hace referencia a la planeación del aprendizaje, lo cual permite identificar la naturaleza de la adquisición del idioma, la organización para aprender, el establecimiento de los objetivos, la consideración de los propósitos de las

tareas, la planeación de dichas tareas y las oportunidades de práctica. Además, permite revelar los elementos que se involucran en el proceso del aprendizaje del idioma. Cuando se planea se establece el propósito con el que se va a escribir un texto y a su vez, se determina el contenido y la estructura del mismo. Estas estrategias incluyen una serie de factores, tales como crear el mejor ambiente físico posible, tener un horario bien organizado y llevar un cuaderno para tomar notas; actividades que facilitan al aprendiz canalizar toda su energía en los objetivos propuestos.

En el segundo grupo de estrategias *Centering your Learning (Control)* el aprendiz tiene la oportunidad de conectar el conocimiento previo que posee con el nuevo material que se le presenta, para ello se hace necesario tener un excelente nivel de concentración y atención. Esta estrategia involucra previamente principios básicos y/o material (incluyendo vocabulario nuevo) para una futura actividad en el idioma.

El ejercicio de la escritura se constituye en una práctica importante para la adquisición de la lengua extranjera. El tiempo en el salón de clase no provee usualmente oportunidades adecuadas de práctica, por lo tanto los aprendices necesitan encontrar oportunidades adicionales, que demanden de ellos un gran sentido de responsabilidad para generar sus propias oportunidades y prácticas.

La tercera y última estrategia planteada por Oxford, *Evaluating your learning, (Evaluación)* permite establecer un monitoreo permanente frente al desarrollo de la tarea y un reconocimiento de su alcance. La auto-evaluación permite determinar además que las habilidades adquiridas pueden ser transferidas al desarrollo de nuevas tareas.

Evaluar permite comprobar si el texto escrito se ajusta a los requerimientos que debe reunir el trabajo final. En esta etapa, se evalúa tanto el texto como los procesos de corrección que resultan de dicha evaluación; caracterizada

además, por la reflexión consciente del proceso llevado a cabo y el compromiso frente a la toma de decisiones adecuadas a cada situación de aprendizaje. Lo anterior, hace evidente la autorregulación que posee el sujeto, lo cual permite identificar falencias y/o fortalezas durante la producción del texto escrito, mediante la estrategia de *control*.

Las estrategias metacognitivas mencionadas anteriormente permiten a quienes las aplican alcanzar mejores resultados de aprendizaje y aceptar una mayor responsabilidad frente a los mismos.

2.3.2 Instrucción Metacognitiva

Para Mateos (2001), el desarrollo de la metacognición debe plantearse como un objetivo educativo, esto es, debe ser tenido en cuenta en el cúmulo escolar y su enseñanza debe tener lugar en el contexto de las diferentes tareas y contenidos escolares. Por lo tanto, la intervención educativa debe favorecer el desarrollo del conocimiento y control metacognitivo.

Llevar a cabo la práctica de las estrategias específicas requiere de una información explícita y un entrenamiento dirigido al control de su ejecución. El ser consciente de las bondades de una estrategia puede conllevar a un uso más espontáneo de la misma. Por otra parte, la instrucción debe generar conocimiento al respecto de cómo, cuándo y por qué utilizarla. “Enseñando a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución puede favorecer el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilitarse su generalización a nuevos problemas”⁶.

⁶Mateos, Mar. Metacognición y Educación. Aique grupo Editor S.A. Buenos aires, Argentina, 2001. p.26

Para lograr los objetivos de la instrucción metacognitiva, según Mateos (2001), existen algunas opciones metodológicas, inspiradas en la filosofía de la transferencia gradual del control del aprendizaje. El profesor inicia la instrucción guiando al estudiante tanto en la actividad cognitiva como metacognitiva y retirando su apoyo gradualmente hasta dejar el control del proceso en manos de él. Estos métodos han sido clasificados por Mateos así:

2.3.2.1 Instrucción Explícita

El profesor enuncia y explica las estrategias que van a ser utilizadas para ayudar a realizar un determinado fin. Esta información puede ofrecerse a través de la explicación directa y mediante el modelado cognitivo: *la explicación directa* da cuenta del conjunto de pasos que hay que seguir para utilizar las estrategias y las condiciones que deben reunirse para ser empleadas. El modelado cognitivo es el que permite al profesor modelar la actividad cognitiva y metacognitiva y expresar verbalmente las acciones cognitivas.

2.3.2.2 Práctica Guiada

Una vez explicadas y modeladas las estrategias, el estudiante practica lo enseñado. Esta práctica se realiza en compañía del profesor o tutor, conduciéndolo y ayudándolo en el camino hacia la autorregulación. En este sentido, el diálogo que se establezca entre el profesor y el estudiante fortalece la autonomía del mismo y su finalidad es proporcionarle el apoyo y guías suficientes para alcanzar metas que quedan fuera de sus posibilidades sin esa ayuda.

2.3.2.3 Práctica Cooperativa

Esta práctica afianza el aprendizaje individual. Se lleva a cabo en un contexto en el que los estudiantes interactúan con un grupo de iguales que colaboran para completar una tarea. Por lo tanto el control de la actividad se traslada al grupo y la resolución de tareas se hace en forma conjunta.

2.3.2.4 Práctica Individual

Esta práctica debe hacerse en forma independiente. El estudiante asume la realización de una tarea sin apoyo externo. Se debe regular la propia actuación durante su desarrollo. Surge además la posibilidad de auto interrogación frente a la resolución de tareas, es decir, a los cuestionamientos que van surgiendo en torno a las dificultades y las posibles soluciones o la manera de llevarlas a cabo. Al mismo tiempo que permite que el sujeto se responsabilice de qué y cómo está aprendiendo. Esto hace que los aprendices pasen de un nivel de dependencia externo, a uno de aprendizaje autónomo.

Así, en términos de instrucción metacognitiva para la presente investigación, se hizo énfasis en la instrucción explícita, la práctica guiada por el docente investigador y en la práctica individual asumida por el aprendiz durante todo el proceso.

Para evaluar el uso de las estrategias metacognitivas se creó un instrumento con el fin de determinar el nivel de conocimiento de cada uno de los sujetos y que a su vez facilitara el análisis de resultados en términos de puntuación. Dicho instrumento se aplicó durante cada una de las tareas realizadas e indagó sobre el uso de la *Planeación, Control y Evaluación* en términos de respuestas afirmativas, donde a mayor número de respuestas afirmativas mayor conocimiento de las mismas, así como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Evaluación del uso de las estrategias metacognitivas

ESTRATEGIA METACOGNITIVA	RESPUESTAS AFIRMATIVAS	DESCRIPCIÓN
PLANEACIÓN De 0 a 9 respuestas	A = Entre 7 y 9	Alto conocimiento de la estrategia
	M = Entre 4 y 6	Conocimiento medio de la estrategia
	B = Entre 1 y 3	Bajo conocimiento de la estrategia
	N = 0	Conocimiento nulo.
	NR	No realizó el proceso
CONTROL De 0 a 7 respuestas	A = Entre 6 y 7	Alto conocimiento de la estrategia
	M = Entre 3 y 5	Conocimiento medio de la estrategia
	B = Entre 1 y 2	Bajo conocimiento de la estrategia
	N = 0	Conocimiento nulo.
	NR	No realizó el proceso
EVALUACIÓN De 0 a 7 respuestas	A = Entre 6 y 7	Alto conocimiento de la estrategia
	M = Entre 3 y 5	Conocimiento medio de la estrategia
	B = Entre 1 y 2	Bajo conocimiento de la estrategia
	N = 0	Conocimiento nulo.
	NR	No realizó el proceso

Tanto para la evaluación del proceso de escritura en inglés como para el uso de estrategias metacognitivas se diseñaron instrumentos los cuales se describen y analizan en capítulos posteriores.

3. ANTECEDENTES

Una vez efectuada la indagación correspondiente en torno a las investigaciones realizadas con la misma temática o con temáticas similares a la que aborda el presente estudio, se hallaron algunas investigaciones en metacognición desde diferentes áreas del conocimiento, y otras que guardan alguna relación con las variables que atañen a esta investigación.

Algunos de los trabajos que sirven de referencia y que aportan experiencias similares, más en el campo de la *metacognición* que de la *escritura* son:

Metacognición en Procesos de Lectura, Diseño de un Ambiente de Aprendizaje Autónomo para el Desarrollo de la Cognición y Metacognición liderado por la Universidad Pedagógica Nacional; *Metacognición y Razonamiento Espacial en Juegos de Computador* de la Universidad Pedagógica Nacional; *Procesos Metacognitivos, una Experiencia Desescolarizada con el Empleo de Medios Virtuales* de la Universidad Tecnológica de Pereira; *Metacognición, Lectura y Escritura* de la Universidad Javeriana; *Promoción de la Lectura, comprensión de lectura de escritos académicos en estudiantes universitarios*, Esperanza Arciniegas, Universidad del Valle, *Influencia de preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje en ciencias con el apoyo de un sistema inteligente*, de Ignacio Abdon Montenegro Aldana, Universidad Pedagógica Nacional.

Algunas de las investigaciones que a criterio propio mantienen más relación con el campo de interés de la presente investigación son: *Fostering English as a Foreign Language Competence Through the Implementation of Critical*

Thinking Related, (Universidad Externado de Colombia). Esta es una investigación reciente realizada por un grupo de docentes de inglés adscrito a la facultad de educación de la Universidad Externado de Colombia, desarrollada durante el segundo periodo académico del 2002. El proyecto (*Fomento de la competencia en inglés como lengua extranjera a través de la aplicación de tareas que involucran habilidades del pensamiento crítico*), fue desarrollado por Clelia Pineda Báez como investigadora principal y Astrid Núñez Pardo, Claudia Forero y María Fernanda Téllez como co-investigadoras. La investigación se llevó a cabo con un grupo de 33 estudiantes de la facultad de Economía de la universidad, pertenecientes a los niveles I, IV y VII, de siete posibles, y que corresponden en su orden a principiantes, intermedio y avanzado en términos de competencia. El objetivo era implementar una innovación en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera, más concretamente a la implementación de unidades didácticas centradas en la aplicación de habilidades de pensamiento crítico y su incidencia en la competencia del inglés, para lo cual se diseñó, implementó y analizó una serie de unidades didácticas con base en tareas que estimularan el pensamiento crítico. El problema investigativo se abordó a partir de la perspectiva del diseño cualitativo enmarcado en la aplicación del enfoque “grounded approach”. Como instrumentos se utilizaron notas de campo sobre observaciones de clase, audio grabaciones y video grabaciones, las cuales fueron transcritas.

El análisis arrojó siete resultados que describen la pregunta principal “¿Cómo se desarrolla la competencia en inglés como lengua extranjera a nivel universitario durante la implementación de tareas que enfatizan habilidades del pensamiento crítico?”.

Las investigadoras concluyeron que los estudiantes asociaban e interpretaban las tareas propuestas en las unidades apelando a su cúmulo de conocimiento que proviene de tres fuentes diferentes pero entrelazadas, se involucró a los

estudiantes para agudizar sus niveles de criticidad, se observó también que los estudiantes poseen la capacidad para aplicar diferentes habilidades de pensamiento crítico y que muy probablemente han desarrollado esta capacidad por medio de sus experiencias personales y académicas; con relación a la regulación de procesos de pensamiento o metacognición, las que más atañen quizás a esta investigación, el estudio muestra que el papel del docente como guía es crucial y fundamental para alcanzar gradualmente mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje favoreció tanto el dominio de la lengua como el análisis de los contenidos.

