



UNIVERSIDAD
DE
CÓRDOBA

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS
NARRATIVOS EN LENGUAS EXTRANJERAS**

*METACOGNITIVE STRATEGIES APPLIED TO THE LEARNING
PROCESS OF WRITING NARRATIVE TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE*

Doctorando

Gustavo Adolfo Boscán Adrianza

Director

Doctor Eulalio Fernández Sánchez

Codirector

Doctor Salvador López Quero

Programa

Doctorado en Lenguas y Culturas

Universidad de Córdoba

Abril, 2023

TITULO: *ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA PRODUCCION ESCRITA DE TEXTOS
NARRATIVOS EN LENGUAS EXTRANJERAS*

AUTOR: *Gustavo Adolfo Boscan Adrianza*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras

DOCTORANDO/A: Gustavo Adolfo Boscán Adrianza

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Este trabajo de investigación, que se inscribe el 17/01/2020, es un estudio de carácter etnográfico, donde se lleva a cabo una delineación no experimental con intervención pedagógica y donde se describen los procesos como suceden, a través de la mediación pedagógica del investigador: la metacognición es el andamiaje de esta investigación.

En su evolución y desarrollo el doctorando ha realizado las siguientes acciones formativas:

- 1) Jornada Formativa Doctoral, el Doctorado en Universidad de Córdoba, Marco normativo, Procesos y procedimientos, España, 2019. Organización procedimientos del doctorado.
- 2) Curso metodológico, Técnicas Cuantitativas y Cualitativas para la Investigación. Universitat Politecnica de Valencia, España, 2020.
- 3) Taller, Neurodidáctica. Procesos cognitivos, enfoque en las estrategias para desarrollar técnicas de producción escrita, España, 2020.
- 4) Taller, Fundamentos de la Escritura. Técnicas para el desarrollo de destrezas de producción escrita, México, 2020. Funcionamiento de los procesos para la redacción.
- 5) Participación a Seminarios, Ponencia y Resumen en el libro del II Congreso Virtual Iberoamericano sobre Tendencias en Investigación y Comunicación Científica de la Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación. Organizado por la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos y dieciocho universidades iberoamericanas. Nombre de la ponencia: "Métodos Introspectivos como Instrumentos de investigación para el Análisis de Textos en Lenguas Extranjeras". Ecuador, 2020. Desarrollo de Instrumentos de investigación para la recolección de datos.
- 6) Participación a Seminarios, Ponencia y Resumen en las actas del IV Congreso Internacional de Investigación Estudiantil Universitaria, IX Congreso Venezolano y X Jornadas nacionales de Investigación Estudiantil. Organizado por La Universidad del Zulia, Venezuela. Nombre de la ponencia: "Estrategias Metacognitivas para la Creación de Textos Narrativos en Lenguas Extranjeras". Venezuela, 2020. Marco teórico científico para la redacción de textos.

- 7) Asistencia al II Congreso Internacional Multidisciplinar de investigadores en Formación CIMIF-20. España, 2020. Tendencias en trabajos científicos de investigadores en desarrollo en el campo de la lingüística y enseñanza de la lengua.

Asimismo, es resultado de esta tesis doctoral la siguiente publicación:

Boscán Adrianza, G. (2023) "Implementación de técnicas metacognitivas en la producción de textos narrativos en idioma extranjero: un estudio de caso en los Estados Unidos", que ha sido aceptada para su publicación y se incluirá en el número 15 de la revista *Estudios Franco-Alemanes*, correspondiente al año 2023.

Esta tesis propone un modelo de enseñanza teórico-procedimental, fundamentado en los procesos metacognitivos con vistas a optimizar las destrezas en la producción de textos narrativos de estudiantes de lenguas extranjeras, de niveles diferentes, de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, en el que se recolectan datos mediante diferentes instrumentos introspectivos. Estamos, por tanto, ante una investigación-acción: se encuentra en el ámbito de la práctica de la enseñanza-aprendizaje. Tal es así que el aspecto más importante del trabajo de escritura reside en la progresión y el uso cíclico de estos componentes. En este trabajo se comprueba que las estrategias metacognitivas y autorreguladoras manejadas por el profesor y el alumno deben estar presentes antes, durante y después del proceso de escritura. La enseñanza efectiva se sustenta, por tanto, en la transferencia de control y la práctica guiada en contextos dialógicos entre el docente y los aprendices. Estas estrategias deben ser tomadas en cuenta no solo por los actores directos de la situación educativa, sino más ampliamente por diseñadores de programas educativos y por creadores de materiales didácticos.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, a 16 de abril de 2023

Firma de los directores

FERNANDEZ
SANCHEZ
EULALIO -
75706213B

Firmado digitalmente
por FERNANDEZ
SANCHEZ EULALIO -
75706213B
Fecha: 2023.04.16
17:52:27 +02'00'

LOPEZ QUERO
SALVADOR -
30435425P

Firmado digitalmente
por LOPEZ QUERO
SALVADOR - 30435425P
Fecha: 2023.04.16
18:05:42 +02'00'

Fdo.: Eulalio Fernández Sánchez

Fdo.: Salvador López Quero

Programa de Doctorado en Lenguas y Culturas
Universidad de Córdoba



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

**Doctorando
Gustavo Adolfo Boscán Adrianza**

**Director
Doctor Eulalio Fernández Sánchez
Codirector
Doctor Salvador López Quero**

2023

TÍTULO: *ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LENGUAS EXTRANJERAS*

AUTOR: *Gustavo Adolfo Boscán Adrianza*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

Gustavo Adolfo Boscán Adrianza
C.I.V.-12.308.863
gustavoboscan@hotmail.com

Director
Doctor Eulalio Fernández Sánchez
ff1fesae@uco.es
Codirector
Doctor Salvador López Quero
fe1loqus@uco.es

DEDICATORIA

A mi madre y a mi padre, quienes ahora me cuidan desde el Cielo, gracias porque siempre me educaron en principios y valores que me permitieron llegar a ver este mundo desde perspectivas diferentes.

A mi esposa, María Inés y
A mis hijos, Emmanuel y Sebastián, los amores de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su amor y su bondad que no tienen fin, y me permite sonreír ante todos mis logros que son el resultado de su ayuda.

A la Universidad de Córdoba, por darme la oportunidad de realizar estos estudios doctorales proporcionando una formación académica de muy alta calidad, necesaria para mis funciones de docente investigador en mi país de residencia actual.

Al Dr. Eulalio Fernández, director de la presente tesis, así como al profesor Dr. Salvador López-Quero, codirector, ambos adscritos a la Universidad de Córdoba, quienes hicieron posible que siempre mantuviese el ánimo en la realización de este trabajo. Siempre contaba con sus palabras alentadoras para avanzar en este proyecto, guiándome durante todos los procesos. Desde el primer contacto ofreciéndome sus conocimientos y orientaciones para llevarlo a feliz término.

A todo el personal docente y administrativo de la Universidad de Córdoba, especialmente al profesor Dr. Rafael Bonilla, quien no solo fue muy diligente en responder cualquier duda o pregunta de mi parte a su tiempo, sino que también se encargó de alentar positivamente estos estudios y llenarme de entusiasmo a proseguir desde sus inicios. Gracias por sus valiosos consejos operativos, y por el apoyo moral y profesional.

A los estudiantes de la escuela secundaria de Lexington, pertenecientes al nivel de idiomas del mundo intervenido para efectuar este estudio y que pacientemente cumplieron al realizar con objetividad los instrumentos de recolección de datos, escribieron y aportaron sus producciones escritas. Sin su aporte directo no hubiese sido posible el presente trabajo.

A la Dra. Leonor Salazar, asesora metodológica de muchas de las bases de esta tesis, gracias por su paciencia, dedicación y tiempo. Gracias por brindarme las herramientas necesarias para iniciar a dilucidar las directrices que fundamentan esta investigación.

A mi amada esposa, amados hijos, familiares y amigos, por creer en mis capacidades prácticas como docente investigador y animarme en mis aspiraciones para finalmente alcanzar a ser doctor en la especialidad educativa que tanto amo.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE GENERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE CUADROS	x
ÍNDICE DE TABLAS.....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN.....	xvi
CAPÍTULO 1.....	22
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
1.1 Situación del problema.....	23
1.1.1 Preguntas de investigación.....	24
1.1.2 Objetivos de la investigación	25
1.1.3 Justificación del estudio	27
1.1.4 Delimitación de la investigación.....	28
1.1.5 Delimitación teórica y procedimental.....	28
1.1.6 Limitaciones de la investigación	29
1.2 Aspectos extralingüísticos: Geográficos, históricos y sociológicos del contexto estadounidense	31
1.2.1 Aspectos geográficos.....	32
1.2.2 Aspectos históricos	33
1.2.3 Aspecto sociolingüístico.....	35
1.2.4 Las lenguas extranjeras en los Estados Unidos de América y el contexto lingüístico particular de este estudio.....	42
1.2.5 Lengua Primera, Lengua Segunda, y la(s) Lengua(s) Extranjera(s) (LE) en los Estados Unidos de América	45
CAPÍTULO 2.....	50
MARCO TEÓRICO.....	51
2.1 Antecedentes.....	51
2.1.1 Referencias sobre la variable interviniente: Estrategias metacognitivas de aprendizaje.	55
2.1.2 Referencias sobre la variable dependiente: Producción escrita de textos narrativos	62
2.2 Teorías sobre la Metacognición.....	74
2.3 Teorías sobre la producción escrita.....	91
2.4 Aportes a la enseñanza de la composición escrita	105
2.5 Algunas teorías y prácticas de la narrativa contemporánea.....	107
2.6 Estrategias discursivas de la narración	108
2.7 Enfoques para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	113
2.7.1 Enfoque tradicional o traducción gramatical	120
2.7.2 El modelo conductista	123
2.7.3 El modelo estructuralista.....	126
2.7.4 Enfoque Cognitivo y constructivista.....	130
2.7.5 Enfoques humanísticos.....	131
2.7.6 Enfoque Comunicativo de la lengua	137

2.8 La organización de la memoria y su funcionamiento para la creación de textos.....	147
2.8.1 Importancia de los niveles de la memoria para la producción escrita....	154
2.8.2 Los tipos de conocimiento	159
2.8.3 Modelos de producción en el proceso de escritura	162
2.8.4 Modelo de producción en lengua segunda	174
2.9 Clasificación de las estrategias de aprendizaje: tipologías	179
2.9.1 Tipología de Oxford (1985, 1990).....	179
2.9.2 Tipología de Rubin (1989)	181
2.9.3 Tipología de O'Malley y Chamot (1990).....	183
2.10 Estrategias de aprendizaje: definiciones.....	184
2.10.1 Estrategias Metacognitivas	185
2.10.2 Estrategias Cognitivas	186
2.10.3 Estrategias Socio-Afectivas	187
2.11 Terminología base del estudio.....	188
CAPÍTULO 3.....	194
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	195
3.1 Diseño metodológico para el análisis de las variables	195
3.2 Operacionalización de las variables	196
3.2.1 Control de las variables.....	198
3.2.2 Análisis de las variables Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje y Producción Escrita de Textos Narrativos.....	199
3.3 Tipo de investigación realizada.....	203
3.3.1 Creación de la propuesta de intervención a partir del análisis de la situación actual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	206
3.4 Fuentes de la información recabada	208
3.4.1 Materiales y métodos	208
3.5 Confiabilidad de los instrumentos.....	217
3.6 Población para la muestra	224
3.7 Materiales de Investigación	225
3.8 Procedimientos didácticos	230
3.9 Aplicación práctica de las variables.....	231
3.10 Resultados, discusiones y conclusiones	231
CAPÍTULO 4.....	235
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	236
4.1 Análisis y discusión de los resultados en la fase de aplicación.....	236
4.1.1 Actividades para el entramado de la escritura y la metacognición: Intervención pedagógica	237
4.1.2 Análisis e interpretación.....	264
4.1.3 Evaluación de los resultados	272
CAPÍTULO 5.....	276
CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A DESARROLLAR	277
CAPITULO 6.....	282
BIBLIOGRAFÍA.....	283
ANEXOS	300

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura # 1: Triple propósito de la investigación	29
Figura # 2: Mapa 1. Lengua más utilizada después del inglés	36
Figura # 3: Mapa 2. Lengua más utilizada después del inglés y el español	39
Figura # 4: Mapa 3. Lenguas indígenas americanas más utilizadas en los Estados Unidos de América.....	42
Figura # 5. Lenguas más habladas en los Estados Unidos de América (Sin incluir al inglés y al español)	44
Figura # 6: Áreas de desarrollo de competencia comunicativa escrita	66
Figura # 7: Taxonomía de estrategias de Oxford (1990)	72
Figura # 8: Modelo de Flavell (1981)	75
Figura # 9: Concepto de metacognición	81
Figura # 10: Uso de estrategias de aprendizaje.....	85
Figura # 11: Escalera de la metacognición	90
Figura # 12: Modelo de Producción Escrita.....	92
Figura # 13: Estructura del modelo para transformar el conocimiento.....	101
Figura # 14: Enfoque comunicativo de Moirand.....	115
Figura # 15: Enfoques para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	119
Figura # 16: Modelo de explicación de la actividad de producción de Deschênes	154
Figura # 17: Diseño de investigación cualitativa según Seliger y Shohamy ...	204
Figura # 18: Diagrama del diario del profesor	211
Figura # 19: Modelo de análisis para el proceso de portafolios	214

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro # 1: Procedimientos para objetivos y preguntas de investigación.....	26
Cuadro # 2: Correlaciones entre los modelos metacognitivos y los modelos lingüísticos para la producción de escritos.....	61
Cuadro # 3: Relación del objetivo de la investigación con las variables.....	197
Cuadro # 4: Matriz de consistencia de la investigación.....	202
Cuadro # 5: Detalle de los objetivos específicos para el desarrollo de las habilidades de escritura.....	228

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla # 1: Análisis de los textos: composición inicial.....	247
Tabla # 2: Estrategias redaccionales y metacognitivas de inicio de período ..	250
Tabla # 3: Estrategias redaccionales y metacognitivas de final de período....	253
Tabla # 4: Análisis de los textos: composición final	255
Tabla # 5: Comparación de los porcentajes obtenidos: inicio y final de período	257

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Tipología de Rubin (1989)	301
Anexo 2. Estrategias de aprendizaje según Oxford (1990)	303
Anexo 3. Tipología de O'Malley y Chamot (1990).....	305
Anexo 4 Guía de preguntas de reflexión del diario pedagógico del docente ..	306
Anexo 5. Guía de niveles de competencia del Consejo Americano para la Enseñanza de idiomas Extranjeros. ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages.	307
Anexo 6. Evaluación de inicio y final de período	308
Anexo 7. Guía de revisión del portafolio.....	309
Anexo 8. Formato de auto-evaluación de estrategias de escritura	310
Anexo 9. Reflexiones de los estudiantes al final del semestre	311
Anexo 10. Formato de chequeo del proceso de escritura	312
Anexo 11. Ejemplo de composiciones.....	313
Anexo 12. Formato de co-evaluación	315
Anexo 13. Formato de interés hacia la escritura.....	316
Anexo 14. Ejemplo de ejercicio de lectura: comprensión escrita	317

LISTA DE ABREVIATURAS

ACTFL	The American Council on the Teaching of Foreign Languages, El Consejo Americano para la Enseñanza de idiomas Extranjeros.
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.
CBLL	Content Based Language Learning, o Instrucción basada en contenidos.
CLIL	Content and Language Integrated Learning, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).
DC	Decir el conocimiento.
ELE	Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, Enseñanza de una Materia por la Integración de una Lengua Extranjera.
HN	Honors Class / Clase de honores.
K-12	Grados educativos comprendidos entre el jardín de infancia y el duodécimo grado.
L1	Primera Lengua o Lengua Materna.
L2	Segunda Lengua.
LE	Lengua Extranjera.
MCER/ CEFR	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
TC	Transformar el conocimiento.
USCB	United States Census Bureau, Oficina de Censo de los Estados Unidos.
WLC	Currículo de Lenguas Modernas / Lenguas del Mundo.

BOSCÁN ADRIANZA, Gustavo Adolfo. «Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Aprendizaje de la Producción Escrita de Textos Narrativos en Lenguas Extranjeras». Investigación presentada ante el Rectorado de la Universidad de Córdoba, España, para optar al título de Doctor en Lenguas y Culturas, 2023.

RESUMEN

Se propone un modelo de enseñanza teórico-procedimental fundamentado en los procesos metacognitivos para optimizar las destrezas en la producción de textos narrativos de estudiantes de lenguas extranjeras en diferentes niveles de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América. Basado en crecientes investigaciones en el área de lingüística aplicada, este estudio es sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de idiomas extranjeros (Wenden, A. y Rubin J. (1987); Cohen, A. (1998); O'Malley, J. y Chamot, A. (1990); Oxford, R. (1990); entre otros. Estos investigadores han puesto en práctica una serie de hipótesis respaldando los estudios sobre estrategias de aprendizaje, empleando las técnicas de observación y corrección de producciones textuales basadas en estrategias. Esta investigación es un estudio etnográfico, indicando una delineación no experimental con intervención pedagógica donde los procesos se describen como suceden y se da la mediación pedagógica del investigador, ya que la metacognición es andamiada durante la investigación. Este se trata de un estudio de carácter cualitativo en el cual se recolectan datos través de diferentes instrumentos introspectivos. Se clasifica como una investigación-acción, pues se encuentra en el campo de la práctica de la enseñanza-aprendizaje. Los métodos y herramientas de análisis destacan que el aspecto más importante del trabajo de escritura pareciera residir en la progresión y el uso cíclico de estos componentes. Se pudo concluir que las estrategias metacognitivas y autorreguladoras manejadas por el profesor y el estudiante deben estar presentes antes, durante y después del proceso de escritura. La enseñanza efectiva se basa en la transferencia de control y la práctica guiada en contextos dialógicos entre el docente y los aprendices. Estas estrategias deben ser tomadas en cuenta no solo por los actores directos de la situación educativa sino más ampliamente por diseñadores de programas educativos y por creadores de materiales didácticos.

Palabras Claves: Escritura de textos narrativos, lenguas extranjeras, estrategias de aprendizaje, metacognición.

e-mail: gustavoboscan@hotmail.com

BOSCÁN ADRIANZA, Gustavo Adolfo. «**Metacognitive Strategies Applied to the Learning Process of Writing Narrative Texts in Foreign Language**». Research presented to the Rector of the University of Córdoba, Spain, to apply for the title of Doctor of Languages and Cultures, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this research is to propose a theoretical-procedural teaching model based on metacognitive processes. It attempts to optimize the narrative text production skills of foreign language American high school students. Based on recent investigation in Applied Linguistics, this study is about the effectiveness of learning strategies applied by foreign language students (Wenden, A. and Rubin J. (1987); Cohen, A. (1998); O'Malley, J. and Chamot, A. (1990); Oxford, R. (1990); among others. These researchers have strengthened the studies on learning strategies through observation techniques and correction of text production based on metacognitive strategies. This study is an ethnographic research which indicates a non experimental delineation with pedagogic intervention. Processes are described as they happen and there is the researcher's pedagogical mediation since metacognition is scaffolded all along the research. This is qualitative research and data is collected using introspective tools. It is classified as an action-oriented research, since its field is teaching and learning practice. A useful amount of learning exercises based on metacognitive strategies were put into practice. They allowed it to sustain a favorable development in the production of narrative texts. The analysis tools and methodology bring to light that the most important aspect in writing is anchored in the progression and the cyclical use of these components. It is concluded that metacognitive and self regulating strategies handled by teacher and student must be present before, during and after the writing process. Effective teaching relies on control transfer and the guided practice in dialogic contexts between teacher and students. These strategies must be taken into account not only by the direct actors of the educational scenario but also by designers of educational programs and creators of didactic material.

Key Words: Writing narrative texts, foreign languages, learning strategies, metacognition.

e-mail: gustavoboscan@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Para quienes se han abocado al estudio científico de las producciones escritas, tanto en lengua primera como en segunda, la escritura se trata de un proceso que requiere de destrezas que se adquieren indudablemente con la práctica.

Todo aprendizaje de escritura comienza principalmente y en la mayoría de los casos en el momento en que el individuo es escolarizado; desde sus inicios en educación primaria, creando y adaptando procesos y procedimientos en este dominio hasta los niveles universitarios. Es de remarcar que en el caso específico de la enseñanza de modelos de escritura en lenguas extranjeras en el sistema educativo estadounidense, así como ocurre en otros países, esta tarea se presenta como una labor ardua y difícil de abordar, la mayoría de las veces llena de elementos también difíciles de desarrollar enteramente dada su complejidad. Muchos escritores, teóricos y educadores se han dado a la tarea de definir el proceso de escritura de maneras muy diversas, pero que habitualmente han coincidido en que este generalmente comprende algunas tareas de pre-escritura, escritura y post-escritura. De forma más concreta, estos aportes han tratado de ser organizados dentro de un grupo de tareas que incluyen la planificación, el borrador, la revisión, la edición y la publicación. En los Estados Unidos, el proceso de escritura fue clasificado e introducido dentro del currículum durante los años setenta, para cuando este fue considerado como un factor importante para alcanzar niveles óptimos en las producciones escritas. Todo esto fue posible gracias a los cambios permitidos dentro de las políticas educativas para ese momento. Desde entonces todas las escuelas

estadounidenses incluyen el estudio del proceso de escritura como parte del currículum para el desarrollo de destrezas en la producción escrita. Al principio de los años 70, los teóricos educacionales Murray (1972) y Emig (1977) se planteaban que el hecho de observar el proceso de escritura como un proceso en lugar de como un producto permitiría ayudar a los estudiantes a entender mejor la forma en la que la escritura podría ser desarrollada, controlada y usada. Es importante considerar que quizás los programas contemplan el desarrollo de esta destreza específica de forma menos prioritaria por sobre las otras destrezas, o probablemente el aprendiz no se concientiza con respecto a la adquisición de destrezas adecuadas que le permitan la construcción de composiciones correctas en la lengua meta.

Por otra parte, también habría que recalcar que al tratarse de producciones en lenguas disímiles, la estructura cambia parcial o totalmente en su construcción y esencia. Dado que cada idioma utiliza códigos y estilos diferentes, la apropiación de habilidades para la producción escrita en la lengua meta puede resultar difícil y laboriosa en gran medida, dando lugar a la búsqueda de estrategias prácticas que permitan el desarrollo y logro de producciones escritas de mayor calidad.

En idioma extranjero, al igual que en lengua materna, se tiende a encontrar debilidades diversas en las composiciones escritas. Las más evidentes son las relacionadas con la estructura de los textos; gramática, léxico, morfología, entre otras características superficiales; y por otra parte las de mayor interés, que hacen referencia a las ideas mismas.

En este estudio en particular, se pretende destacar un marco teórico conceptual y funcional sobre el cual se puedan construir bases sólidas que permitan el conocimiento de la existencia de estrategias para la producción correcta de textos narrativos, así como la implementación de una batería práctica de estrategias de aprendizaje que ayuden a los estudiantes-productores de composiciones en lengua extranjera a descubrir y desarrollar destrezas que les permitan crear composiciones de calidad. Esta propuesta se basa en enfoques que comprenden la segunda lengua, L2, como lengua extranjera, entendiendo L2 como una lengua diferente a la lengua materna.

Dentro de este trabajo, se busca reunir las experiencias en producción escrita, comenzando por el modelo de Rohman y Wlecke (1964), observando distintas teorías y prácticas intervencionistas propuestas por varios autores, y convergiendo en la metodología planteada por Deschênes (1988). Para luego abordar experiencias y propuestas más recientes que han tomado algunos de los modelos que se han comprobado como los más efectivos para el desarrollo de las destrezas de escritura en segundas lenguas. Muchos autores han logrado utilizar, obteniendo resultados efectivos, muchas de las estrategias que son utilizadas en este trabajo de investigación. Tales son los casos de Oxford (1990a; 1990b), Batista, Salazar, Febres-Cordero (2001), Delmastro y Espinoza (2005), Chaverra Fernández (2011), Hapsari (2019), Velásquez Jaramillo (2021), Öztürk (2022), Seeger y Lenhard (2022).

Para empezar, el modelo de producción escrita de Rohman y Wlecke (1964) es considerado uno de los primeros modelos divididos en etapas, se basa en un

proceso de escritura estructurado en tres etapas: la pre-escritura, etapa para descubrir y recoger las ideas; a esta etapa también se la conoce como la etapa de invención; la etapa de escritura, en la cual se escribe sobre lo planteado durante la pre-escritura; y la etapa de revisión.

Para finales de los años 60, Janet Emig (Profesora de lenguas en la Universidad de Michigan, EEUU) confronta el sistema de modelos lineales y recursivos planteado por Rohman y Wlecke, concluyendo que las etapas de la escritura no deben ser consideradas como tareas a realizar de forma estrictamente secuenciales y desligadas unas de las otras, tomando como ejemplo la permanencia de la planificación durante absolutamente cada parte del proceso (Camps, 1989).

Wells (1986) reflexiona sobre la escritura y cómo esta ha transformado la relación de los individuos y la colectividad alfabetizada con el conocimiento. Así mismo, Wells concuerda con otros autores en que la redacción es un instrumento de relación de conocimientos, donde se aprecian ciertas características de permanencia del lenguaje escrito y la posibilidad de reelaboración permitida por medio de posibles borradores sucesivos.

Camps (1989, p.10) basándose en lo planteado por Bereiter y Scardamalia (1987) y Hayes y Flower (1981), determina que redactar no sería solo expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento, es decir, lo transformaría y aprendería, pero:

“¿Cómo se puede dar la elaboración del conocimiento durante la redacción? Así como se plantea en el desarrollo de este trabajo de investigación, se puede decir que esta función es simplemente inherente al hecho de escribir (Hayes y Flower, 1981; Emig, 1977; Wells, 1986).” (p. 10)

Deschênes (1988) especifica que escribir un texto consiste en letras, palabras, oraciones, pero además ello implica la elaboración de un mensaje que transmita el pensamiento del autor y dé por informado correctamente al receptor. Para Deschênes, escribir implica necesariamente todo trabajo cognitivo de elaboración, de estructuración de la información que sea el resultado de la interacción entre la situación de interlocución y el escritor.

Dentro de las estrategias de aprendizaje adoptadas por esta investigación hemos de destacar principalmente las propuestas de Oxford (1990a; 1990b), Rubin (1989) y las de O'Malley y Chamot (1990), las cuales se caracterizan por desarrollar habilidades metacognitivas para la producción de textos. Para lograr esto, se ha presentado el estudio de la metacognición como herramienta fundamental para alcanzar un objetivo futuro, que no es otro que hacer producir composiciones de mayor calidad constitutiva, estructuralmente correctas, y principalmente con ideas que se destaquen por su calidad reflexiva. Producciones escritas que además sean útiles y que se vean adaptadas a las necesidades actuales de comunicación escrita.

Para lograr estos objetivos hemos de seguir una serie de aspectos relacionados a la mejora de la forma de concebir, organizar y escribir textos más claros, precisos y atractivos para los lectores. Entre estas condiciones debemos

destacar la selección adecuada del contenido sobre el que se quiere escribir, escribir textos más claros, atractivos y estructurados de mejor manera, conocer la importancia de los diversos elementos de un texto (titulado, diálogo y descripción) y utilizarlos de la forma más conveniente, ser más consciente de las posibilidades narrativas en cuanto al punto de vista y tono del narrador, así como mejorar la capacidad de analizar los textos de otros.

CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Writing represents a unique mode of learning - not merely valuable, not merely special, but unique”

J. Emig

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 La situación del problema

Escribir correctamente en lengua segunda o extranjera siempre ha representado una tarea difícil y compleja, ya que los parámetros establecidos para realizar tal tarea son muy distintos en los diferentes idiomas del mundo. Adicionalmente, el manejo de las destrezas escritas es con frecuencia lo más complicado para los alumnos de lengua extranjera, quienes difícilmente imitan las maneras formales de la escritura de los hablantes nativos, logrando alcanzarlas solo con la toma de consciencia de las destrezas requeridas y la práctica constante de las particularidades propias del idioma en estudio.

Algunas investigaciones han indagado sobre el desarrollo cognitivo y la escritura, demostrando que los niños pequeños (entre 8 y 10 años aproximadamente) son capaces de proporcionar respuestas apropiadas a preguntas que exploran sus pensamientos al momento de escribir. Además, estos niños son capaces de identificar estrategias que les ayudan a escribir mejor (Ochoa-Angrino, *et al.* 2010). También se sabe que los alumnos de mayor edad manejan la macrodestreza de la escritura en lengua primera de manera intuitiva, y que el desarrollo de sus escritos se optimiza cuando se promueve un entrenamiento consciente de las estrategias de escritura.

En lenguas extranjeras, el desarrollo de las destrezas escritas supone, como es de esperar, mayor complejidad debido al componente lingüístico limitado. Por

otra parte, la situación se agudiza cuando, como lo confirman varias investigaciones (Di Pierro, 2006; Batista, Salazar, Febres-Cordero, 2001; Delmastro, 2005), la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera poseen un repertorio limitado de estrategias de aprendizaje para lograr alcanzar los objetivos planteados en la producción escrita.

