

Gisela Díaz

Universidad Nacional de Villa María.

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

Villa María, Córdoba

Estrategias metacognitivas de escritura en el discurso académico.

Herramientas para alcanzar autonomía en el aprendizaje y adquirir cualidades de escritores expertos {*

Resumen

La escritura de textos académicos constituye una tarea compleja para el estudiante universitario, más aún cuando la misma es llevada a cabo en una segunda lengua. Ante dicha problemática, en las últimas décadas se ha propuesto la enseñanza de estrategias de escritura como una herramienta eficaz para optimizar resultados de aprendizaje (Manchón, 2001). Diversos estudios han señalado que es en el uso de estrategias en donde los escritores competentes difieren de los menos competentes. Asimismo, la literatura muestra que los buenos escritores utilizan un mayor número de estrategias metacognitivas (Mu, 2007). La metacognición, es decir, el conocimiento y la regulación de los propios procesos de aprendizajes, fue primero abordada por Flavell (1979), quien identificaba tres tipos de conocimientos metacognitivos: *conocimiento de la persona*, es decir, lo que el aprendiz sabe de sí mismo, sus capacidades y limitaciones; *el conocimiento de la tarea*, información sobre los recursos que necesita para llevar adelante la tarea; y *conocimiento estratégico*, es decir, sobre las acciones que considera efectivas para resolver la tarea y alcanzar los objetivos esperados. En un estudio realizado en la UNVM en el marco de mi tesis de posgrado, se implementó un programa de instrucción sobre estrategias metacognitivas de escritura en alumnos de Lengua Inglesa II del Profesorado en Lengua Inglesa. El propósito fue brindarles herramientas que contribuyeran a una mayor autonomía en su proceso de composición y a una mejora en la calidad de sus producciones escritas. Se abordaron las tres estrategias metacognitivas propuestas por Flavell y luego adoptadas por Mu (2005): *planificación, monitoreo-control y evaluación*. La información extraída de un pre test y

dos post tests muestran que los estudiantes comenzaron a utilizar un mayor número de estrategias metacognitivas a partir del tratamiento y a tener un mayor «control» sobre su propio proceso de composición.

Palabras clave

{ metacognición, estrategias metacognitivas de escritura, instrucción en estrategias }

Abstract

Writing academic discourse has been viewed as a complex task by most university students, especially when writing well in both their first and second languages is essential for students to succeed in their courses of studies. In the last decades, researchers in the area of second language acquisition have stressed the importance of writing strategies instruction as an effective means to enhance learning results (Manchón, 2001). Several studies have indicated that it is in the use of strategies where more competent writers differ from less competent ones. Moreover, the literature shows that expert writers employ a higher number of metacognitive writing strategies (Mu, 2007). Metacognition, that is to say, knowledge and regulation of the learner's own learning processes, was first approached by Flavell (1979), who identified three types of metacognitive knowledge, namely knowledge about person—beliefs about one's attitudes and preferred learning style, what one knows and does not know, one's own cognitive abilities, and also consciousness of one's progress— knowledge about task—awareness of the nature of the task, its purpose, and the requirements and processing demands needed to undertake it— and knowledge about strategy—awareness of the strategies that are appropriate to be employed to achieve the desired goals and to undertake tasks—. In a study carried out in the National University of Villa María as part of my MA thesis, an intervention on metacognitive writing strategies (MWS) was implemented with students of the subject English Language II, in the English Teacher Training College. The aim of this study was to equip students with tools that allowed them to enhance autonomy in their composition process and to improve the quality of their writing works. The instruction was based on the three MWS proposed by Flavell and adopted by Mu (2005): planning, monitoring and evaluating. Data collected from a pre test and two post tests indicate that the participants started to employ a higher number of MWS after the treatment and to have greater control over their own writing process.

Key words

{ metacognition, metacognitive writing strategies, strategy instruction }

Introducción

La escritura académica, requisito fundamental en la universidad, ha sido señalada como una tarea compleja y tediosa para los estudiantes. Dicha complejidad está asociada a diversos factores que intervienen en el proceso de escritura, como por ejemplo la experiencia previa del escritor y la dificultad de la tarea, como así también a las restricciones impuestas por el género académico y a la necesidad de estudiantes de una segunda lengua de poseer competencia lingüística en el idioma extranjero. Según la literatura, un método efectivo para optimizar resultados de aprendizaje es la implementación de estrategias de escritura.