El papel del docente es fundamental no sólo como guía de los procesos de autorregulación sino también dentro del proceso de interacción que se lleva a cabo en el aula, lo que incide directamente en la competencia comunicativa. La investigación muestra finalmente que la experiencia se constituyó en un reto no sólo a nivel lingüístico sino cognitivo. Finalmente cabe anotar que de la presente investigación surge el texto “The role of critical thinking related tasks”, escrito por las investigadoras anteriormente mencionadas.

Otro antecedente importante en esta línea de investigación lo constituye el proyecto *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*, auspiciado por la Universidad del Valle y Conciencias. Esta investigación fue realizada en un periodo correspondiente entre agosto del 1999 y mayo del 2002, por Gladys Stella López como investigadora principal y Esperanza Arciniegas como co-investigadora, las dos profesoras de la Escuela Ciencia y Lenguaje. La investigación se llevo a cabo durante dos periodos académicos con estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en el curso de Composición I.

La propuesta de las investigadoras consistió en desarrollar una serie de actividades guiadas de manera explícita y sistemática que permitieran a los estudiantes el uso de las estrategias metacognitivas, de acuerdo con sus características y necesidades. El programa se puso a prueba en dos oportunidades, primero con dos grupos de estudiantes y después con un grupo. El proceso incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que se indagó sobre el conocimiento que los estudiantes decían tener sobre sus procesos de lectura y una prueba de lectura que buscaba determinar sus niveles de competencia lectora. Los instrumentos fueron aplicados tanto al inicio como al final.

Los resultados arrojados por la investigación según las investigadoras mostraron que mediante este tipo de intervención tanto los estudiantes como los profesores reconocen en la práctica misma el valor de lectura en el proceso de construcción del conocimiento. Reconocen además, el aprendizaje como un proceso intencional y gradual a cargo de un sujeto activo agente de sus propios procesos de aprendizaje, destacan el papel del profesor en el desarrollo de estrategias metacognitivas como una persona que debe asumir constante una metodología en la que se hagan explícitos los objetivos para orientar a los estudiantes en la construcción de propósitos de aprendizaje claros que lo lleven a controlar su propio proceso.

Metacognición y Procesos de Síntesis en Lengua Extranjera (Inglés) (U.N Córdoba, Argentina), liderado por María Morra de la Peña (1999). Se constituye en otra de las investigaciones que guarda relación con la temática abordada en el presente estudio. Donde se identificaron, describieron y cuantificaron estrategias de síntesis escrita, en un grupo de 16 alumnos universitarios de inglés intermedio y avanzado. Los sujetos leyeron textos relacionados temáticamente y escribieron una síntesis. Durante la sesión se aplicaron técnicas de introspección concurrente y posteriormente respondieron un

cuestionario semi-estructurado en una entrevista personal. Las sesiones (protocolos y entrevistas) fueron grabadas y transcritas. También se estudiaron las síntesis finales y los borradores. Se concluyó que los sujetos emplearon mayor número de estrategias cognitivas que metacognitivas, observándose diferencias entre los sujetos de nivel intermedio y de nivel avanzado. Se diseñaron y calibraron dos pruebas de habilidad lecto-escritura. (http://www.lenguas.unc.edu.ar/cil/cil_informes.htm)

Por otra parte, en la universidad Central de Venezuela se desarrolló la investigación denominada *La Escritura Académica en el Ámbito Universitario: el resumen como texto académico*, liderada por Javier García Calvo. Esta investigación tuvo dos propósitos: primero, identificar las estrategias cognitivas al escribir el resumen de un texto, usadas por estudiantes universitarios, y segundo, determinar sus actividades de metacognición, con respecto al uso de estas estrategias. Se analizaron ochenta resúmenes escritos en español por dos grupos de estudiantes universitarios venezolanos, como pre-prueba y post-prueba. Los estudiantes fueron entrenados en estrategias de comprensión de lectura y en elaboración de resúmenes siguiendo las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983); los textos producidos fueron analizados con el programa de análisis de corpus por computadora WordSmith Tools (Scott, 1998). Además, se estudió la metacognición de los participantes sobre el proceso de elaboración de resúmenes. Se concluyó que la comparación de los resúmenes pre-prueba y post-prueba muestra que los textos escritos después del entrenamiento son de mayor calidad, aunque todavía presentan fallas tanto en la aplicación de las macro-reglas como en la conexión de las ideas. Y se proponen algunas ideas para enseñar a redactar resúmenes en el ámbito universitario.

(www.revele.com.ve/programas/indice/ria.php?id=11226&rev=akademos)

Finalmente, *Influencia de la Regulación Metacognitiva en la Producción Textual de Niños y Niñas de Básica Primaria, 2002 y 2003*. (Expuesto en la conferencia Primer Encuentro Regional sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Universidad de Antioquia – Facultad de educación – Medellín mayo 14, 2004), por Luz Adriana Restrepo Calderón. Conferencia donde se plantearon dos objetivos fundamentales: el objetivo principal era presentar el concepto de metacognición y su relación con el proceso de producción textual (2002 y 2003 en la universidad de Antioquia), para esto, la autora retomó el concepto de Hayes y Flower (1980, 1996); Scardamalia y Bereiter (1987), y R. Hayes (1996)., quienes influenciados en los aportes de la psicología cognitiva, inician la descripción de procesos cognitivos que explican la producción de textos; y el segundo, analizar algunas estrategias pedagógicas que favorecieran el proceso de regulación metacognitiva durante la producción de textos. Para lo cual, se hace referencia a un trabajo investigativo realizado en la universidad de Ginebra (Francia) en 1993 por Linda Allan, donde se destaca la importancia de la escritura contextualizada, aquí la autora presenta algunos modelos de estrategias educativas que permiten crear contextos auténticos de comunicación en las aulas, tales como la simulación de figuras retóricas, donde se producen textos dirigidos a receptores reales, señala además que antes de crear cualquier texto, los alumnos deben analizar modelos de *textos sociales auténticos*, ya que esto les permite no sólo generar ideas para su producción sino además suficiente información sobre la manera como están contruidos dichos textos. Se llevaron a cabo tres estudios en donde se realizaron las transformaciones textuales en relación con el dominio de las habilidades básicas de la producción escrita. De donde se concluyó que: el manejo de las destrezas de escritura facilita un mejor nivel de los procesos de planificación y revisión, las diferentes fases de la producción textual permiten inducir variaciones en las estrategias de regulación de los alumnos. Además, se halló que la alta exposición de los niños a los conocimientos teóricos de la lengua escrita y la poca aplicación conciente de éstos a la hora de escribir manifestaban un mayor saber declarativo que procedimental. Para la

observación y análisis de la eficacia de las estrategias implementadas se utilizaron registros de las transformaciones hechas por los alumnos al reescribir sus textos y revisarlos con sus compañeros, también registro de los aspectos de contenido y/o de forma retomados por los alumnos de los textos modelo.

De los trabajos mencionados anteriormente, se lograron establecer algunas similitudes con el presente estudio, las cuales se presentan en el capítulo de resultados.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Con base en la experiencia docente de las autoras de este proyecto, se ha identificado que durante el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la habilidad que más se le dificulta al estudiante, y que menos se enseña, es la *escritura*. En primera instancia, porque generalmente los estudiantes carecen de los elementos cognitivos necesarios (vocabulario, estructuras, y/o comprensión) para llevar a feliz término este tipo de tarea. Por otra parte, porque se desconocen en su gran mayoría las estrategias que pueden implementarse para regular y mejorar el proceso de aprendizaje de la escritura en inglés, y de las que se pueden valer para desarrollar esta habilidad de manera autónoma, y que a su vez les permita desarrollar con fluidez las tareas de escritura asignadas.

De igual manera, se ha observado que existe una falencia en algunos docentes, por cuanto no se asume esta habilidad como un *proceso enseñable* que requiere de entrenamiento, seguimiento permanente y constante coevaluación, que permitan determinar las deficiencias y/o fortalezas de los estudiantes. Algunos docentes de inglés, no son conscientes de la importancia de su intervención durante el proceso y evaluación de la escritura, y no reconocen en que medida pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Normalmente, se solicita a los aprendices determinados escritos sin ningún tipo de orientación; siendo el producto final, el único parámetro evaluable; ignorando así, el proceso que debe llevarse a cabo en la escritura.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera, en estudiantes del ciclo de formación tecnológica de jornada nocturna, en la Corporación Universitaria UNITEC?

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas: *planeación, control y evaluación* en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera, en estudiantes del ciclo de formación tecnológica de jornada nocturna, en la Corporación Universitaria UNITEC.

4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar el nivel de escritura y uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes mediante una prueba diagnóstica.
2. Diseñar, aplicar y evaluar el uso de las estrategias metacognitivas *planeación, control y evaluación* para favorecer la escritura en inglés.

5. METODOLOGIA

5.1 POBLACION OBJETO DE ESTUDIO

Durante cinco semanas se trabajó con un grupo de 14 estudiantes de Inglés IV (último nivel de Inglés, según el Plan de estudios de la Corporación Universitaria UNITEC). Se seleccionó la muestra teniendo en cuenta la diversidad de facultades a la que pertenecían los estudiantes: Diseño y Producción Gráfica, Administración de Aerolíneas y Agencias de Viajes; y Mercadotecnia y Publicidad; y además, el nivel que iniciaban en ese momento.

5.2 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio se circunscribe dentro de un diseño quasi-experimental, en tanto se aplicó una prueba de diagnóstico (Pre-test), seguida de una intervención y una prueba final (Post-test); a un grupo social (estudiantes universitarios) en un momento específico (módulo de inglés IV), para determinar a través de una variable independiente (estrategias metacognitivas) su incidencia o no sobre una variable dependiente (escritura).

5.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Como se mostró en el marco teórico, la variable metacognición (Variable Independiente) se evaluó teniendo en cuenta los indicadores que se enumeran a continuación, los cuales permiten determinar el conocimiento que poseen los

sujetos al respecto de cada una de las estrategias metacognitivas. Así, se puede decir que un sujeto posee un conocimiento conciente de las estrategias metacognitivas si:

PLANEACIÓN (antes de la realización de la tarea)

- a. Usa alguna estrategia específica para iniciar la tarea.
- b. Piensa y toma decisiones concientes acerca del proceso que va a llevar a cabo.
- c. Anticipa las dificultades que se van a presentar durante el desarrollo de la tarea.
- d. Prevé tácticas para enfrentar las dificultades.
- e. Realiza alguna clase de esquema para desarrollar la tarea.
- f. Al desarrollar la tarea, piensa en el texto que va a escribir y en la audiencia a la cual se va a dirigir.
- g. Planea lo que va a escribir y cómo lo va a hacer.
- h. Determina la estructura que puede dar a las ideas.
- i. Determina el propósito con el que va a escribir.

CONTROL (durante el desarrollo de la tarea)

- a. Si usa alguna estrategia específica, se pregunta periódicamente si la está empleando como la planea.
- b. Se cuestiona constantemente sobre la tarea que está llevando a cabo.
- c. Revisa permanentemente el texto que va generando.
- d. Centra su atención en el contenido de la tarea a desarrollar.
- e. Revisa, constata y corrige el texto que va generando.

- f. Manifiesta constantemente un nivel de comprensión sobre el desarrollo de la tarea.
- g. Establece alguna relación entre lo que sabe y lo que no sabe para desarrollar la tarea.

EVALUACIÓN (después de la realización de la tarea)

- a. Detecta desajustes en la tarea.
- b. Toma decisiones al respecto del producto logrado.
- c. Chequea la eficacia de las estrategias empleadas.
- d. Manifiesta seguridad frente a la tarea que desarrolla y los pasos que sigue para alcanzar el objetivo final.
- e. Si utiliza alguna estrategia específica antes y durante el desarrollo de la tarea, considera que es importante para llevar a cabo la tarea.
- f. Reflexiona sobre el proceso que lleva a cabo.
- g. Considera que lo pudo haber hecho mejor.