1.1.1 Preguntas de investigación

De acuerdo con algunos antecedentes de varias de las investigaciones anteriormente mencionadas, las cuales han demostrado que estudiantes de lenguas extranjeras sujetos a estudios en esta área de la composición escrita de textos, se ha comprobado que estos utilizan de forma reducida las estrategias de tipo metacognitivas. Por otra parte, además se ha demostrado que muchos profesores en esta área las emplean escasamente en el salón de clases. De este modo, presentada esta situación podríamos formular algunas preguntas para iniciar esta investigación:

- . ¿De qué forma se puede describir la metacognición y la relevancia de las estrategias metacognitivas como medio para fortalecer el aprendizaje?

- . ¿Cómo comparar los modelos que participan en el proceso de escritura en una lengua extranjera?

- . ¿Cómo se podrían integrar los supuestos teóricos actuales sobre la metacognición y las estrategias de producción de escritos?

- . ¿De qué forma repercuten las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos en L2?

- ¿Qué programa de adiestramiento que incluya estrategias metacognitivas favorece la producción de textos narrativos en L2?

1.1.2 Objetivos de la investigación

A partir de las preguntas iniciales, se plantearon los siguientes objetivos generales y específicos. (Ver cuadro # 1).

1.1.2.1 Objetivo General

- Proponer un modelo de directrices teórico-procedimentales, que permita establecer el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en L2.

1.1.2.2 Objetivos Específicos

- Describir los supuestos teóricos que fundamentan el uso de estrategias metacognitivas desarrolladas durante la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de una escuela secundaria en los Estados Unidos de América.
- Evaluar las repercusiones de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2.
- Generar un programa de entrenamiento basado en estrategias metacognitivas que contribuya a la producción de textos narrativos en L2.
- Describir la metacognición y la importancia de las estrategias metacognitivas como medio para potenciar el aprendizaje.
- Comparar los principales modelos que dan cuenta del proceso de escritura en una lengua extranjera.

- Determinar la pertinencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de destrezas de escritura en lenguas extranjeras.

Cuadro # 1: Procedimientos para objetivos y preguntas de investigación

Título	<i>Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras</i>	
Objetivo general	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
PROPONER UN MODELO DE DIRECTRICES TEÓRICO-PROCEDIMENTALES QUE PERMITA ESTABLECER EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN L2	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los elementos conceptuales que deben ser tomados en cuenta para realizar un estudio que aborde la creación de textos narrativos en L2? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los aspectos teórico-conceptuales que sustentan la incorporación de la metacognición en el desarrollo del proceso de escritura en lenguas extranjeras.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué forma se puede describir la metacognición y la relevancia de las estrategias metacognitivas, como medio para fortalecer el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la metacognición y la importancia de las estrategias metacognitivas, como medio para potenciar el aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo comparar los modelos más importantes que participan en el proceso de escritura en una lengua extranjera? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar los principales modelos que dan cuenta del proceso de escritura en una lengua extranjera.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se podrían integrar los supuestos teóricos actuales sobre la metacognición con las estrategias de producción de escritos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la pertinencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de destrezas de escritura en lenguas extranjeras.

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera intervienen las estrategias metacognitivas y cuáles son sus efectos en la producción de textos narrativos en L2? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las repercusiones de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sistema procedimental podría ser el más idóneo para la producción de textos narrativos en L2? 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un programa de entrenamiento de estrategias metacognitivas que contribuya a la producción de textos narrativos en L2.

Fuente: Elaboración propia (Boscán, 2019).

1.1.3 Justificación del estudio

El presente estudio pretende en su propósito final forjar un esquema de adiestramiento en estrategias metacognitivas que contribuya a la producción de textos narrativos en L2. Para llegar a ello se ha decidido desplegar, en primer lugar, un basamento teórico-conceptual que sustente la ejecución de un marco epistemológico que muestre las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras. En orden respectivo, se procura desarrollar con la presente investigación un arqueo bibliográfico que contemple grosso modo las diferentes proposiciones teóricas que ayuden al investigador, profesor o estudiante a encontrar caminos para reconocer y solventar sus fallas en la producción escrita en lengua extranjera. Se busca además saber sobre la aplicación de procedimientos metodológicos que emplean los alumnos que requieran o necesiten desarrollar destrezas de composición en L2 en sus producciones y determinar cuáles serían

las más adecuadas. Todo esto enmarcado en el uso de instrumentos evaluadores medibles cuantitativa y cualitativamente, así como determinar cuáles herramientas deben ser utilizadas por los docentes para este fin.

1.1.4 Delimitación de la investigación

Este trabajo presenta una delimitación general que consiste en que el autor interviene dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos de la escuela secundaria donde labora. Con la intención de mejorar los procedimientos de enseñanza y obtener resultados significativos en el desarrollo de destrezas por parte de los alumnos.

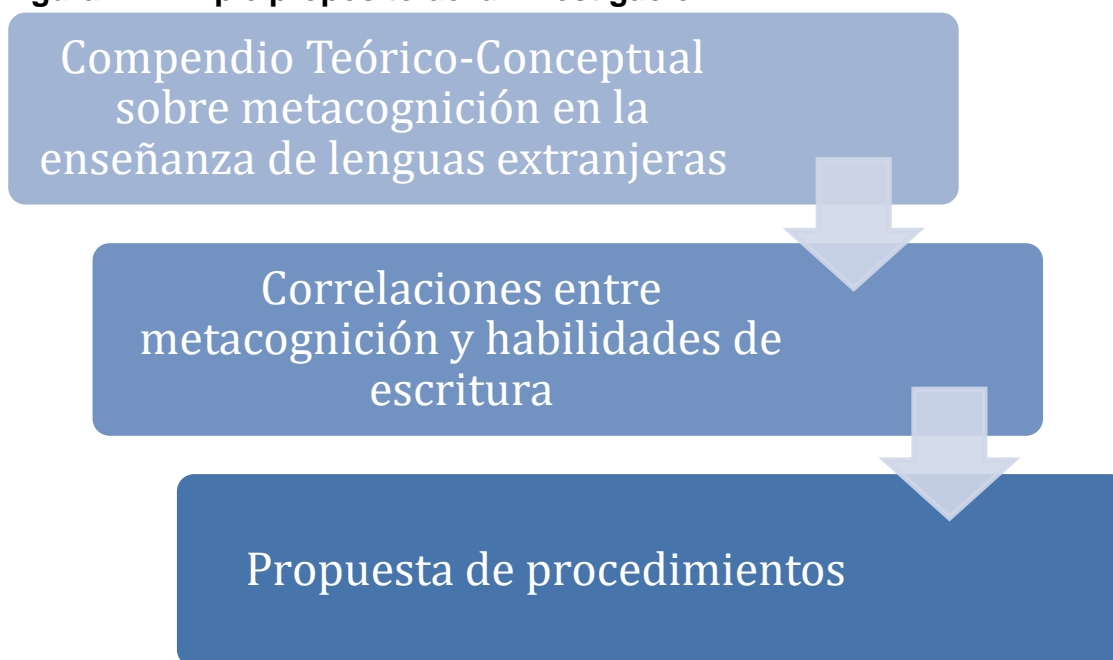
Puesto que el autor de esta investigación labora en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel de la escuela secundaria estadounidense, esta investigación tuvo lugar en la escuela secundaria de Lexington, situada en el estado de Carolina del Sur de los Estados Unidos de América. Esta investigación ha comprendido la observación, toma de muestras y análisis de resultados de un semestre del año escolar 2021-2022.

1.1.5 Delimitación teórica y procedimental

La importancia de este estudio se centra en un triple interés y propósito, el primero en el de establecer un compendio teórico-conceptual (realizando un arqueo bibliográfico) que facilite la investigación en el área de la metacognición como herramienta para ser utilizada dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas. El segundo propósito es establecer correlaciones entre la metacognición y el desarrollo de habilidades de escritura. Y el tercero es

obtener propuestas de procedimientos posibles que consientan el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan al estudiante como al profesor trabajar en el desarrollo de textos narrativos de calidad.

Figura # 1: Triple propósito de la investigación



Elaboración propia (Boscán, 2019)

1.1.6 Limitaciones de la investigación

Esta investigación requirió varios procesos y procedimientos que permitieron su desarrollo y materialización dentro de la práctica educativa. Muchos fueron los aspectos que tuvieron que revisarse para poder lograr resultados que permitieran mostrar los objetivos planteados. Todas las tareas de investigación realizadas fueron de sumo interés, y como para este tipo de actividades, se requirió de un empleo del tiempo bien establecido, un gran esfuerzo, una dedicación constante, una inversión económica, entre otras tareas propias de

la investigación. También se tomó en consideración que el investigador solo contaba con el poco tiempo fuera de las ocupaciones que exige un cargo de maestro de lenguas extranjeras dentro de la escuela secundaria estadounidense.

Aunque inicialmente se tuvo muchas limitaciones con respecto a la obtención de material bibliográfico adecuado y actualizado, luego de realizar el cambio geográfico del lugar de habitación y de trabajo, se pudo obtener material muy rico y de gran relevancia para el desarrollo de esta investigación. En los Estados Unidos de América se puede conseguir, de forma relativamente sencilla, gran cantidad del material bibliográfico requerido y necesario para desarrollar en gran medida posibles investigaciones en el área de la lingüística en general. Dentro de este contexto geográfico y social, son numerosos los servicios de préstamos bibliotecarios que se consiguen, y la adquisición de ejemplares bibliográficos, muchas veces difíciles de encontrar, en este contexto se hace posible y muy accesible por medio de servicios de búsqueda, compra y venta de libros electrónicos o físicos.

Con respecto a los gastos asociados con las asesorías metodológicas y los elementos creados para la presentación de los resultados estadísticos, así como para la obtención de los permisos de acceso a información clasificada relacionada a los diferentes contextos tomados en cuenta en esta investigación, instituciones oficiales, acceso a las diferentes clases intervenidas, entre otros, fueron asumidos por parte del investigador.

1.2 Aspectos extralingüísticos: Geográficos, históricos y sociológicos del contexto estadounidense

En este apartado es importante destacar ante todo los aspectos históricos y geográficos de esta investigación. Históricamente, los Estados Unidos de América se han caracterizado por haber asentado muchas de las bases de los estudios asumidos como guías para la realización de un sinnúmero de investigaciones a lo largo del tiempo en diversas áreas científicas. No es excepción la creación, promoción y el desarrollo de muchos estudios en el área de la lingüística.

En retrospectiva, la historia de la lingüística en los Estados Unidos de América ve su nacimiento oficial en particular con la creación de la Asociación Filológica Americana, fundada por el académico lingüista William Dwight Whitney, para el año de 1869. Al pasar del tiempo, muchos otros especialistas en esta área han aparecido y presentado sus planteamientos sobre los diferentes aspectos y ramas de la lingüística. Entre estos se puede mencionar al profesor e investigador Leonard Bloomfield, quien creó la Sociedad Lingüística Americana en 1924, y a quien debemos la creación de la lingüística estructural. Otro investigador que ha aportado grandes avances que posteriormente han servido de directrices para nuevas investigaciones, ha sido el profesor Noam Chomsky, quien es considerado el padre de la lingüística moderna, y que presentó la gramática transformacional, los parámetros de la gramática universal, la gramática generativa, entre otros.

Al describir el contexto geográfico, por su parte, se observa que este estudio se realizó dentro del territorio de los Estados Unidos de América, específicamente en el estado de Carolina del Sur, en el condado de Lexington, y ciudad del mismo nombre. Más en detalle, dentro de clases de Idiomas del mundo, idioma francés.

1.2.1 Aspectos geográficos

Los Estados Unidos de América representan uno de los países más conocidos en el mundo, y muchos otros países consideran los aportes científicos provenientes de este país como de gran relevancia, y muchas veces como ejemplos que hay que seguir, o al menos a tomar en consideración para el desarrollo de muchos estudios propios en sus regiones.

Situados en el centro de América del Norte, los Estados Unidos de América limita al norte con Canadá, al sur con México, al este con el océano Atlántico y al oeste con el océano Pacífico.

Este país representa una superficie territorial de 9.833.517 km², y una población estimada de 325.719.178 millones de habitantes. La población está distribuida equitativamente por todo el territorio del país, principalmente dentro y alrededor de ciudades capitales de los cincuenta estados que los constituyen y de su distrito federal. Política y administrativamente, los Estados Unidos de América son un país soberano fundamentado en una república federal constitucional. Cuarenta y ocho estados se encuentran unidos de forma continua sobre un mismo territorio, mientras los estados de Alaska y Hawái están ubicados de forma separada; el primero de ambos se halla en la misma plataforma territorial

norteamericana, en frontera noroeste del Canadá, y el segundo, Hawái, está situado en ultramar, en el océano Pacífico.

Por otra parte, los Estados Unidos de América también comparten relaciones políticas y/o territoriales con catorce áreas insulares distribuidas en algunos territorios de las Antillas, en el océano Atlántico y mar Caribe, y en el océano Pacífico. Estas áreas insulares están divididas políticamente en territorios incorporados, no organizados (apegados a las leyes de la constitución estadounidense), territorios no organizados, no incorporados que son mayoritariamente islas y atolones deshabitados, y finalmente la mancomunidad conocida como “*Commonwealth*” en inglés, los cuales son territorios organizados con acuerdos específicos con el gobierno federal metropolitano.

Para efectos del presente trabajo, se debe especificar que este ha tenido lugar en la ciudad de Lexington (311.950 habitantes), ciudad vecina de la capital del estado de Carolina del Sur, Columbia, donde se da cabida a la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles de la escuela secundaria, con fines comunicativos, comerciales y de aprendizaje cultural de otras naciones. Si bien cumplir los créditos de lenguas del mundo no representa un requisito para la obtención del diploma de educación secundaria, el conocimiento y los créditos por el hecho de cursar estas materias permite a los estudiantes poseer los elementos, muchas veces necesarios y obligatorios, para la aceptación e ingreso a las diferentes instituciones de nivel superior del país; así como una posibilidad más aventajada al momento de obtener un empleo.

1.2.2 Aspectos históricos

Los Estados Unidos de América hoy en día son el resultado de una autenticidad muy marcada a lo largo del tiempo que ha permitido un desarrollo social muy diverso. Este país, que en sus orígenes se formó política y administrativamente a partir de la colonización británica entre los siglos XVII y XVIII, vio sus inicios en la fundación de las Trece Colonias establecidas en la costa Atlántica del país.

Por otra parte, se conoce que diferentes tribus indígenas constituían los primeros pobladores de estos territorios. Mientras el tiempo pasaba para todos los pobladores, muchas otras oleadas de inmigrantes fueron integrándose a las diferentes áreas territoriales del país. Europeos, asiáticos y latinoamericanos han sido los de mayor establecimiento dentro de los Estados Unidos de América. Se conoce oficialmente que en el país coexisten seis grandes grupos étnicos: los nativos americanos y nativos de Alaska, blancos, asiáticos, afroamericanos, los nativos de Hawái y las islas estadounidense sobre el océano pacífico, y las personas de dos o más razas. Cada grupo étnico ha aportado gran diversidad de costumbres, conocimientos y prácticas que han enriquecido la cultura, la sociedad y la economía. Es de este modo que las lenguas extranjeras han conocido un auge, reconocimiento y utilidad dentro de diversos sectores de la sociedad estadounidense.

Para nuestros fines específicos, podemos mencionar que, debido a esta diversidad de pobladores, venidos de diferentes partes del mundo, los idiomas se han visto muy solicitados y reconocidos dentro de diferentes ámbitos sociales. Es de destacar que la legislación de los Estados Unidos de América

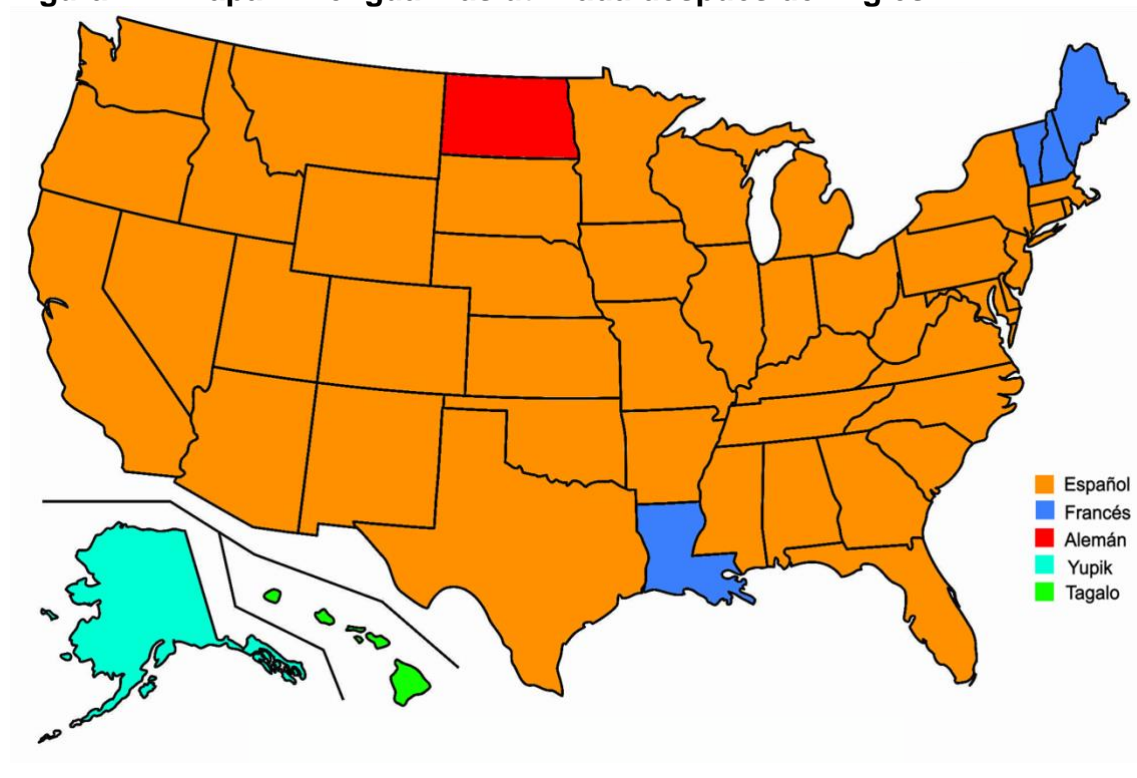
establece que este país no posee ningún idioma oficial. Si bien hay estados que presentan leyes propias individualmente que establecen el inglés como lengua oficial, otros estados le adicionan otros idiomas, como el español o el francés, mientras otros simplemente omiten este hecho. Por otra parte, el establecimiento de empresas, fábricas y negocios diversos dentro del territorio, por parte de personas hablantes de otros idiomas diferentes al inglés, ha despertado la necesidad local de solicitar e implementar estos idiomas dentro de los sistemas de formación educativos.

1.2.3 Aspecto sociolingüístico

Los Estados Unidos de América abarcan un vasto territorio geográfico dentro del continente americano. Este hecho permite que muchas lenguas autóctonas aborígenes sean habladas dentro del país desde sus orígenes históricos. Por otra parte, la gran diversidad de pobladores venidos de diferentes países y que se encuentran presentes dentro del territorio, ha formado un enorme número de variedades, usos y nuevos hablantes de estos idiomas. El establecimiento de familias venidas de países extranjeros y la formación de nuevas familias, muchas veces entre foráneos y locales, ha dado cabida a la imposición e introducción de los idiomas propios de estos nuevos pobladores. El crecimiento económico, la fabricación de productos, así como los aportes científicos y culturales de muchos otros pueblos del mundo se han arraigado en este país. Estas circunstancias han creado niveles de necesidades lingüísticas dentro de los diferentes estratos sociales y han dado paso, por consiguiente, a la introducción de estos idiomas a la práctica cotidiana, en los hechos comunicativos ordinarios y dentro de los programas de estudios de las escuelas del país.

Es de destacar, una vez más, que los Estados Unidos de América nunca ha tenido presente dentro de sus estatutos constitucionales la oficialidad de algún idioma en particular. Así que solo se le ha dado al inglés, simplemente un puesto como el idioma más hablado en el territorio. A pesar de muchos intentos de legisladores, políticos y expertos institucionales, jamás en la historia lingüística estadounidense se ha establecido un idioma único oficial. Solo existen leyes aisladas que fueron tomadas de forma unilateral por algunos de los estados de este país. Por otra parte, es importante mencionar que de acuerdo con datos publicados por la Oficina del Censo de los Estados Unidos en el 2015, esta nación ha visto un incremento significativo en el número de hablantes del idioma español principalmente (Véase el mapa 1).

Figura # 2: Mapa 1. Lengua más utilizada después del inglés



Fuente: Census Bureau American Community Survey, 2015. Elaboración propia.

Esta realidad ha sido controvertida por algunos y ha despertado el interés general para la realización de estudios sobre este tema dentro de este país, no solo sobre el idioma español sino también sobre muchas lenguas del mundo presentes en este territorio, entre estas el idioma francés, alemán, chino, ruso, entre otras.

Por su parte, este censo también ha demostrado que es el idioma español el que más se habla después del inglés, con alrededor de 48,6 millones de hablantes, según las cifras de Escobar y Potowski (2015) reflejadas en Martínez y Moreno-Fernández (2016), que incluyen a inmigrantes indocumentados y a no hispanos que hablan español en el hogar. Dejando el interés por el aprendizaje de otros idiomas relegados a segundas y terceras opciones de selección dentro del sistema educativo, pero que sin embargo presentan cierto incremento de interés por su estudio debido a la relevancia económica específica y los aportes culturales que estos proporcionan a las comunidades locales.

De esta manera, idiomas como el francés, alemán, chino, ruso, italiano, portugués, vietnamita, árabe, coreano, polaco y tagalo, obtienen algunas posiciones como lenguas de interés, creando la necesidad de ser impartidos dentro de los sistemas escolares regionales. Por consiguiente, estas decisiones son dependientes de la presencia de empresas y de grandes comunidades creadas por hablantes nativos de estas lenguas dentro de estos territorios.

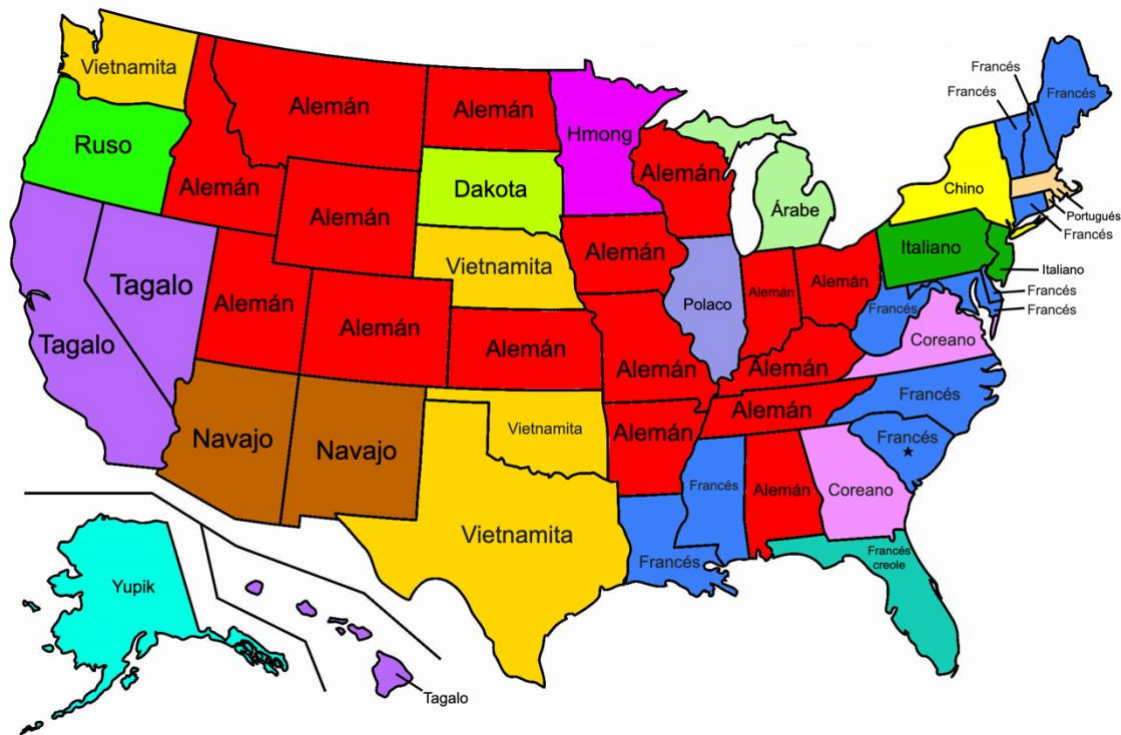
Para comprender mejor la realidad lingüística de este país se ha decidido ilustrar en un mapa etnolingüístico los elementos de las presencias lingüísticas

extranjerías (Idiomas más hablados en los Estados Unidos de América, diferentes al inglés y al español. Véase el mapa 2), para delimitar las principales zonas de influencia de las diversas lenguas en uso y para justificar el procedimiento metodológico en cuanto a la población de la investigación. Ya que, por distintos intereses, los estudiantes de estas lenguas han decidido practicarlas por alguna razón en particular.

Los resultados del último censo nacional (USCB, United States Census Bureau, 2015) ilustran que el idioma más hablado en el país es el inglés. En segundo lugar, el idioma español, como ya lo hemos señalado e ilustrado anteriormente, con más de 43.200.000 hablantes. Por otra parte, el idioma chino (cantonés, mandarín y otras variantes) 2.900.000, el tagalo (idioma este hablado en Filipinas, presente principalmente en el estado de Hawái de los Estados Unidos de América) con 1.610.000, el vietnamita con 1.400.000 y el idioma francés con más de 1.281.300 hablantes nativos que habitan dentro del territorio estadounidense.

Dentro de esta diversidad lingüística, es necesario destacar que estas características han permitido la promoción y estudio de los idiomas extranjeros dentro de las instituciones educativas. Alcanzando así, dentro del estado geográfico de esta investigación (Carolina del Sur) una preferencia particular por el estudio del idioma español, francés, alemán, chino, y otros en este orden respectivamente.

Figura # 3: Mapa 2. Lengua más utilizada después del inglés y el español



Fuente: Census Bureau American Community Survey, 2015. Elaboración propia.

★Lugar geográfico de la investigación.

Con respecto a las diferentes lenguas indígenas presentes en el territorio de los Estados Unidos de América se destaca que, desde épocas de la conquista inglesa, estas han perdurado con el tiempo en cantidades de alrededor de trescientas lenguas aborígenes sobrevivientes hasta el presente. Algunas de ellas aún se encuentran en uso en los diferentes estados de este país (ver mapa 3).

No obstante, es de destacar también que en Ruhlen (1987) se especifica una lista de 627 lenguas indoamericanas y esquimales presentes en todo el territorio americano, muchas de las cuales se encontraban ya extintas y que solo eran

conocidas por pequeños grupos de palabras que fueron compiladas por los primeros exploradores europeos llegados a las Américas.

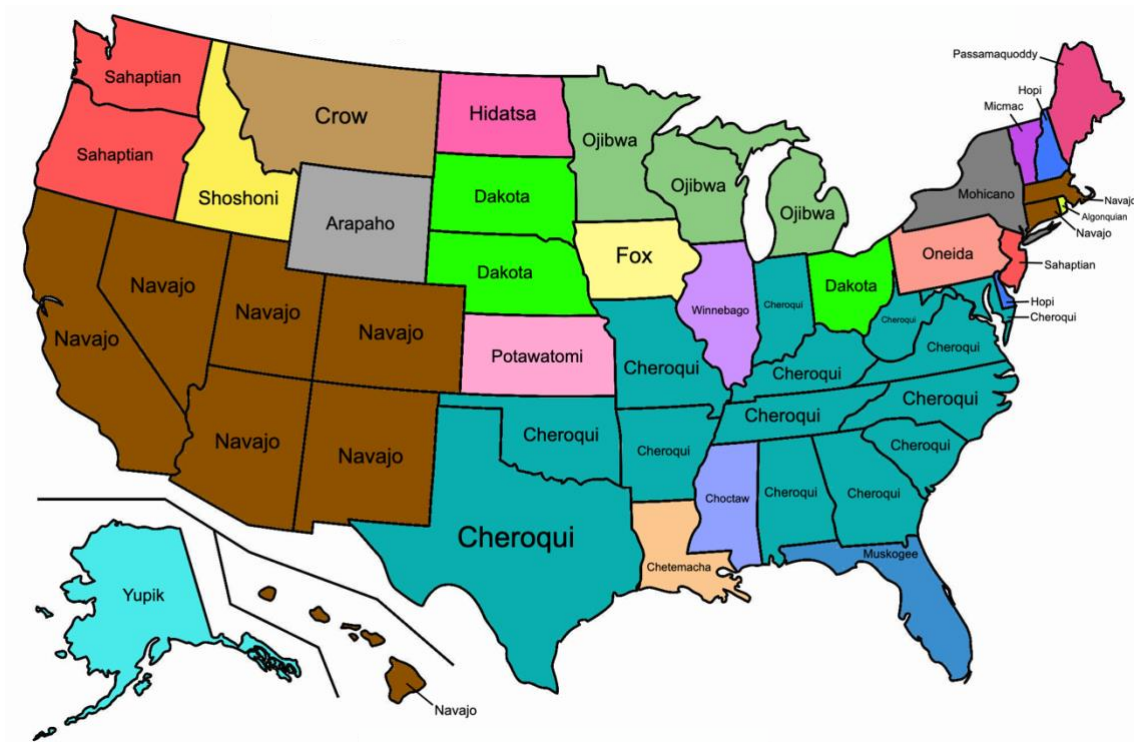
Estas lenguas han sido y siguen siendo principalmente habladas y transmitidas de generación a generación, y han dado cabida a la toma de conciencia sociocultural y lingüística de estos pueblos y de la sociedad estadounidense en general. La aceptación y el reconocimiento, la integración y reintegración de estas lenguas a la vida cotidiana de los habitantes de este país se hacen cada vez más sólidas. Con intenciones claramente culturales y en búsqueda de muchas de las raíces de numerosos pobladores, estas lenguas han reconocido un auge que prima en su redescubrimiento cultural y riqueza lingüística en las últimas décadas.