Entre las innumerables estrategias de escritura que existen, las estrategias metacognitivas se caracterizan por permitirle al estudiante alcanzar mayor autocontrol sobre su propio proceso de aprendizaje (Flavell, 1979; Oxford, 2011). Más claramente, son habilidades mentales ejecutivas que cumplen la función de «controlar las actividades cognitivas y asegurar que el objetivo de aprendizaje se cumpla» (Wang, Spencer, & Xing, 2009:48).

Teniendo en cuenta los beneficios de dichas estrategias y partiendo de la premisa que las estrategias de escritura pueden ser enseñadas, se realizó una instrucción en las estrategias metacognitivas de escritura *planificación, monitoreo-control y evaluación* en alumnos de segundo año del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. Si bien los conceptos de metacognición y estrategias metacognitivas han adquirido gran importancia en distintas áreas de la educación, según mi leal saber y entender; se han llevado a cabo pocos estudios en Profesorados en Lengua Inglesa en países de habla hispana como Argentina. Por consiguiente, esta investigación intentó obtener información acerca de los efectos de la instrucción en las estrategias metacognitivas *planificación, monitoreo-control y evaluación* en alumnos de nivel pre intermedio del profesorado. El fin último de dicha intervención fue contribuir a que el escritor estudiante logre autonomía en el proceso de composición y de esa manera mejore sus producciones escritas.

En particular, los objetivos específicos de este trabajo fueron:

{ Determinar el efecto del entrenamiento en estrategias metacognitivas de escritura en términos de tipo y frecuencia de estrategias de *planificación, monitoreo-control y evaluación* utilizadas por los estudiantes.

{ Examinar si, de producirse un cambio en el uso de estrategias metacognitivas de escritura, éste tiene correlación con la calidad de los párrafos escritos por los estudiantes; calidad medida por la nota asignada por las profesoras de Lengua Inglesa II.

{ Conocer la percepción de los estudiantes objeto de estudio sobre el impacto del entrenamiento en estrategias metacognitivas de escritura en su desempeño como escritores.

{ Analizar la percepción de los estudiantes sobre su nivel de comportamiento estratégico.

{ Investigar la percepción de los participantes acerca de la instrucción en estrategias.

En este trabajo se desarrollarán los siguientes aspectos: el concepto de metacognición, la enseñanza de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, la metodología del estudio realizado, los resultados y conclusiones.

I. Metacognición

La metacognición es una de los mayores aportes de la psicología cognitiva (Ochoa, Aragón, Correa, & Mosquera, 2008). El concepto metacognición ha sido definido de diversas maneras, por ejemplo, como conocimiento, conciencia y control de los propios procesos de aprendizaje (Cubukcu, 2009); cognición acerca de la cognición (Ajideh, 2009) y como el centro de control del sistema cognitivo (Flavell, 1987).

John Flavell (1979) es considerado el primer autor en introducir el término metacognición en el área de educación. Según el autor, la metacognición está compuesta de «conocimiento metacognitivo» y «experiencia metacognitiva». El conocimiento metacognitivo abarca *conocimiento acerca de la persona, conocimiento acerca de la tarea y conocimiento acerca de estrategias*.

El *conocimiento de la persona* se refiere a (a) conocimiento general acerca de cómo los seres humanos aprenden y procesan información, (b) creencias acerca de los procesos cognitivos de otras personas (diferencias interindividuales) y (c) conocimiento de los propios procesos cognitivos. Éste último se refiere a conocimiento acerca de las actitudes propias, los estilos de aprendizaje de preferencia, lo que uno sabe y no sabe, las propias habilidades cognitivas y la autoevaluación del progreso en el aprendizaje. El *conocimiento de la tarea* implica conocer la naturaleza de la tarea, su propósito, su demanda cognitiva y los requerimientos necesarios para resolverla. Finalmente, el *conocimiento de estrategias* implica una apreciación de qué estrategias son apropiadas para alcanzar los objetivos deseados y completar la tarea designada.

Es importante señalar que el mero conocimiento metacognitivo no garantiza el uso de estrategias (Pintrich, 2002). Dicho en otras palabras, algunos alumnos pueden poseer conocimiento acerca de las posibles estrategias que podrían implementar para obtener los resultados deseados pero no ser capaces de utilizarlas. No obstante, se cree que si el alumno tiene conocimiento acerca de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje es más probable que las utilice (Pintrich, 2002). Además, según Pintrich (2002), «el conocimiento metacognitivo de estrategias le permite al alumno tener un mejor desempeño y aprender mejor» (222).