La producción escrita (Variable Dependiente) se evaluó sobre pruebas de lápiz y papel, según indicadores que aparecen a continuación, y que determinan mediante una valoración cualitativa el nivel de desempeño de cada uno de los sujetos:

ASPECTO	PUNTAJE	VALORACIÓN CUALITATIVA	INDICADOR
CONTENIDO	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domina el tema. ▪ Desarrolla excelentemente la idea principal. ▪ Maneja información relevante. ▪ Presenta descripciones detalladas.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce el tema. ▪ Desarrolla bien la idea principal. ▪ Mantiene información relevante. ▪ Carece de descripciones detalladas.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla limitadamente el tema. ▪ Desarrollo incipiente de la idea principal. ▪ Poca información relevante. ▪ Pocas descripciones detalladas.

	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla inadecuadamente el tema. ▪ No desarrolla la idea principal. ▪ Maneja información irrelevante. ▪ Ausencia de descripciones detalladas.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de dominio del tema. ▪ No hay suficiente para evaluar.
ORGANIZACIÓN	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas clara y concisamente. ▪ Organiza muy bien el texto. ▪ Mantiene secuencia lógica en las ideas. ▪ Demuestra excelente cohesión en el texto.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas con alguna dificultad y/o confusión. ▪ Organiza bien el texto. ▪ Mantiene secuencia lógica, pero incompleta. ▪ Demuestra buena cohesión en el texto.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas con dificultad y/o confusión. ▪ Organiza escasamente el texto. ▪ Carece de secuencia lógica en las ideas. ▪ Demuestra cierta cohesión en el texto.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa las ideas en forma confusa. ▪ Carece de organización en el texto. ▪ Carece de secuencia lógica en las ideas. ▪ Carece de cohesión en el texto.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No comunica. ▪ No hay suficiente para evaluar.
VOCABULARIO	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa efectivamente las palabras. ▪ Utiliza registro apropiado. ▪ Escoge y utiliza adecuadamente palabras y/o modismos.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa adecuadamente las palabras. ▪ Utiliza registro. ▪ Manifiesta errores ocasionales en la selección y uso de palabras y/o modismos.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa limitadamente las palabras. ▪ Utiliza registro. ▪ Manifiesta errores frecuentes en la selección y uso de palabras y/o modismos.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa incipientemente las palabras. ▪ No posee registro apropiado. ▪ Carece de utilización adecuada de palabras y/o modismos.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de conocimiento y uso de palabras (esencialmente traducción). ▪ No hay suficiente para evaluar.
USO DEL LENGUAJE	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora construcciones complejas y efectivas. ▪ Pocos errores de concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora construcciones efectivas pero simples. ▪ Manifiesta varios errores de concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifiesta mayores dificultades en construcciones simples y complejas. ▪ Muestra frecuentes errores de negación, concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.

	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de construcciones simples y/o complejas. ▪ Manifiesta muchos errores de tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de reglas de construcción de enunciados. ▪ No hay suficiente para evaluar.
MECANICA	4.6 – 5.0	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra manejo total de convenciones. ▪ Eventualmente manifiesta errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	4.0 – 4.5	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra buen manejo de convenciones. ▪ Manifiesta pocos errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	3.0 – 3.9	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra algún manejo de convenciones. ▪ Manifiesta errores frecuentes de ortografía, puntuación, mayúsculas, y manejo de párrafos.
	1.5 – 2.9	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece de manejo de convenciones. ▪ Manifiesta muchos errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos.
	1.4 – 0.0	Deficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carece totalmente de manejo de convenciones. ▪ Dominado por errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, y manejo de párrafos. ▪ No hay suficiente para evaluar.

5.4 FASES

El procedimiento metodológico de este trabajo se realizó en las siguientes fases:

FASE 1

- Caracterización general del grupo en cuanto al nivel de inglés.
- Diseño y validación de instrumentos para determinar el nivel de conocimiento de escritura en inglés y del uso de las estrategias metacognitivas. (ver anexos 1 y 2).
- Desarrollo y aplicación de prueba piloto de los instrumentos diseñados.
- Aplicación del diagnóstico de entrada, prueba *Pre-test* (ver anexo 3), para determinar el nivel de conocimiento de escritura en inglés y del uso de las estrategias metacognitivas (anexo 4).

FASE 2

- Inducción sobre símbolos de corrección, en el proceso de escritura en Inglés (ver anexo 5).
- Desarrollo de un taller sobre uso de las estrategias metacognitivas (ver anexo 6).
- Escritura tarea 1 (*First draft, second draft and final version*) (ver anexo 7, modelo del segundo borrador de la tarea No. 1) y aplicación de la encuesta uso de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la tarea.
- Escritura tarea 2 (*First draft, second draft and final version*) (ver anexo 8, modelo del segundo borrador de la tarea No. 2) y aplicación de la encuesta uso de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la tarea.
- Aplicación de la prueba Post-test de escritura (ver anexo 9, modelo de la versión final de la tarea No. 3) y encuesta final del uso de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la tarea final.

FASE 3

- Sistematización, análisis e interpretación de datos de acuerdo con los instrumentos diseñados.
- Socialización de la experiencia por parte del grupo de estudio, con otro grupo de estudiantes de la misma institución.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron diseñados teniendo en cuenta las necesidades específicas del grupo. Para su validación, se elaboraron los formatos respectivos siguiendo los indicadores de evaluación de escritura (ver tabla 1), y la encuesta de indagación sobre el uso de las estrategias metacognitivas planeación, control y evaluación (ver anexo 2).

Para la validación de instrumentos se tomó una muestra de 5 estudiantes, pertenecientes a un grupo con características similares a las de los sujetos del presente estudio, quienes además de llevar a cabo una tarea sencilla de

escritura respondieron la encuesta sobre metacognición, haciendo aportes valioso para el perfeccionamiento de los instrumentos.

En primera instancia se aplicó una prueba Pre-test tanto en términos de escritura como en el uso de estrategias metacognitivas con el fin de determinar el punto de partida (ver pruebas en anexo 10), es importante anotar que no hubo intervención del maestro ni en lo cognitivo, ni en lo procedimental.

Posteriormente, se llevo a cabo una sesión de inducción en el aspecto cognitivo (escritura y corrección de la misma en inglés), y un taller en el aspecto metacognitivo (uso de las estrategias metacognitivas), para dar a conocer la forma como iban a ser corregidas las tareas de escritura, al igual que el uso de las estrategias metacognitivas.

Con base en una tabla de símbolos de corrección de escritura, adaptada de Oshima and Houge (1999), se desarrolló la sesión de inducción sobre símbolos de corrección de escritura en inglés, cuyo objetivo fue familiarizar a los estudiantes con el uso de cada uno de ellos, y así facilitar el proceso de corrección y evaluación de las tareas propuestas.

Para aplicar las estrategias metacognitivas de planeación, control y evaluación, se hizo necesario desarrollar el taller de inducción con los estudiantes (ver taller en anexo 10), cuyo objetivo fue identificar y asociar las estrategias con los procesos cognitivos del uso de las mismas.

Este taller fue dirigido por la docente encargada del grupo, en una sesión de sesenta minutos. El objetivo de este trabajo fue dar a conocer en primera instancia los referentes teóricos sobre los procesos metacognitivos y su incidencia en el proceso de aprendizaje se tomaron en cuenta los aportes de los estudiantes sobre lo que ellos “conocían” o creían conocer al respecto

del tema; el término *metacognición* no era claro para ellos, por lo tanto no se constituía en un elemento significativo.

Seguidamente, se abordaron y analizaron todos y cada uno de los aspectos contenidos en la encuesta sobre indagación del uso de las estrategias metacognitivas, logrando establecer a través de una construcción colectiva las fortalezas contenidas en cada una de ellas. Para abordar cada una de las estrategias metacognitivas se tuvieron en cuenta otras áreas del conocimiento, con el fin de identificar más claramente sus bondades.

Una vez realizada la inducción en escritura y el taller sobre las estrategias metacognitivas, se aplicaron los instrumentos así: los estudiantes desarrollaron dos tareas diferentes de escritura, en ocho sesiones de clase, con tres fases distintas para cada tarea; correspondientes a la realización de un primer borrador, un segundo borrador y una versión final (ver tareas 1 y 2 en anexo 10). Inicialmente se propuso que el tiempo asignado para cada tarea fuera de 30 minutos, sin embargo, y dadas las características del grupo a nivel cognitivo, fue necesario replantear esta posibilidad, asignando 15 minutos más, es decir, cada tarea se desarrolló en 45 minutos.

Después de cada tarea final, los sujetos respondieron la encuesta de indagación de uso de las estrategias metacognitivas la cual pretendía determinar el uso o no de las mismas (ver indagación sobre el uso de las estrategias metacognitivas en anexo 10).

Cabe anotar que para efectos del análisis de datos, la versión final de la tercera y última tarea constituye la prueba *Post-test* de la presente investigación.

Una vez realizadas las tareas 1 y 2, se propicio un espacio de reflexión para evaluar los procesos metacognitivos que se estaban desarrollando paralelamente con cada una de las tareas de escritura asignadas. Esto permitió

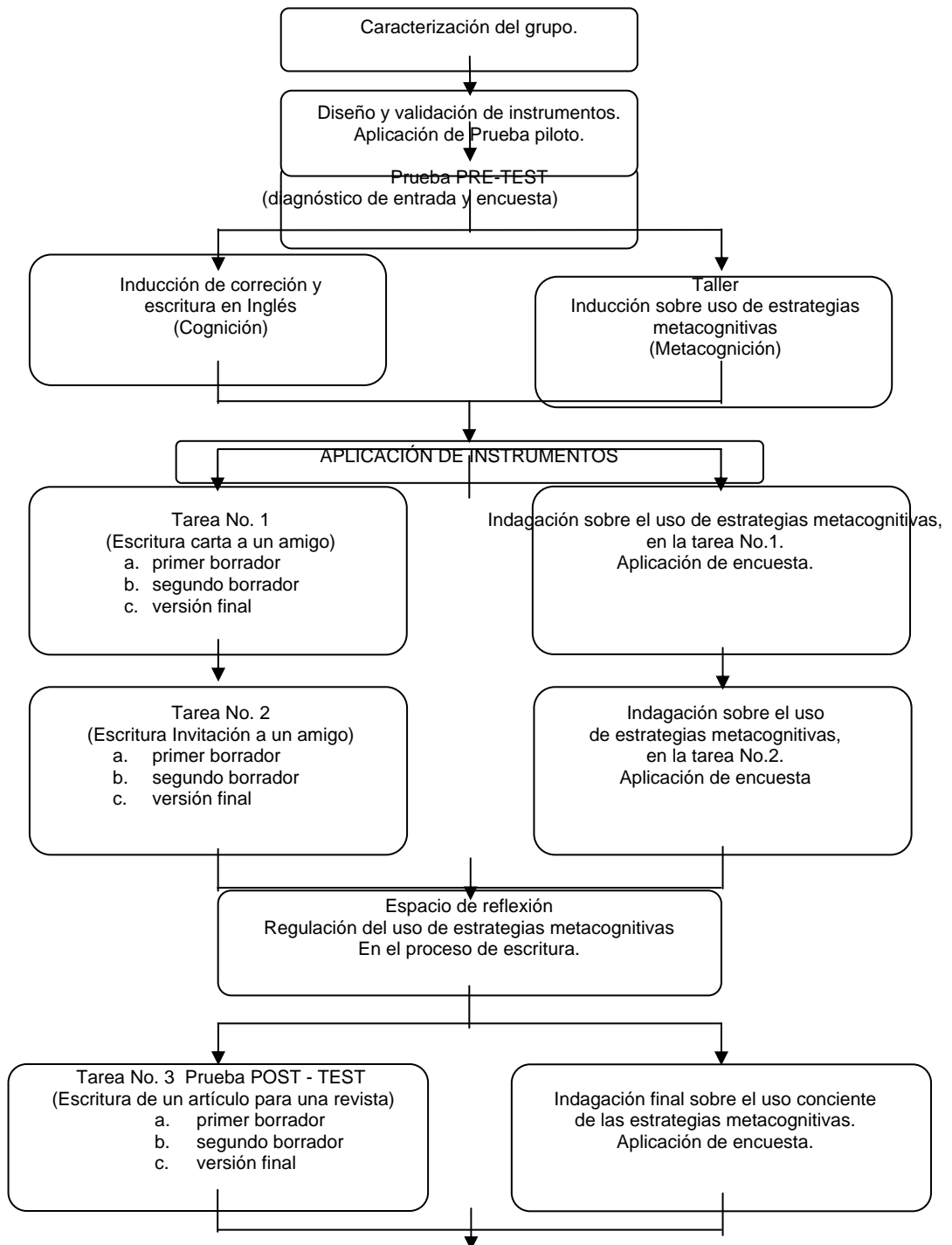
identificar la familiaridad que habían alcanzado los sujetos con cada una de las estrategias y el uso individual que hacía cada uno de ellos. Este fue un proceso de co-evaluación y retroalimentación hacia el grupo, y a su vez, una auto-evaluación del trabajo individual.