En investigaciones realizadas por Haworth (2017) se menciona un punto de vista remarcable observado de parte del antropólogo J. A. Bell, del Museo Smithsonian Nacional de Historia Natural de Washington: "la diversidad de idiomas es uno de los logros más notables de la humanidad" (p. 24). Bell especifica que los pueblos indígenas son la mayor fuente de esta diversidad y tienen el mayor interés en su preservación. Así pues, los indígenas que pueden comunicarse en sus propios idiomas tienen una apreciación aún más rica de sus propias herencias y dominan una comprensión más profunda de su cultura y de las comunidades en general. Para las comunidades específicamente nativas, la fluidez en sus lenguas complementa los esfuerzos por lograr una mayor unidad social, autosuficiencia e identidad. Y para quienes están fuera de estas comunidades, mantener esta diversidad cultural nos enriquecería a todos y nos

ayudaría a una mayor comprensión intercultural. Por consiguiente, podríamos decir que es posible transpolar estos mismos principios y cualidades a cualquier otro idioma. Se introduzca este a un nuevo contexto geográfico para ser aceptado por las diversas razones de importancia sociales o económicas.

Se podría decir que en los Estados Unidos de América siempre se ha tenido la presencia de una gran diversidad de lenguas utilizadas en su territorio. Inicialmente eran alrededor de trescientas cincuenta lenguas aborígenes, las cuales han sido mayoritariamente reemplazadas por cerca de la misma cantidad de lenguas extranjeras en uso permanente dentro del territorio. El hecho de contar con una gran diversidad de lenguas dentro del país siempre ha formado parte de la realidad lingüística cotidiana, y por ende se ha creado esta consciencia social. En cuanto a las lenguas aborígenes que se encuentran actualmente vivas dentro de los Estados Unidos, se ha decidido mostrar en un mapa las lenguas que son utilizadas mayoritariamente en cada estado, alcanzando una suma de alrededor de 23 lenguas de uso común.

Figura # 4: Mapa 3. Lenguas indígenas americanas más utilizadas en los Estados Unidos de América.



Fuente: Census Bureau American Community Survey, 2015. Elaboración propia.

1.2.4 Las lenguas extranjeras en los Estados Unidos de América y el contexto lingüístico particular de este estudio

En los Estados Unidos de América son utilizados una gran variedad de idiomas, sin embargo, el predominio del inglés por sobre los otros se hace notorio y es sin duda alguna el de mayor uso en todo el territorio nacional. Aun cuando el inglés no ha sido oficialmente declarado como el idioma bajo ninguna ley federal, esta es la lengua que ha sido utilizada para la escritura de la Constitución y de todas las leyes que rigen el orden cotidiano del gobierno nacional.

De forma unilateral, muchos estados han decidido usar el idioma inglés de forma oficial, ya que no existe ningún impedimento legal dentro de la Constitución que no se los permita. No obstante, se conoce que en este país se utilizan cientos de otros idiomas y dialectos, dando paso al español como el de mayor presencia y uso de entre todos. Incluso, el español ha llegado a ser de uso reglamentario dentro documentos oficiales en algunas áreas del suroeste estadounidense.

Por otra parte, en las grandes metrópolis han surgido barrios, en los cuales las primeras generaciones de inmigrantes, de algunos países en particular, se han agrupado y las generaciones siguientes de estos mismos inmigrantes continúan ocupando estos lugares. Un excelente ejemplo de estos casos es el establecimiento de los barrios chinos, *chinatowns*, en algunas de las grandes ciudades del país. Así como en ciudades, sobre todo fronterizas, donde se habla en gran medida el español: en la frontera sur con la república de México; y del francés, al noreste con el Canadá, por la provincia de Quebec. También se podría aquí mencionar el uso de los muchos otros diversos idiomas y dialectos utilizados en los países que poseen nexos políticos y geográficos con los Estados Unidos.

Luego de hacer una revisión y análisis de los resultados y estadísticas del Censo del 2015 que tuvo lugar en los Estados Unidos de América (USCB, United States Census Bureau, 2015), se dilucidó que las lenguas habladas mayoritariamente por personas de más de cinco años son en primer lugar el inglés, liderando en su uso con 215 millones, y dando paso al español en segundo lugar con 45

millones de hablantes, que manifestaron la utilización de este idioma. Luego de estas dos lenguas, se destacaron las siguientes:

Figura # 5. Lenguas más habladas en los Estados Unidos de América (Sin incluir al inglés y al español)



Fuente: USCB, 2005. Elaboración propia

Como podemos apreciar en el gráfico anterior, se encuentra el idioma chino con 2 millones, destaca el francés con 1,6 millones de hablantes, luego el alemán con 1,4 millones, el tagalo con 1,2 millones, el vietnamita con 1,01 millones, la lengua italiana con 1,01 millones, el coreano con 890.000, el ruso con 710.000, el polaco con 670.000, el árabe con 610.000, el portugués con 560.000, el japonés con 480.000, se presenta también el francés creole con 450.000, el griego con 370.000, el hindi con 320.000, el persa con 310.000, el urdu con 260.000, el gujarati con 240.000 y el armenio con 200.000.

En cuanto a los idiomas extranjeros de mayor interés y uso dentro del estado de Carolina del sur, en los estatutos propios y específicos se menciona que la misión primordial para el aprendizaje de idiomas extranjeros es hacer que todos los estudiantes en las escuelas puedan desarrollar y mantener un nivel de desempeño aceptable en al menos una de las lenguas del mundo, idioma clásico o lenguaje de señas.

Los objetivos principales del programa para estudiantes de lenguas del mundo o lengua clásica son iniciar al estudiante en la comprensión intercultural, usando el idioma meta como herramienta para investigar, interactuar, y hacer conexiones con productos, prácticas y perspectivas dentro de las culturas. Se espera que todos los estudiantes puedan entender e interpretar lo que se encuentra escrito, hablado o en lenguaje de signos, negociar el significado de diversas conversaciones, presentar información, conceptos e ideas instituciones locales y del mundo entero. Como es de suponer, los idiomas extranjeros o segundas lenguas ofrecidos para ser estudiados en el sistema educativo de este estado son en primer lugar el español, el francés, el alemán, el chino, el ruso y el portugués, entre otros.

1.2.5 Lengua Primera, Lengua Segunda, y la(s) Lengua(s) Extranjera(s) (LE) en los Estados Unidos de América

La primera lengua es considerada la lengua primaria aprendida por un individuo desde su nacimiento y hasta sus primeros años de infancia. Este idioma se

vuelve progresivamente el más hablado o/y escrito por esta persona aun cuando esta sea hablante de más de una lengua. Cuando una persona crece hablando dos o más idiomas desde su nacimiento, el término bilingüe o multilingüe puede ser empleado, y se le podría llamar una persona bilingüe. En cualquier caso, existe una diferencia entre ser bilingüe o multilingüe desde el nacimiento, pues cada idioma es considerado la lengua materna, en oposición de la segunda lengua, la cual ocurre en un tiempo más tarde de la vida del individuo. La lengua primera también es conocida como la lengua madre o lengua nativa, por integrarse a ella desde el nacimiento del individuo. Esta lengua representa, en gran medida, la identidad social y cultural de la persona.

Algunos estudios recientes, que han alcanzado un gran nivel de aceptación entre los investigadores en esta área, nos hablan sobre cómo un individuo obtiene la capacidad de hacerse lingüísticamente fluido en una primera lengua desde una edad muy temprana en la cual no parece hacer mayores esfuerzos. Mientras que los niños adquieren su lengua materna a través de un proceso desde su nacimiento hasta sus pocos años, lográndolo a un ritmo extremadamente rápido. No existen muchas explicaciones conclusorias sobre cómo ocurre este hecho ni por qué la adquisición de una primera lengua difiere de forma tan marcada del proceso de adquisición de una segunda lengua. Solo basta decir que este concepto desencadena aún mucha investigación y controversia.

Por su parte, podríamos mencionar que el término de segunda lengua generalmente se refiere a la adquisición de otra lengua de parte de alguien, sea este adulto o niño, el cual ya habría adquirido una primera lengua. A este proceso

se le conoce también como bilingüismo secuencial (Fromkin, *et al*, 2011). El proceso de adquisición del bilingüismo se refiere entonces a la capacidad de adquirir simultáneamente dos lenguas comenzando en la infancia, o antes de la edad de tres años.

Según estudios estadísticos recientes poblacionales, la mitad de la población del mundo es hablante de más de una lengua. Por su parte, esta situación ha venido tomando cierto auge dentro de la sociedad estadounidense, alcanzando hasta el momento presente una estimación de un 20% de hablantes de dos o más lenguas, número que va en crecimiento debido a las grandes migraciones recibidas de otros países que quedan establecidas dentro del territorio.

Para la oficina del censo de los Estados Unidos de América, se han reportado datos sobre la frecuencia y porcentajes de la población, dentro del territorio donde individuos mayores de 5 años o más hablan sus lenguas nativas en sus núcleos familiares. Estos datos han sido basados en la obtención de una estimación de 5 años entre el 2006 y el 2010, la cual ha sido recolectada a través de la encuesta comunitaria americana (ACS, 2010). La adición por primera vez de este instrumento de medición permitió obtener una valiosa información sobre algunos segmentos de la población, tales como hablantes de lenguas nativas americanas, entre otras. Este instrumento de recolección de información lingüística poblacional ha venido a tomar un lugar importante dentro de los documentos oficiales de censos sobre los pobladores del territorio estadounidense.

Las incógnitas en cuestión fueron asociadas a una batería de preguntas específicas sobre la habilidad en el uso de las lenguas en funcionamiento dentro de cada familia. Es de destacar que el conocimiento de esta información se utilizaría con fines de saber su uso para cubrir las necesidades básicas de comunicación dentro de hospitales, escuelas, y otras instituciones que sirven a hablantes de otro idioma diferente al inglés (USCB, United States Census Bureau, 2011). Estos datos también han podido ser utilizados favorablemente por otras áreas que la han requerido, tal es el caso de los investigadores de los fenómenos lingüísticos.

Se ha demostrado anteriormente en este capítulo que, al hablar de lengua segunda en los Estados Unidos de América, se debe hablar principalmente del español como la más hablada, por la mayoría poblacional hablante interesada en aprenderla en el ámbito académico o a conservarla dentro de los núcleos familiares hispanohablantes.

En datos, el porcentaje de los individuos en los Estados Unidos de América para quienes la primera lengua es otra diferente al inglés ha ascendido dramáticamente en décadas recientes. De acuerdo con las estimaciones de la oficina del censo estadounidense, el número es de 31.8 millones de hablantes para 1990, y de 47 millones para el año 2000, lo que equivale aproximadamente a uno de cada cinco personas, o al 18% de la población (Shin y Bruno, 2003).

Por otra parte, se podría decir que las lenguas extranjeras presentes en este país han sido introducidas principalmente por nuevos pobladores, producto de la migración, desde épocas de la exploración y conquista de estos territorios.

Hoy en día, desde una perspectiva educativa, la adquisición de lenguas extranjeras representa la obtención de mejores puestos laborales, oportunidades económicas mayores, interrelaciones sociales más globales y mayor aceptación social y prestigio. Por lo tanto, las instituciones educativas del país se han dado a la tarea de exigir ciertos niveles de conocimiento de una o varias lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

*Writing is not thinking written down
after all of the thinking is completed.
Writing is thinking.*

Donald M. Murray

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Seguidamente se muestran los antecedentes y las bases teóricas que justifican la presente investigación. Ante todo, se exponen las investigaciones que se han hecho sobre la metacognición y el proceso de escritura en lengua extranjera, partiendo este último de su presencia en los diferentes enfoques lingüísticos.

Las bases teóricas del estudio en cuestión se construyen en torno a dos aspectos: la metacognición y el proceso de escritura. Se inicia con la formación de un compendio de referencias y contenidos bibliográficos presentados a su vez en tres partes: a) la organización de la memoria y cómo esta repercute en la adquisición de destrezas para la escritura, b) los modelos de producción de la escritura que han surgido en la historia y que han sido utilizados con éxito y c) la clasificación de las estrategias metacognitivas de aprendizaje aplicables a la redacción de textos.

Este estudio se basa, grosso modo, en las crecientes investigaciones en el área de lingüística aplicada sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de idiomas extranjeros. Wenden y Rubin (1987); Cohen (1998); O'Malley y Chamot (1990); Oxford (1990); entre otros, son algunos de los investigadores que han creado y puesto en práctica las teorías que sustentan los diversos estudios en estrategias de aprendizaje.

Rubin (1975) y Stern (1975) (citado en O'Malley y Chamot, 1990) introducen en investigaciones separadas la sugerencia de que el buen aprendiente de idiomas, "*The Good Language Learner*", podría estar haciendo algo diferente o especial de lo cual se podría aprender. En otras investigaciones, Brown y Palinscar (1982) y O'Malley *et al.* (1983), (citados en Wenden y Rubin, 1987) hacen los primeros intentos por separar las estrategias metacognitivas de las estrategias cognitivas.

Se hace imprescindible resaltar lo expresado por O'Malley, *et al.* (1983, citado en Wenden y Rubin, 1987) cuando indican que los estudiantes sin estrategias metacognitivas son esencialmente aprendices sin dirección y sin habilidad para revisar su propio progreso y direcciones futuras de aprendizaje.

De igual modo, Oxford (1990) continúa e intensifica los estudios sobre las estrategias de aprendizaje usadas por los aprendices de lenguas modernas extranjeras, presentando una amplia base teórica sobre las estrategias de aprendizaje, así como sugerencias prácticas para los profesores con respecto al entrenamiento de los estudiantes para ser aprendices exitosos.

Por otra parte, algunas investigaciones realizadas en Venezuela sobre este tema (Batista, Salazar, Febres-Cordero (2001), Delmastro, (2005), contemplan la asociación de estrategias de aprendizaje y la redacción de textos escritos en lengua extranjera. Estas autoras han expuesto que las estrategias metacognitivas están integradas al repertorio de estrategias de aprendizaje, que ayudan notoriamente a una mayor toma de conciencia acerca de los procesos y las etapas que conducen a lograr una buena redacción.

En comparación con los estudios clásicos, siguen surgiendo investigaciones que enfatizan el uso de estrategias metacognitivas para mejorar las habilidades en lenguas extranjeras. En primer lugar, Chaverra Fernández (2011) destaca la importancia de las habilidades metacognitivas en la redacción de textos digitales por estudiantes de primaria, y revela cómo mejorarlas a través de la enseñanza. Utiliza cuestionarios y observaciones para demostrar que la enseñanza beneficia todas las habilidades metacognitivas, especialmente en el reconocimiento de la tarea de escritura y la identificación de las propias dificultades de escritura. Estos hallazgos proporcionan evidencia empírica de que la metacognición es enseñable y subraya la habilidad del estudiante por encima de las herramientas digitales.

En segundo lugar, Hapsari (2019) se centra en describir la competencia estratégica de los estudiantes en términos de sus métodos de aprendizaje de lenguas, usando el inventario de Oxford de estrategias de aprendizaje de idiomas. Hapsari descubre que los estudiantes utilizan varias estrategias de manera moderada, pero la estrategia metacognitiva es la única que destaca. Sin embargo, los resultados de sus estudios sugieren que los estudiantes deberían trabajar más en las otras estrategias de aprendizaje.

Posteriormente, Velásquez Jaramillo (2021) explora el efecto de la formación en estrategias metacognitivas en las habilidades de escucha y expresión oral en inglés de alumnos principiantes, a través de un ciclo de seis talleres basados en el enfoque CALLA. Los resultados muestran que dicha formación mejora la adquisición de vocabulario, las actitudes hacia las habilidades de hablar y

escuchar, y la percepción de éxito en el aprendizaje. Esto subraya la importancia de incorporar estas estrategias en la enseñanza regular de inglés para promover la autoregulación de los estudiantes.

Además, Öztürk (2022) estudia la relación entre la metacognición, los rasgos de personalidad y su interacción con la eficacia en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Encuentra que los rasgos de Conciencia, Apertura a la Experiencia y Amabilidad contribuyen a la metacognición, pero solo la lectura está correlacionada con ella. Sin embargo, solo la personalidad, no la metacognición, predice el rendimiento en el aprendizaje de idiomas extranjeros, sugiriendo que la personalidad impacta tanto en la eficacia de la lectura y el uso del idioma extranjero como en la metacognición.

Finalmente, Seeger y Lenhard (2022) investigan el efecto del dominio de las estrategias metacognitivas en la habilidad de un segundo idioma y el rendimiento académico global entre estudiantes internacionales en instituciones de educación superior alemanas. Descubren que la comprensión de las estrategias metacognitivas al inicio del primer semestre está fuertemente vinculada a la habilidad en el segundo idioma, y es predictiva de la competencia lingüística un año después y del rendimiento académico después de los primeros tres semestres. Esto demuestra una correlación entre el conocimiento de las estrategias metacognitivas, la competencia en idiomas y el rendimiento académico.

Al mismo tiempo que se estudian estas investigaciones, se pretende entrelazar los mismos a las herramientas que soportan el marco metodológico procedimental. Con el fin de vincular estos últimos a las diferentes corrientes teóricas existentes en esta área del conocimiento y de exploración de elementos lingüísticos asociados al proceso de redacción de textos narrativos en lengua extranjera. Se exponen entonces los instrumentos y las técnicas seleccionadas para este estudio, los cuales están basados en métodos introspectivos, que a su vez están entrelazados a diversos procesos mentales y a las estrategias empleadas en el momento mismo de la producción de textos escritos. Entre los métodos utilizados, se ha contemplado el uso del reporte verbal a través de las entrevistas periódicas, el razonamiento que origina el diario del docente, el protocolo en voz alta en la producción de textos y el análisis de los mismo.

Se trata, además, de enmarcar todas las fuentes de información con el propósito de reunir la mayor cantidad de resultados y perspectivas de parte de los estudiantes y del docente-investigador. Este objetivo se ha canalizado a través del uso de herramientas de recolección de información tales como el portafolio de trabajo del estudiante, el diario del profesor y los formatos de autoevaluación, entre otros.

2.1.1 Referencias sobre la variable interviniente: Estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Aun cuando sabemos que es una realidad la preocupación por examinar de manera más profunda el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de lenguas extranjeras y que esta iniciativa es relativamente reciente, su interés por

las mismas ha ido incrementándose gradualmente en los últimos años por la necesidad de adquirir más información sobre el rol que ejercen las estrategias en el proceso de adquisición de un idioma.

Carlton (1966, citado en Wenden y Rubin, 1987) señala la variabilidad en la habilidad de los aprendientes para expresar inferencias razonables, válidas y racionales. Más tarde, en 1971, este mismo autor presenta una información más detallada de la inferencia como estrategia empleada por los aprendientes de una segunda lengua. En ese mismo año, Rubin (citado en Wenden y Rubin, 1987), en un intento por interceptar y clasificar las acciones determinadas en que se desenvuelven los estudiantes cuando se enfrentan al adiestramiento en una lengua, dirige estudios orientados hacia las estrategias adoptadas por aprendientes avanzados. Aunque este autor no define aprendientes avanzados, se entiende en su lectura que estos estudiantes son aquellos que demuestran mayor dominio o competencia lingüística en el uso del idioma que aprenden. Rubin sugiere que una vez que estas estrategias han sido establecidas, ellas pueden ser puestas a la disposición de los aprendientes menos avanzados, es decir, aquellos aprendientes que manifiesten bajo dominio o competencia lingüística podrían adoptarlas e incrementar la calidad de sus producciones.

En los años posteriores, según O'Malley y Chamot (1990), Rubin (1975) y Stern (1975) introducen en investigaciones separadas que:

“La sugerencia de que el buen aprendiente de lenguas, conocido en inglés como *The Good Language Learner*, podría estar haciendo algo diferente o especial de lo que se podría aprender” (p. 2).

Para ese estudio se presentan estrategias auto-informadas que los estudiantes estimaban que contribuían al aprendizaje de lenguas (Naiman *et al.* 1978; Rubin, 1975, citado en O'Malley y Chamot, 1990). Así mismo, estas investigaciones reportaron haber determinado el uso de estrategias de aprendizaje en los participantes, mientras aprendían un segundo idioma y que las mismas podrían ser descritas y clasificadas de alguna manera. Es así como Hosenfeld (1976, citado en Mendoza de Hopkins y Mackay, 1994) puntualiza posteriormente hacia la aplicación de esta metodología al estudiar las estrategias empleadas por estudiantes de francés en una escuela secundaria.

En este mismo orden de ideas, Wong-Fillmore, (1976) citado en Wenden, y Rubin (1987):

...identificó estrategias sociales en aprendientes exitosos de idiomas. Además, Wong-Fillmore encontró que a través del uso de formulas bien seleccionadas, los aprendientes pudieron continuar participando en actividades que proveían contextos para el aprendizaje del nuevo material. Wong-Fillmore notó que permanecer en la conversación tuvo una conexión importante con el aprendizaje por que el nuevo material fuese mas fácil de aprender y memorizar por su cualidad de estar inserto en actividades cautivantes y habituales. (p. 670)

Un ejemplo de lo planteado por Wong-Fillmore se evidencia al participar en una conversación con hablantes nativos. Este autor menciona que participar directamente en una conversación tiene un importante vínculo con el aprendizaje, ya que el nuevo material es más fácil de aprender y de memorizar al estar inmerso el aprendiente en la actividad de su interés. De igual modo, esta investigación ha proporcionado evidencia de la asociación entre las estrategias

que contribuyen indirectamente al aprendizaje -como las estrategias sociales y comunicativas- y las estrategias que contribuyen al aprendizaje mediante la inferencia a través de lo conocido, de las asociaciones y del contexto; es decir, del uso de las estrategias cognitivas. Toda esta evidencia ha contribuido sistemáticamente a una mejor clasificación y organización de las estrategias de aprendizaje.

Para Rubin, (1981, citado en Wenden, y Rubin, 1987) la clasificación de las estrategias se debe hacer en términos de procesos que puedan contribuir directamente al aprendizaje, donde elementos como la verificación, monitoreo, inferencia inductiva, razonamiento deductivo y práctica deben ser tomados en cuenta, al igual que los diferentes procesos que pueden contribuir indirectamente al aprendizaje. Por ejemplo, la creación de oportunidades para practicar, así como el uso de “trucos” de producción.

Por su parte, el trabajo de Wenden y Rubin (1987) añadió una muy importante profundidad a la comprensión y utilización de las estrategias de aprendizaje, gracias a este se determinó la influencia del conocimiento metacognitivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Esta investigación aportó por consiguiente nuevas ideas sobre la metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua; por ejemplo, lo que los aprendientes conocen acerca de su propio aprendizaje de una segunda lengua y cómo los mismos planifican dicho aprendizaje.

Podemos observar que Brown y Palinscar (1982) y O'Malley *et al.* (1983), (citado en Wenden y Rubin, 1987) practican los primeros intentos por separar las

estrategias metacognitivas de las estrategias cognitivas. Para estos autores existe una clara diferencia entre ambos tipos de estrategias. Brown y Palinscar consideran que las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento acerca de los procesos cognitivos y la regulación de la cognición, el control de ejecución o autodirección a través de procesos como planificación, monitoreo y evaluación; mientras que las estrategias cognitivas se refieren a los pasos o las operaciones efectuadas en el aprendizaje o en la resolución de problemas que requieren del análisis directo.

En el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, se puede observar cómo durante los primeros años de investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje, se comienza a establecer una primera tipología de estrategias utilizadas por los aprendientes de lenguas, clasificándolas según los componentes claramente relacionados con el conocimiento (estrategias cognitivas) y los factores que van más allá del conocimiento (estrategias metacognitivas y sociales), ya que según se evidencia en la bibliografía consultada, ambos procesos –cognitivos y metacognitivos- influyen en el aprendizaje de una lengua. Es bueno resaltar aquí que lo expresado por O'Malley *et al.* (1983) concluye que “Los estudiantes sin estrategias metacognitivas son esencialmente aprendientes sin dirección y sin habilidad para revisar su progreso y direcciones futuras de aprendizaje” (p. 6).

Por otra parte, Cohen (1987) recupera la metodología referente a las investigaciones realizadas sobre *The Good Language Learner*, que fueron puestas en práctica en 1975 por Naiman, Fröhlich, Stern y Todescu (1978) con

la intención de investigar las estrategias empleadas por diferentes tipos de aprendientes.

Basada en los mismos antecedentes, la profesora e investigadora Oxford, R. (1990) da continuidad y desarrolla nuevas investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje usadas por los aprendientes de lenguas modernas extranjeras, lo cual dio como fruto la publicación del emblemático libro "*Language Learning Strategies: What every teacher should know*" (Estrategias de aprendizaje de la lengua: lo que cada maestro debería saber), el cual presenta una amplia base teórica sobre las estrategias de aprendizaje, así como explicaciones prácticas para los profesores con respecto al entrenamiento de los estudiantes para alcanzar a ser aprendientes exitosos.

En este mismo trabajo, la profesora Oxford demuestra una amplia clasificación de las estrategias de aprendizaje usadas por aprendientes de idiomas, añadiendo nuevas dimensiones a las estrategias ya descritas. Se podrían citar entre estas, estrategias de memoria (aquellas que los aprendientes usan para almacenar información en la memoria), por ejemplo, agrupar palabras según su aspecto gramatical; estrategias de compensación (aquellas que le permiten al aprendiente usar el lenguaje a pesar de las limitaciones en su conocimiento), tales como, usar sinónimos cuando se desconoce el significado de alguna palabra; y estrategias afectivas, que no son más que aquellas estrategias que ayudan al aprendiente a regular sus emociones, actitudes y motivaciones. Por ejemplo, escuchar música para reducir el nivel de ansiedad. Esta clasificación

será descrita ampliamente a lo largo de la presente investigación y ocupará un lugar importante en su realización.

Los tipos de modelos, años de aparición, autores y las características principales de las correlaciones entre los modelos metacognitivos y los modelos lingüísticos más destacados en el área de la producción escrita se puede resumir a través de la siguiente tabla.

Cuadro # 2: Correlaciones entre los modelos metacognitivos y los modelos lingüísticos para la producción de escritos

MODELOS	AÑO	AUTOR(ES)	CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS
METACOGNITIVOS	1985	O'Malley y Chamot	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizadores previos ● Atención focalizada ● Atención selectiva ● Autoconducción ● Preparación previa ● Producción pospuesta ● Autoevaluación ● Auto-recompensa ● Automonitoreo
	1989	Rubin	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender ● Integrar ● reutilizar
	1992	Oxford	<ul style="list-style-type: none"> ● Focalización del aprendizaje individual ● Planificación del aprendizaje ● Acomodación del aprendizaje ● Evaluación del aprendizaje ● Automonitoreo ● Autoevaluación

	1999	Chamot <i>et al.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación ● Resolución de problemas ● Evaluación ● Monitoreo
	2001	Batista, Salazar, Febres-Cordero	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación y preparación para el aprendizaje. ● Selección y utilización de estrategias de aprendizaje. ● Monitoreo del uso de las estrategias. ● Combinación u orquestación de varias estrategias. ● Evaluación del uso de estrategias y del aprendizaje.
LINGÜÍSTICOS	1965	Rohman	<ul style="list-style-type: none"> ● La pre-escritura ● La escritura ● La reescritura
	1979	Moirand	<ul style="list-style-type: none"> ● Dimensiones socioculturales ● Relación entre el escritor y su mundo sociocultural
	1980, 1983	Hayes y Flower	<ul style="list-style-type: none"> ● El contexto de la tarea ● La memoria a largo plazo del escritor ● Los procesos de escritura
	1987	Bereiter y Scardamalia	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>knowledge-transforming model</i> ● Interacciones entre el escritor, el lector y el texto ● La planificación ● La revisión
	1988	Deschênes	<ul style="list-style-type: none"> ● La percepción-activación ● La construcción del significado ● La linearización ● La redacción-edición ● La revisión

Fuente: Elaboración propia (Boscán, 2011)

2.1.2 Referencias sobre la variable dependiente: Producción escrita de textos narrativos

Aun cuando desde hace algunas décadas ha existido la inquietud por examinar de manera más intensa el uso de la metacognición y de las estrategias de

aprendizaje en la producción escrita en estudiantes de lenguas extranjeras, el interés por estas se ha ido acrecentando de manera gradual en los últimos años, haciéndose imperiosa la necesidad de investigar sobre el rol que ejercen las estrategias metacognitivas en el proceso de adquisición de un idioma.