Oxford (2011) considera que la noción de conocimiento metacognitivo es demasiado limitado para explicar el autocontrol del alumno en el proceso de aprendizaje. La autora propone el concepto *metaconocimiento (metaknowledge)*, el cual hace referencia no sólo al aspecto cognitivo sino también a los de los órdenes afectivos y socioculturales que afectan el proceso de aprendizaje. El metaconocimiento se clasifica en conocimiento de la persona, conocimiento del grupo o de la cultura, conocimiento de la tareas, conocimiento de todo el proceso de aprendizaje, conocimiento de estrategias y metaestrategias y conocimiento condicional (cuándo, por qué y dónde puedo usar una determinada estrategia).

Las *experiencias metacognitivas*, otro de los elementos de la metacognición en la teoría de Flavell, se refieren a cualquier clase de experiencia afectiva o cognitiva relacionada con la vida intelectual (Flavell, 1979). Dichas experiencias tienen lugar cuando el alumno percibe que una tarea es difícil de comprender o resolver, o cuando siente que un objetivo

cognitivo es difícil de obtener. Las experiencias metacognitivas también ocurren en situaciones nuevas que requieren planificación previa y una cuidadosa evaluación de la tarea. Las experiencias metacognitivas pueden ser breves o largas, simples o complejas y pueden ocurrir en cualquier momento —antes, durante o luego de una tarea cognitiva.

Flavell (1979) señala que las experiencias metacognitivas pueden afectar al conocimiento metacognitivo del aprendiz ya sea expandiéndolo, borrando algunos conocimientos o revisándolos. Asimismo, las experiencias metacognitivas pueden activar el uso de estrategias tendientes a alcanzar propósitos cognitivos o metacognitivos. Por ejemplo, si un alumno se cuestiona acerca de su preparación para su próximo examen, éste puede hacerse preguntas acerca del contenido estudiado y de esta manera evaluar su conocimiento (estrategia metacognitiva). Si el estudiante percibe que no sabe un tema en particular, puede volver a leer acerca del mismo y hacer un resumen usando sus propias palabras (estrategias cognitivas utilizadas para alcanzar el propósito de optimizar su conocimiento).

Como puede ser observado a través de estos ejemplos, las estrategias cognitivas y metacognitivas son complementarias: ambas tienen como propósito optimizar el aprendizaje. Sin embargo, las estrategias cognitivas se emplean para lograr progreso o mejora en el aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas se utilizan para monitorear dicho progreso (Flavell, 1979). Oxford (2011) propone metáforas para entender el funcionamiento de ambos tipos de estrategias. Las estrategias metacognitivas son el arquitecto o maestro mayor de obra que planifica, obtiene recursos, organiza, coordina, monitorea y evalúa la construcción del conocimiento en una segunda lengua. Las estrategias cognitivas, por otra parte, son los constructores que, siguiendo las indicaciones y guía de las estrategias metacognitivas, construyen marcos mentales internos en estructuras elaboradas. Tal como Oxford señala, estrategias cognitivas descontroladas, lo equivalente a constructores trabajando sin supervisión, pueden causar graves problemas. En consecuencia, el uso de las estrategias metacognitivas estudiadas en esta investigación, *planificación*, *monitoreo-control* y *evaluación* son de fundamental importancia para un efectivo autocontrol del proceso de escritura.

2. Enseñanza de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua

La enseñanza de estrategias implica explícitamente instruir a los alumnos acerca de cómo aplicar estrategias de aprendizaje (Cohen, 1998). Según el autor, la instrucción en estrategias permite al alumno: (a) tomar conciencia acerca de las fortalezas y debilidades en su proceso de aprendizaje; (b) obtener conocimiento acerca de cómo aprender más eficazmente; (c) desarrollar diversas habilidades; (d) experimentar con estrategias conocidas y estrategias nuevas; (e) tomar decisiones acerca de cómo abordar una tarea; (f) monitorear y evaluar su propio desempeño y (g) transferir las estrategias efectivas a nuevos contextos de aprendizaje.