Finalmente los estudiantes realizaron una última tarea, prueba Post test, con su correspondiente encuesta de indagación sobre el uso de las estrategias metacognitivas.

Cada uno de los escritos, así como las encuestas de indagación sobre el uso de las estrategias metacognitivas, fueron recopiladas en forma secuenciada y ordenada, en una carpeta, cuyo objetivo era tener un registro intencionado del proceso que se estaba llevando a cabo, y que sería evaluado y socializado una vez terminado el curso.

Finalmente, los sujetos tuvieron la oportunidad de sistematizar, reflexionar, evaluar y socializar su experiencia, en un encuentro con estudiantes de otro nivel y otras facultades; lo cual arrojó un balance significativo en torno al mejoramiento del proceso de la escritura una vez implementadas las estrategias metacognitivas. Esta experiencia generó además, nuevas expectativas y reflexiones frente al compromiso que deben asumir los estudiantes en la adquisición del conocimiento y de su propio proceso de aprendizaje.

En la siguiente figura se muestra el proceso seguido en cada una de las fases de la investigación:



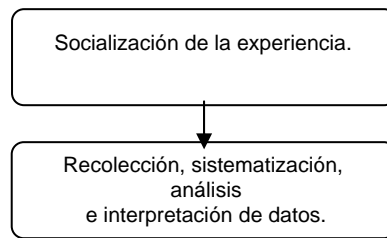


Figura 1. Fases de la Investigación

6. RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

Durante la primera fase de la investigación se aplicó el diagnóstico de entrada, prueba *Pre-test*, para determinar el nivel de conocimiento de escritura en inglés y del uso de las estrategias metacognitivas del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados prueba Pre –test de escritura en inglés y uso de las estrategias metacognitivas según estudiantes de la población.

ESTUDIANTE	EVALUACIÓN CUANTITATIVA ESCRITURA	EVALUACIÓN USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
1	1.5	M
2	2.4	B
3	1.7	M
4	2.4	M
5	2.2	B
6	3.1	B
7	3.0	M
8	1.5	B
9	2.0	M
10	1.6	B

11	1.5	B
12	2.9	M
13	1.6	B
14	2.0	B
15	1.0	B

En términos de escritura y tomando como referencia los criterios de evaluación de la misma (tabla 1), el 80% de los sujetos se encuentra en un nivel insuficiente, el 13% están en un nivel regular y el 7% es deficiente.

El 60% de los sujetos poseen un conocimiento bajo (B) de las estrategias metacognitivas, mientras que el 40% restante poseen un conocimiento medio (M) de las mismas, ninguno de los sujetos manifestó poseer un conocimiento alto (A) de las estrategias metacognitivas.

Durante la segunda fase de la investigación se llevaron a cabo dos tareas de escritura y una prueba Post- test que permitieron ver los resultados que se analizan a continuación:

6.1. A NIVEL DE ESCRITURA EN INGLÉS

Tabla 4. Puntuación bruta a nivel de escritura en inglés, según estudiante, en las pruebas Pre-test y Post-test.

ESTUDIANTE	CONTENIDO		ORGANIZACIÓN		VOCABLARIO		USO DEL LENGUAJE		MECÁNICA	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	1.5	3.5	1.5	3.5	1.5	3.5	1.5	3.5	1.5	3.5
2	2.5	4	2.5	4	2.5	3.5	2.5	3.5	2	3.5
3	2	4	2	4	1.5	4	1.5	4	1.5	4
4	2	4	2.5	4	2.5	3.5	2.5	3.5	2.5	3.5
5	2	4	2	3.5	2.5	3.5	2.5	3.5	2	3.5
6	3	4	3.5	4	3.5	3.5	3	3.5	2.5	3.5
7	3	5	3	5	3.5	5	3	5	2.5	5
8	1.5	4	1.5	4	1.5	3.5	1.5	3.5	1.5	3.5

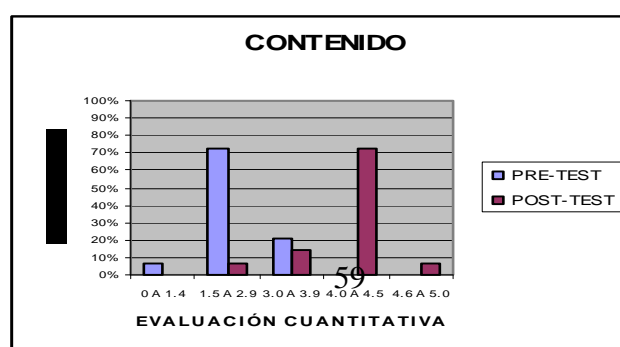
9	1.5	4	2	4	1.5	4	1.5	4	1.5	4
10	1.5	4	1.5	4	1.5	3.5	1.5	3.5	1.5	3.5
11	3	4.3	3	4.3	3	5	3	4.5	2.5	4.5
12	2	4	1.5	4	1.5	4	1.5	4	1.5	4
13	2	3	2.5	3.5	2.5	3.5	2	3.5	1.5	3
14	1	2.5	1	3	1	3	1	2.5	1	2.5
TOTAL	28.5	54.3	30	54.8	30	53	28.5	52	25.5	51.5

Una vez aplicadas y cotejadas las pruebas *Pre-test* y *Post-test*, y teniendo en cuenta los cinco parámetros establecidos para la evaluación de la escritura se determinaron los resultados que se presentan en la tabla 4.

A *nivel de contenido* los resultados obtenidos en la prueba *Pre-test* manifiestan claramente un nivel regular, ya que sólo el 21% de los estudiantes obtuvo una evaluación cuantitativa que se encuentra en un rango de 3.0 a 3.9 y en el que se manifiesta un desarrollo limitado e incipiente de la idea principal, presentando poca información relevante y/o pocas descripciones detalladas; mientras que en la prueba *Post-test* el 71% de los estudiantes mostró un avance considerable en términos de la evaluación cuantitativa, la cual se vio reflejada en un mejor desarrollo de la idea principal, manejo de información relevante y mejor conocimiento del tema, como se aprecia en la tabla 5 y gráfica 4.

Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en prueba *Pre-test* y *Post-test* de *Contenido en escritura* según rango de evaluación cuantitativa.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	PRE-TEST	POST-TEST
0 A 1.4	7%	0%
1.5 A 2.9	72%	7%
3.0 A 3.9	21%	14%
4.0 A 4.5	0%	72%
4.6 A 5.0	0%	7%
TOTAL	100%	100%

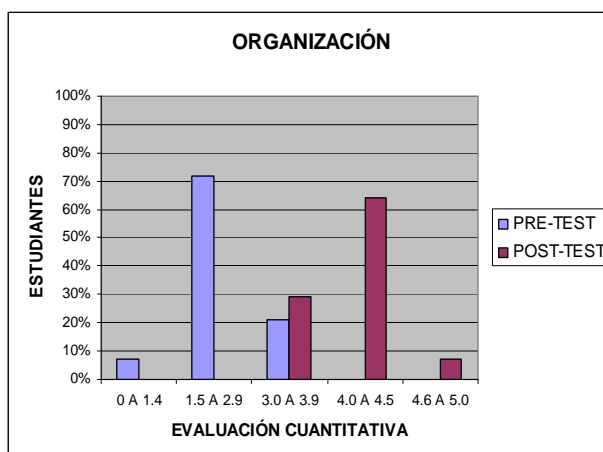


Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Contenido en escritura según rango de evaluación cuantitativa.

A nivel de organización del texto se observa que en la prueba *Pre test*, el 71% de los estudiantes se ubico en un rango de evaluación cuantitativa de 1.5 a 2.9, lo cual muestra que en su gran mayoría los estudiantes carecen de organización en el texto que producen, así como de secuencia lógica en las ideas y de cohesión en las mismas, es decir, expresan sus ideas de manera muy confusa; mientras que en la prueba *Post test*, se observa que el 64% de los estudiantes logró superar algunas de las deficiencias mencionadas anteriormente. Así por ejemplo, se observó una mejor organización en el texto, una secuencia lógica aunque incompleta y una mejoría en la expresión de las ideas, como se observa en la tabla 6 y gráfica 5.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Organización en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	PRE-TEST	POST-TEST
0 A 1.4	7%	0%
1.5 A 2.9	72%	0%
3.0 A 3.9	21%	29%
4.0 A 4.5	0%	64%
4.6 A 5.0	0%	7%
TOTAL	100%	100%

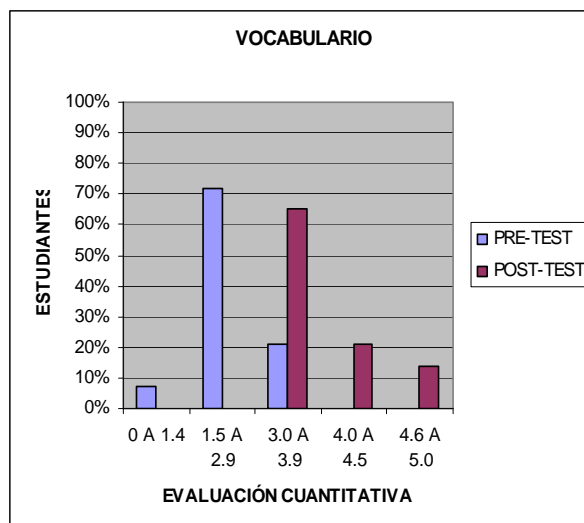


Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Organización en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

A nivel de vocabulario puede observarse que en la prueba *Pre test*, el 71% de los estudiantes obtuvo una evaluación cuantitativa que se encuentra en un rango de 1.5 a 2.9, lo cual manifiesta un uso incipiente de las palabras y una carencia en la utilización adecuada de palabras y/o modismos; mientras que en la prueba *Post test*, el 64% de los estudiantes manifiesta un uso adecuado de las palabras, aunque con errores ocasionales en la selección y/o uso de las mismas, como se aprecia en la tabla 7 y gráfica 6.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Vocabulario en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

EVALUACION CUANTITATIVA	PRE-TEST	POST-TEST
0 A 1.4	7%	0%
1.5 A 2.9	72%	0%
3.0 A 3.9	21%	65%
4.0 A 4.5	0%	21%
4.6 A 5.0	0%	14%
TOTAL	100%	100%