Se hace necesario destacar que este interés ha dado cabida a muchas investigaciones dentro del área de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde muchos investigadores han consagrado un gran número de estudios en el dominio de la lingüística. Estos estudios han sido realizados enfatizando las diversas macro destrezas dentro de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. De tal manera, se han desarrollado múltiples trabajos en el dominio específico de la producción escrita, donde sin duda alguna, se han hecho investigaciones sobre la producción de textos del tipo narrativo.

En un sentido más amplio, existen muchas maneras de determinar el concepto general de escritura. Algunos autores como Goodman y Hudelson (1999) (citados en Ruíz, 2004) lo han definido “como un instrumento de comunicación que intercede el aprendizaje personal y social entre los seres humanos” (p. 130). Goodman (citado en Clavijo, 2007) asevera que la lectura y la escritura tienen mucho que ver con la historia de cada individuo, su cultura y su ambiente social.

Esta sería la razón principal por lo cual se recomienda dedicar mucho tiempo de calidad para desarrollar la destreza de escritura en los estudiantes, pues además se conoce que no todos los aprendientes presentan los mismos antecedentes y enfrentan las situaciones de diversas maneras. Cuando los estudiantes se

acostumbran a los procesos relacionados a la lectura y la escritura, no se puede esperar la producción inmediata de textos de calidad. Es para cuando ya hayan recibido, internalizado y practicado sus habilidades de escritura bajo una instrucción apropiada.

Lombana (2002) afirma que la habilidad de escribir es la más difícil de aprender en cualquier lengua y especialmente cuando se aprende un nuevo idioma, esta requiere la atención en aspectos particulares como lo son el conocimiento lingüístico, cognitivo y los aspectos socioculturales (características del discurso y sociolingüísticos) para transmitir el significado, mientras que las influencias de la escritura repercuten en las habilidades de cada persona, la cual necesita la práctica y la reflexión del idioma hablado. Salmon (citado por Galvis, 2004) comparte esta idea y afirma que el desarrollo de la destreza de la escritura exige una práctica permanente y que además es la causa del ambiente social, desarrollo cognitivo y de procesos psicolingüísticos.

En el mismo orden de ideas, Lombana (2002) menciona también que:

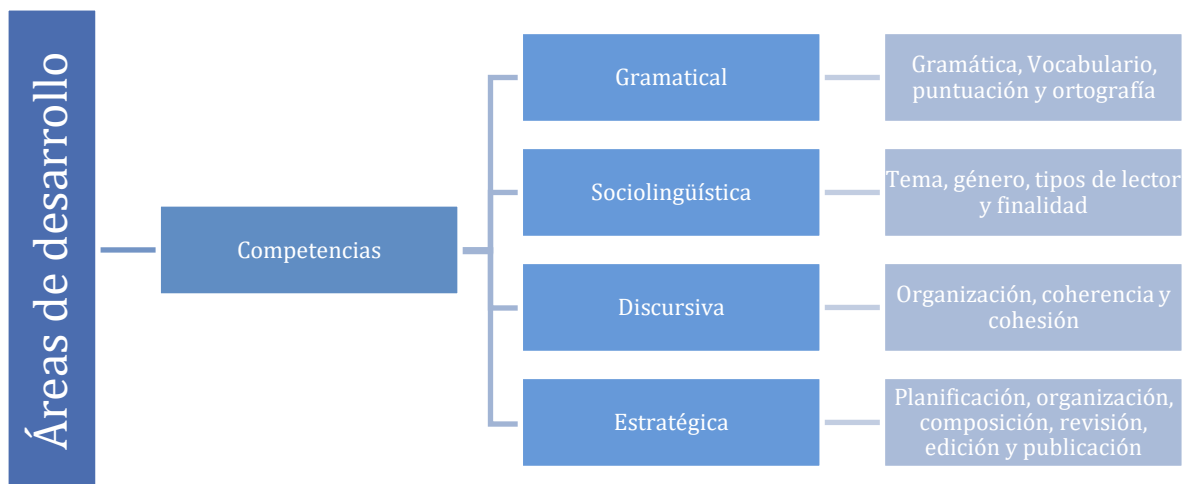
La escritura es la habilidad lingüística más difícil de dominar, tanto en la lengua materna (L1) como en la lengua segunda (L2). Esto se debe a que la escritura realmente efectiva requiere estar consciente de una serie de aspectos esenciales para transmitir un significado: un alto nivel de precisión para evitar la ambigüedad en el significado, el uso de dispositivos gramaticales complejos para mantener el enfoque y el énfasis; una selección cautelosa del vocabulario, patrones gramaticales, y estructuras de oraciones para crear un estilo que sea apropiado para lectores casuales. (p. 44)

Por lo consiguiente, podríamos definir la escritura como una habilidad que sobrepasa su categoría de destreza, y que en su lugar significaría un medio a través del cual se puede ayudar a los individuos a comunicar de acuerdo con lo que influencia sus vidas. No obstante, se espera que esta sea utilizada de manera formal cuando se escribe con propósitos académicos (ya en niveles más altos de estudios de secundaria y universitarios).

Según Lombana (2002), el lenguaje escrito necesita cumplir con algunas características particulares que dependen de la finalidad que se tiene al escribir. Se deben seguir procesos para desarrollar esta competencia comunicativa, seguir directrices que incluyan organizar, ser preciso, usar los recursos gramaticales, el vocabulario y un estilo apropiado (Canale y Swain, 1980).

Estos autores plantean cuatro áreas de desarrollo, a saber: 1. La competencia gramatical, la cual incluye el uso de gramática, vocabulario, puntuación y ortografía. 2. La competencia sociolingüística, que comprende el uso de la lengua con respecto al tema, género, tipo de lector y finalidad. 3. La competencia discursiva, donde se muestra la organización, coherencia y cohesión del texto. 4. La competencia estratégica, que son estrategias para escribir de forma efectiva siguiendo las etapas en el proceso de escritura: planificación, organización, composición, revisión, edición y publicación. Dadas las características de estas competencias, se deduce que la figura del lector es la que determina el contenido, el estilo y el contexto apropiado en el proceso de la escritura.

Figura # 6: Áreas de desarrollo de competencia comunicativa escrita



Fuente: Canale y Swain, (1980).

En cuanto a la secuencia narrativa, Adam (1992, pp. 120 -137) clasifica algunos elementos de importancia, los cuales se encuentran constituidos en: a) La sucesión de acontecimientos de forma lineal, b) La unidad temática con base en un personaje animado o inanimado en un espacio y tiempo, c) Los predicados transformados, que se refieren a las alteraciones de estado que se hacen en el transcurso de la narración, tales como los cambios de humor, climáticos, de bienestar, entre otros, d) El proceso: con comienzo, desarrollo y desenlace, e) La causalidad narrativa, la intriga o suspenso generado por las relaciones que se entrelazan entre los diferentes acontecimientos dentro del relato, y f) La

evaluación final, que puede ser implícita o explícita, y que además puede ser presentada como una moraleja.

Por otra parte, Cassany (1990) plantea seguir cuatro enfoques didácticos. Un primer enfoque basado en la gramática, constituido sobre la estructura misma de la lengua y sus reglas. Un segundo enfoque fundamentado en las funciones que se desarrolla en el aspecto comunicativo de la escritura. Un tercer enfoque apoyado en el proceso mismo, donde los aprendientes-escritores alcanzan a comunicar las ideas más allá que un simple producto. Y, finalmente, un cuarto enfoque con respecto a los contenidos donde se diferencia entre los niveles de los textos, académicos, sociales, etc.

Basados en estos mismos lineamientos, estrategias e instrumentos, Mendoza y Mackay (1994) adaptaron y aplicaron estas herramientas para el estudio del uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios dentro del área de la comprensión lectora. Estos autores emplearon sus conocimientos y prácticas específicamente en alumnos de la materia de lectura y composición en inglés nivel 1, estudios canadienses de la universidad del Zulia en la ciudad venezolana de Maracaibo. Mendoza y Mackay observaron que los estudiantes más aventajados alcanzaron a usar principalmente y con más continuidad la estrategia de leer con un propósito específico que los menos aventajados. A pesar de que los dos grupos objeto de la investigación reportaron el uso del diccionario para disminuir la incertidumbre del significado de las palabras desconocidas, los más aventajados lo hicieron con más frecuencia. Además, los alumnos más aventajados reportaron emplear el conocimiento explícito de la

gramática, los signos de puntuación y el uso de las reglas de fonología con mayor frecuencia que los menos aventajados. La información obtenida en los tres años que duró dicha investigación demuestra que los estudiantes más aventajados reportaron tener acceso a un número mayor de estrategias que los menos aventajados cuando leen textos en inglés como lengua extranjera. Además, se pudo determinar que los alumnos más aventajados usaban estas estrategias con más frecuencia y con más flexibilidad que los alumnos menos aventajados.

Se hace frecuente entonces que dentro de las estrategias cognitivas se escoja la información en función del tema que se pretende trabajar, se visualice el público, se formulen los objetivos, así como también se elaboren esquemas mentales y resúmenes. Mientras que dentro de las estrategias metacognitivas regularmente se establece el hecho de diseñar un plan a seguir, se organizan las acciones, se seleccionan las estrategias individuales más idóneas, se observa el funcionamiento del plan inicial, se procuran estrategias ideales que se relacionen con el ambiente, se revisa, verifica y finalmente se corrigen las estrategias.

En resumen, para muchos de los autores expuestos en esta investigación, existe una diferencia entre los dos tipos de estrategias. Según ellos, las estrategias metacognitivas se tratan del conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de la cognición, el control de ejecución o autodirección por medio de procesos como planificación, monitoreo y evaluación; mientras que las estrategias cognitivas se representan como los pasos o las operaciones

realizadas en el aprendizaje o en la resolución de problemas que necesitan del análisis directo.

De acuerdo con lo antes expuesto, Chamot y O'Malley (1986, citado en Wenden, y Rubin, 1987) plantearon el primer contraste claro entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Estos investigadores definieron más adelante en sus investigaciones a las estrategias cognitivas como aquellas que envuelven la manipulación mental o la transformación de materiales o tareas que buscan mejorar la comprensión, la adquisición o la retención. Y a las estrategias metacognitivas como estrategias de aprendizaje que involucran pensar o conocer sobre el proceso de aprendizaje, la planificación con el objetivo de aprender, monitorear, el aprendizaje al momento que está ocurriendo, o la autoevaluación del aprendizaje luego que la tarea ha sido completada (O'Malley y Chamot, 1990).

Padrón (2010, pp. 121-139) comenta que durante los primeros años de estudio en el dominio de las estrategias de aprendizaje puede observarse cómo se comienza a instituir una tipología inicial de estrategias empleadas por los estudiantes de idiomas, catalogándolas según los factores directamente relacionados con el conocimiento (estrategias cognitivas) y los factores que van más allá del conocimiento (estrategias metacognitivas y sociales), puesto que, según se demuestra en la bibliografía consultada, ambos procesos –cognitivos y metacognitivos- influyen en el aprendizaje de una lengua. Es de destacar lo expresado por O'Malley *et al.* (1983, citado en Wenden y Rubin, 1987) cuando revelan que los alumnos que no utilizan estrategias metacognitivas son

esencialmente estudiantes sin un recorrido establecido y sin destreza para reconocer su propio desempeño y direcciones posteriores de aprendizaje.

En la psicología cognitiva, se han cuestionado acerca del solapamiento entre las estrategias metacognitivas y cognitivas, y se ha tenido muy poco interés en cómo las estrategias han sido usadas en tareas relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua o en los diferentes niveles de competencia de la lengua, con la excepción de algunos estudios que comprenden la estrategia de “keywords” (palabras clave) aplicada en estudiantes que aprendían una lengua extranjera (e.g., Atkinson y Raugh 1975; Pressley *et al.* 1981, citados por O’Malley y Chamot, 1990).

Más recientemente, Cohen (1987, p. 92), citado en Mendoza de Hopkins y Mackay, 1994) retoma la metodología del estudio sobre el buen aprendiente de idiomas llevada a cabo por Naiman, Fröhlich, Stern y Todescu, en 1978, con la finalidad de indagar en las estrategias utilizadas por diferentes tipos de estudiantes. Según estos autores, el buen aprendiente de una lengua es alguien que se involucra activamente en el proceso de aprendizaje de esa lengua, bien sea inmediatamente desde el comienzo del aprendizaje o bien sea en un momento posterior. Además, este estudiante tiende a buscar y conseguir diversas maneras de superar los obstáculos que se presenten en el trayecto, sean estos lingüísticos, afectivos o ambientales.

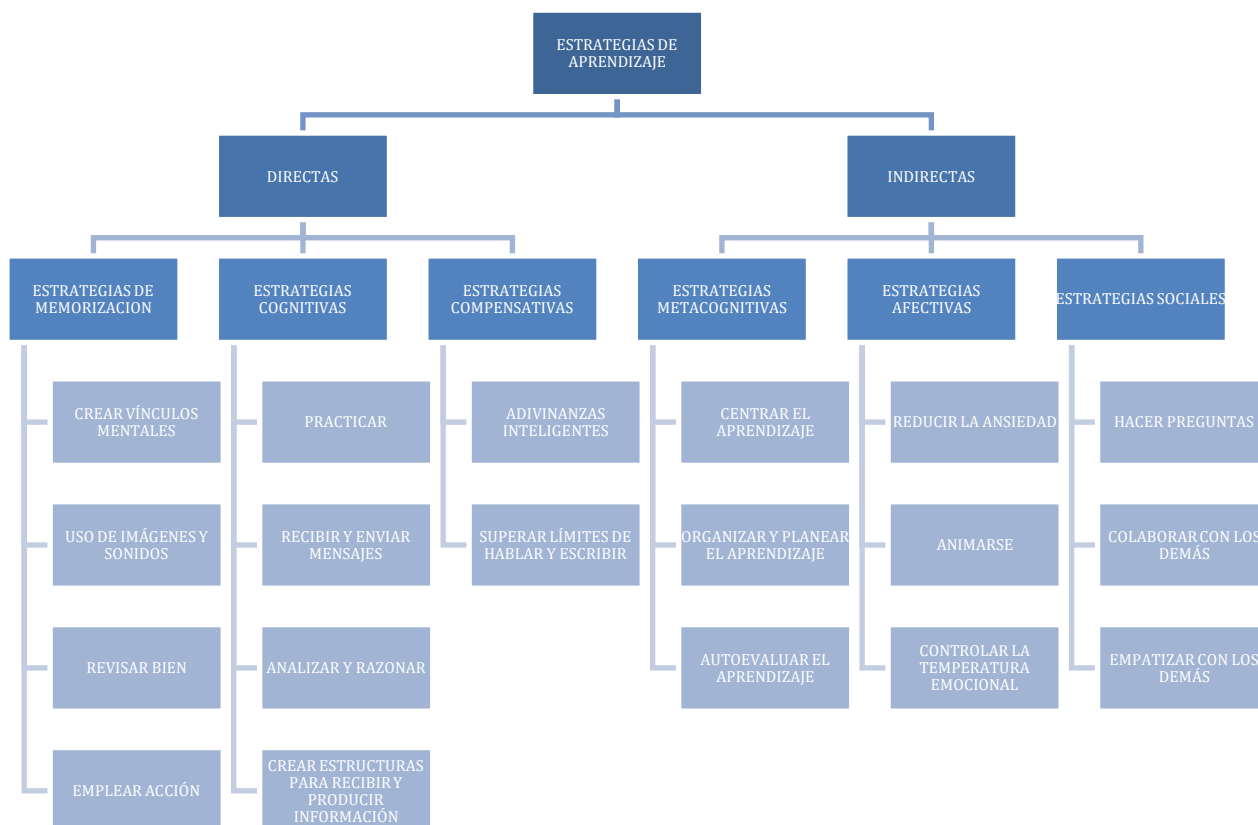
Por otra parte, este aprendiente monitorea su propio desempeño, estudia, practica y se involucra en el hecho de la comunicación. Aun cuando según esos

estudios, el buen aprendiente de la lengua no fue necesariamente el único que tuvo éxito a los mismos niveles en todas las lenguas que pretendía aprender, este estudiante decidió seleccionar y practicar intensivamente una lengua en particular por diversas razones, profesionales, personales, o algún interés en las lenguas per se. Se podría hacer una hipótesis sobre este tipo de aprendiente, el cual tendría éxito en muchas otras situaciones de aprendizaje de una lengua ya que este no necesita otra motivación más que la lengua misma en cuestión. Se menciona también en los resultados de estos estudios que las características personales, el ambiente de aprendizaje, los aspectos actitudinales, las estrategias de aprendizaje y las circunstancias accidentales parecen influir en diferentes grados y en combinaciones diversas en pro del éxito en el aprendizaje de la lengua. Además, es de remarcar que algunas características como la aptitud al aprendizaje, comenzar a una edad temprana y la duración de exposición a la lengua parecen ser menos significativas para obtener el éxito en el aprendizaje de una lengua que poseer una fuerte motivación y una actitud positiva hacia las tareas de aprendizaje, tener la oportunidad de experimentar circunstancias favorables de aprendizaje, tales como la inmersión en el ambiente de la lengua meta; tener algunas características de personalidad como la sociabilidad y la persistencia; y poseer técnicas de aprendizaje adecuadas para satisfacer las necesidades personales del aprendiente (Naiman, Fröhlich, Stern, y Todescu, 1978).

Igualmente, Oxford (1990) avanza e incrementa las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje ejercidas por los alumnos de lenguas extranjeras, y publica "Language Learning Strategies: What every teacher should know" (1990),

donde expone una extensa base teórica sobre las estrategias de aprendizaje, así como sugerencias prácticas para los profesores con respecto a la preparación de los alumnos para ser estudiantes aventajados a través de su uso. Esta autora plantea dos tipos de estrategias de aprendizaje. Por un lado, las estrategias de aprendizaje directas: las cuales clasificó como estrategias de memorización, cognitivas, y compensativas. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje indirectas: metacognitivas, afectivas, y sociales. Cada uno de estos subgrupos presentan acciones concretas que corresponderían al desarrollo de funciones que, a su vez, permitirían mejorar las tareas a las cuales se apliquen.

Figura # 7: Taxonomía de estrategias de Oxford (1990)



Fuente: (R. Oxford 1990)

Por otra parte, se han hecho numerosos estudios, en cuanto al dominio de la narración en la enseñanza de las lenguas, con una presencia significativa de investigaciones y metodologías resultantes con la finalidad de crear y afinar estrategias que permitan su desarrollo. Sin embargo, es de destacar que en gran mayoría estas estrategias han sido realizadas con un enfoque sobre las estrategias de la comprensión de los textos en cuestión, más que en su producción.

Por otra parte, se plantea que con el propósito de compartir y mantener en el tiempo los relatos, historias y memorias, estos mismos relatos son conservados en la narrativa.

El escritor al escribir esta tomando decisiones éticas. No pone a prueba sus palabras al pasarlas por un filtro, sino que a través

Existen varias razones por las cuales la narrativa debe ser tomada en consideración y hacer especial énfasis en su promoción. La narrativa permite retransmitir la propia cultura y al mismo tiempo esta se arraiga fácilmente en el desarrollo de las destrezas lingüísticas del ser humano desde edades tempranas.

En relación con la transmisión de la cultura, Nelson (1998) declaró:

Las narrativas no solo transmiten valores culturales y sentido sino también contribuyen a mejorar las habilidades cognitivas de niños, los sistemas de memoria, las

representaciones del tiempo y la capacidad de comunicarse. (Nelson, 1996, citada por Miller, 2002, p. 400).

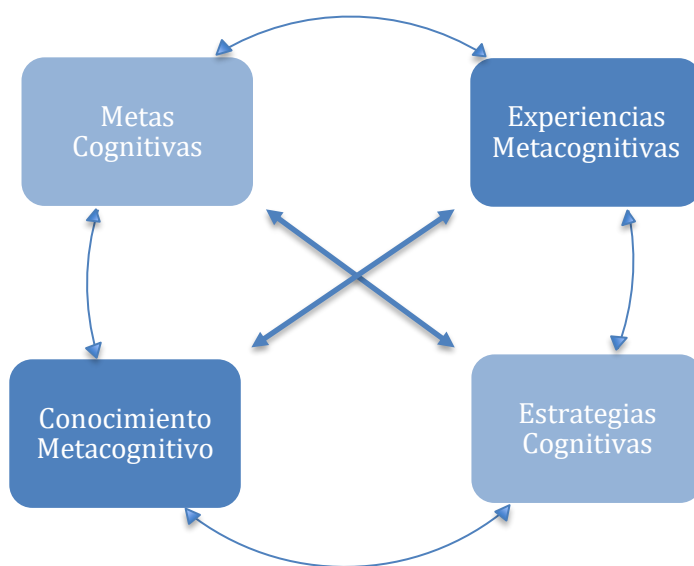
Según algunas investigaciones hechas por Miller (2004), se ha demostrado que los niños usan narrativas desde muy temprano en su desarrollo. Se determinó que los niños saben formar narraciones sobre sus propias vidas y comienzan a escuchar y seguir cuentos de libros, videos e historias de televisión desde muy corta edad (Miller, Wiley, Fung & Lian, 2004; Nelson, 2005).

2.2 Teorías sobre la Metacognición

La metacognición ha tomado un especial interés para la investigación a finales de la década de los años ochenta y comienzos de los noventa. Aun cuando se conoce el inicio del estudio de esta área del conocimiento y su implicación en la ciencia para los años setenta, con los estudios de Flavell (1978), un especialista en psicología cognitiva. Este autor acuñaría el término de metacognición. Sin embargo, la idea de la metacognición había sido concebida y explicada previamente en investigaciones de Tulving y Madigan (1969), quienes enfocaron sus investigaciones principalmente en la metamemoria. No obstante, en estudios posteriores, Flavell realizó trabajos que se basaban en los problemas de generalización y en la transferencia de lo que ha sido aprendido por el estudiante, así como en el estudio concreto de la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual. En otras palabras, (Flavell, 1985) define la metacognición como “el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos” (p. 906), es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se

relacionen con la información y los datos. Este autor presenta un práctico y claro modelo del entramado entre metas cognitivas, las experiencias metacognitivas, estrategias cognitivas y el conocimiento metacognitivo.

Figura # 8: Modelo de Flavell (1981)



Fuente: (Mateos, 2001, p. 22)

Vista desde la perspectiva de la enseñanza de una L2, el diccionario de didáctica del francés de Cuq (2003), califica la metacognición como:

La noción de actividad cognitiva que ha sido concebida en un gran marco de referencia de las ciencias cognitivas alargando el valor de las aplicaciones puramente lingüísticas del prefijo meta-. Esta engloba todas las prácticas reflexivas que explicitan, en espejo, el funcionamiento intelectual del individuo, en particular en situación de aprendizaje, permitiendo así al sujeto regular esta actividad en sus diferentes componentes. (p. 164).

Por su parte, Devine (1993) destaca que al hablar de metacognición se pueden tomar dos dimensiones: el conocimiento y las experiencias. El conocimiento refleja cómo se utilizan las estrategias y su conocimiento, es decir, el estar consciente del proceso de aprendizaje. Las experiencias, por su parte, reflejan ideas conscientes acerca de lo que tiene que abordar. Un estudiante de alto rendimiento sabe cuándo y cómo utilizar determinadas estrategias para el logro de una tarea. Al realizar una redacción en lengua extranjera, el estudiante de bajo rendimiento académico puede alcanzar una actuación similar a la del estudiante de alto rendimiento si se activan aquellas estrategias metacognitivas que lo hagan consciente de su proceso de escritura.

Singhal (2001) señala que el estar alerta o consciente de las estrategias metacognitivas hace al estudiante más atento a la tarea que está emprendiendo y, por consiguiente, seleccionará y utilizará la estrategia más adecuada para su realización.

Díaz-Barriga (2002), bajo una perspectiva constructivista, aclara que:

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc. (p. 238)

Para esta investigadora la metacognición ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone el aprendiz. Especifica que existen varios tipos de conocimientos que todos poseemos y utilizamos durante el proceso de aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977; citados en

Díaz-Barriga, 2002). Estos son los procesos cognitivos básicos, conocimientos conceptuales específicos, conocimiento estratégico y conocimiento metacognitivo. En cuanto a este último, Díaz-Barriga (2002) menciona que el mismo:

Se refiere al conocimiento que todos poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. (p. 235).

Es decir que gracias a este conocimiento se desarrolla la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.

En su más amplia definición, Soto (2003) sintetiza que “la metacognición enmarca la indagación sobre cómo los seres humanos piensan y controlan sus propios procesos de pensamiento” (p. 31). No obstante, en la simplicidad de este concepto se reconoce que la metacognición ha presentado innumerables estudios y aplicaciones a la ciencia.

Soto (2003) menciona que el concepto de metacognición podría establecer dos grandes clasificaciones. La primera clasificación ubica la metacognición como asociada con dos componentes: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos. Con respecto a esta asociación, Martí (1995), señala que el componente inicial se refiere al conocimiento que una persona tiene (o elabora en una situación determinada) sobre los propios procesos cognitivos, los cuales se diferencian según el aspecto de la cognición al que se haga referencia.

Según este autor, es posible catalogar los conocimientos en tres clases: los conocimientos sobre las personas, los conocimientos sobre las tareas y los conocimientos sobre las estrategias. De este modo, lo metacognitivo puede ser referido al conocimiento de la amplitud de la propia memoria ante temas y tareas determinadas al conocimiento sobre la complejidad de las tareas, campo en el que se establecen jerarquías que van de menor a mayor complejidad, y determinación de las estrategias más útiles para determinados aprendizajes, respectivamente. El segundo componente de esta clasificación está referido a tres procesos básicos cuya aplicación es regular los procesos cognitivos en sí. Estos procesos pueden clasificarse en la planificación, que se muestra como la actividad precursora a la práctica de una determinada tarea la cual contiene la delineación de la heurística que anticipe el potencial rumbo de las tareas y tácticas por alcanzar los objetivos; el control se instaura desde el momento en que se forma la práctica de las acciones o actividades que pueden aparecer en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia utilizada; y finalmente la evaluación, la cual admite examinar los resultados con las intenciones delimitadas preliminarmente (Brown, 1987).

Por otra parte, la clasificación del campo de la metacognición resulta de considerar dos tipos de investigaciones que se encuentran reseñadas constantemente en la literatura: la investigación sobre el monitoreo metacognitivo y la investigación sobre el control metacognitivo. El primer tipo de investigación se refiere al monitoreo sobre los procesos de pensamiento y los estados de conocimiento propios del individuo, donde la investigación empírica se ha enfocado en determinar si la gente acierta a predecir su propia memoria y

obtiene éxito en su desempeño al resolver problemas (Leonesio y Nelson, 1990; Metcalfe, 1986a, 1986b; Reder y Ritter, 1992).

En cuanto a la investigación sobre el control metacognitivo, generalmente esta es definida como la voluntad para dirigir los propios procesos de pensamiento y de recuperación de memoria. El control metacognitivo, en combinación con los juicios de monitoreo metacognitivo, tales como el juicio sobre necesidad o carencia de conocimiento, determinan factores como el planeamiento y la asignación del tiempo de estudio, el uso de estrategias de aprendizaje y el tiempo que es necesario destinar para recuperar una información de la memoria.

Aspectos más generales sobre el estudio del control metacognitivo involucran preguntas sobre cuánto control se debe tener para seleccionar las estrategias cognitivas, y sobre el estado de interés y los primeros conocimientos sobre las estrategias de control metacognitivo.

Estas dos clasificaciones, en su esencia, son similares y llevan a contemplar dos tipos de posibilidades en el trabajo sobre la metacognición. La primera posibilidad está ligada a los aspectos declarativos del conocimiento que interrogan el saber qué, el cual les permite a los individuos preguntarse por sus propios conocimientos y su particular manera de adquirirlos (Díaz-Barriga, 2002).

Estos aspectos declarativos del conocimiento son relativamente estables para el individuo, en la medida en que el conocimiento que el sujeto tiene sobre su cognición no es algo que cambie repentinamente. No obstante, el conocimiento

que se tiene sobre cómo se aborda un problema, una lectura, la recuperación de la información almacenada en la memoria, etc., es algo que forma parte del individuo y que solo él es capaz de manipular.