La enseñanza de estrategias se suele implementar tanto de manera integrada a las clases normales de una determinada materia o curso o de manera separada. Autores

que adhieren a la instrucción *separada* de las clases normales argumentan que prestar atención a estrategias y a la lengua al mismo tiempo puede ser muy demandante para el alumno y por ende causarle problemas. Por otro lado, quienes fomentan la instrucción *integrada* sostienen que el aprendizaje de estrategias en contexto es más efectivo que el aprendizaje de habilidades por separado ya que su aplicabilidad o uso puede no ser visible para el alumno. Además, la práctica de estrategias con tareas auténticas de lengua puede facilitar la transferencia de estrategias a tareas similares y a otros materiales en otras clases. Cohen y Macaro (2007) señalan que se ha observado una mayor efectividad en el aprendizaje de estrategias integrado con respecto al proceso de aprendizaje y a los resultados alcanzados. Por lo tanto, la instrucción en estrategias metacognitivas de escritura (EME) realizada en el marco de la tesis de posgrado fue integrada a las clases regulares de Lengua Inglesa II, en el área de escritura.

Otro aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de estrategias es si la misma será *directa* o *indirecta*. En el primer caso, a los alumnos se les enseña explícitamente la importancia y propósito del uso de estrategias, mientras que en la instrucción indirecta se fomenta la práctica de estrategias sin informarles a los alumnos acerca de su importancia. Según O'Malley y Chamot (1994), la literatura muestra que la enseñanza directa de estrategias permite la transferencia de estrategias a nuevas tareas y contribuye al uso de estrategias sostenido en el tiempo. Debido a los beneficios de la instrucción directa, en este estudio se implementó la enseñanza directa de EME.

3. Modelo de enseñanza de estrategias CALLA (O'Malley & Chamot, 1994)

Se han diseñado diversos modelos de instrucción de estrategias en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua; por ejemplo, Oxford (1990a), O'Malley y Chamot (1994), Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins (1999), Grenfell y Harris (1999) y Chamot (2005a) (todos citados en Cohen & Macaro, 2007, p. 112). En este trabajo, se adoptó el modelo propuesto por O'Malley y Chamot (1994) denominado *Cognitive Academic Language Learning Approach* (Enfoque Cognitivo y Académico de La Enseñanza de Idiomas). Este modelo consiste en cinco pasos, a saber: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. En la instancia de preparación se intenta crear conciencia acerca de la importancia de estrategias, en la presentación se fomenta conocimiento sobre estrategias, en la práctica se brindan oportunidades para el uso de estrategias, en la evaluación los estudiantes evalúan el uso propio de estrategias y en la etapa de expansión se intenta transferir el uso de estrategias a nuevos contextos y materiales.

4. Metodología

Para evaluar el uso de estrategias metacognitivas de escritura (EME) de los participantes en diferentes momentos, con y sin la variable «tratamiento», se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental para comparar el comportamiento estratégico de un mismo grupo, denominado grupo intacto (Brown & Rodgers, 2002). El uso de un grupo intacto fue considerado apropiado debido a que sólo diez alumnos formaban parte de la cátedra Lengua Inglesa en la que la instrucción se realizó, y también para evitar alterar el funcionamiento normal del curso. Este grupo también se denomina «natural» ya que no fue creado a propósito de la investigación sino que se conformó por todos los alumnos de Lengua Inglesa II.

El diseño adoptado consistió en un pre test+ post test+ delayed post test. El uso de EME fue evaluado a través de un cuestionario completado por los participantes antes del tratamiento (pre test), a continuación se llevó a cabo una instrucción en EME y una vez finalizada la misma se utilizó el mismo cuestionario que en el pre test para indagar sobre las EME utilizadas por los participantes (post test). Para garantizar la validez interna del estudio, el uso de EME fue evaluado nuevamente a través de un cuestionario tres meses después de finalizado el tratamiento (delayed post test). Observar una variable en un período estimado de tiempo permite al investigador atribuir al tratamiento cualquier cambio en el desempeño de los participantes con mayor certeza (Seliger & Shohamy, 1989). Cabe destacar que el mismo cuestionario se utilizó en los tres tests. Según Mackey y Gass (2005), una equivalencia entre pre tests y post tests permite la comparación de resultados y así mejorar la validez interna de la investigación.