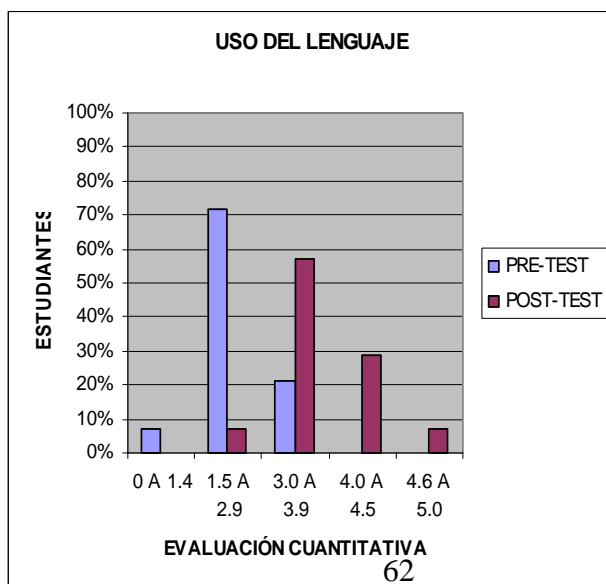


Gráfica 6. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Vocabulario en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

A nivel de uso del lenguaje se observa que en la prueba *Pre test*, el 71% de los estudiantes obtuvo una evaluación cuantitativa que se encuentra en un rango de 1.5 a 2.9, lo cual manifiesta una carencia de construcciones simples y/o complejas y muchos errores de tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones, mientras que en la prueba *Post test*, el 57% de los estudiantes manifiesta algunas dificultades en construcciones simples y complejas y frecuentes errores de negación, concordancia, tiempo, número, orden de las palabras, función de las palabras, artículos, pronombres y preposiciones, como se observa en la tabla 8 y gráfica 7.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Uso del lenguaje en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	PRE-TEST	POST-TEST
0 A 1.4	7%	0%
1.5 A 2.9	72%	7%
3.0 A 3.9	21%	57%
4.0 A 4.5	0%	29%
4.6 A 5.0	0%	7%
TOTAL	100%	100%

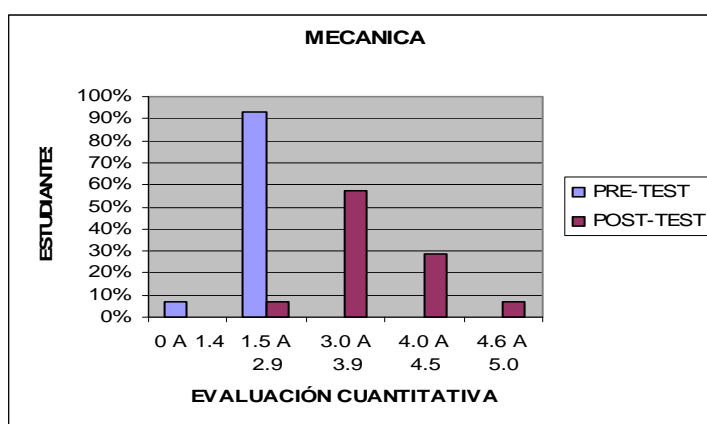


Gráfica 7. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Uso del lenguaje en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

A nivel de mecánica se observa que en la prueba *Pre test*, la mayoría de los estudiantes, 93% obtuvo una evaluación cuantitativa que se encuentra en un rango de 1.5 a 2.9, lo cual deja ver carencia en el manejo de las convenciones y muchos errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y manejo de párrafos; mientras que en la prueba *Post – test*, el 57% de los estudiantes tuvo una evaluación cuantitativa entre 3.0 y 3.9 lo cual demuestra algún manejo de convenciones y errores frecuentes de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y manejo de párrafos, aunque menos frecuentes. Cabe anotar que el 36% de los estudiantes logro avanzar significativamente demostrando un mejor dominio del uso de convenciones con errores eventuales de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y manejo de párrafos, como se observa en la tabla 9 y gráfica 8.

Tabla 9. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Mecánica en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

EVALUACION CUANTITATIVA	PRE-TEST	POST-TEST
0 A 1.4	7%	0%
1.5 A 2.9	93%	7%
3.0 A 3.9	0%	57%
4.0 A 4.5	0%	29%
4.6 A 5.0	0%	7%
TOTAL	100%	100%



Gráfica 8. Porcentaje de estudiantes en prueba Pre-test y Post-test de Mecánica en la escritura según rango de evaluación cuantitativa.

6.2 A NIVEL DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Al observar la tabla 10 se nota que la puntuación en el uso de las estrategias metacognitivas varió considerablemente entre la prueba Pre-test y la prueba Post-test. Entre el desarrollo de la tarea 1 y la tarea 2 se mantuvo igual el control pero aumento ligeramente en las estrategias de Planeación y Evaluación.

Tabla 10. Puntuación bruta del uso de las estrategias metacognitivas según estudiante durante el proceso de escritura en inglés.

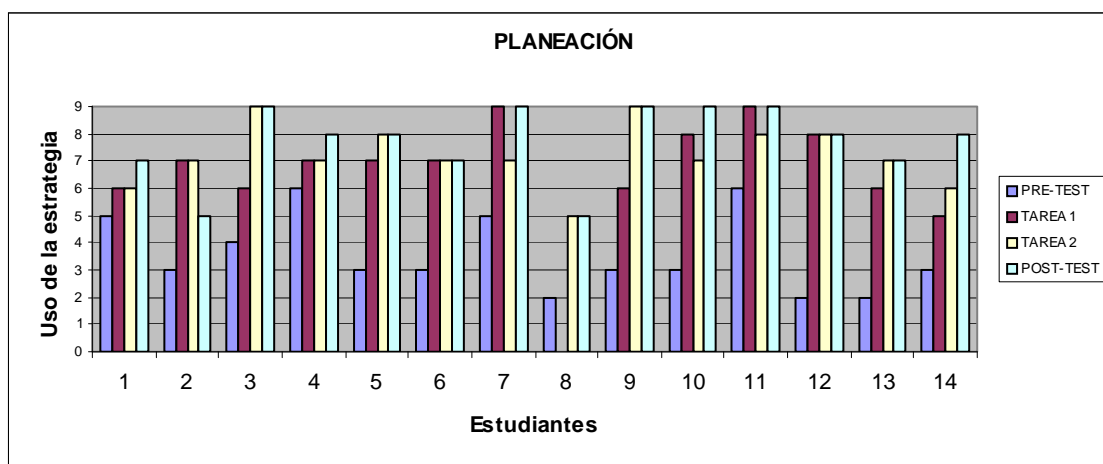
ESTU DIANTE	PLANEACIÓN				CONTROL				EVALUACIÓN			
	PRE- TEST	TAREA 1	TAREA 2	POST- TEST	PRE- TEST	TAREA 1	TAREA 2	POST- TEST	PRE- TEST	TAREA 1	TAREA 2	POST- TEST
1	5	6	6	7	4	6	5	7	6	6	7	7
2	3	7	7	5	5	6	6	6	6	6	7	7
3	4	6	9	9	5	6	4	7	4	7	7	7
4	6	7	7	8	5	6	5	4	5	6	7	7
5	3	7	8	8	4	6	7	7	4	6	6	7
6	3	7	7	7	0	5	6	6	0	5	5	5
7	5	9	7	9	5	4	4	7	6	5	6	6
8	2	0	5	5	5	0	7	7	5	0	7	5
9	3	6	9	9	3	7	7	7	5	5	7	6
10	3	8	7	9	7	7	7	7	4	7	7	7
11	6	9	8	9	4	7	7	7	4	7	7	7
12	2	8	8	8	4	6	6	7	3	4	5	6
13	2	6	7	7	3	6	4	5	5	6	7	7
14	3	5	6	8	3	6	3	6	3	4	4	5
TOTAL	50	91	101	108	57	78	78	90	60	74	89	89

Se considera que uno de los factores que influyó notablemente en el aumento progresivo de cada una de las estrategias fue el acompañamiento de los docentes investigadores y del trabajo que se llevo a cabo durante la etapa de inducción de las mismas. Se generó un clima de confianza durante todo el

proceso y se logró que los sujetos asimilaran realmente la importancia del uso de las estrategias antes, durante y después de cada tarea (práctica explícita y guiada).

La puntuación en bruto muestra una tendencia alta en el uso de las estrategias metacognitivas en cada una de las tareas desarrolladas, durante todo el proceso. Por otra parte, se puede deducir que durante el desarrollo de la tarea 2 y el Post-test, en las estrategias de planeación y control hubo un incremento leve, mientras que en la evaluación se mantuvo, respondiendo probablemente a la complejidad de la tarea asignada.

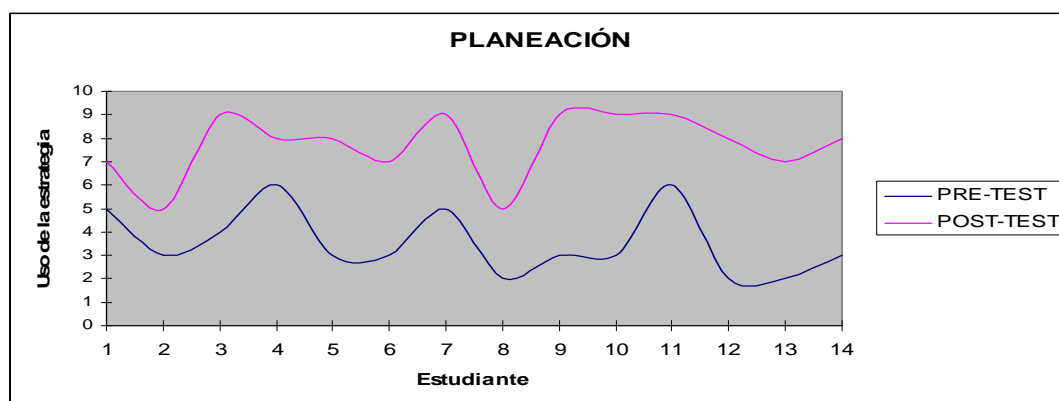
Como puede observarse en la gráfica 9, el uso de la estrategia de Planeación aumentó considerablemente entre la prueba Pre-test y Post-test . algunos estudiantes la emplearon en un 100%, lo que hace evidente la incidencia positiva en los resultados obtenidos en la prueba de escritura.



Gráfica 9. Uso de la estrategia metacognitiva de Planeación según estudiante en las pruebas Pre test, tarea 1, tarea 2 y Post test.

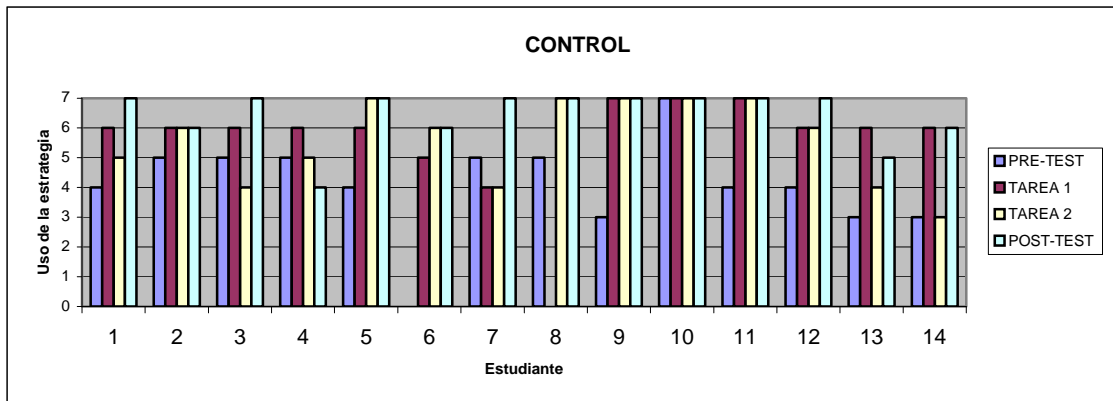
Como se observa en la gráfica 10, la curva muestra que el uso de la Planeación como estrategia metacognitiva aumentó considerablemente entre la prueba Pre-test y Post-test, dado que el 100% de los sujetos alcanzó una

puntuación superior a la obtenida en la prueba Pre-test, es decir, mejoró en la implementación de esta estrategia, logrando superar su propio registro en el uso de la misma. Se considera que estos resultados pudieron darse por dos razones: primero, porque durante la inducción de las estrategias metacognitivas se hizo un mayor énfasis en esta estrategia que en las otras y/o porque para los estudiantes resultaba más importante centrar el desarrollo de su tarea en la Planeación, siendo ésta más tangible a nivel del proceso de escritura, lo que posiblemente le brindaba más seguridad al estudiante.