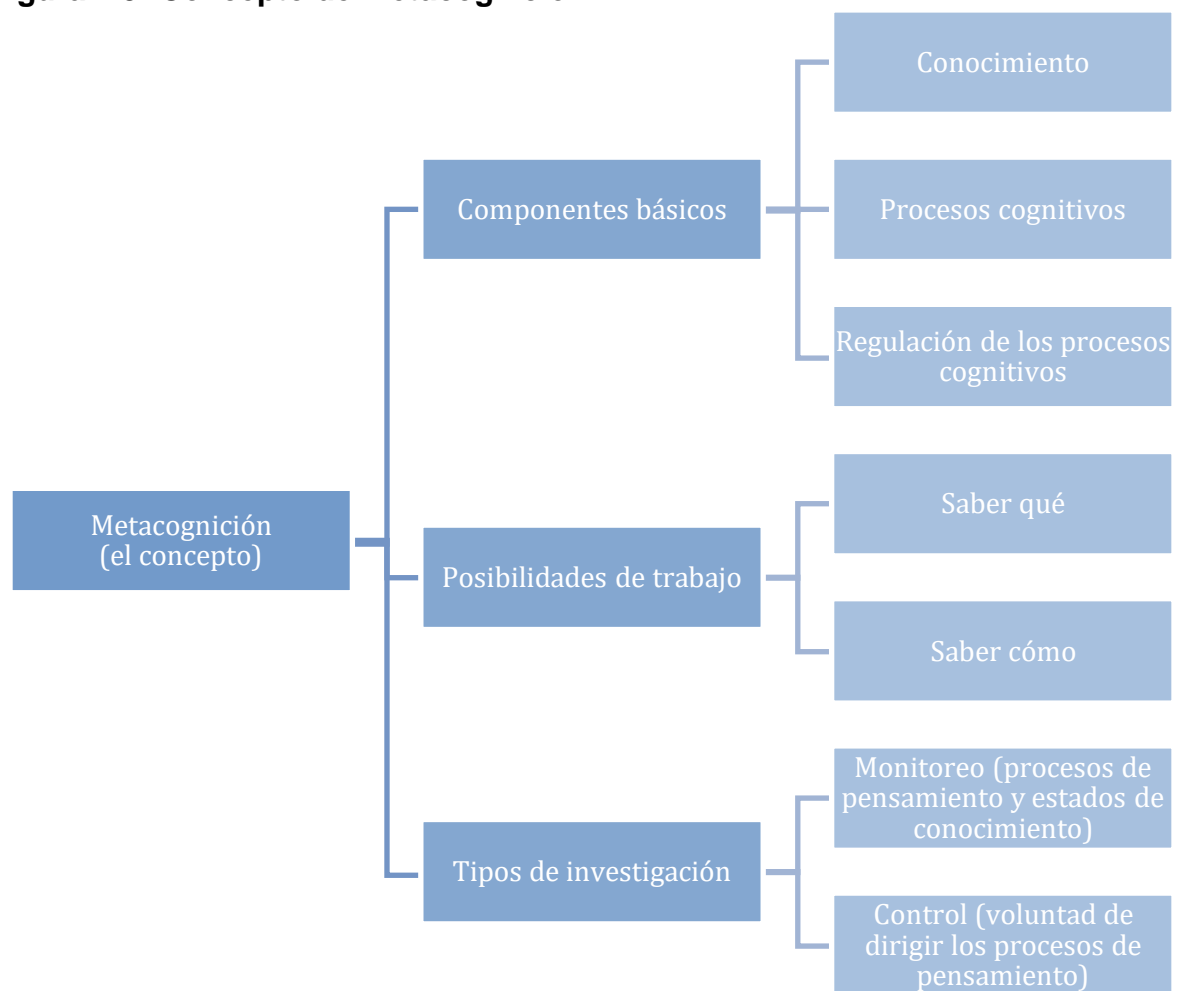
Al mismo tiempo, este tipo de información es fácilmente tematizable; es posible comunicarla en un diálogo con otros, lo mismo que conocer sus logros y vacíos. La restricción básica en su manejo se deriva del hecho de que este tipo de conocimiento se fortalece con la madurez intelectual de los individuos, de tal modo que puede hablarse de “niveles” del mismo.

La segunda posibilidad de trabajo sobre la metacognición está relacionada con la pregunta sobre el saber cómo, es decir, sobre los aspectos procedimentales del conocimiento que le permiten al individuo tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema, y alcanzar eficiencia en sus formas rutinarias de abordar los retos propios del medio circundante.

Este tipo de conocimiento, a diferencia del anterior, no es fácilmente tematizable, en la medida en que los sujetos presentan dificultades al explicar sus propias acciones, tal vez por cuanto el desarrollo de estas acciones es dependiente del tipo de tarea por realizar. No existe restricción en su manejo: niños o jóvenes de diferentes edades, e incluso adultos, presentan habilidades para regular sus formas de aprendizaje. Algunas de las habilidades de aprendizaje incluyen gestionar el tiempo, tomar notas, alcanzar una lectura efectiva, forjar habilidades de estudio y realizar prácticas y pruebas de escritura.

En síntesis, para plantear una primera discusión sobre la metacognición, es posible destacar que este campo de investigación centra su preocupación sobre la toma de conciencia por parte de los individuos, sobre sus propios procesos de pensamiento y conocimiento, y sobre las formas de cualificarlos y delimitarlos.

Figura # 9: Concepto de metacognición



Fuente: (C. Soto, 2003)

Según Soto (2003), la metacognición se plantea bajo tres elementos estratégicos. En primer lugar, se revelan los componentes básicos que se fundamentan en el conocimiento, los procesos cognitivos y la regulación de estos. En segundo lugar, se enfoca en las posibilidades de trabajo sobre el saber qué y el cómo. Y finalmente, en los tipos de investigación que incluyen el monitoreo y el control de los procesos del pensamiento.

Por otra parte, también se interpreta la metacognición como las representaciones internas de la tarea que el aprendiz utiliza para construir su propio entendimiento del texto. Con este respecto, Ricaudo (1993) menciona que se quería “indagar si las representaciones internas de los estudiantes sobre la tarea del resumen permitían comprender mejor la naturaleza de las dificultades halladas”. (p. 2). Es decir, que los sujetos se centran en procesos internos propios para alcanzar la comprensión de los contenidos, de las acciones a ejecutar para lograr la comprensión o el desarrollo de un escrito.

Según Baker y Brown (1984, pp. 353-394), las estrategias metacognoscitivas básicas aplicables a la producción de escritos son: 1. Comprender las consignas de la tarea, 2. Identificar y atender selectivamente las partes importantes del texto 3. Controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas 4. Ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario. En un estudio en común con Flavell, estos autores determinaron tres etapas de la metacognición: la planificación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación o constatación de los conocimientos alcanzados (Flavell, Baker y Brown, 1984).

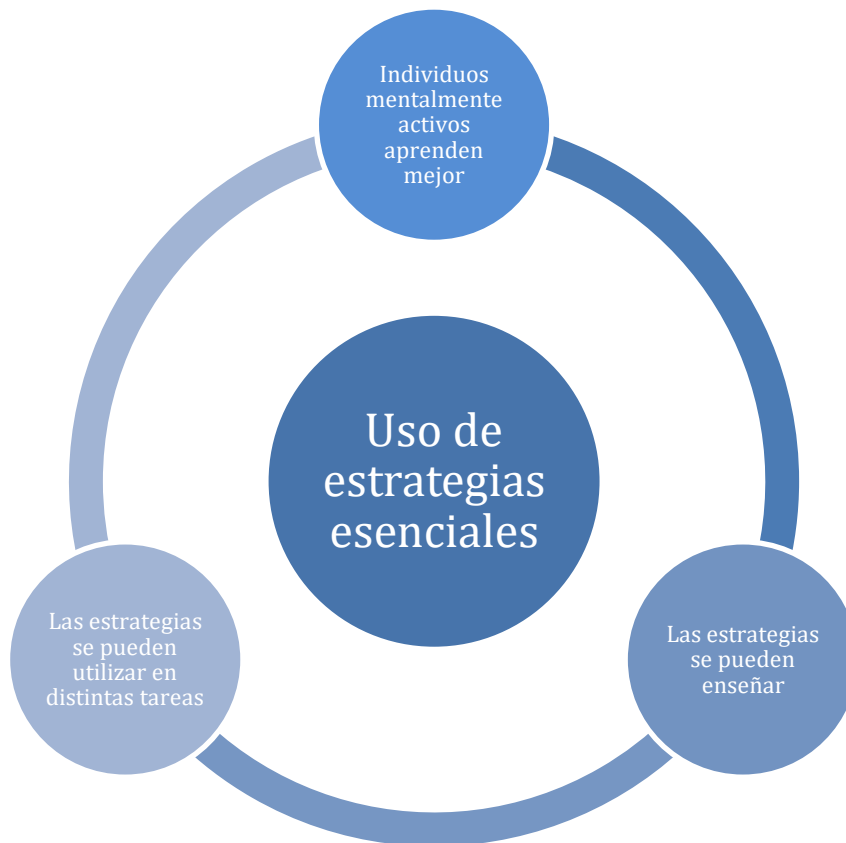
Por otra parte, muchos autores coinciden en que el término metacognición hace alusión a los aspectos activos de la cognición, aunque se distinguen dos definiciones: “conocimiento de la cognición” y “regulación de la cognición”.

Brown (1987), manifiesta que el conocimiento sobre la cognición se refiere al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué) y proporciona a la persona una serie de referencias sobre diferentes aspectos de la cognición (tales como los procesos de lectura, escritura, memoria, resolución de problemas, etc.). Según esta autora, esta suele ser una información relativamente estable, es decir, lo que un individuo sabe sobre la cognición no varía demasiado de una situación a otra; es tematizable ya que la persona puede reflexionar y discutir con otros, lo que sabe sobre la cognición, y por último, es de desarrollo tardío pues requiere que la persona reflexione sobre los procesos cognitivos como objeto de conocimiento y que se pueda reflexionar sobre ellos.

En la segunda definición, la regulación de la cognición implica cuatro procesos mentales: a) la atención selectiva hacia aspectos determinados de la información; b) la planificación de la información; c) la comprobación de la comprensión y producción de la información, y, finalmente d) la evaluación de la comprensión y de la ejecución de una tarea. Cada uno de estos procesos mentales, a su vez, identifica una estrategia metacognitiva con lo que se puede decir que las estrategias metacognitivas son, según Herrera Cubas (1997), las “habilidades ejecutivas, de orden superior, aplicables a una gran variedad de tareas.” (p. 78)

Chamot y O'Malley (1987, p. 240) muestran tres razones esenciales para el uso de estrategias de aprendizaje. En primer lugar, estos investigadores establecen que los individuos mentalmente activos aprenden mejor, es decir, los individuos que organizan la información, reconectándola de forma consciente con el conocimiento previo que ellos poseen, crean más vías de comprensión y recuperación de esta información que los que manejan únicamente recursos memorísticos. En segundo lugar, manifiestan que las estrategias se pueden enseñar, pues se ha comprobado que quienes reciben instrucción estratégica, y poseen oportunidades de práctica, aprenden de forma más eficaz que quienes no tienen este tipo de experiencias. Por último, se conoce que las estrategias se pueden utilizar en distintas tareas por lo que, una vez se ha recibido instrucción y entrenamiento en su uso, la aplicación a tareas similares a aquellas en las que las aprendieron será más fácil y eficaz.

Figura # 10: Uso de estrategias de aprendizaje



Fuente: (Chamot y O'Malley, 1987)

Por otra parte, se considera que la metacognición es una concepción polifacética, generada durante investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo durante experiencias de clase (Mintzes; Wandersee y Novak, 1998). Entre las diferentes características de la metacognición podemos destacar las siguientes: 1. La metacognición se trata del conocimiento, concientización, revisión y naturaleza de los procesos de aprendizaje, 2. El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje apropiadas, 3. Cada individuo posee de alguna forma, puntos de vista metacognitivos, algunas veces en manera inconsciente, y 4. De acuerdo a

los métodos empleados por los profesores durante la enseñanza, se pueden alentar o desalentar las predisposiciones metacognitivas de los aprendices.

Según Burón (1996), la metacognición se destaca igualmente por cuatro rasgos esenciales: 1. Alcanzar el conocimiento de los objetivos que se quieren conseguir con el esfuerzo mental, 2. Tener la posibilidad de elegir las estrategias para conseguir los objetivos planteados, 3. Conseguir la destreza de autoobservación del propio proceso de producción de conocimientos, con el objetivo de evidenciar si las estrategias escogidas han sido las más apropiadas, y finalmente, 4. Poder evaluar los resultados para saber hasta qué punto los objetivos han sido logrados.

En la literatura se suele resumir esta secuencia diciendo que la metacognición requiere “saber qué” (objetivos) se quiere conseguir y “saber cómo” se lo consigue (autorregulación o estrategia). De esta forma se diría que un estudiante es cognitivamente maduro cuando sabe qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para comprender. Además, el desarrollo de la metacomprensión hace tomar conciencia, por ejemplo, de que un párrafo es difícil de comprender y la velocidad de lectura puede ser controlada, con el propósito de poder deducir el verdadero significado del escrito, con lo que el conocimiento de la propia comprensión lleva a regular (autorregulación) la actividad mental implicada en la comprensión.

Se puede observar que el entendimiento de la metacognición permitiría responder a preguntas tales como ¿qué hace mal o qué deja de hacer el

estudiante poco eficaz para que su aprendizaje sea pobre?, ¿qué hace mentalmente el estudiante eficaz, para obtener un rendimiento positivo? las respuestas a este tipo de preguntas llevan a desarrollar los modelos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se conocen como “estrategias de aprendizaje”. Los resultados obtenidos permiten conocer las técnicas más apropiadas que se deben enseñar a los estudiantes poco eficaces, para que puedan autorregular hábilmente sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los docentes consiguen también acceder a los conocimientos necesarios para combatir el bajo rendimiento escolar y potenciar a los alumnos con métodos eficaces para aprender. Dada esta línea de análisis, podríamos deducir que la autorregulación es lo que permite, así como en la comprensión de textos, el hecho de tener la habilidad de mirar y revisar la producción escrita.

Es oportuno aclarar en este punto, que no es necesario que los alumnos entiendan a fondo la metacognición ni la investigación científica que la respalda, simplemente les bastará con que se les enseñe a aprender las estrategias necesarias, según lo indican los principios derivados de la investigación metacognitiva, desarrollar en los aprendices las habilidades y procesos importantes para la metacognición.

Di Pierro (2006) aclara, al respecto de los procesos metacognitivos observados en estudiantes de lenguas modernas, que si el alumno puede tomar conciencia de sus procesos para la resolución de problemas, logrará trabajar de manera mucho más focalizada y centrada y que, de encontrar obstáculos, este estará preparado para superarlos. Esta investigadora también manifiesta que es

evidente que al desarrollar la metacognición los estudiantes se tornan más autónomos en su aprendizaje; y, por otro lado, también dice que la metacognición no solo se aplica a la resolución de problemas didácticos, sino que es aplicable a otro tipo de problemas. Esto se debe a que el estudiante habría aprendido el proceso que le permitiría aclarar cualquier tipo de dudas con respecto a alguna tarea asignada, utilizando ciertas estrategias adquiridas para aclarar sus dudas, solventar problemas y lograr los objetivos buscados.

Kasper (1997, p. 1) propone que al hablar de metacognición se tomen en cuenta dos dimensiones: el conocimiento y las experiencias. La primera manifiesta cómo se manejan las estrategias y su conocimiento, entiéndase, el estar consciente del proceso. La segunda muestra ideas conscientes sobre lo que se debe emprender. Como ha sido antes mencionado, se ha observado que los estudiantes de alto rendimiento saben cuándo y cómo usar determinadas estrategias para el éxito de una asignación. Así pues, cuando se realiza una tarea escrita en idioma extranjero, el alumno de bajo rendimiento académico alcanza un desarrollo parecido al del alumno de alto rendimiento, si se impulsan las estrategias metacognitivas que lo hagan consciente de su proceso de escritura (Devine, 1993). De esta forma, el estar alerta de las estrategias metacognitivas crea un estudiante más atento a la asignación que está empezando a desarrollar y como resultado este escogerá y usará la estrategia más idónea para la ejecución de esta (Singhal, 2001).

Garza y Leventhal (1998) explican que los estudiantes más adelantados producen las habilidades metacognitivas que tienen y las utilizan de forma

efectiva en todo lo relativo a actividades de tipo intelectual. Por otra parte, estas autoras resaltan que el profesor debe hacer recaer la responsabilidad del aprendizaje en el alumno, para así impedir que la carga sea absolutamente del docente. Bajo esta concepción básicamente conductista, el aprendizaje es reconocido cuando se observa un cambio de conducta en el estudiante, cuando se observa que este aprendizaje es adquirido a partir de la presentación y repetición de la información. Para estas investigadoras, el aprendizaje “es el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras o intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción” Garza y Leventhal (1998). De esta forma, el aprendizaje genera la adquisición de destrezas y habilidades que pueden desarrollarse, ser observadas y evaluadas por cualquiera de los elementos comprometidos en el hecho educativo.

No obstante, Di Pierro (2006) explica que el fomento de la metacognición no es posible, ya que esto implica trabajo reflexivo por parte del estudiante y responsabilidad de inducción, andamiaje y soporte por parte del docente. Por parte del estudiante, el perfeccionamiento de la metacognición comprende un enfoque diferente hacia el aprendizaje; no es fácil aprender a reconocer los pasos que utilizamos para aprender, y de no ser estos los más convenientes, resulta aun más trabajoso cambiar los procesos a los cuales se han acostumbrado los individuos por otros que acrecentarían la capacidad de aprendizaje.

Asimismo, como lo esclarece González (2000), la metacognición involucra conocer las fortalezas y las debilidades que poseemos, y que cada persona alcance a reconocer sus puntos fuertes y débiles, pudiendo encontrar la forma de descollar las dificultades y beneficiar de sus puntos fuertes, siempre y cuando a esta se le guíe hacia ese fin. En el proceso de escritura, es capital el rol que desempeña el estudiante al momento de autocorregirse, de buscar asistencia cuando lo precise y de tomar en cuenta lo que mejor conoce y manipula. De esta manera las estrategias metacognitivas, definidas como estrategias indirectas que “se relacionan con la organización del proceso de aprendizaje en términos de estrategias” (Tudor, 1996, p. 2002), constituyen una manera de emprender el aprendizaje, y el hacerlas explícitas consiente que sean manejadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Figura # 11: Escalera de la metacognición



Fuente: (Swartz y Perkins, 1990) Adaptado por Boscán

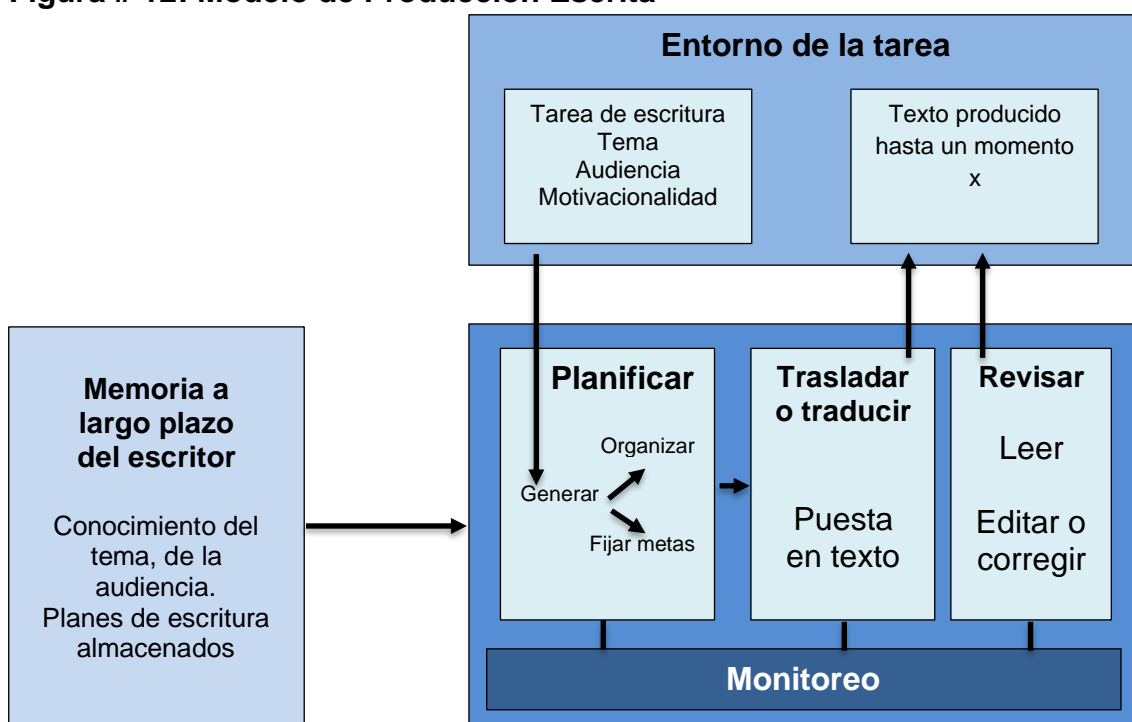
2.3 Teorías sobre la producción escrita

La composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. Es de destacar que el texto escrito es un producto comunicativo y sociocultural (Díaz-Barriga, 2002).

La persona que escribe debe enmarcar sus escritos bajo diversos parámetros de ortografía, uso del léxico, arreglo sintáctico, comunicación de significados, estilo y organización textual. Basados en estos aspectos, el escritor posee las herramientas para poder orquestar y coordinar una producción textual que se distingue por ser más creativa y original (Hayes y Flower, 1987; Cooper y Matsuhashi, 1983; Bereiter y Scardamalia, 1987). Además, el productor de textos reproduce sus ideas en función de interlocutores específicos, con objetivos

comunicativos y dentro de contextos y prácticas comunicativas concretas (Vila, 1993). Para 1980, los especialistas Hayes y Flower presentan un modelo cognitivo con el cual se puede observar el proceso de escritura de un sujeto y saber cuáles son los procedimientos que este utiliza.

Figura # 12: Modelo de Producción Escrita



Fuente: (Hayes y Flower, 1980)

Para Vygotsky (1977), la escritura constituye un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, el cual involucra un proceso consciente y dirigido por el mismo individuo hacia objetivos delimitados previamente. Mientras ocurre este proceso, la acción consciente del sujeto involucrado estará principalmente encaminada hacia dos objetos de diferente nivel. Estos son, por una parte, las ideas que se van a expresar. Y por otra, el que está formado por los instrumentos de la expresión exterior, es decir, el que está determinado por

el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, el cual exige una maestría imprescindible de sus funciones con la intención de lograr los objetivos finales.

También Vygotsky (1993, p. 232) indica que el lenguaje escrito requiere de una doble descontextualización a partir del lenguaje oral: una descontextualización del aspecto sonoro y de la relación directa con el interlocutor. Es así como este investigador señala que quien escribe tiene que saber manejar su competencia lingüística en un alto nivel de descontextualización-abstracción (el nivel de las ideas) y elaborar su escrito por medio de una especie de habla-monólogo, puesto que su interlocutor es esencialmente imaginario, recreando la situación comunicativa en el plano de la representación (Díaz-Barriga, 2000, p. 269).

Para Rosenblatt (1988), construir un texto significativo depende de la relación de transacción que se tenga con el texto, la determinación de la postura dentro del continuo eferente -estético- que permita el uso de los sistemas de pensamiento y además poder contar con el reservorio lingüístico vivencial. Esta experiencia además ayudaría en la creación de nuevos enlaces y nuevas relaciones, las cuales permitirán a su vez la creación de nuevas experiencias y conocimientos, lo cual involucra el aprendizaje en sí.

Por otra parte, Smith (1982) aporta que el hecho de especificar las intenciones de escritura se trata de ahondar en lo que se quiere decir al escribir, es decir, tener muy claras las ideas que se quieren transmitir.

Es claro evidenciar que, para Rosenblatt y Smith, la escritura se transforma en un proceso de aprendizaje, pues permite la elaboración y la transformación de los conocimientos. Mientras Vygotsky (1977) y Luria (1984) plantean una explicación más completa sobre la escritura como proceso de aprendizaje y como instrumento de desarrollo del pensamiento con un matiz psicológico (Valery, 2000).

Valery (2000), fundamenta sus estudios en encontrar relaciones entre escribir, pensar y enseñar a escribir, con la finalidad de comprender cómo la escritura puede ser un instrumento de desarrollo del pensamiento y de elaboración de conocimientos. Esta investigadora plantea que el hecho de escribir permite la realización de diferentes formas de pensamiento y conocimiento, tomando la vía del manejo consciente del lenguaje y una aprobación de lo que se ha dicho o escrito anteriormente, en diálogos interhumanos, en constante transformación, dentro de la cultura donde se aprenda una lengua determinada.

En cuanto a la producción de escritos en la enseñanza de una lengua extranjera, podríamos decir que, en su mayoría, las investigaciones en este campo específico tienen grandes semejanzas, sea en L1 o en L2, estas coinciden en que las mismas se tratan de un proceso cognitivo complejo que tiene como objetivo traducir el lenguaje representado en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. Pues como lo hemos señalado, no se puede olvidar que un texto escrito en su fin es un producto comunicativo y sociocultural.

Por otra parte, Díaz-Barriga (2002) señala que la composición de textos, observada desde un punto de vista cognitivo:

Es una actividad estratégica y autorregulada, puesto que no hay que olvidar que el escritor trabaja la mayor parte del tiempo en forma reflexiva y creativa "en solitario", sin una inmediata interacción con el destinatario-lector (la mayoría de las veces escritor, texto y destinatario-lector no coinciden espacio-temporalmente). Es decir, quien produce un discurso escrito debe manejarse en forma autorregulada, dentro de un guion esencialmente de tipo "cerrado", distinto al de conversación oral. (p. 310)

No obstante, M. Bajtin (En Holquist, 1993; Morson, 1993; Wertsch, 1993; citados en Díaz-Barriga, 2002) presentan dos otras características del texto que se deben tomar en cuenta paralelamente, y que de alguna manera relativizan y perfeccionan las afirmaciones antepuestas.

En primer lugar, hay que considerar que toda producción es siempre dialógica, ya que ocurre en una corriente comunicativa anterior de donde parte y coopera, y que, en última instancia, le da un sentido. Se expresa que todo texto nace en respuesta de un proceso comunicativo anterior donde se dice que no hay solamente la participación del autor, sino también, desde la misma creación del texto, la participación y la influencia sobre el destinatario con quien se trata de dialogar, y sobre quien recae el significado del texto; de manera que este se produzca con el objetivo de continuar un proceso comunicativo que, de hecho, construye su contexto (Silvestri y Blanck, 1993).

En segundo lugar, se recomienda partir de la idea que todo texto es polifónico o intertextual, ya que reúne en sí unas "voces" o diferentes textos retomados por el autor (incluso desde su habla interna, Emerson, 1993, Silvestri y Blanck,

1993). Quien escribe las presenta en su texto de una u otra forma, mostrando puntos de vista alternativos, horizontes conceptuales, argumentos y contra argumentos, voces de los personajes, etc.

Del mismo modo, otros autores han declarado que la actividad de producción escrita genera otras ventajas suplementarias. Por ejemplo, se cree que escribir es una actividad que puede también tener (pero no siempre) una función epistemológica (se sabe que el lenguaje oral también la posee, pero en menor cantidad). La producción escrita puede servir, por lo tanto, de medio para la investigación, descubrimientos y para la creación de nuevas formas de pensamiento y de conocimiento en la mente del escritor, al momento que escribe sobre un tema determinado (Miras, 2000).

Todo lo relacionado en los procesos redaccionales exige algunos requerimientos aún más complejos al escritor que los que se imponen por el hablar a quien habla. Escribir requiere que el escritor sea más preciso, sistemático y ordenado en la exposición de sus ideas. El escritor está forzado a escoger, con el mayor rigor posible, los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que pretende transmitir, y que le exige además que sea suficientemente explícito y capaz de edificar un contexto de interpretación dirigido al lector, pero que al mismo tiempo se encuentre inserto en el texto, para evitar las ambigüedades en la comprensión, partiendo del hecho de que el lector está lejos espaciotemporalmente. Así pues, cuando el escritor organiza un texto, está obligado a reflexionar y a analizar lo que quiere comunicar para entonces tratar de obtener las formas alternativas y creativas para hacerlo. Es por esto por

lo que Vygotsky (1993) señala sobre este propósito que “el lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la comprensión máxima del otro” (p. 135).