A continuación, en la Tabla I, se detallan las preguntas de investigación y los instrumentos utilizados para responderlas y los momentos en los que éstos fueron aplicados.

El entrenamiento constó de nueve encuentros de aproximadamente dos horas cada uno desde marzo hasta junio de 2011. De los tres tipos de triangulación —teórica, de investigador y metodológica— se trató de alcanzar la metodológica, es decir, se utilizaron varios métodos para direccionar el mismo problema de investigación (Mackey & Gass, 2005) a los fines de aumentar la validez de los resultados. Cabe destacar que los cuestionarios, consignas para los diarios y encuesta fueron diseñados por la investigadora de este estudio a propósito de la investigación. Por otro lado, las composiciones evaluadas —párrafos descriptivos— fueron solicitadas por las docentes de la cátedra Lengua Inglesa II y evaluadas por ellas.

Tabla I
Preguntas de investigación e instrumentos

Pregunta de investigación	Instrumento	Momento de aplicación
1- RQ1: el entrenamiento sobre las estrategias metacognitivas de escritura (EME) <i>planificación, monitoreo-control y evaluación</i> ¿tiene un efecto en el corto plazo en el tipo y número de estrategias utilizadas por los alumnos de Lengua Inglesa II?	1- Cuestionario. 2- Diario.	Antes del tratamiento (pre test), inmediatamente luego de finalizado el tratamiento (post test) y tres meses después del tratamiento (delayed post test). Durante el tratamiento, luego de escribir una composición (dos veces).
2- En caso de producirse un cambio en el uso de EME, ¿tiene éste correlación con un cambio en la calidad de las composiciones escritas por los participantes?	Descriptor de evaluación <i>Michigan Writing Assessment Scoring Guide</i> .	Luego de escribir tres composiciones (una antes del tratamiento y dos luego del mismo).
3- ¿Cuál es la percepción de los participantes sobre el impacto del entrenamiento en su desempeño como escritores?	1- Cuestionario. 2- Diario.	Durante el tratamiento, luego de escribir una composición (dos veces). En la última clase de EME.
4- ¿Cuál es la percepción de los participantes acerca de su nivel de comportamiento estratégico?	1- Cuestionario. 2- Diario.	En la última clase de EME. Durante el tratamiento (dos veces).
5- ¿Cuál es la percepción de los participantes acerca del tratamiento?	1- Encuesta.	Tres meses después de finalizado el tratamiento.

22 { texturas 13

5. Resultados

5.1. Uso de estrategias metacognitivas

La información obtenida de los diversos instrumentos muestra que luego del tratamiento sobre EME los participantes comenzaron a utilizar un mayor número de estrategias metacognitivas, y dicho cambio se sostuvo en el corto plazo —tal como se informó en el «delayed post test». Los estudiantes reportaron haber implementado un gran número de estrategias específicas de *planificación, monitoreo-control y evaluación*. Además, en las etapas de monitoreo-control y evaluación lograron considerar tanto aspectos locales (gramática, vocabulario, puntuación, ortografía) como globales (contenido, organización, coherencia y cohesión).

Algunas de las estrategias específicas de planificación adquiridas luego del entrenamiento y los cambios positivos en el uso de estas estrategias que podemos mencionar fueron

reparar las convenciones de escritura (60 % de los participantes), tener en cuenta al lector (40 %), elaborar un horario de escritura (40 %), tener un mayor enfoque en la organización (30 %), considerar la tarea o consigna cuidadosamente, e identificar el propósito de la composición (20 %), utilizar estrategias para la generación de ideas (20 %), entre otras.

En cuanto a estrategias específicas de monitoreo-control, algunos de los cambios observados fueron los siguientes: el 30 % de los participantes comenzó a revisar su composición durante la edición de la misma, el 10 % comenzó a evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas para resolver la tarea de escritura antes y durante la misma y también el 10 % comenzó a evaluar los cambios realizados al texto durante la etapa de revisión. Otro de los cambios informados en el post test y delayed post test fueron un mayor enfoque en los siguientes aspectos: contenido (20 %), organización (10 %), coherencia (10 %) y cohesión (10 %) y un menor enfoque en ortografía y puntuación (10 %).