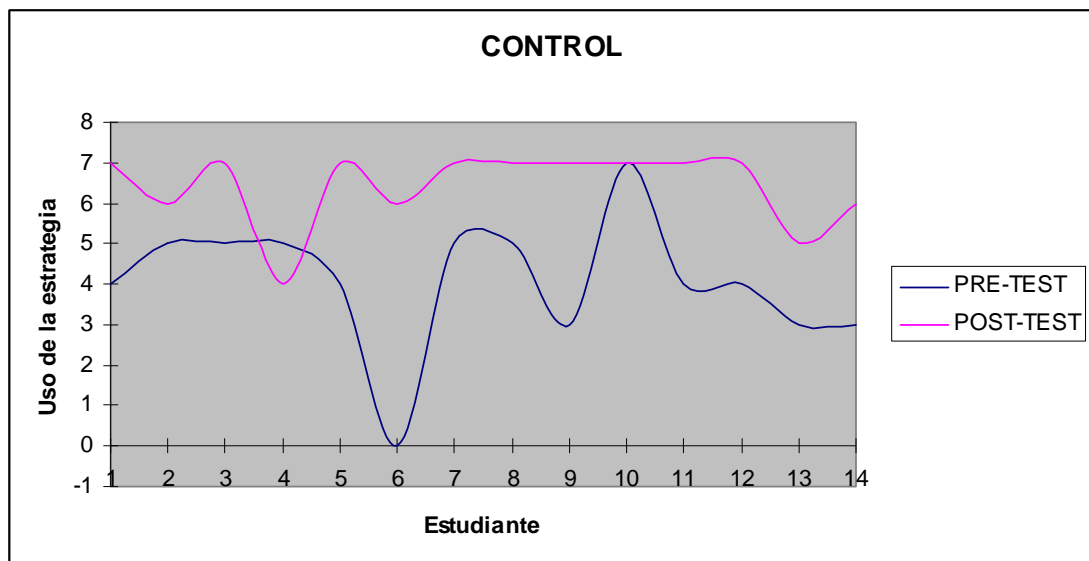
Gráfica 10. Uso de la estrategia metacognitiva de Planeación según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.

El 86% de los sujetos aumentó el uso de la estrategia metacognitiva de Control durante el proceso de escritura, lo cual evidencia una mejoría en el proceso de autorregulación de los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Se considera que este aumento se debió en gran medida al constante acompañamiento que mantuvo la docente durante el proceso y al interés mismo que fue generando el desarrollo de cada tarea en los estudiantes.



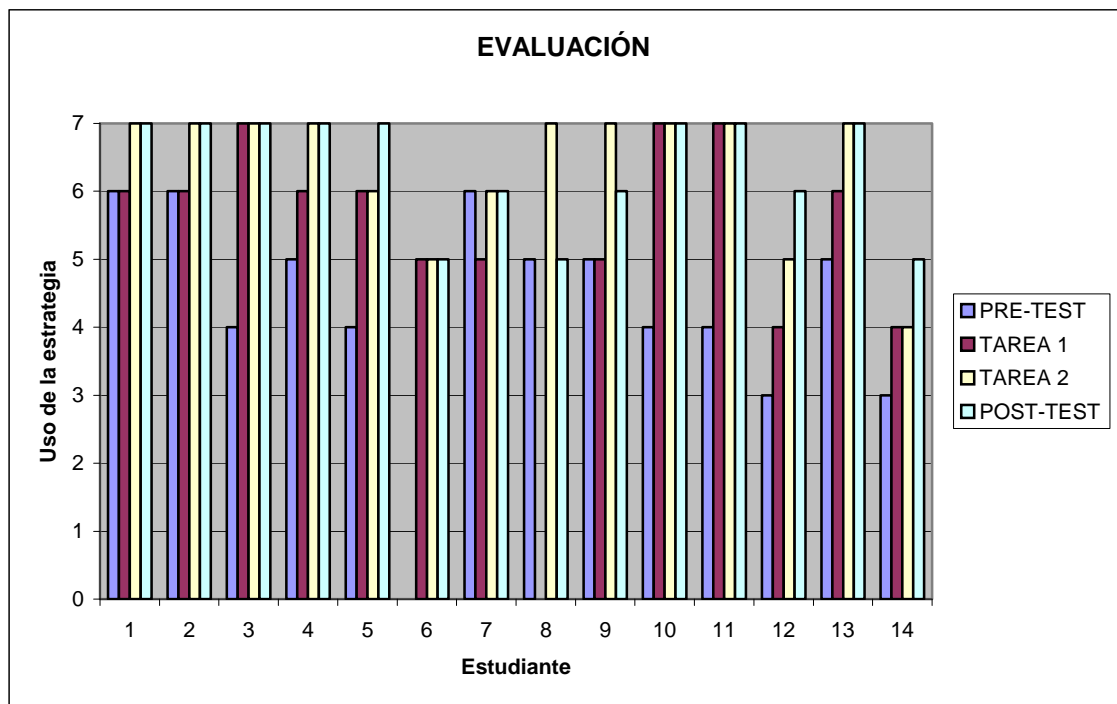
Gráfica 11. Uso de la estrategia metacognitiva de Control según estudiante en las pruebas Pre test, tarea 1, tarea 2 y Post test.

Mientras que el 7% de los sujetos se mantuvo en su máximo nivel, y el otro 7% desmejoró en relación con la prueba Pre-test, lo cual se debió principalmente a la interrupción del proceso mismo más que a la falta de conciencia en el uso de la estrategia. El sujeto no asistió a todas las sesiones de clase por razones estrictamente personales, lo cual se vio reflejado en la dificultad que manifestaba en el desarrollo de la nueva tarea en el momento que se reintegraba al grupo.



Gráfica 12. Uso de la estrategia metacognitiva de Control según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.

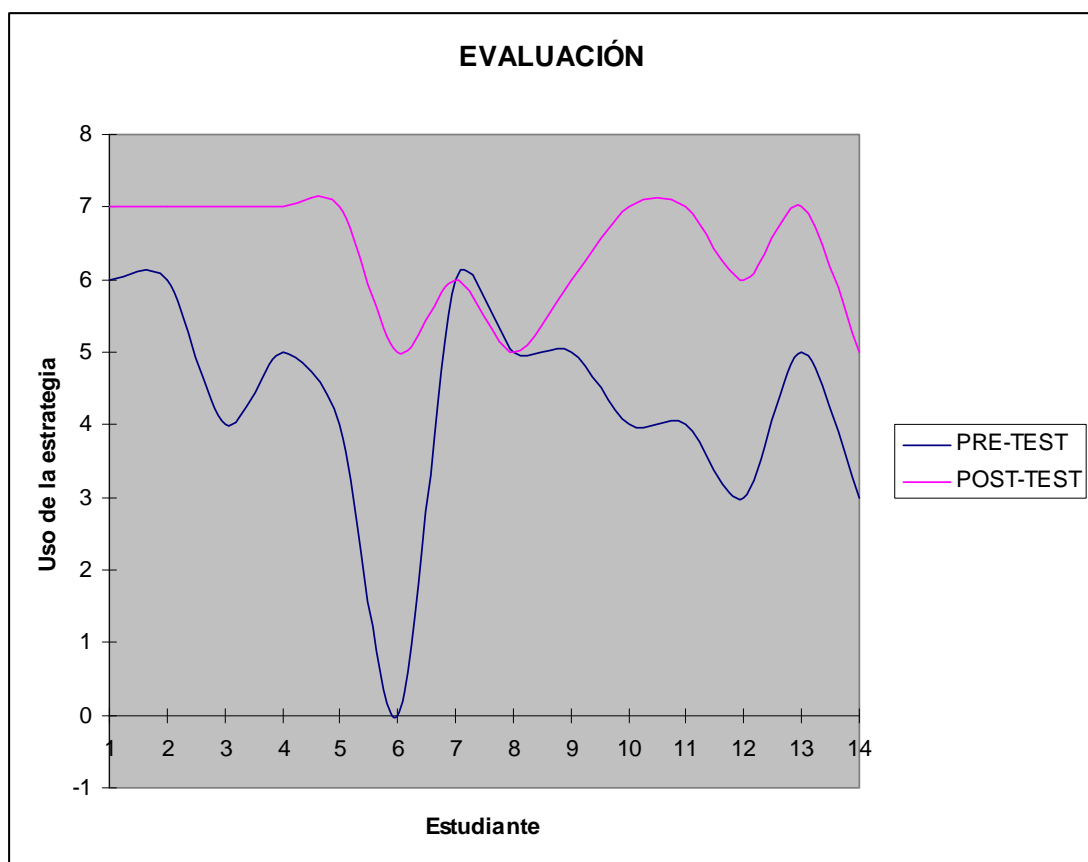
La gráfica 13 muestra que el 86% de los sujetos aumentó la frecuencia en el uso de la estrategia de evaluación, lo cual evidencia que los sujetos asumieron concientemente el proceso de Evaluación frente a las tareas que llevaron a cabo, logrando mejorar no sólo la confianza en sí mismo, sino además su desempeño académico.



Gráfica 13. Uso de la estrategia metacognitiva de Evaluación según estudiante en las pruebas Pre test, tarea 1, tarea 2 y Post test.

El 86% aumentó la frecuencia de uso de esta estrategia, lo que significa que la implementación de la misma incidió de manera positiva para la mayoría de sujetos. El 14% se mantuvo obteniendo puntuaciones altas o iguales en las tareas 1, 2 y 3, siendo la prueba Pre-test la más baja. Esto se debió quizás al grado de dificultad que demandaba la tarea número 3 y a los requerimientos

que se dieron para la respectiva socialización en grupo. Aún así, es importante anotar que los estudiantes fueron muy críticos con sus trabajos porque lograron establecer claramente las deficiencias durante todo el proceso, así como sus alcances. También lograron hacer una reflexión personal frente a las posibilidades en el futuro si continuaban aplicando las estrategias metacognitivas en cualquiera de los campos del conocimiento a los que ellos se enfrentaran.



Gráfica 14. Uso de la estrategia metacognitiva de Evaluación según estudiante en las pruebas Pre test y Post test.

Las tablas que aparecen a continuación muestran los porcentajes de estudiantes en cada una de las pruebas desarrolladas durante el proceso, según el nivel de avance en cada prueba.

Entre la prueba Pre-test y la tarea 1, se puede observar que la gran mayoría de sujetos (79%) mejoró el uso de las estrategia metacognitivas de *Planeación, Control y Evaluación*. Entiéndase por mejor uso la mayor cantidad de respuestas afirmativas en la encuesta del uso de estrategias metacognitivas (ver anexo 4, tabla 2). El 9% se mantuvo constante en el uso de las mismas, mientras que el 12% no avanzó en el uso de las estrategias metacognitivas.