Según Fayol (1991), la composición escrita puede ser analizada desde dos dimensiones esenciales: la funcional y la estructural, en función de que esta sea planteada como el proceso cognitivo complejo que ella implica. Desde lo funcional, la composición escrita está organizada sobre la base de un tema determinado, con un objetivo comunicativo instrumental esperado por un lector destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. De este modo, el sujeto que escribe un texto debe tomar decisiones bien pensadas, planteándose algunas preguntas claves: ¿Qué hay que decir? ¿Cómo vamos a decirlo?, ¿Por qué y para quién? ¿Con qué objetivo, intención o deseo debe ser hecho? Igualmente, se debe planificar tomar en cuenta el contexto comunicativo y social donde el escritor enlazará el texto, programando una posible introducción comunicativa para quien se construye el texto.

Se han realizado numerosas disertaciones sobre la composición textual. Entre estas, los autores Hayes y Flower (1986) han señalado el hecho de la construcción de un texto como una actividad dirigida hacia objetivos e intenciones definidas. Para estos investigadores, así como para muchos otros, la redacción de textos se presenta como una tarea para resolver problemas complejos. Según ellos, los escritores se plantean un objetivo y lo formulan tomando en cuenta un cierto número de consideraciones y decisiones. Es normal que los escritores aclaren e identifiquen en sus objetivos principales la materia que quieren exponer, la manera de abordar la audiencia o público lector, la forma

textual, entre otros. Los escritores pueden además estructurar un sistema de subobjetivos como puntos intermedios en la prosecución del objetivo final, lo que permite un proceso más completo.

Con respecto a sus partes constituyentes, el proceso de composición de textos en L1 y en L2 se cimienta en tres subprocesos: 1. La planificación, 2. La textualización o generación del escrito y 3. La revisión (Alonso, 1991; Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1986). Estos tres subprocesos se ejecutan de manera cíclica durante la realización de la composición.

En la etapa de planificación, se hace una representación abstracta (en el espíritu del escrito) de lo que se desea escribir como un producto de investigación exhaustiva de ideas y formación en la memoria del escritor, en función de las cuatro preguntas funcionales mencionadas anteriormente (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüístico-organizacionales, instrumentales, etc.) y su compleja interacción. Sobre esta representación, se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que se quiere escribir, lo que llamamos el “plan de escritura”, el cual es esencialmente un plan jerarquizado de objetivos y subobjetivos sobre la manera de operación del proceso de composición de modo global, y sobre la naturaleza del producto escrito donde se pretende tener éxito (Díaz-Barriga, 2000).

En la actividad de textualización de lo planeado, se observa la puesta en obra del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido.

Durante toda la textualización, pasa una serie de operaciones articuladas a la traducción de grupos semánticos (explicación, proposiciones, códigos visuales, etc.) recopilados en la memoria a largo plazo como información lingüística, tomando decisiones constantemente sobre las reglas de correspondencia grafema fonema, ortografía, puntuación, reglas de gramática, sintaxis, procesos semánticos y textuales. Este proceso de transformación de los contenidos semánticos en secuencias lingüísticas escritas se le llama «linearización» (Bronckart, 1985). Este autor especifica, ante todo, que en la contextualización se debe establecer una correspondencia apropiada entre el esquema de planificación subjetivo y el arreglo secuencial lingüístico, teniendo cuidado de los aspectos de cohesión, coherencia, adecuación e inteligibilidad.

En último lugar, la revisión tiene por objetivo mejorar y reforzar los avances y ejemplares (que podríamos llamar “borradores” hechos en la textualización). En este subproceso se incluyen las actividades de lectura del escrito, las actividades diagnósticas y las de evaluación correctiva, producidas esencialmente para hacer valer el grado de satisfacción del plan establecido al comienzo. Con el objetivo de proceder estratégicamente en este subproceso y alcanzar los resultados más adecuados, Bereiter y Scardamalia (1987) han propuesto un modelo constituido por tres operaciones básicas: comparar – diagnosticar – operar. En el ejercicio de comparación se establece una relación entre la representación del texto planificado y la representación del texto que se elabora, y no siempre habrá diferencias significativas entre ambos; en la operación de diagnóstico se trata de establecer una valorización del porqué de la modificación cuando tiene lugar (para luego decidir la posibilidad de cambio de plan o

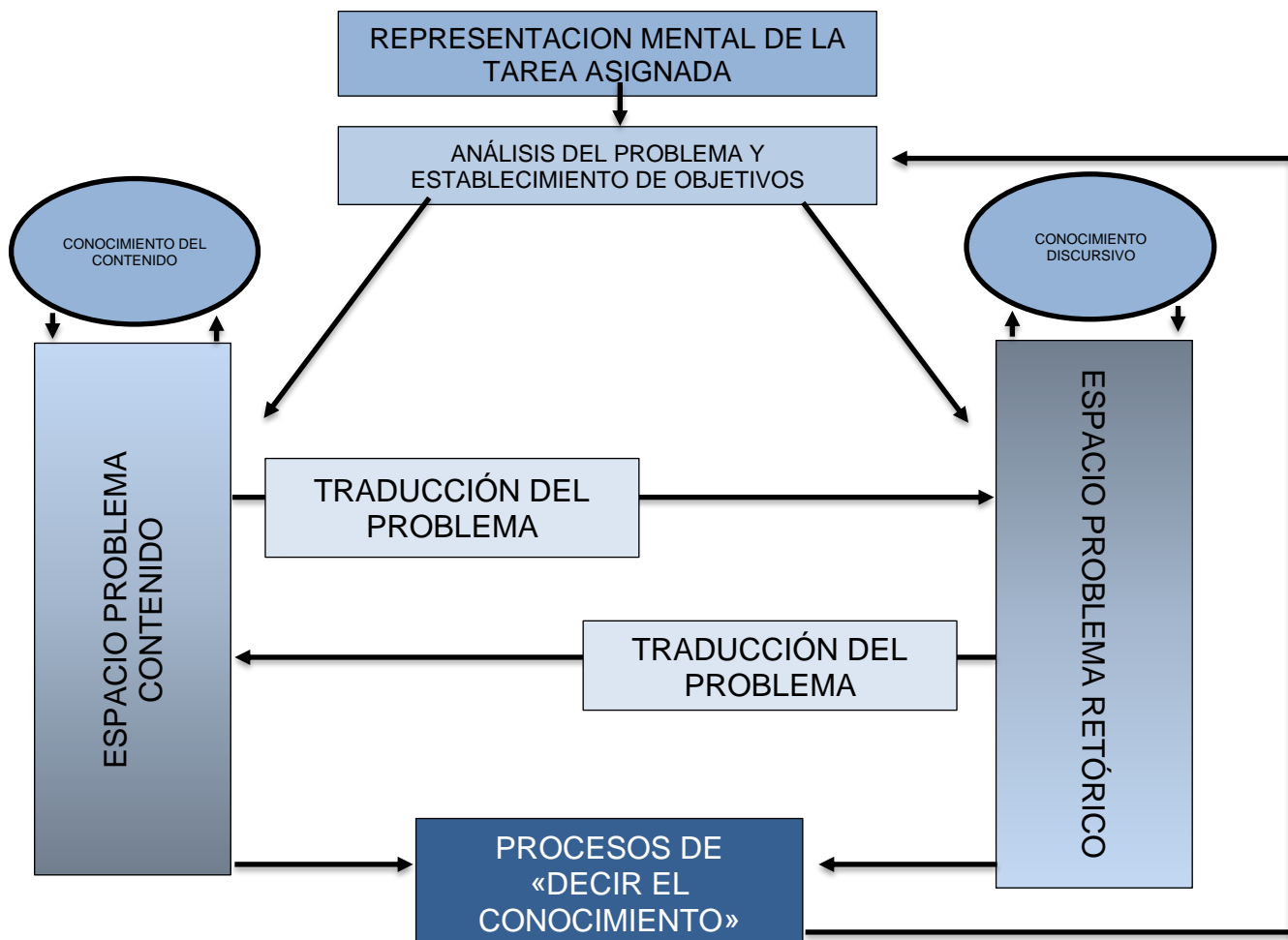
continuar con la operación); y finalmente, en la operación de corrección, decidimos seguir una alternativa posible que corrija el problema encontrado, y entonces, proceder hacia la textualización. Estas operaciones se manifiestan recursivamente y regulan grosso modo la actividad de revisión.

Los tres procesos señalados están muy ligados en las producciones escritas. Esta unión tan estrecha se debe a dos razones principales: 1. La composición puede hacerse en partes, de manera que los procesos de planificación, textualización y revisión se formen en el primer párrafo, luego en el segundo, etc., 2. Los procesos son aplicados de forma recursiva, de manera tal que mientras se ejecuta el proceso (por ejemplo: la revisión) las otras etapas puedan inmiscuirse, siempre y cuando estas sean requeridas para mejorar la producción, por ejemplo, la detección de un error en algunas partes del texto o la necesidad de escribir un párrafo de información faltante. Por consiguiente, los tres procesos no se ejecutan necesariamente de forma secuencial, pero si pueden aparecer durante la composición de forma simultánea, cíclica o recursiva. Podemos mencionar que la aplicación recursiva de estos subprocesos requiere además un mecanismo autorregulador que las pueda vigilar, las mantenga, las organice y les dé coherencia en su funcionamiento (Hayes y Flower, 1986; Bereiter y Scardamalia, 1987). Respecto a esto, Graham y Harris (2000) han dicho que el rol de la autoregularización en los modelos más importantes de la composición escrita aparecidos hasta el presente es simplemente central.

Díaz-Barriga (2002) ha explicado que con la base de varios años de investigación fructífera en este dominio, Bereiter y Scardamalia (1987, 1993) han propuesto

dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de escritores expertos y novatos totalmente aplicables en L1 y L2. Cada uno de estos modelos corresponde a una racionalización teórica de la manera en la cual se conducen estos dos grupos de individuos cuando escriben. Según estos autores, estos modelos son cualitativamente diferentes, debido a la manera de enfrentar la tarea de composición. Estos modelos son: el modelo de decir el conocimiento (knowing-telling) y el modelo de transformar el conocimiento (knowing-transforming).

Figura # 13: Estructura del modelo para transformar el conocimiento



Fuente: (Bereiter y Scardamalia,1987)

Según Díaz-Barriga (2002):

El modelo de «decir el conocimiento» (DC) explicaría de una manera genérica la conducta de los escritores novatos. Según dicho modelo la composición se realiza como un mero acto de «vaciado» de la información, que el escritor conoce en el momento en que decide escribir el texto; es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos. (p. 319).

La producción escrita ejecutada bajo este modelo comienza sin ningún proceso de planificación anticipada y solo hace falta activar una presentación de lo que se quiere escribir (de manera autogenerada o solicitud desde el exterior) para que se activen ciertos identificadores del tema (sobre lo que se ha escrito), y de género (sobre cómo se ha escrito) para que entonces la textualización se produzca. Así pues, luego de la producción de algunas frases o líneas (siguiendo la forma de hacerlo que se acaba de mencionar), estas frases sirven para recomenzar procesos parecidos, con los cuales se puede garantizar una cierta «coherencia» temática basada en alianzas conceptuales, hasta que las ideas se acaben y el hecho de composición termine. Como consecuencia de la manera de proceder del individuo que se orienta según el modelo DC, la escritura se convierte en una secuencia de frases unidas a un tema, pero con una interconexión global pobre entre ellas.

El modelo DC, según Bereiter y Scardamalia, ofrece una solución natural y eficiente a los escritores menos capaces cuando enfrentan la tarea de redactar sin ningún soporte externo, debido a dos razones principales: 1. Porque el conocimiento puede ser, en apariencia, fácilmente recuperado de la memoria, y 2. Porque esta manera de reaccionar se basa esencialmente en el esquema y

las habilidades de la producción oral realizada con los demás. La pretendida naturalidad y eficiencia de este modelo explica por qué predomina normalmente, y regula las producciones de los estudiantes que podrían considerarse como «escritores inmaduros» (en los niveles de educación básica) y «escritores inexpertos» (en los niveles de educación media y diversificada).

Otra razón de importancia para esta manera de redacción de composiciones de parte de algunos estudiantes, se debe a la posición de los profesores cuando planifican, deciden y establecen de manera arbitraria y ficticia las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo, dejando de lado el hecho que los alumnos se centran simplemente en la textualización; es decir, se les quita toda posibilidad de hacer una actividad reflexiva de planificación, la cual se transmite también en: 1. El bajo nivel de los estudiantes para explorar lo que ellos saben y cómo lo saben (saber metacognitivo), y 2. La posibilidad de transformar lo que saben en ese momento para acceder a formas más complejas del saber (Bereiter y Scardamalia, 1993).

Por otra parte, Díaz-Barriga (2002), citando una vez más a Bereiter y Scardamalia (1987, 1993), explica el modelo de transformar el conocimiento (TC), el cual constituye una tentativa de explicación sobre el procedimiento genérico de los escritores maduros o expertos. Un principio de base para los que practican el modelo TC es comprender el escrito como un acto complejo de solución de problemas.

Este proceso de solución de problemas implica dos espacios problemas: el espacio de contenido o temática y el espacio retórico. En el primero, se trabaja sobre problemas de ideas, creencias, y saberes. Mientras que, en el segundo se trabaja sobre problemas relacionados al éxito de los objetivos de composición. En este sentido, se supone que el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe (espacio temático) con las metas y objetivos retóricos que este planifica, o bien, como estos autores lo demuestran, traduce problemas de cualquiera de los dos espacios hacia el otro.

Se dice que el modelo DC constituye una parte del modelo TC, ya que los procesos de activación asociativos son similares en los dos modelos, salvo en el caso, como ya se ha dicho, en el modelo TC estos se contextualizan en la dinámica interactiva y reflexiva de los espacios problema, temático y retórico.

Como se puede observar, la composición guiada por el modelo TC es planificada, reflexiva, autorregulada y originalmente epistémica (función que se ve seriamente limitada en el modelo DC); ella está basada principalmente en el « saber decir » lo que uno conoce o lo que se ha documentado, a cerca de un cierto tipo de destinatario, género, proceso e intención comunicativa ; es decir, transformar lo que se sabe en una retórica discursiva apropiada, lo que al mismo tiempo hace que el saber del escritor compruebe transformaciones hacia los estados superiores de conocimiento y reflexión (Miras, 2000).

2.4 Aportes a la enseñanza de la composición escrita

Gracias a los progresos en investigación sobre este campo, está claro que los aspectos estratégicos, reflexivos y creativos de la composición puedan ser enseñados si las estrategias y los procesos que la componen forman parte esencial de ocupación por parte de los interesados. Los enfoques basados en el aprendizaje “natural”, sobre los productos o sobre el entrenamiento de habilidades simples, deben considerarse como necesarios, pero en ningún caso como suficientes para la enseñanza de la composición escrita.

Partiendo de las investigaciones en este dominio, en los últimos años han surgido preguntas importantes que debemos tomar en cuenta si queremos enfrentar formalmente la problemática de la enseñanza en esta área. Después de los años sesenta y hacia mediados de los años ochenta, la mayoría de los estudios se centraban en la investigación de los procesos básicos implicados en la composición y en las diferencias presentes entre expertos y novatos. Gracias a descubrimientos demostrados sobre este tipo de trabajos, ha sido posible identificar los procesos, destrezas y estrategias del comportamiento experto, lo que ha guiado en secuencia lógica la aparición de nuevos enfoques de enseñanza para la instrucción de la composición.

Además, se debe considerar la necesidad de planificar el entrenamiento sobre la base de una proposición metodológica que muestre las estrategias y procesos de composición, estableciendo una relación entre el entrenamiento y el

conocimiento metacognitivo (el conocimiento que cada individuo posee como escritor) y la autorregulación de este conocimiento (la manera de regular todo este proceso). No es suficiente señalar o apoyarse en el uso de los diferentes recursos de cada proceso y estrategias, los cuales se incluyen en un programa (por ejemplo, el uso aislado de fichas de soporte o fichas para pensar). No es suficiente tampoco explicar a los alumnos la manera de hacer cada paso del proceso.

Este entrenamiento se completará si se introducen algunas actividades destinadas a la reflexión sobre el proceso de la composición acerca de cuándo, dónde y en qué contextos comunicativos utilizarlos (recurriendo a aspectos funcionales). Es posible, además, seguir la estrategia de enseñanza constructivista, centrada en el uso autorregulado de estas mismas actividades en busca de transferencia y de control de implicación progresiva, a medida que la capacidad de los alumnos aumenta (tal como se ha comprobado en las investigaciones de Englert y Raphael en 1988, y en las de Bereiter y Scardamalia en 1993).

Las técnicas para la enseñanza de habilidades de composición en L1 y en L2 pueden ser de diferentes tipos:

- El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos.
- La enseñanza basada en la elaboración de diálogos interactivos entre profesor-experto y alumno-novato.

- La importancia de estructurar las actividades de interacción con pares, en las que juegan roles de lectores y escritores simultáneamente (por ejemplo, en los talleres de escritura).
- El uso de diferentes fuentes de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias.
- El valor de las actividades cotidianas, donde se puedan negociar ampliamente los textos (escribir y leer), recurriendo a las necesidades comunicativas reales (para diferentes destinatarios y objetivos).

2.5 Algunas teorías y prácticas de la narrativa contemporánea

Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo. (Centro Virtual Cervantes, s/f, s/p).

Se especifica que durante esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Por otra parte, desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructure y dé sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.

Dicho de otra forma, los textos narrativos pueden ser definidos como los elementos lingüísticos en los cuales se cuentan algunos hechos en circunstancias que incluyen el uso del tiempo cronológico y espacios determinados donde interactúan algunos personajes que presentan conflictos y desenlaces no esperados en sus historias.

De todas las expresiones discursivas utilizadas por las personas, la narración ocupa un lugar primordial, pues la misma permite entretener, informar, persuadir, argumentar, divertir, crear intrigas, entre otras funciones de uso cotidiano.

Para Calsamiglia y Tusón (2002) la estructura interna de la narración está constituida por la introducción al relato, la situación inicial y la orientación de la historia, el conflicto o complicación, la aparición de acciones, la continuación de las acciones y el desenlace o final.

2.6 Estrategias discursivas de la narración

En cuanto a las estrategias discursivas de la narración, se conoce que esta presenta algunos elementos relacionados: la causalidad, la unidad de acción, la transformación, la unidad temática y la temporalidad.

Se sabe que la causalidad conlleva una implicación directa con la trama, la cual se construye a través de las relaciones causales que surgen entre los acontecimientos que van ocurriendo en el discurso narrativo. Por su parte, la unidad de acción da lugar a un proceso de unificación a partir de una situación

primera a través de la cual se llega a una situación final por medio de un proceso de transformación. La transformación destaca los diversos estados de ánimo y sus diferentes formas asociadas, es decir, los cambios entre ciertos elementos como pasar de la pobreza a la riqueza, de la tristeza a la felicidad, etc. Para este tipo de texto, el autor se reconoce por tener una presencia en la unidad temática como un elemento animado o inanimado, individual o grupal, agente o paciente. Por último, es de destacar que la temporalidad como agente del discurso narrativo comprende una secuencia de sucesos que pasan y se desarrollan en algún tiempo determinado.

En la narración, las formas verbales utilizadas están frecuentemente relacionadas a conjugaciones en tiempo pasado, así como también se emplea el presente simple, usualmente en narraciones históricas. En cuanto a las conexiones entre las oraciones, se utilizan principalmente marcadores temporales, los cuales dan un ritmo secuencial a los escritos narrativos.

Se destaca además para muchos otros autores en el área, que los lectores buscan principalmente lograr una experiencia sensorial e intelectual al momento de involucrarse e iniciarse a la lectura. Por lo tanto, se debe hacer que los textos creados aporten a los lectores cosas, sentimientos, secuencias, situaciones temporales, entre otras características propias de la narración.

Se ha comprobado que el lector novato está forzado a aprender a estructurar algún sistema de lectura de sus propios textos, puesto que generalmente se tiende a leer lo que se cree haber escrito y no realmente lo que se ha escrito.

Por esta razón, algunos lectores manifiestan que no han entendido lo que ha sido escrito por alguien más, mientras el escritor se sorprende por la incomprensión del lector, pues todo está supuestamente claro para quien ha escrito.

Se destaca que mientras los contenidos de los textos producidos por el escritor se vuelven más personales, ya que se genera una vinculación emocional, se hace más compleja la comprensión del lector externo. Este fenómeno se basa en la idea de que la producción escrita sea valorada por sí misma en función de lo que ha sido escrito y no en función de la idea de lo que se ha tenido la intención de conseguir. Así pues, el hecho de crear una distancia con respecto a lo que se escribe permitiría avanzar en la lectura más efectiva. Se cree que el desarrollo en la escritura se produce después de haber realizado un análisis común de los textos propios de un escritor, en comparación de los que han sido producidos por personas allegadas.

Existen muchas técnicas y estrategias para ayudar a desarrollar escritos de mejor calidad. Campos (2005) propone la creación de mapas verbales, entre otros tipos de mapas y formas para representar el conocimiento. Estos mapas consisten en hacer anotaciones sobre un papel y expresar las ideas a través de diferentes gráficos que contienen líneas, flechas y señales que tienen un significado. Dando paso a la creatividad e implicando el uso de los dos hemisferios del cerebro.

Una herramienta frecuentemente utilizada y de amplia practicidad es la tormenta de ideas, o *brainstorming*, la cual se construye a partir de anotaciones de diversas ideas sobre un tema en particular, y que llegan a la mente de los participantes, mientras se ejecuta la actividad cooperativa, que se realiza normalmente sin prestar atención a la lógica o a los diferentes hechos gramaticales (Osborn, 2013).

Por otro lado, se puede destacar la creación de un diario el cual funcione como una agenda con la finalidad de anotar ciertas ideas que vayan surgiendo mientras se da el proceso de escritura. Estas ideas pueden constituirse por historias e impresiones que se van encontrando acerca de algún tema específico que se pretende desarrollar.

Para Díaz Barriga (2002) en la década de los 70 surgió toda una línea de investigación acerca de los estudios del procesamiento de la lectura de textos de carácter narrativo. Dicha línea de investigación fue llamada la *gramática de historias* (Fitzgerald, 1991; Hernández y Rojas-Drummond, 1990), sobre la cual se elaboró un planteamiento teórico y metodológico, que promovió la investigación sobre los procesos de comprensión de la lectura.

La función principal de los textos narrativos es divertir, y en muchos de los casos hacer reflexionar al lector a través de una enseñanza moral. Frecuentemente esta enseñanza se desarrolla por medio de una reflexión que se encuentra en el desarrollo de un texto del tipo fábula. La estructura de estos cuentos de hadas y populares, fábulas, etc., da lugar a tipos de texto tales como los textos narrativos

que pueden materializarse por medio de novelas, dramas, historias policiacas, entre otros tipos de productos escritos (Gárate, 1994).

Los textos del tipo narrativo están constituidos en principio por un escenario y una secuencia de episodios. En el marco o ambientación, como también se le conoce al escenario, se muestra información sobre los lugares y los momentos cuándo y dónde pasan los acontecimientos. Así como se presentan los paisajes, lugares, y los personajes que intervienen en la historia. En su introducción y luego en el desarrollo se presentan los personajes principales y secundarios, y mientras avanzan los episodios se va constituyendo la trama, la cual va revelando una secuencia de eventos que forman el principio, el desarrollo y un final. Frecuentemente, el evento o los eventos iniciales le ocurren al personaje principal al inicio del primer episodio de la narración, creando una situación problemática que se acciona para dar secuencia a los acontecimientos que siguen. Durante el desarrollo, suceden tres tipos de eventos: la reacción del personaje principal como respuesta a la situación inicial, la cual puede obligarlo a crear un proyecto para enfrentar el problema; posteriormente, un intento para resolver la situación problemática; y finalmente la resolución del problema.

Un texto narrativo tiene diferentes etapas que se van organizando entre sí por medio de relaciones causales y temporales. Cuando la historia se basa en su estructura, es más flexible en comparación con la estructura causal que le provee de una organización más rígida. Este hecho conlleva consecuencias de importancia en el recuerdo de la información de la historia (Hernández, 1987).

En la estructura interna de los episodios del texto narrativo existe una forma frecuente de desarrollo de los mismos que tiende a repetirse. Este desarrollo consiste en que el personaje trata de variar las acciones antes de buscar solucionar los problemas que fueron provocados por el suceso inicial, creando un efecto recursivo y constante de la secuencia de las situaciones.

Se puede determinar, por todas las razones anteriormente expuestas, que los textos narrativos contienen un eje central en su trama basado en la solución de problemas, los cuales son ejecutados por un personaje principal a quien se le ocurre distintas maneras de reaccionar e intentar relaciones con otros personajes con el objetivo de conseguir soluciones o evitar algunos eventos que desencadenen situaciones problemáticas.

2.7 Enfoques para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

La didáctica de la producción escrita en lengua segunda ha evolucionado en los últimos años, y para comprender mejor su estado actual, es importante estar al corriente de las condiciones de su constitución, es decir, el conjunto de fisonomías que esta ha tomado en los enfoques pedagógicos que han marcado la enseñanza de la escritura. Se explorarán algunos de estos enfoques que han permitido el desarrollo de destrezas lingüísticas, con una orientación principalmente dirigida a aspectos concretos que corresponden al proceso de la escritura. Entre ellos, se destaca esencialmente el enfoque gramática-

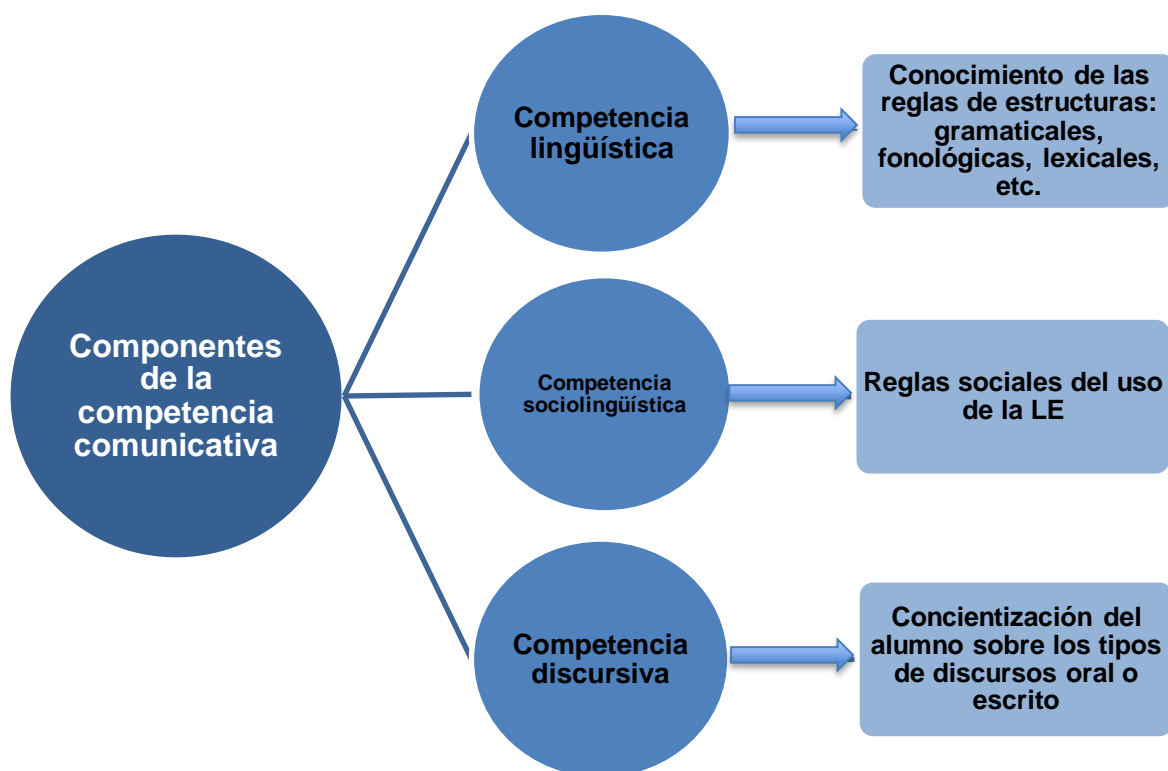
traducción, audio-oral, estructuro-global audiovisual, cognitivo y enfoque comunicativo.

Se entiende por “enfoque” “el conjunto razonado de proposiciones y de procedimientos [...] destinados a la organización y a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda” (Besse, 1985, p. 4).

Un enfoque en el área de la didáctica de las lenguas se refiere a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje el cual sirve como fuente de prácticas y de principios en la enseñanza de este (Richards y Rodgers, 1986, p. 16). Un enfoque describe cómo es usado el lenguaje y cómo sus partes constituyentes se entrelazan, en otras palabras, este presenta un modelo de competencia lingüística. Un enfoque también describe cómo las personas adquieren sus conocimientos de la lengua y cómo hacen declaraciones acerca de las condiciones que promoverán el aprendizaje exitoso de una lengua.

Desde una perspectiva comunicativa, Moirand (1979) especifica que “enfoque” no se trata de un estudio, sino que es uno de los medios empleados que permite el estudio de un tema considerado complejo de analizar. Ella plantea que se trata de una "fortaleza inquebrantable". Primeramente, porque el objeto a estudiar no es comprensible a priori, y en segundo lugar que el método a utilizar no está definido a priori.