Los cambios en el uso de estrategias de evaluación tuvieron que ver con el empleo de las siguientes estrategias: examinar el texto un día después de su escritura (70 %), evaluar contenido (30 %), evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas para completar la tarea antes y durante la escritura (30 %), mayor atención en el contenido (30%), mayor foco en la cohesión y coherencia del texto (20 %) y menor atención a la ortografía y puntuación (10 %), entre otros.

5.2. Calidad de las composiciones

Las notas asignadas a las composiciones de los participantes, una escrita antes del tratamiento y dos luego de su finalización, fueron en su mayoría bajas. Por lo tanto, el cambio positivo en el uso de estrategias por parte de los participantes no resultó en una mejora en la calidad de sus composiciones. Sin embargo, cabe mencionar que como los estudiantes de Lengua Inglesa II siguieron el enfoque de escritura *process writing* y escribieron varios borradores de cada una de sus composiciones hasta lograr producir un texto apropiado, en este estudio se consideraron las notas asignadas al primer borrador de cada una de las tres composiciones. El fin de tener en cuenta la nota del primer borrador únicamente fue evitar la influencia del *feedback* brindado por las docentes en cada uno de los borradores para la autocorrección de los textos por parte de los alumnos. Por lo tanto, en futuras investigaciones como esta sería importante investigar el progreso de los estudiantes en todo el proceso de composición.

Cabe señalar que las notas que se tuvieron en cuenta en esta investigación fueron asignadas por las dos docentes de la cátedra Lengua Inglesa II siguiendo el descriptor *Michigan Writing Assessment Scoring Guide* el cual evalúa los siguientes aspectos por separado: ideas y argumentos, aspectos retóricos y uso de la lengua.

5.3. Percepciones de los estudiantes

Las preguntas de investigación número 3, 4 y 5 antes descriptas indagaron sobre la percepción de los participantes acerca de tres aspectos diferentes desarrollados a continuación.

{ Percepción acerca del impacto del tratamiento en su desempeño como escritores

Nueve de diez participantes percibieron que a partir de la instrucción sobre estrategias mejoraron sus composiciones escritas. Algunos alumnos mencionaron que percibieron una mejora en aspectos puntuales de sus producciones escritas, a saber: organización (100 % de los participantes), organización (100 %), gramática (90 %), vocabulario (90 %), coherencia y cohesión (80 %), ortografía y puntuación (80 %). Estos aspectos tienen que ver tanto con cuestiones globales como locales.

{ Percepción acerca de su nivel de comportamiento estratégico

Para conocer la percepción de los participantes acerca de su nivel de comportamiento estratégico, se analizó la información obtenida de instrumentos diferentes, a saber: dos diarios y un cuestionario. La información extraída de los diarios mostró que el 70 % de los participantes se consideraba escritores estratégicos, 20 % un poco estratégicos y 1 participante no se consideraba estratégico. Sin embargo, la información obtenida del cuestionario, el cual fue completado aproximadamente un mes después de los diarios, indicó que el 90 % de los participantes se consideraba estratégico y una sola alumna se consideraba poco estratégica.

Al compararse la percepción de los participantes con las estrategias metacognitivas que decían haber utilizado en sus composiciones, se mostró una compatibilidad entre la percepción de los alumnos y el uso efectivo de estrategias específicas de *planificación, monitoreo-control y evaluación*.

24 { texturas 13

{ Percepción acerca del tratamiento

Los datos obtenidos de una encuesta realizada vía email tres meses después del tratamiento indicaron que todos los participantes consideraron que el tratamiento en EME fue útil. Algunos participantes mencionaron que el conocimiento obtenido acerca de EME les ayudó a abordar las tareas de escritura de una forma diferente ya que se encontraban equipados con un número importante de estrategias que facilitaban la escritura. Otros participantes explicaron que la instrucción en estrategias les ayudó a mejorar aspectos específicos de la escritura tales como la organización, el contenido y la evaluación global de sus composiciones. También mencionaron que disfrutaron las clases sobre estrategias ya que no fueron clases meramente teóricas sino que pudieron aprender y poner en práctica herramientas concretas para ser mejores escritores. Además, se señaló que los participantes llegaron a conocer nuevas estrategias cuyo uso les resultó muy útil.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que luego del entrenamiento en estrategias metacognitivas de escritura, los participantes comenzaron a utilizar un mayor número de estrategias y adquirieron aspectos característicos de escritores expertos. Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1987) sostienen que el escritor experto se focaliza

en varios aspectos, por ejemplo, el contenido, la organización, el estilo y la forma; y también tiene en cuenta al lector. Hayes y Flower (1980) señalan que los escritores expertos realizan planes elaborados y consideran el propósito del texto. Asimismo, estos resultados confirman la afirmación de Manchón (2001) que el repertorio estratégico de una persona, al menos en el corto plazo, puede ser modificado a través de la enseñanza y práctica de estrategias.