Tabla 11. Porcentaje de estudiantes en las pruebas Pre-test y tarea 1 de estrategias metacognitivas según nivel de avance.

NIVEL DE AVANCE	PRE TEST vs. TAREA 1			PROMEDIO AVANCE
	PLANEACION	CONTROL	EVALUACION	
Mejóro el uso	93%	79%	65%	79%
Mantuvo	0%	7%	21%	9%
Desmejoró	7%	14%	14%	12%

Entre la tarea 1 y la tarea 2, se puede observar que el 40% de los sujetos mejoró el uso de las estrategias metacognitivas de *Planeación, Control y Evaluación*. Entiéndase por mejor uso la mayor cantidad de respuestas afirmativas en la encuesta del uso de las estrategias metacognitivas (ver anexo 4), mientras que del 60% restante, el 41% se mantuvo y el 19% desmejoró. Las respuestas se sustentaron en argumentos como el mayor grado de dificultad entre las dos tareas. Lo que evidencia que cada tarea tiene su propio grado de dificultad y no necesariamente la última en secuencia es la más fácil.

Tabla 12. Porcentaje de estudiantes en las pruebas tarea 1 y tarea 2 de las estrategias metacognitivas según nivel de avance.

NIVEL DE AVANCE	TAREA 1 vs. TAREA 2			PROMEDIO AVANCE
	PLANEACION	CONTROL	EVALUACIÓN	
Mejóro el uso	43%	21%	57%	40%
Mantuvo	36%	43%	43%	41%
Desmejoró	21%	36%	0%	19%

Entre la tarea 2 y el Post-test, se puede observar que el 50% de los estudiantes mejoraron el uso de las estrategias metacognitivas, mientras que del 50%, 40% se mantuvo y 10% desmejoró. En relación con la tabla anterior, cabe anotar que aumentó el porcentaje de sujetos con mejoría en su nivel de avance.

Tabla 13. Porcentaje de estudiantes en las pruebas tarea 2 y prueba Post-test de las estrategias metacognitivas según nivel de avance.

NIVEL DE AVANCE	TAREA 2 vs. POST TEST			PROMEDIO AVANCE
	PLANEACION	CONTROL	EVALUACIÓN	
Mejóro el uso	43%	43%	65%	50%
Mantuvo	50%	50%	21%	40%
Desmejoró	7%	7%	14%	10%

Entre el Pre-test y Post-test se manifiesta una alta tendencia de mejoría en el uso de las estrategias metacognitivas, ya que el 86% de la población mejoró el nivel de uso de las mismas; mientras que sólo el 14% se mantuvo en el mismo nivel y ningún sujeto desmejoró.

Tabla 14. Porcentaje de estudiantes en las pruebas Pre-test y Post-test de estrategias metacognitivas según nivel de avance.

NIVEL DE AVANCE	PRE TEST vs. POST TEST			PROMEDIO AVANCE
	PLANEACION	CONTROL	EVALUACIÓN	
Mejóro el uso	100%	86%	86%	90%
Mantuvo	0%	7%	14%	7%
Desmejoró	0%	7%	0%	3%

En términos generales, cabe anotar que entre las pruebas *Pre test* y *Post test*, se evidencia un avance significativo en términos de adquisición, aplicación y uso de las estrategias metacognitivas de *Planeación*, *Control* y *Evaluación*.

El 14% que se mantuvo en la evaluación, probablemente no uso conscientemente las estrategias y no centró su atención en la aplicación de las mismas, por otro lado, se cree que el 7% que desmejoro pudo haber estado afectada por factores externos de tipo familiar (manifestado por el propio sujeto),

7. TEORIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN

Los resultados confirman que los estudiantes poseen dificultad en la producción escrita en inglés, como lengua extranjera; tal como lo evidencia Brown, D (1994) para quien la escritura es una habilidad compleja para nativos como para no nativos, en tanto que ésta demanda múltiples alcances cognitivos.

Por otra parte, lograr una comunicación escrita eficaz, según Raimes (1983) requiere de un conjunto de elementos que deben ser abordados durante un proceso. Según los resultados arrojados en ésta investigación, dicho proceso no es una constante que se vivencie en todos los espacios educativos.

De igual forma, los autores mencionados en el marco teórico de este estudio coinciden en afirmar que la escritura es una habilidad comunicativa de suprema complejidad, la cual se ha enfocado básicamente en los aspectos cognitivos de su producción, aislándola de su sentido social y cultural, lo que se evidencio claramente durante el desarrollo de cada una de las tareas propuestas para el grupo de estudio. Cada tarea se constituyó en un nuevo reto de aprendizaje y reflexión.

Los resultados demuestran que en un buen porcentaje, y gracias al uso conciente de las estrategias metacognitivas, los estudiantes mejoraron su producción escrita, aún a pesar de las fallas que subsistan, pues como se ha enfatizado, el mejoramiento de la escritura debe ser un proceso continuo e inacabado, sujeto a cambios y evaluación permanente.

La enseñanza explícita de estrategias metacognitivas favoreció de manera significativa el proceso de escritura en inglés, que comparado con otros estudios, guarda estrecha relación con los resultados obtenidos en otras investigaciones como por ejemplo, la realizada por Pineda Báez, Clelia (2002); López, Gladys Stella (2002); y De la Peña, María Morra (1999); manteniendo las diferencias que se presentan entre las habilidades comunicativas de lectura y escritura respectivamente.

Otro hallazgo importante es que el papel del docente como guía es crucial y fundamental para alcanzar gradualmente mayor autonomía en el proceso del aprendizaje. Hallazgos que se mencionan en los trabajos reseñados anteriormente, donde el maestro puede facilitar la confrontación y el aprendizaje reflexivo de algún dominio específico, o por el contrario, puede obstaculizarlo.

Se confirma según el marco conceptual, que las estrategias metacognitivas deben ser enseñadas de manera explícita, acompañando al alumno para que haga conciencia de su proceso de aprendizaje, y no dejarlo simplemente a su suerte. Para Mateos (2001), el desarrollo de la metacognición debe plantearse como un objetivo educativo, que impacte el currículo escolar.

La mayoría de los trabajos investigativos relacionados en este estudio como antecedentes, guardan alguna relación tanto en su metodología como en sus hallazgos; lo cual permite corroborar que la metacognición es un aporte teórico

fundamental para comprender los procesos cognitivos que subyacen en las áreas del conocimiento.

Finalmente, el proceso de autoevaluación de los sujetos se evidenció tanto en los resultados de las pruebas desarrolladas, como en los comentarios elaborados por ellos mismos, en torno a su proceso de aprendizaje. Se manifiesta una constante reflexión sobre sus debilidades y fortalezas, lo cual permite establecer un desarrollo gradual de autonomía, autoconfianza y responsabilidad en cada uno de los sujetos, siendo este uno de los propósitos del presente estudio. (ver anexos comentarios de los estudiantes).

8. CONCLUSIONES

La intervención del proceso de aprendizaje de la *escritura en inglés a través de la implementación de las estrategias metacognitivas* permite concluir que:

1. Una vez aplicada la prueba Pre-test a nivel de escritura en inglés, se determinó que los estudiantes poseían muy poco conocimiento acerca de los elementos que son tenidos en cuenta para la elaboración de un texto en inglés como lengua extranjera, y también que desconocían la forma como podían ser evaluados dichos textos. Además, su conocimiento sobre la existencia y uso de las estrategias metacognitivas era igualmente muy bajo.
2. Una vez aplicadas las estrategias metacognitivas se evidenció un avance significativo en el proceso de escritura en inglés, aunque prevalecen algunas fallas. Lo que se convirtió en un reto no sólo a nivel metacognitivo sino también cognitivo.
3. Se comprobó que el uso de las estrategias metacognitivas incidió favorablemente durante el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera, y se concluyó que estas pueden ser transferidas a diferentes campos del saber.
4. Con la instrucción e implementación de las estrategias metacognitivas se logró impactar al estudiante para que pasara de una regulación externa a una autorregulación conciente en los procesos de aprendizaje, lo que lo motivó y llevó a asumir autónomamente su propio proceso, obteniendo mejores resultados.
5. La intervención pedagógica en estrategias metacognitivas relacionadas con los procesos de escritura en inglés, incidió favorablemente en el planteamiento

y desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula, en la formación de sujetos reflexivos y autónomos capaces de asumir de manera responsable su propio aprendizaje; lo cual se constituye en un valioso aporte educativo que bien vale pena darle continuidad y profundidad.

7. Los instrumentos diseñados en ésta investigación, se constituyen en una contribución fundamental para el Centro de Idiomas de la Corporación Universitaria Unitec, los cuales permiten optimizar los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura en inglés como Lengua Extranjera.

Las conclusiones mencionadas anteriormente permiten a las investigadoras realizar algunas recomendaciones a los docentes de inglés, como un aporte importante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera:

- Hacer mayor énfasis en la *enseñanza de la escritura* dada su importancia dentro del contexto social.
- Hacer de la enseñanza de la escritura como lengua extranjera, un *objeto de estudio* dentro del currículo escolar.
- Hacer uso consciente de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de todas las habilidades comunicativas del inglés como Lengua Extranjera.
- Para una posterior investigación en esta misma línea, se sugiere determinar una tipología textual concreta, con el fin de determinar la favorabilidad del uso de las estrategias metacognitivas en la misma.
- Diseñar colectivamente instrumentos de trabajo que se ajusten a las necesidades específicas y particulares de cada institución educativa, para medir el impacto del proceso tanto a nivel cognitivo como metacognitivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BEST, J.W. Cómo investigar en educación. Ediciones Morata S.A. Talleres gráficos de Ediciones Castilla S.A. Madrid, 1972, 397 p.
- BROWN, Douglas. Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, Upper Saddle River, NJ, USA. 1994, 443 p.
- BRUNER, J (1997) Cultura, Mente y Educación en Puerta de la Cultura. Madrid. Gardner, H. (1987). The minds new science. A History of Cognitive Revolution, NY, Basic Books.
- CANDA, Moreno Fernando. Diccionario de Pedagogía y Psicología, Madrid, 2000, 376 p.
- CUSHING, Sara. Assessing Writing, Cambridge University Press, New York, 2002, 260 p.
- GARCIA CALVO, Javier. La Escritura Académica en el Ámbito Universitario: El Resumen como Texto Académico, disponible en www.revele.com.ve/programas/indice/ria.php?id=11226&rev=akademos
- KLINGER, Cynthia y VADILLO, Guadalupe. Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente. Ed. McGraw Hill, Colombia, 2001, 205 p.

- Ley 115, General de Educación, 1994.
- LOPEZ, Gladys Stella y ARCINIEGAS, Esperanza. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario. Universidad del Valle y Conciencias, Cali, 2001, 118 p.
- MATEOS, Mar. Metacognición y educación. Libro de Edición Argentina, Buenos Aires, Argentina, 1a. ed. 2001, 143 p.
- MORRA DE LA PEÑA, María. Metacognición y Procesos de Síntesis en Lengua Extranjera (Inglés) (U.N Córdoba, Argentina), 1999, disponible en http://www.lenguas.unc.edu.ar/cil/cil_informes.htm
- OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies. Heinle & Heinle, Boston, Massachusetts, USA 1990, 342 p.
- Proyecto Educativo Institucional, UNITEC.
- PEREGORY, Suzanne, and Boyle, Owen, Reading, Writing, & Learning in ESL. Third Edition. Longman, 2001, 446 p.
-
- PINEDA, Clelia. English as a foreign language competence through the implementation of critical thinking-related tasks. Universidad Externando de Colombia. Proyecto de Investigación. Noviembre, 2003.
- POZO, Juan Ignacio y MONEREO Carlos. El Aprendizaje Estratégico : Metacognición y estrategias de aprendizaje, Ed. Aula XXI Santillana, España, 1999, 402 p.