Figura # 14: Enfoque comunicativo de Moirand



Fuente: (S. Moirand, 1979) Adaptado por Boscán

Por otra parte, se debe describir lo que se entiende por escritura. Según el Diccionario de la Lengua Española (2021), la escritura es en su primera acepción la acción y efecto de escribir. Luego que es un sistema de signos utilizado para escribir. En la que se dan ejemplos como: Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica. También se define la escritura como el arte de escribir. Vista desde una perspectiva como instrumento físico, esta se presenta en forma de carta, documento o cualquier papel escrito. Además, se menciona que la escritura se podría tratar de un documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario. Por último, se dice que la escritura puede tratarse de una obra escrita.

Según el diccionario de didáctica del francés de J.P. Cuq (2003), este especifica que el escrito, “utilizado como sustantivo, designa en su forma más amplia y en oposición a lo oral, a una manifestación particular del lenguaje que se caracteriza por la inscripción, sobre un soporte, de trazos gráficos que materializan la lengua y que es susceptible a la lectura. Como resultado de la actividad lingüística de un escritor, el escrito constituye una unidad de discurso que establece de manera específica una relación entre un escritor y un lector, en lo instantáneo o lo diferido, en el ahora y aquí o el después u otro lugar...”.

Este autor también menciona que los escritos son más o menos diversificados según las culturas, y que esta diversificación se manifiesta al menos en dos niveles: 1. “El nivel de materialidad gráfica, en la cual los escritos se presentan de muchas formas. El espacio tradicional de lo escrito que está impreso, mostrado por el libro, explotado con soportes, formatos y con gráficas de todo tipo...”, y 2. “El nivel de las tipologías, donde la producción escrita de las sociedades que tienen una larga tradición de escritura da la impresión de una gran expansión, se trate de los tipos de discurso (publicitario, político, periodístico, literario, científico), o de los géneros del discurso (afiches, panfletos, editoriales, hechos diversos, reportajes, vulgarización, resúmenes, novelas, teatro, etc.)”.

En todos los casos, esta expansión se caracteriza por una atención particular puesta sobre el significado gráfico: los escritos se leen como imágenes y son el resultado de una verdadera creación gráfica cada vez más puesta a la mano de los no profesionales gracias al manejo de los textos. Esta expansión se

caracteriza también por la descarga de las fronteras entre el orden de lo oral y el orden de escritura (Cuq, 2003).

Podemos decir entonces, grosso modo, que la escritura se trata de un sistema gráfico de representación de una lengua, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte de forma plana.

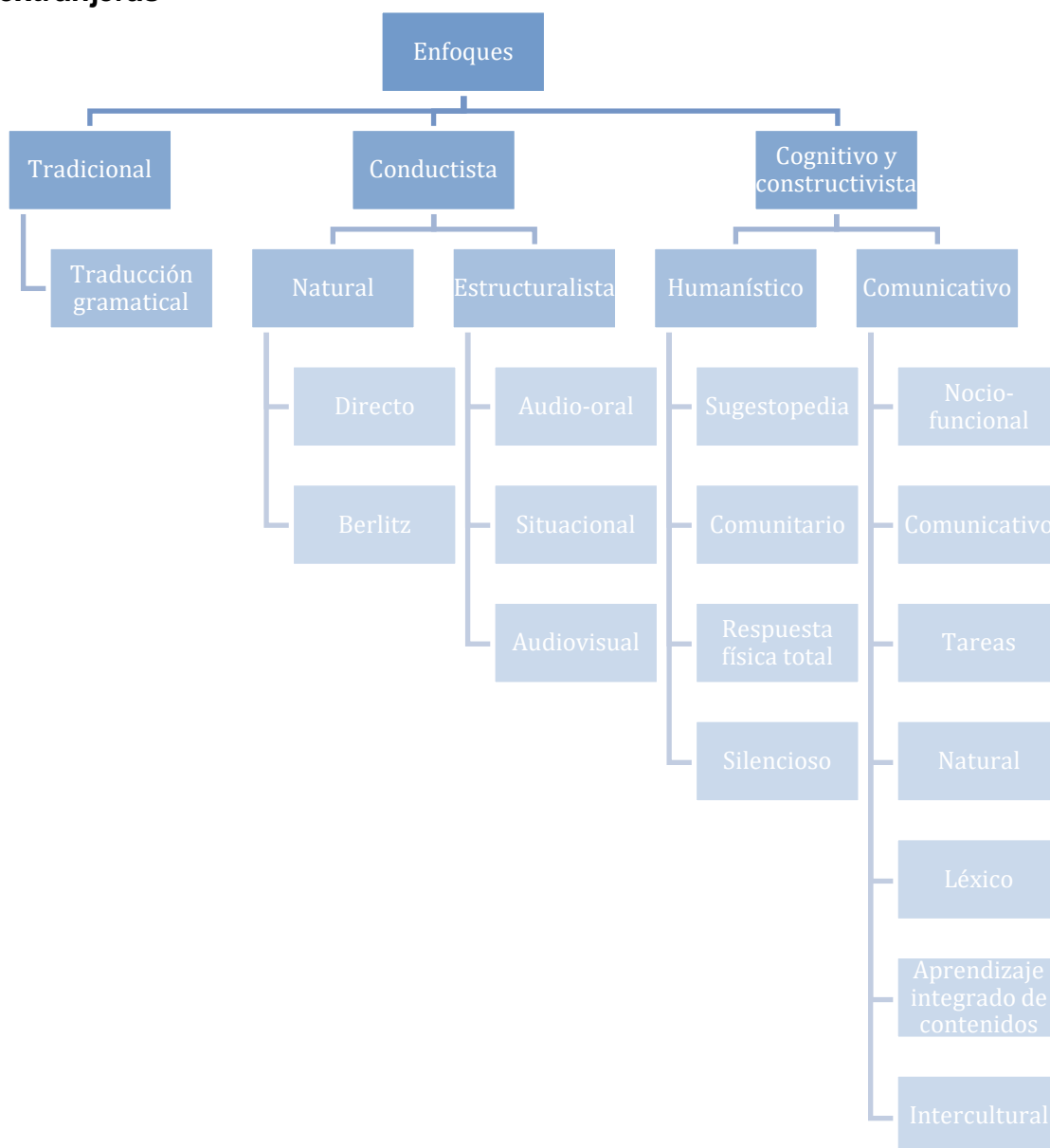
Por otra parte, se podría clasificar a la escritura como un medio de representación que se diferencia de los pictogramas en que esta es una codificación sistemática que no admite registrar con toda exactitud el lenguaje hablado a través de signos visuales frecuentemente dispuestos. Además, que los pictogramas no poseen habitualmente una estructura secuencial lineal, como sí tienen el habla o la escritura. La escritura es entonces el arte a través del cual se expresan ideas de forma gráfica y que, por esta característica, la misma perdura en el tiempo y permite no solo el almacenamiento de ideas propias, sino que además permite la transmisión de ese conocimiento a otros.

Dentro de la investigación realizada la cual ha sido enfocada en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se pueden mencionar varios enfoques que han permitido la adquisición de lenguas maternas y extranjeras. Estos enfoques han sido el resultado de estudios que se han hecho a través de los años, los cuales han dado sus frutos en su momento (y a su medida también hoy en día) y han permitido además la evolución de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Más adelante, se presentan los enfoques más destacados, poniendo

principal atención en los aspectos sobre el funcionamiento y desarrollo de la escritura dentro del contexto de la adquisición de lenguas extranjeras.

A continuación, se exponen los tres modelos más relevantes que se han concebido en la historia de la enseñanza de lenguas: el método tradicional o método gramática-traducción; el modelo conductista, fundamentado en la teoría psicológica del conductismo y la lingüística del estructuralismo estadounidense; y finalmente el modelo cognitivista, el cual está basado en la teoría lingüística del generativismo y en las teorías psicológicas del cognitivismo y el constructivismo.

Figura # 15: Enfoques para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras



Boscán (2021), Elaboración propia

2.7.1 Enfoque tradicional o traducción gramatical

Se conoce históricamente que los primeros métodos de enseñanza de idiomas modernos han sido calcados de los métodos en uso en la enseñanza de lenguas clásicas: el griego y el latín.

Según el Instituto Cervantes el método gramática-traducción:

Basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua (s/f, s/p).

Se especifica que este enfoque fue concebido en Prusia durante los últimos años del siglo XVIII. Fueron sus precursores Seidenstücker, Plötz, Ollendor y Meidinger, quienes basados en las prácticas didácticas del sistema educativo de la república alemana, aplicaron sus conocimientos y métodos de enseñanza del latín y el griego a la enseñanza de otras lenguas.

Basados en este método, el idioma es considerado un sistema de reglas que requiere ser enseñado a través de textos, los cuales deben tener relación con las normas y significados de la lengua primera. Los cimientos de este enfoque se encuentran en la expresión del idioma escrito, tanto en su descripción lingüística como en cada una de las actividades que se ejercen en las clases. Se hace especial énfasis en dos aspectos básicos, primeramente, en la adquisición

de nuevo vocabulario a través de listas de palabras, y segundo, en el grado de la corrección de lo que se traduce.

Se dice que el aprendizaje a través de este método es deductivo, pues durante su aplicación se presenta alguna regla que es explicada, se memoriza esta regla, para luego realizar algunos ejercicios de traducción. Toda la estructura está basada en la oración como la unidad básica de la enseñanza y la práctica. Una característica particular es que la lengua primera del estudiante es empleada durante la secuencia didáctica.

Este enfoque pone al profesor como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este debe encargarse de brindar sus conocimientos lingüísticos y hacer las correcciones necesarias de los errores realizados por sus estudiantes. Por su parte, el aprendiente juega un rol menos protagónico, y solo se encarga de seguir las instrucciones del docente, memorizar las reglas y el vocabulario, leer y hacer traducciones.

Cornaire (1999) explica que el enfoque gramática-traducción, también llamado método tradicional, había sido utilizado durante varios periodos de la historia humana. Este método ya había sido aplicado al estudio de lenguas vivas desde finales del S.XVI. Más adelante en el tiempo, y luego de vivir un gran resurgimiento, este enfoque alcanzó un nuevo éxito en el S.XIX. Se conoce que este fue frecuentemente utilizado en los países de cultura europea y en América del norte hasta cerca de los años 50.

Según los estudios realizados por Richards y Rodgers, (2003) este método puede resumirse en algunas características elementales:

- El propósito de la enseñanza es primordialmente la literatura, a la cual se tiene acceso a partir de la memorización de listas de palabras y reglas gramaticales, que son presentadas de manera deductiva.
- Las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva (escuchar y hablar) no tienen alguna o muy escasa importancia.
- La lengua de enseñanza bajo este enfoque es la lengua materna del estudiante y se pone especial atención a la corrección de las traducciones realizadas.
- El profesor es el protagonista y autoridad en la clase (teacher-centered), mientras que el aprendiente es simplemente un agente pasivo. Su rol es el de recibir, asimilar y acumular los conocimientos impartidos.
- Las actividades de clase se presentan bajo una estructura secuencial de explicación-comprensión-práctica.
- Los errores no son permitidos. Estos deben ser corregidos inmediatamente, puesto que el hecho de repetir un error acarrearía una permanencia y consolidación no tolerables.

En resumen, como su nombre lo indica, este enfoque se basa sobre todo en la enseñanza de la gramática, con el fin de permitir la práctica de la lectura y de la traducción de textos literarios. Bajo este enfoque, las actividades escritas de libre expresión propuestas en clase de lengua son relativamente limitadas y consisten principalmente en temas y en "versiones". Se trata principalmente de traducciones diversas ejecutadas a partir de un texto base. Se sabe además que el tema consiste simplemente en traducir a un idioma extranjero un texto que se

encuentra en lengua materna, mientras que la “versión” consiste en claramente hacer lo inverso.

2.7.2 El modelo conductista

2.7.2.1 Enfoque del método natural

Este método ve la luz bajo las diversas tendencias e investigaciones que han generado el paradigma conductista, liderado principalmente por Skinner (1957), quien determinó que todo aprendizaje tiene lugar a partir de un proceso de estímulo-respuesta y que para poder determinar su éxito o su fracaso se dependerá de la aceptación o rechazo de esa respuesta al estímulo. Bajo esta premisa, el método natural se desarrolla en el área de la enseñanza de lenguas y establece que del mismo modo que se aprende la L1 se puede adquirir una LE.

En uso de estos basamentos teóricos-metodológicos, el método Berlitz y el método directo se presentan como los principales representantes del método natural. El método directo fue introducido en Francia y Alemania durante los primeros años del siglo XX y se presentaba como un método de enseñanza de lenguas extranjeras que se oponía al método de gramática-traducción. Este método fue introducido a los Estados Unidos por los profesores e investigadores Sauveur y Berlitz.

La gran aceptación y los resultados positivos obtenidos a partir de la aplicación de este método, llevó a un gran número de especialistas en el área a fundar muchas escuelas para la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos de América, inicialmente en Rhode Island para el año de 1878 (Sánchez, 2009).

Principalmente, la enseñanza con este método se basaba en la presentación de todas las secuencias pedagógicas y las intervenciones de los participantes únicamente en el idioma meta.

2.7.2.2 Método directo

Este método es originario de Alemania y Francia, y surge para los primeros años del siglo XX. Este Sistema de enseñanza de lenguas fue luego extendido a los Estados Unidos con el nombre de método Berlitz (Richards y Rodgers, 2003, p. 21).

Según el diccionario de términos clave de ELE y Sánchez (2009, pp. 58-61), el método directo posee algunas características clave que lo distinguen. Entre estas se encuentra el uso exclusivo de la lengua meta, característica por lo que se deduce que la traducción queda totalmente excluida dentro de la enseñanza bajo este método. Por otra parte, se destaca la preferencia de la lengua oral sobre la escrita, así como la enseñanza del vocabulario y las estructuras cotidianas siempre son presentados en entornos naturales, en lo que se supone sea un contexto en el que adquieren sentido pleno. Además, la gramática es enseñada de forma inductiva. Se hace un especial énfasis en la pronunciación, la gramática y en la corrección inmediata de los errores.

Se hace evidente que las secuencias pedagógicas bajo este método son totalmente opuestas a las realizadas bajo el método de gramática-traducción. La interacción educativa se hace de forma dinámica y se puede apreciar la guía del profesor protagonista haciendo participar a los estudiantes.

Richard y Rodgers (2003) consideran que la principal deficiencia de este método se encuentra en la falta de basamento teórico y una metodología casi inexistente. Se sabe además que los docentes que utilizaban este método se encontraban en una posición poco favorable en cuanto al esfuerzo realizado, al no poder utilizar la lengua materna en ninguna circunstancia.

2.7.2.3 Método Berlitz

Proveniente de Alemania, el método Berlitz llega a los Estados Unidos de América gracias a su creador, el profesor Berlitz, quien observó que el profesor Joly, docente en enseñanza de lenguas en este país hacía uso de su método sin llegar a utilizar el idioma inglés. Basado en esa idea, Berlitz establece una primera escuela de enseñanza de lenguas extranjeras en Rhode Island para el año de 1878, para luego fundar muchas otras escuelas a través de todo el continente americano que utilizarían las técnicas que ofrecía su método.

Por su parte, Sauveur había organizado los materiales que se utilizaban en la enseñanza bajo el método Berlitz de una forma más racional, con la intención de hacerlos más fáciles de emplear en las secuencias pedagógicas dirigidas por enseñantes menos preparados, quienes generalmente eran profesionales de otros campos y especialidades diferentes al área docente (Sánchez, 2009, p. 57).

El método Berlitz rechazaba toda acción que era propuesta por el método de gramática-traducción. Por lo tanto, todas las acciones empleadas por el método Berlitz poseían rasgos más remarcables donde se destacaba el predominio de la lengua oral sobre la escrita, no usar jamás la traducción como herramienta de enseñanza-aprendizaje, esperar a tener un nivel más elevado de conocimiento

de la lengua meta para introducir el estudio de la gramática en sí, se utilizan esencialmente las técnicas de expresión oral como diálogos que incluyan preguntas y respuestas, y por último, se requiere que los profesores que dicten las clases utilizando este método sean nativos del idioma meta (Sánchez, 2009, pp. 56-57).

2.7.3 El modelo estructuralista

2.7.3.1 Enfoque audio-oral y audio-lingüístico

Es a partir de los años 40, que en Estados Unidos se desarrolla el enfoque audio-oral. Esta nueva orientación responde a la necesidad de la armada americana en asegurar el bilingüismo práctico o el plurilingüismo de sus militares. El enfoque audio-oral se apoya en el modelo estructuralista bloomfieldiano, que se asocia a las teorías behavioristas sobre el condicionamiento.

Bloomfield (1933), explica que su objetivo es desarrollar la lingüística como una ciencia independiente, la cual ya no sea vista como recurrente a ningún sistema psicológico que conlleve al mentalismo. Al rechazar esta perspectiva, Bloomfield aceptó la concepción mecanicista que se ponía de moda en los Estados Unidos desde 1924 con el título de behaviorismo.

Para este autor, el acto de hablar puede ser descrito en términos de estímulos y de la respuesta que produce ese estímulo. Para él “el lenguaje consiste en una serie de movimientos productores de sonido, en las ondas sonoras resultantes y en la vibración del tímpano de quien escucha” (Bloomfield, 1973). Esta orientación estructuralista, descriptiva y mecanicista deja de lado la posibilidad

de que una persona reaccione de forma diferente en vez de repetir un viejo hábito.

Es de esta manera que el enfoque audio-oral permite la percepción del aprendizaje de una lengua como “la adquisición de un conjunto de estructuras lingüísticas a través de ejercicios (en particular la repetición) que favorecen la colocación de costumbres o de automatismos” (Cornaire y Raymond, 1999).

Dada su existencia a los modelos behavioristas de aprendizaje de la época, este enfoque se basa en el uso del modelo estímulo-respuesta-refuerzo, el cual logra establecer buenos hábitos en los estudiantes de lenguas. Por otra parte, es necesario destacar que el enfoque audio-oral se basa en repeticiones (drills) para formar esos hábitos (Harmer, 2001).

Se nota en el material didáctico de la época (principios de los años 60 a 70) que este se focaliza en las cuatro macro destrezas: la expresión y la comprensión oral, y la expresión y comprensión escrita; pero se distingue que la prioridad se le da a la expresión oral básicamente en su totalidad. En cuanto a la expresión escrita, es sorprendente el poco número de actividades propuestas bajo este enfoque. Estas últimas se limitan frecuentemente a ejercicios de transformación y de sustitución, o quizás a una composición donde se espera que los aprendices retomen las estructuras lingüísticas presentadas en lo oral.

2.7.3.2 Enfoque situacional de la lengua

En la búsqueda de un método oral para el aprendizaje del idioma inglés, este enfoque situacional vio la luz en Inglaterra entre los años 20 y 30. El mismo fue concebido tomando en consideración las numerosas críticas planteadas por varios lingüistas de origen británico, tales como Palmer (1940), Hornby (1950) y West (1953), quienes desechaban los diseños y prácticas del método directo, con la sola intención de privilegiar el método oral.

Este método se basaba en tres principios sobre los contenidos de la secuencia pedagógica: la selección, donde se selecciona el contenido lexical y gramatical; la gradación, que comprende la organización y secuenciación de los contenidos, y la presentación, donde se explican y se ponen en práctica los contenidos. Por otra parte, estos contenidos giraban en torno a las estructuras gramaticales de mayor importancia que los lingüistas mencionados habían estimado adecuadas y que se colocaban subsiguientemente en tablas de sustitución, alrededor de listas de las palabras que tenían mayor frecuencia de uso.

Según esta teoría, la lengua se observa principalmente como una actividad conectada con objetivos y situaciones de la vida en contexto real. Por lo tanto, los contenidos de aprendizaje previstos para ser utilizados en las actividades pedagógicas deben aparecer bajo un contexto específico y funcional, con el propósito de que los aprendientes estén preparados para usar la lengua meta posteriormente en situaciones reales fuera del salón de clases. (Richards y Rodgers, 2003, pp. 47-49).

2.7.3.3 Enfoque Estructuro-Global Audiovisual o SGAV

Para 1953, Guberina, del Instituto de fonética de la Universidad de Zagreb, propone los fundamentos teóricos del enfoque estructuro-global. Este enfoque, que también favorece la expresión oral, agrega una importancia particular a la comunicación, es decir a la lengua hablada de todos los días. Dejando de lado las estructuras prefabricadas, repetitivas y muchas veces aisladas de contextos reales, para entonces abordar la conversación cotidiana que favorece la comunicación efectiva basada en temas reales.

Este enfoque es descrito por Cuq (2003) en su diccionario de didáctica del francés como “una problemática metodológica de enseñanza-aprendizaje de las lenguas creada a partir de 1960 por Guberina...” y que “su concepción se basa en un conjunto concertado, coherente e interactivo de principios fundamentales que sirven de base a varios procesos en función de situaciones de aprendizaje”.

Como lo hace notar este enfoque, las situaciones de aprendizaje se establecen por: 1. La prioridad a la comunicación oral en interacción, asociando lo verbal, lo paraverbal y lo posturomimogestual; 2. Un enfoque situacional, al mismo tiempo psicolingüístico e intercultural; 3. Una postura y construcción graduales y globalizadoras del sentido; 4. El manejo gradual de la lengua escrita, en la recepción y en la producción; y 5. La asociación de las percepciones y de las imágenes auditivas y visuales (naturales y simuladas).

2.7.4 Enfoque Cognitivo y constructivista

El modelo cognitivista está basado en la teoría lingüística del generativismo y en las teorías psicológicas del cognitivismo y el constructivismo.

Varios estudios en los años 70 trajeron numerosas dudas sobre el estructuro-behaviorismo. Cognitivistas, como Ausubel y Carroll (1971), abren un campo de reflexión sobre los procesos mentales expuestos dentro de las situaciones de aprendizaje para las lenguas.

Coincidiendo con el advenimiento del enfoque comunicativo, el movimiento cognitivista es en primer lugar percibido como un intento para mejorar el enfoque gramática-traducción, explorando los puntos más fuertes del enfoque audio-oral. Se hace necesario entonces, por ejemplo, crear automatismos, pero sin descuidar la comprensión (Bibeau, 1986).

En la perspectiva cognitivista, enseñar un idioma no se limita a hacer adquirir automatismos. Por el contrario, un idioma es percibido como un proceso creador donde la comprensión tiene un lugar esencial. En los modelos cognitivos se da una gran importancia al individuo, el cual juega un rol de primera plana en su aprendizaje (Duquette, 1989).

Como un hecho interesante, este enfoque establece una cierta importancia al escrito y preconiza incluso un equilibrio entre el oral y el escrito dentro de la enseñanza de idiomas (Bibeau, 1986).

2.7.5 Enfoques humanísticos

Por su parte, los enfoques llamados humanísticos fueron basados en aspectos no lingüísticos tales como el aprendizaje mismo, las características de los alumnos, la motivación como ente de aprendizaje, entre otros.

Este enfoque surge hacia los años 70, con un matiz diferente a los métodos que se habían desarrollado para ese entonces. El enfoque humanístico se estructura sobre las ideas de la escuela humanística de la psicología educativa. El cual da cabida a una conocida cantidad de métodos como la sugestopedia, el aprendizaje comunitario, la respuesta física total y el método silencioso. Para los últimos años, este enfoque ha añadido otros métodos como la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples (cf. Richards y Rodgers 2003, 75-76).

Según la evolución de esta metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se destaca una variedad de características que ayudan a promover un entorno de aprendizaje en el que se reduzca la ansiedad y aumente la confianza personal. Esta metodología defiende también el aprendizaje basado en la experiencia donde el estudiante solo aprende lo que él mismo percibe como relevante y forma parte activa de él, haciendo que el aprendizaje sea por lo tanto duradero en el tiempo. Finalmente, se considera que la autoevaluación por parte de los aprendientes fomenta en ellos la independencia, la motivación y la confianza.

Estos métodos no encontraron el auge esperado aun cuando estos se presentaban como novedosos en sus planteamientos. Sin embargo, los mismos no quedaron en la nada, sino que muchos de sus ideales han contribuido positivamente en diversos matices metodológicos posteriores, sobresalen el sentimiento de pertenencia al grupo que se desarrolla, la estimulación de la autoestima, el llamado a la creatividad, la estimulación de la iniciativa propia del aprendiente, entre otros. Por otro lado, es importante destacar que estos métodos son conocidos también como experimentales, alternativos o afectivos, por no tener en cuenta estos muchos aspectos lingüísticos y por dar prioridad a la personalidad de los estudiantes (Moure y Palacios, 1996, p. 77).

2.7.5.1 Método sugestopédico

Este método fue puesto en práctica para el año 1978 por el científico, psiquiatra e investigador G. Lozanov. Más conocido como sugestopedia, este sistema se basaba en las ideas de control mental de las influencias inconscientes e irracionales con el objetivo de redirigirlas hacia un aprendizaje que se considere correcto. (Richards y Rodgers, 2003, p. 101).

Para desarrollar este método, se destaca la importancia del entorno donde se ejecutan las acciones pedagógicas, la decoración del lugar, su mobiliario, la iluminación, y sobre todo se le da gran relevancia al uso de la música. A esta última se le otorgan funciones que conllevan al establecimiento de relaciones interpersonales, al aumento de la autoestima y al aumento de energía personal, así como un supuesto orden de lo que se hace (Gaston, 1968; cit. en Richards y Rodgers, 2003, p. 101).

Este sistema de aprendizaje se centra en la memorización de pares de palabras y de diálogos creados para practicar en el aula. Propone una teoría de aprendizaje que se basa en un proceso de recomendaciones, para dar paso a una posterior sugestión.

2.7.5.2 Aprendizaje comunitario

Dicho con palabras de sus creadores, el psicólogo Curran (1976) y sus discípulos, el aprendizaje de la lengua en comunidad es una propuesta didáctica que se desarrolla como un proceso en el que la colaboración de los miembros de un grupo contribuye a su consecución. Bajo este método, tanto el profesor como sus alumnos forman una comunidad en la que cooperan para conseguir sus objetivos (Diccionario de términos clave de ELE, Aprendizaje de la lengua en comunidad).

La Forge (1983), quien fuera uno de los discípulos de Curran, define la comunicación como “más que la simple trasmisión de un mensaje que va del emisor al receptor [...] que supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes” (La Forge, 1983, p. 3; apud Richards y Rodgers, 2003, p. 94). Este autor promueve además al aspecto interactivo de las lenguas, estudiando las interacciones que se dan entre los estudiantes y aquellas que se generan entre estos y los profesores.

En general, este sistema supone que el aprendizaje de la lengua tiene lugar en cinco etapas, continuando el proceso de aprendizaje de los niños (Sánchez, 2009, p. 237; Richards y Rodgers, 2003, p. 95). Una etapa inicial o infantil, en la

que el alumno depende de quien sabe (su maestro); la segunda etapa, de “afirmación del yo”, donde el aprendiente adquiere ya una cierta autonomía a medida que aumentan sus conocimientos; la tercera etapa, de “pre adolescencia” en la cual se autoafirman los conocimientos y se rechazan los consejos que no se piden; la cuarta etapa de “adolescencia” en la cual el discente se hace consciente de sus faltas y reconoce las críticas, y la última etapa de “autonomía”, donde el estudiante ya ha obtenido todos los conocimientos necesarios y para los cuales se ha hecho totalmente autónomo, pudiendo incluso convertirse en el maestro de otros estudiantes.

2.7.5.3 Respuesta física total

Para el año 1977, surge este método de enseñanza de lenguas en los Estados Unidos de América. Fue propuesto por el profesor de psicología Asher. Este se basa esencialmente en antiguas propuestas sobre los procesos de aprendizaje que se trabajan en conjunto con actividades físicas.

Desde el punto de vista de su autor, el método de repuesta física total presenta tres hipótesis derivadas de los supuestos naturales sobre el aprendizaje en las que define los elementos que lo facilitan o dificultan (Richards y Rodgers, 2003, pp. 78-79).

En primer lugar, se hace entender que todas las personas poseen un bioprograma innato que define la forma óptima en la que se adquirirán la primera y la segunda lengua. Del mismo modo que los niños comprenden antes que hablan debido a los movimientos físicos que deben realizar para cumplir las órdenes que son dadas por sus padres, los adultos ejecutarán ejercicios de

compresión oral combinados con actividades dinámicas. Y se supone que las habilidades productivas aparecerán más luego en el proceso.

En Segundo lugar, se destaca la existencia de una lateralización de los hemisferios del cerebro que descubre que estos presentan funciones distintas. De este modo, simultáneamente a lo que se ha mencionado antes, una vez que se haya perfeccionado lo suficiente la comprensión lingüística a través de actividades físicas y de lo cual se encarga el hemisferio derecho, el hemisferio izquierdo se activará para dar lugar a la producción lingüística.