En lo que respecta a la falta de correlación entre el mayor uso de EME y una mejora en las producciones escritas, estos resultados son similares a los obtenidos por Peronard (2005), Ochoa Angrino y Aragón Espinosa (2007) y Collins (2011). En relación a estos resultados, Ochoa Angrino y Aragón Espinosa (2007) explican que en muchas ocasiones los estudiantes evalúan sus textos e identifican problemas pero no toman acciones concretas para resolverlos. Por lo tanto, los autores sugieren que los docentes e investigadores insistamos en dos aspectos fundamentales, a saber: (a) planificar no es suficiente, hay que llevar adelante los planes; (b) monitorear y evaluar las composiciones tampoco es suficiente, hay que llevar a cabo acciones concretas y efectivas para resolver los problemas encontrados.

En conclusión, el entrenamiento en EME llevado a cabo en la UNVM parece haber contribuido a un mayor conocimiento metacognitivo sobre estrategias por parte de los participantes, a un mayor uso de dichas estrategias y a un mayor control de los propios procesos de escritura de los alumnos. No obstante, los estudiantes necesitarían obtener más herramientas y práctica para lograr que ese autocontrol de su proceso de composición resulte en una mejora en las producciones escritas.

Bibliografía

- Ajideh, P. (2009). «Autonomous learning and metacognitive strategies essentials». *English Language Teaching*, 2 (1), pp. 162–167.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Cohen, A.D. & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, T. (2011). *Science inquiry as knowledge transformation: Investigating metacognitive and self-regulation strategies to assist students in writing about scientific inquiry tasks*. Doctoral dissertation, Oregon State University.
- Cubukcu, F. (2009). «Metacognition in the classroom». *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, pp. 559–563.
- Flavell, J. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry». *American Psychologist*, 31, pp. 906–911.

- Flavell, J. (1987).** «Speculations about the Nature and Development of Metacognition». En Weinert, F. & Kluwe, R. *Metacognition, Motivation and Understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 21–29.
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980).** «Identifying the organization of writing processes», en Gregg, L. & Steinberg E.R., *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3–30.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005).** *Second language research*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Manchón, R. (2001).** «Trends in the conceptualizations of second language composing strategies: A critical analysis». *IJES*, 1 (2), pp. 47–70.
- Mu, C. (2005).** *A taxonomy of ESL writing strategies*. Obtenido de https://eprints.qut.edu.au/secure/00000064/01/congiun-mu_paper.doc
- Mu, C. & Carrington, S. (2007).** «An investigation of three Chinese students English writing strategies». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11 (1), pp. 51–74.
- Ochoa Angrino, S. & Aragón Espinosa, L. (2007).** «Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas». *Universal Psychology Bogotá*, 6 (3), pp. 496–506. Extraído de <http://www.doaj.org>
- Ochoa Angrino, S., Aragón Espinosa, L., Correa Restrepo, M. & Mosquera, S. (2008).** «Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta». *Acta Colombiana de Psicología* 11 (2), pp. 77–88.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1994).** *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. US: Addison–Wesley Publishing Company.
- Oxford, R. (2011).** *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Peronard, M. (2005).** «La metacognición como herramienta didáctica». *Signos*, 38 (57), pp. 61–74.
- Pintrich, P. (2002).** «The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing». *Theory into Practice*, 41 (4). The Ohio State University.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989).** *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.
- Wang, J., Spencer, K. & Xing, M. (2009).** «Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language». *System* 37, pp. 46–56.

Nota

^(*) Este artículo constituye un resumen de lo investigado en mi tesis de posgrado titulada «Metacognitive writing strategies in academic writing: The path to enhance autonomy and to become expert writers» correspondiente a la Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas. Dicha tesis se encuentra en etapa de evaluación (proyecto aprobado en mayo de 2011, Resolución 733, UNC, Facultad de Lenguas). Directora de tesis: Mgtr. María Inés Valsecchi, Universidad Nacional de Río Cuarto.