- RAIMES, Ann. Techniques in Teaching Writing. Oxford University Press, Oxford,1983, 164 p.

- SIERRA BRAVO, Restituto. Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios , 14 ed. Madrid, Paraninfo, 2001.

- SOTO, Carlos Arturo. Metacognición: cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 2002, 98 p.

Anexo 2

INSTRUMENTO 2



INDAGACIÓN SOBRE USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA TAREA

NOMBRE: _____ CODIGO: _____

FACULTAD: _____ FECHA: _____

Una vez terminado el ejercicio de escritura, le solicitamos dar respuesta a cada uno de los ítems que aparecen a continuación. Antes de responder reflexione sobre la manera como llevó a cabo la tarea y conteste lo más sinceramente posible.

Para la presente prueba, la palabra **tarea** se refiere al ejercicio de escritura específicamente.

1. ANTES DE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA (First draft)	SI	NO
aa. Usó alguna estrategia específica para iniciar la tarea.		
ab. Pensó y tomó decisiones conscientes acerca del proceso que iba a llevar a cabo.		
ac. Anticipó las dificultades que se iban a presentar durante el desarrollo de la tarea.		
ad. Previó tácticas para enfrentar las dificultades.		
ae. Realizó alguna clase de esquema para desarrollar la tarea.		
af. Al desarrollar la tarea, pensó en el texto que iba a escribir y en la audiencia a la cual se iba a dirigir.		
ag. Planeó lo que iba a escribir y cómo lo iba a hacer.		
ah. Determinó la estructura que podía dar a las ideas.		
ai. Determinó el propósito con el que iba a escribir.		

2. DURANTE EL DESARROLLO DE LA TAREA (Second draft)		
a. Si usó alguna estrategia específica, se preguntó periódicamente si la estaba empleando como lo planeó.		
b. Se cuestionó constantemente sobre la tarea que estaba llevando a cabo.		
c. Revisó permanentemente el texto que iba generando.		
d. Centró su atención en el contenido de la tarea a desarrollar.		
e. Revisó, constató y corrigió el texto que iba generando.		
f. Manifestó constantemente un nivel de comprensión sobre el desarrollo de la tarea.		
g. Estableció alguna relación entre lo que sabía y lo que no sabía para desarrollar la tarea.		

3. DESPUES DE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA (Final writing)		
a. Detectó desajustes en la tarea.		
b. Tomó decisiones al respecto del producto logrado.		
c. Chequeó la eficacia de las estrategias empleadas.		
d. Manifestó seguridad frente a la tarea que desarrolló y los pasos que siguió para alcanzar el objetivo final.		
e. Si utilizó alguna estrategia específica antes y durante el desarrollo de la tarea, considera que fue importante para llevar a cabo la tarea.		
f. Reflexionó sobre el proceso que llevó a cabo.		
g. Considera que lo pudo haber hecho mejor.		

Anexo 4



INDAGACIÓN SOBRE USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA PRE-TEST

NOMBRE: _____ CODIGO: _____
FACULTAD: _____ FECHA: _____

Una vez terminado el ejercicio de escritura, le solicitamos dar respuesta a cada uno de los ítems que aparecen a continuación. Antes de responder reflexione sobre la manera como llevó a cabo la tarea y conteste lo más sinceramente posible.

Para la presente prueba, la palabra **tarea** se refiere al ejercicio de escritura específicamente.

1. ANTES DE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA (First draft)

	SI	NO
a. Usó alguna estrategia específica para iniciar la tarea.		
b. Pensó y tomó decisiones conscientes acerca del proceso que iba a llevar a cabo.		
c. Anticipó las dificultades que se iban a presentar durante el desarrollo de la tarea.		
d. Previó tácticas para enfrentar las dificultades.		
e. Realizó alguna clase de esquema para desarrollar la tarea.		
f. Al desarrollar la tarea, pensó en el texto que iba a escribir y en la audiencia a la cual se iba a dirigir.		
g. Planeó lo que iba a escribir y cómo lo iba a hacer.		
h. Determinó la estructura que podía dar a las ideas.		
i. Determinó el propósito con el que iba a escribir.		

2. DURANTE EL DESARROLLO DE LA TAREA (Second draft)

a. Si usó alguna estrategia específica, se preguntó periódicamente si la estaba empleando como lo planeó.		
b. Se cuestionó constantemente sobre la tarea que estaba llevando a cabo.		
c. Revisó permanentemente el texto que iba generando.		
d. Centró su atención en el contenido de la tarea a desarrollar.		
e. Revisó, constató y corrigió el texto que iba generando.		
f. Manifestó constantemente un nivel de comprensión sobre el desarrollo de la tarea.		
g. Estableció alguna relación entre lo que sabía y lo que no sabía para desarrollar la tarea.		

3. DESPUÉS DE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA (Final writing)

a. Detectó desajustes en la tarea.		
b. Tomó decisiones al respecto del producto logrado.		
c. Chequeó la eficacia de las estrategias empleadas.		
d. Manifestó seguridad frente a la tarea que desarrolló y los pasos que siguió para alcanzar el objetivo final.		
e. Si utilizó alguna estrategia específica antes y durante el desarrollo de la tarea, considera que fue importante para llevar a cabo la tarea.		
f. Reflexionó sobre el proceso que llevó a cabo.		
g. Considera que lo pudo haber hecho mejor.		







Anexo 5

INDUCCIÓN SOBRE SÍMBOLOS DE CORRECCIÓN EN EL PROCESO DE ESCRITURA EN INGLÉS

APPENDIX



Correction Symbols

Meaning	Incorrect	Correct
<i>p.</i> punctuation	I live ^{<i>p.</i>} and go to school here ^{<i>p.</i>} Where do you work ^{<i>p.</i>} ?	I live and go to school here. Where do you work?
 word missing	I  working in a restaurant.	I am working in a restaurant.
<i>Cap.</i> capitalization	It is located at ^{<i>cap.</i>} main and ^{<i>cap.</i>} baker ^{<i>cap.</i>} streets in the ^{<i>cap.</i>} City.	It is located at Main and Baker Streets in the city.
<i>v.t.</i> verb tense	I never ^{<i>v.t.</i>} work as a cashier until I ^{<i>v.t.</i>} get a job there.	I had never worked as a cashier until I got a job there.
<i>agr.</i> subject-verb agreement	The manager ^{<i>agr.</i>} work hard. There ^{<i>agr.</i>} is five employees.	The manager works hard. There are five employees.
 make one word or sentence	Every  one works hard. We work together.  So we have become friends.	Everyone works hard. We work together, so we have become friends.
<i>sp.</i> spelling	The ^{<i>sp.</i>} maneger is a woman.	The manager is a woman.
<i>pl.</i> plural	She treats her employees like ^{<i>pl.</i>} slave.	She treats her employees like slaves.
 unnecessary word	My boss she watches everyone all the time.	My boss watches everyone all the time.
<i>w.f.</i> wrong word form	Her voice is ^{<i>w.f.</i>} irritated.	Her voice is irritating.
<i>W.W.</i> wrong word	The food is delicious. ^{<i>W.W.</i>} Besides, the restaurant is always crowded.	The food is delicious. Therefore, the restaurant is always crowded.

Appendix D Correction Symbols



	Meaning	Incorrect	Correct
ref.	pronoun reference error	The restaurant's specialty is fish. ^{ref.} They are always fresh. The food is delicious. Therefore, ^{ref.} it is always crowded.	The restaurant's specialty is fish. It is always fresh. The food is delicious. Therefore, the restaurant is always crowded.
W	wrong word order	Friday <u>always is</u> our busiest night.	Friday is always our busiest night.
RO	run-on	Lily was fired she is upset.	Lily was fired, so she is upset.
CS	comma splice (incorrectly joined independent clauses)	OR Lily was fired, she is upset.	Lily was fired; therefore, she is upset. Because Lily was fired, she is upset. Lily is upset because she was fired.
FRAG	fragment (incomplete sentence)	She was fired. <u>Because she was always late.</u>	She was fired because she was always late.
Ⓣ	add a transition	She was also careless. [Ⓣ] She frequently spilled coffee on the table.	She was also careless. For example, she frequently spilled coffee on the table.
S.	subject	^{S.} <u>It</u> is open from 6:00 P.M. until the last customer leaves.	The restaurant is open from 6:00 P.M. until the last customer leaves.
v.	verb	The employees ^{v.} <u>are</u> on time and work hard.	The employees are on time and work hard.
prep.	preposition	We start serving dinner ^{prep.} <u>at</u> 6:00 P.M.	We start serving dinner at 6:00 P.M.
conj.	conjunction	The garlic shrimp, fried clams, ^{conj.} <u>and</u> broiled lobster are the most popular dishes.	The garlic shrimp, fried clams, and broiled lobster are the most popular dishes.
art.	article	Diners expect ^{art.} <u>a</u> glass of water when they first sit down ^{art.} <u>at</u> table.	Diners expect a glass of water when they first sit down at the table.
¶	Symbol for a paragraph		

Anexo 6

TALLER USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS



COORDINACION AREA DE INGLES ENGLISH IV

NOMBRE: _____ **CODIGO:** _____

FACULTAD: _____ **FECHA:** _____

Tiempo: 60 minutos

Objetivos:

- Indagar sobre los referentes que poseen los estudiantes al respecto de la metacognición y sus estrategias.

- Consolidar unos fundamentos teóricos sobre metacognición que puedan ser reconocidos y abordados por cada uno de los sujetos que desarrollaran los talleres.

Metodología:

1. Organización de mesas de trabajo (tres estudiantes por grupo)
2. Discusión de preguntas orientadas.
3. Puesta en común (mesa redonda).
4. Fundamentación teórica.
5. Análisis de cada uno de los aspectos contenidos en la encuesta de metacognición.
6. Conclusiones.

Procedimiento:

1. Mesas de trabajo: los estudiantes se enumeran de uno a tres, para formar los cinco grupos de trabajo.
2. Cada grupo analiza y reflexiona sobre las siguientes preguntas y nombra un relator para que socialice las ideas del grupo.

a. ¿Qué es metacognición? _____

b. ¿Qué es estrategia? _____

c. ¿Qué estrategias aplica usted para aprender?

d. ¿Hace seguimiento a las estrategias que aplica? _____

¿De qué forma? _____

e. ¿Piensa, reflexiona y/o analiza al respecto de lo que aprende? _____

f. ¿Busca diferentes vías o medios para aprender? _____

g. ¿Considera que existen diversas formas de aprender? _____

h. ¿Cuáles son las que usted utiliza? _____

3. Mesa redonda: los relatores exponen las ideas de cada grupo y se hace una puesta en común.
4. Con base en las ideas expuestas por los grupos, se determinan las conclusiones, que direccionarán la fundamentación teórica sobre metacognición, dirigida por el docente guía.
5. Análisis de los aspectos contenidos en la encuesta sobre *indagación del uso de estrategias metacognitivas* en el desarrollo de la prueba pre-test: lea y analice detenidamente cada uno de los ítems a los que dio respuesta en la encuesta y ubíquelos teniendo en cuenta los referentes teóricos expuestos. Identifique los aspectos que pertenecen a cada una de las estrategias metacognitivas.
6. Conclusiones: las definiciones de metacognición y las estrategias metacognitivas se explicitan con el concurso de todos los sujetos.

Anexo 10

Originales de los estudiantes

Talleres

Tareas

Indagación sobre el uso de
las estrategias metacognitivas

Comentarios de los estudiantes