Por último, se reconoce que el aprendizaje pleno tendrá lugar de mejor forma en un contexto que se supone sea libre de estrés. La adquisición de un primer idioma se manifiesta en un ambiente libre de presiones, mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua se dan situaciones de tensión y ansiedad, por lo que se tendría que entablar actividades relajantes y atractivas para los estudiantes. J. Asher toma la teoría conductista del estímulo-respuesta para el aprendizaje y la “teoría del rastro” o “de la huella” de la psicología, la cual certifica que la retención en la memoria será mayor cuanto más intensa y frecuente sea la huella que deje en la mente una asociación memorística definida. De esta manera, la repetición de las conductas verbales en combinación con movimientos físicos asegurará una correcta memorización (Sánchez, 2009, p. 216).

En cuanto a los objetivos, este método apunta al desarrollo de la competencia oral por parte de los estudiantes. Por otra parte, los contenidos lingüísticos se basan en componentes básicamente gramaticales y de vocabulario. No obstante, en divergencia de los enfoques estructuralistas, este método pone

mayor énfasis en el contenido, en el significado, que en la forma. (Richards y Rodgers, 2003, p. 79).

2.7.5.4 Método silencioso

Como su nombre lo indica, este método está basado en la condición del profesor en guardar silencio durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. Este sistema se conoce como el método del silencio o la vía silenciosa, por su traducción del inglés “the silent way”.

Propuesto e introducido por el profesor Gattegno para el año de 1972, este método contempla la idea de que el docente debe guardar silencio, haciendo raras intervenciones sobre los actos de los estudiantes y dándoles un apoyo suficiente para que ellos conserven el ánimo de seguir aprendiendo.

Este se apoya en cuatro de las diversas teorías del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003, pp. 85-86). Se toma la teoría del “aprendizaje por descubrimiento”, la cual respalda que el aprendizaje tiene lugar de mejor manera si el alumno descubre o crea lo que tiene que adquirir, en vez de solamente recordarlo o repetirlo. Por otro lado, se observa que se retoman las regletas y cuadros de colores de Cuisenaire, los cuales presentaban un uso más bien dirigido a las matemáticas, y que ahora se retomaban para la enseñanza de la pronunciación de una lengua. El uso de estas herramientas se produce puesto que se entiende que estos recursos visuales crean asociaciones mentales que facilitan su memorización. Además, se sigue un enfoque de resolución de problemas que favorecen al aprendizaje, representado por las palabras de Benjamín Franklin: “Si me lo dices, lo olvido, si me lo enseñas, lo recuerdo, si me

haces participar, aprendo”. Por último, se niega el enfoque natural del aprendizaje de lenguas y se plantea un “enfoque artificial”.

De acuerdo con Gattegno, este método favorece una perspectiva estructuralista de la lengua, a la que se cree como un conjunto de sonidos que, mediante reglas gramaticales definidas, se ordenan en oraciones o unidades significativas (Diccionario de términos clave de ELE, Método silencioso).

Se sostiene que el profesor es el mediador o guía del aprendizaje, pero no el modelo a seguir. El estudiante recibe un rol activo en el proceso de enseñanza, ya que él es el garante de controlar y corregir su propia producción lingüística. Así pues, el desarrollo de la independencia, la autonomía y la responsabilidad deben ser elementos que deben cultivarse y desarrollar en definitiva como parte clave de la capacidad de “aprender a aprender” de cada individuo (Richards y Rodgers, 2003, p. 87).

2.7.6 Enfoque Comunicativo de la lengua

Hacia finales de los años 60 el enfoque audio-oral comienza a perder terreno. Los estudiantes, en presencia de interlocutores de la lengua meta, no saben utilizar las estructuras practicadas en clase. Entonces se hace necesario poner en marcha los medios que van a permitir satisfacer sus necesidades de comunicación.

En el plano de la investigación, los trabajos de Hymes, en los Estados Unidos (“*On communicative competence*”, 1972), así como los del grupo de expertos del Consejo de Europa (*Threshold Level English*, 1975; *Un nivel Cero-Base*, 1976,

Coste et coll.) van a dar aparición a una nueva concepción de la didáctica de las lenguas estableciendo el principio según el cual “el idioma es un instrumento de comunicación y sobretodo de interacción social” (Coste *et coll.*, 1976). Para el enfoque comunicativo de la lengua, los contenidos que se quieren enseñar deben estar definidos en función de las necesidades de comunicación de los estudiantes y no según los elementos lingüísticos preestablecidos, siendo el conocimiento de las estructuras de una lengua una condición necesaria, pero no suficiente para comunicar (Germain, 1993).

En estas circunstancias, el escrito va a continuar adquiriendo más y más importancia, puesto que las necesidades pueden tomar formas variadas y numerosas: comprender direcciones escritas, escribir una nota de servicio, dar indicaciones por escrito, entre otros elementos que generen y desarrollen la comunicación.

Cornaire y Raymond (1999) enfatizan que al centrarse en la comunicación, esta nunca más fue reservada exclusivamente a lo oral, y enseñar el escrito no debía nunca más entonces ser motivo de reflexión para el funcionamiento de la lengua o para hacer producir enunciados fuera de contexto conformes a un modelo sintáctico.

Ciertamente el escrito no debe ser más un simple medio de control de lo oral. Como lo señala Moirand en *Situations d'écrit* (1979, p. 9): “Enseñar el escrito, es enseñar a comunicar por y con el escrito”. En ese mismo libro, se descubre además una iniciativa original para enseñar la producción escrita en lengua

segunda, aspecto de gran interés para esta obra. Se trata, ante todo, de hacer adquirir a los aprendices estrategias de lectura a través de una iniciación sistemática, teniendo como objetivos escritos no literarios (por ejemplo, la lectura de artículos de prensa, cartas comerciales, resúmenes, informes, etc.) y de apoyarse enseguida en esta competencia adquirida para pasar progresivamente a la producción de escritos de este tipo.

Moirand (1979, pp. 157-158) comprueba igualmente una cierta tolerancia con respecto al error, destacando que no se debe corregir “de manera intempestiva el mínimo error desde que este aparece” sino al contrario, hay que aceptar algunas “faltas”; y menciona que estas podrían servir como ejercicios de reflexión gramatical que contribuirán a mejorar la producción escrita. Se trata aquí de hipótesis muy interesantes que se consiguen igualmente en los trabajos actuales de investigación empírica que versan ante todo sobre la revisión de textos.

Basados en la noción de la competencia comunicativa, los enfoques comunicativos surgen como consecuencia del Trabajo realizado con los enfoques predecesores.

Para este método, el aprendizaje de un idioma extranjero se trata de la adquisición de una competencia comunicativa por sobre los aspectos del aprendizaje de una competencia lingüística.

El profesor e investigador N. Chomsky (1957) describió la competencia lingüística como la comprensión de las reglas gramaticales de los idiomas, con el objetivo de crear oraciones correctas gramaticalmente refiriéndose a las producidas por un hablante-oyente ideal.

A juicio de Hymes (1972), esta concepción de competencia comunicativa es duramente criticada, y en su lugar defiende una teoría lingüística que comprenda la comunicación y la cultura. Este autor considera la competencia comunicativa incluyendo el uso efectivo de la lengua, así como su conocimiento formal.

La función principal de la lengua será la comunicación según estos enfoques, tal como se puede deducir por su nombre. Los enfoques comunicativos están centrados principalmente en el proceso que se lleva a cabo, mas no en el producto final.

2.7.6.1 El programa nocio-funcional

Durante el año 1971, algunos especialistas se congregaron con el objetivo de empezar a analizar el desarrollo y funcionamiento de varios cursos de lenguas que habían sido establecidos bajo un sistema de unidades y créditos, en los que esas tareas se fraccionaban en un orden de unidades interconectadas que se correspondían con las diferentes necesidades de los estudiantes. Estas investigaciones fueron propuestas por Wilkins (1972). Ellas se trataban del aspecto funcional o comunicativo de la lengua y del análisis de los significados comunicativos que requiere un usuario al aprender un idioma con el objetivo de poder comprender y expresar sus ideas. Este autor clasificó sus características en dos categorías: nocionales (cantidad, tiempo, frecuencia, lugar, etc.), y la función comunicativa de la lengua contextualizada (ofrecer, rechazar, pedir, etc). No obstante, Wilkins amplió estas ideas en su posterior obra de 1976, *Notional Syllabuses* (Richards y Rodgers, 2003).

2.7.6.2 Enfoques comunicativos

Los enfoques comunicativos ganaron una gran popularidad durante los años 80, y surgieron como un derivado de métodos anteriores con ciertos matices que se adaptaban a la nueva realidad educativa y social del momento. Según la perspectiva comunicativa de enseñanza de las lenguas definida por Hymes (1972), el aprendizaje consistía en la adquisición de una competencia comunicativa de la lengua meta, además de la adquisición de la competencia lingüística en sí.

Por su parte, Chomsky describe la competencia comunicativa que posee un hablante-oyente ideal como conocimiento de reglas gramaticales de una lengua con la finalidad de producir oraciones correctas. No obstante, Hymes rechaza la concepción de la competencia comunicativa vista desde esa perspectiva, y en su lugar defiende una teoría lingüística que contiene la unificación de la comunicación y la cultura, pues para él, la competencia comunicativa no es más que la habilidad de una persona para saber si algo es formalmente posible, si es utilizado en la comunidad de idioma estudiado, si es apropiado a los diferentes contextos y si es factible (Hymes, 1972, p. 281).

Por este razonamiento presentado por Hymes, se puede deducir que para alcanzar una competencia comunicativa bajo este enfoque, se requiere el uso efectivo de la lengua, más no solo del conocimiento formal que se tenga de ella. En otras palabras, que se tenga la facultad de formar enunciados socialmente adecuados, y que de esta manera no sean solamente correctos desde el punto de vista lingüístico.

El enfoque comunicativo se centra en los procesos, mas no en el producto, lo cual venía ocurriendo en algunos de los métodos utilizados anteriormente, dicho de otra forma, este enfoque reconoce y emplea la lengua como un medio para conseguir algo y no como un fin en sí mismo (Diccionario de términos clave de ELE, Enfoque Comunicativo).

En cuanto al estudio de la gramática bajo este enfoque, se evidencia que su explicación es muy poco común, y son los alumnos quienes deducen las reglas gramaticales a través de la práctica realizada durante las clases. Debiéndose esto a los nuevos roles que adquieren los alumnos y profesores al emplear este método. Según Breen y Candlin (1980), el profesor cumple diversas funciones como facilitador de los materiales a utilizar y es mediador entre los estudiantes del grupo. Se reconoce por lo tanto que este enfoque pone en papel protagónico al estudiante, pues este se tiene que centrar más en los procesos comunicativos que en las estructuras de la lengua.

2.7.6.3 Enfoque por tareas

Conocido como el Tasks-Based approach en su idioma original dentro del mundo anglohablante, este método surge durante los años 90, basado esencialmente en tareas a realizar durante el aprendizaje de la lengua meta. Este enfoque se usa frecuentemente hoy día junto a una de sus variantes más populares: el aprendizaje basado en proyectos.

Su objetivo primordial es definir al idioma como un objeto de comunicación y de desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes mediante el uso de la lengua. A simple vista, este método puede parecerse a muchas otras acciones tomadas en métodos precedentes, sin embargo, este se distingue por

establecer procedimientos que conducen a la realización de tareas de forma guiada.

Entre las principales características que se encuentran en este método, se puede observar el necesario input y output en la adquisición del idioma en estudio, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica la información lingüística que reciben.

Se observa un incremento de la motivación e impulsa el aprendizaje de los alumnos debido a que promueven el uso auténtico del idioma. También se conoce que este método requiere de cierta actividad física por parte de los aprendientes y que en general las tareas ejecutadas pueden ser usadas para el desarrollo de determinados aspectos del lenguaje.

El enfoque por tareas es el modelo educativo más seguido en la actualidad para la enseñanza de lenguas ya que este posee beneficios que proporciona la utilización de tareas para el fomento de la comunicación y el uso de un “lenguaje” auténtico en las aulas de clases. (Richards y Rodgers, 2003, p. 236).

2.7.6.4 Enfoque natural

Teniendo en cuenta la propuesta del profesor e investigador Terrell (1977), este enfoque constituye la última de las teorías naturalistas que defendía el método natural (Diccionario de términos clave de ELE, Método natural). Terrell publica junto con Krashen (1983), *The Natural Approach*, un libro en el que resumen las particularidades de este nuevo método.

Ambos autores sitúan este enfoque en de lo que llaman métodos tradicionales. Estos enfoques utilizan la lengua extranjera sin requerir de la lengua materna, así como la exclusión de análisis gramaticales, práctica de esta, o de cualquier teoría gramatical específica (Richards y Rodgers, 2003).

Este enfoque se apoya en la enseñanza comunicativa de la lengua. Sus características principales se sustentan en el significado y el léxico de los idiomas, proponiendo que estos se detallan fundamentalmente a partir de su vocabulario y de la gramática en segundo lugar (Richards y Rodgers, 2003).

Este enfoque promueve que se debe inducir el mayor número posible de aductos a los estudiantes, una mayor preferencia por el análisis del léxico que por las estructuras sintácticas, que además los aprendientes comiencen a crear mensajes en el idioma meta tan pronto se sientan capaces para hacerlo, y que finalmente se apunte hacia la transferencia de significados más que centrarse en el aprendizaje de estructuras, con la finalidad de disminuir el filtro afectivo.

2.7.6.5 Enfoque léxico

Este método se enfoca en la adquisición de una lengua extranjera a partir del estudio del léxico y las combinaciones posibles de las palabras. Su autor fue el profesor e investigador Lewis (1993) quien, junto a algunos colegas, intentaba darle una nueva perspectiva al aprendizaje del vocabulario en las clases de idiomas.

Como se hace notar por diferentes aspectos, este enfoque se centra en grupos de palabras que poseen características con algún grado de fijación (unidades fraseológicas) pues su significado no se deduce de la división de las partes que

la constituyen, sino que se centran en el conjunto, las cuales no aceptan siempre cambios de estructura. Los estudiantes (sobre todo los de niveles más avanzados) que usan este método se sienten atraídos por el carácter espontáneo del discurso que este permite alcanzar, en los cuales además se dictan escasamente reglas gramaticales de forma explícita (Forment, 1997).

Se indica que este enfoque parte de las ideas originadas por el profesor Krashen, en lo referente a la exposición constante al idioma meta con el objetivo de lograr una adquisición óptima por medio de la práctica de un lenguaje auténtico que debe estar presente en los materiales de enseñanza de la lengua que comprendan un contexto comunicativo (Sánchez, 2009).

2.7.6.6 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras AICLE.

Fundamentado en el CBL (Content Based Language Learning) o Instrucción basada en contenidos, nace una propuesta pedagógica diferente denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Esta ve la luz a mediados de los años 90, gracias a la colaboración de varias universidades europeas, dirigida principalmente por la universidad de Jyväskylä al centro-sur de Finlandia (Diccionario de términos clave de ELE, Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias).

Este método fue creado bajo el fundamento de los programas de inmersión que se realizan en situaciones donde los estudiantes presentan necesidades lingüísticas derivadas de varios factores, como vivir en países con lenguas segundas o minoritarias, entre otros; las cuales se acoplaban directamente a satisfacer las necesidades de aprendizaje de algún idioma extranjero. Es importante destacar que este tipo de enfoque de enseñanza de la lengua también

es conocido como CLIL (Content and Language Integrated Learning) y en el mundo francófono como EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) (Comisión europea para la enseñanza de lenguas, 2006).

2.7.6.7 Enfoques interculturales

El enfoque comunicativo se ha visto acrecentado gracias al contexto social que se está experimentando hoy en día. Se sabe que para este método se nivelan y emparejan el estudio de la lengua y de la cultura. Así nace la necesidad de desarrollar una competencia intercultural comunicativa, pues se conoce que dentro de la comunicación también conviven muchos otros factores de gran importancia, tal como la cultura que reposa dentro de cada lengua y que ayuda a entender muchos vacíos de elementos expresados lingüísticamente (Paricio, 2014).

El concepto de cultura ya había sido tomado en cuenta en muchos de los enfoques precedentes a este, sin embargo, en su gran mayoría, esta cultura era tomada desde un punto de vista elitista, pues se asociaba al conocimiento de la historia, las bellas artes y la literatura de las poblaciones que representaban el idioma en estudio. Por el contrario, bajo esta nueva perspectiva, la cultura se conoce como el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo determinados. Muchos de los elementos que se trabajan en este método suelen ser invisibles a las personas originarias de la cultura estudiada, mientras que la misma destaca bajo la mirada y atención de culturas diferentes (Sánchez, 2009).

El concepto de interculturalidad toma sentido en el hecho de que los aprendientes relacionan la cultura propia a la estudiada, permitiendo establecer puntos de vista más amplios y abiertos a cualquier otra cultura, donde sobresalen los principios de tolerancia y respeto hacia los demás (García, 2008).

Sánchez (2009) divide este tipo de enseñanza en dos principios: la lengua es uno de los componentes de la cultura de una comunidad determinada, y lengua y cultura son dos elementos inseparables. No obstante, este método no contempla ningún aspecto novedoso, pues mantiene su base teórica sobre los fundamentos de los enfoques comunicativos tradicionales.

2.8 La organización de la memoria y su funcionamiento para la creación de textos

El análisis anterior sobre los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas dirige a una reflexión común sobre cómo los procesos de memorización son ejecutados por los aprendientes dentro de las diferentes perspectivas de los diferentes enfoques pedagógicos. Como una característica propia del individuo en su fase de adquisición de nuevos conocimientos de la lengua meta, se presenta el uso de la memoria como elemento clave para desarrollar sistemas individuales que le permitan el logro de sus objetivos lingüísticos. Se sabe que conocer el proceso de la memoria ayuda a establecer procedimientos que se conectan y adaptan a cada persona, para obtener, desarrollar, perfeccionar y mantener a mayor plazo el conocimiento requerido.

En la actualidad se conoce, por numerosas investigaciones realizadas por especialistas en el área, que la memoria y el aprendizaje deben ser considerados como dos distintos fenómenos. Ambos están tan estrechamente relacionados que las personas tienden a confundirlos. Desde este punto de vista, el aprendizaje se define como el proceso que modificará un comportamiento posterior. Mientras que la memoria se trata de la habilidad de recordar experiencias pasadas.

Es cierto que se aprende una lengua estudiándola, pero también se sabe que posteriormente esta se habla gracias al uso de la memoria al recuperar las palabras que se han aprendido.

La memoria es esencial para cualquier aprendizaje, pues esta permite almacenar y recuperar la información que se adquiere. Básicamente, la memoria no es más que la grabación remanente del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la memoria depende del aprendizaje, pero aprender también depende de la memoria, puesto que el conocimiento guardado en la memoria provee el marco en el cual se enlaza el nuevo conocimiento por asociación. Mientras más amplio se hace este marco de conocimiento existente, más fácil se puede enlazar el nuevo conocimiento a él.

La mayoría de los autores están de acuerdo en confirmar que los experimentos realizados por Bartlett en Inglaterra (entre 1914 y 1916), expuestos en el célebre trabajo *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology* (1932),

son la base de numerosos estudios que se han hecho sobre la memoria. De igual manera, estos mismos estudios científicos han servido como sustento de análisis de la memoria en el contexto del aprendizaje de idiomas, tanto para la adquisición de primeras como de segundas lenguas.

En psicología, la memoria se define como un proceso de codificación, de retención y de restitución de la información que comprende tres sistemas o niveles diferentes: la memoria sensorial, conocida también como la reserva sensorial; la memoria a corto plazo, o la memoria de trabajo; y la memoria a largo plazo (Smith 1978, 1982). Está claro que se trata de una diferenciación y separación puramente teórica, puesto que estos tres niveles funcionan muy unidos y en estrecha relación.

En lo que corresponde más específicamente a situaciones de escritura y al uso de la memoria, Hayes y Flower (1980) así como Deschênes (1988) han sido los artífices en hacer reaparecer algunos aspectos prácticos que han sido examinados y utilizados en esta investigación, presentando sus modelos de producción escrita como procesos funcionales para el desarrollo de textos narrativos, entre otros tipos de textos.

Durante los años 80, surgen los modelos de orientación cognitiva como enfoques procedurales, los cuales estaban centrados en la investigación de los procesos mentales que se encuentran implicados en la composición de textos, así como en reconocer cuáles son los componentes en los procesos a nivel cognitivo. Aun cuando, dentro de los modelos cognitivos se puede conseguir un extenso

panorama de propuestas muy parecidas, todas estas presentan un grupo de planteamientos comunes que las hacen diferentes; aquellas que han sido desarrolladas en el marco de los modelos de traducción y de etapas que se han mencionado, como en todas aquellas que han sido definidas desde los modelos de producción.

En primer lugar, se considera la escritura como un proceso cognitivo, constituido por varios subprocesos que se rigen por un sistema de jerarquía, en el cual es el control consciente quien engloba el proceso en sí y quien posee el nivel más elevado dentro de dicho sistema. Dentro de este sistema, serán los procesos cognitivos y no las etapas quienes representarán las unidades fundamentales de análisis.

Luego en estos procesos, se presenta un carácter interactivo muy marcado, los cuales se interrelacionan y se sitúan individualmente en diferentes niveles dentro de un contexto global en la actividad de escritura. Castelló (1995) describe la caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo. Por último, se encuentra la influencia y el control que ejercen las variables en los procesos en la estructura propios de la producción escrita. Por un lado, encontramos las variables internas, es decir, los conocimientos anteriores al tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, la motivación y los objetivos; por otro lado, las variables externas que comprenden el contexto comunicativo y la audiencia.

La mayoría de las propuestas basadas en estos modelos han sido orientadas a explicar y a describir la actividad de escritura de la forma más precisa posible. Entre los modelos mayormente empleados se destacan los de Flower y Hayes (1980) y los modelos explicativos de Bereiter y Scardamalia (1987).

Por su parte, Deschênes (1986) destaca el valor de la relación entre el nivel piagetiano y las habilidades en la lectura y en la escritura. Este autor especifica que la estructura o la macroestructura de un texto adquiere una configuración esquemática que se aproxima a la forma de un resumen expresado en un lenguaje natural.

Para este investigador, la producción de textos es fundamentalmente una actividad de construcción de una macroestructura que comprende unos procesos que implican relacionar y organizar los conocimientos. Estos conocimientos son activados por el intercambio verbal o por la lectura, y suponen diversos procesos de estructuración y de reorganización en función del contexto. La escritura de un texto no es normalmente una simple transcripción de algo ya escrito o leído, sino una verdadera creación que se realiza a partir de la macroestructura.

Se deduce, por lo anteriormente expuesto en las líneas precedentes, que la producción de textos es una actividad que implica varias operaciones. Deschênes propone un modelo de explicación de la actividad de producción que identifica cinco procesos psicológicos: 1. La percepción – activación, 2. La

construcción del significado, 3. La linearización, 4. La redacción – edición, y 5. La revisión.

En el primer proceso, la percepción – activación, el sujeto adquiere la tarea y su contenido (lo que se llamaría la fase de percepción). El aprendiente busca en su memoria la información (llamada fase de activación) actualiza y llena los vacíos de los esquemas activados en función de la tarea establecida.

El segundo proceso es el establecimiento de la macroestructura del texto con la ayuda de la información activada o la construcción del significado. Es aquí donde se encuentra el corazón de la actividad de producción en sí. La selección, organización de la información y finalmente la gestión de los recursos. Se comprenden también ciertos elementos propios del escritor, tales como la determinación de los objetivos y subobjetivos, la selección de los criterios de evaluación y las estrategias que se utilizan, la gestión de la actividad en su conjunto según los parámetros de la situación y otras características particulares. Es en esta parte del proceso de escritura que se da principalmente un desarrollo cognitivo de mayor influencia, ya que estas habilidades cognitivas permiten la selección, la comparación, la coordinación y la gestión de los recursos que exigen la reflexión sobre las actividades en curso y la anticipación. Es por esto por lo que es en este nivel del proceso que se relacionan los mecanismos de la metacognición.

La linearización, como tercer elemento del proceso de escritura, desarrolla la macroestructura programada y organizada de forma horizontal, del mismo modo

que se encuentra situada en proposiciones semánticas en búsqueda de la redacción. Esta se trata, por lo tanto, de una fase intermedia entre la construcción del significado y de la redacción – edición, fase de trabajo que implica la puesta en palabras, la construcción de proposiciones sintácticas del contenido (idea principal e ideas secundarias o temas, subtemas) y del arreglo físico del texto (párrafos, subrayados, títulos, subtítulos). La linearización es el proceso de estructuración del texto que se desarrolla en los escritos más organizados; primero en la forma de un plan de redacción, para luego destacarse por las oraciones de las grandes líneas del texto.

En cuarto lugar, la redacción da lugar al escritor a llenar los espacios vacíos en el texto, a reestructurar el conjunto de los elementos creados siguiendo una lógica más ordenada. En cuanto a la edición, esta no podría ser considerada como parte del proceso de edición, como lo señala Deschênes al explicar que los índices de la edición se consiguen mayoritariamente en la base del texto construido al momento de la linearización.

El quinto y último proceso, la revisión, requiere una relectura específica o global para identificar los errores de sentido o de forma, y así dar paso a una eventual corrección. Se trata de un proceso que supone una distancia y que puede acarrear algunas veces una reestructuración entera del texto. La observación más simple muestra que este proceso está cada vez más desarrollado en función de la experiencia y de la calidad del escritor. Los escritores que tengan la mayor necesidad de esta revisión serían los que más escasean del uso de esta herramienta en sus producciones.

Se puede apreciar por lo antes mencionado que el proceso de escritura se trata de algo que va más allá que el simple proceso de codificación. Pues esta moviliza los conocimientos al mismo tiempo que los esquemas semánticos del escritor.

Figura # 16: Modelo de explicación de la actividad de producción de Deschênes



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Deschênes (1970)

2.8.1 Importancia de los niveles de la memoria para la producción escrita

Cornaire (1999) menciona que la memoria sensorial, o reserva sensorial, es la puerta de entrada a nuestra memoria, y que esta capta las informaciones que vienen del mundo exterior: una imagen de una palabra (en situación de lectura), que la memoria retendrá durante solo por alrededor de un cuarto de segundo, y luego de un breve paso por la memoria sensorial, aclara que esta imagen es

olvidada instantáneamente, o dirigida hacia la memoria a corto plazo, la cual va a atribuir un sentido a la palabra percibida.

Como la memoria sensorial, la memoria a corto plazo es de corta duración, de veinte a treinta segundos, y su capacidad es de siete elementos de información en promedio (capacidad de retención de elementos durante este tiempo); estas pueden tratarse de letras, palabras, cifras, etc. (Miller, 1956).

Si se quiere por ejemplo recordar una instrucción, un grupo de cifras, una dirección que no se puede anotar inmediatamente, será necesario reactivar la información repitiéndola sin cesar hasta el momento en el que ella esté escrita o conservada de manera perenne en la memoria a largo plazo. Es en este punto en el que se destaca la importancia y unión necesaria entre los aspectos relacionados a la memoria y a la creación del discurso escrito. La escritura exige que el escritor constituya sus ideas de manera organizada, y por lo tanto movilice numerosos procesos cognitivos.

Sobre el mismo proceso, se puede creer que ciertos elementos de información han sido retenidos por la memoria a corto plazo. Y es al cabo de veinte a treinta segundos, o cuando la memoria a corto plazo ha alcanzado su capacidad plena, que estos datos deben ser transferidos a la memoria a largo plazo, de lo contrario estas desaparecen. Esto quiere decir que la memoria a corto plazo es selectiva.

Es así por ejemplo que un texto leído a manera de documento para la preparación de un artículo no será transferido integralmente, dados los

elementos explicados anteriormente. De hecho, la memoria a largo plazo no retendrá más que su sentido global, el cual se trata de un tipo de resumen al que se le llama también la macroestructura del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983).

La memoria a largo plazo, la cual contiene todo lo que se sabe, desde los sucesos que se han producido hace diez minutos hasta aquellos que han marcado durante nuestra infancia, no es limitada ni en su capacidad ni en tiempo. No obstante, los datos que se inscriben en ella dependen en gran parte de la calidad del tratamiento de la información en la memoria a corto plazo, del interés de los datos, de la carga emotiva que estas vehiculan y de las técnicas de trabajo utilizadas para recordarlas. Por ejemplo, si una serie de artículos son leídos con la intención de preparar una evaluación que se hará próximamente, el almacenamiento eficaz de esta información importante exigirá mucha atención y reflexión. Según el caso, será necesario utilizar ayudas para la memoria: subrayar algunas palabras clave, preparar algunos resúmenes escritos, realizar una pizarra de elementos significativos, entre otras. Todas estas operaciones llevan el nombre de estrategia de codificación o de tratamiento de la información. Diversificando estas estrategias, tratando de crear nuevas, según las necesidades y las situaciones que se presenten, se vuelve un individuo hábil en memorizar la información, más fácilmente y más rápidamente. En la actualidad, existen muchos tipos de modelos explicativos de una recuperación exitosa de información (Kekenbosch, 1991).

Dada esta explicación, se reconoce que se produce un intercambio constante entre los tres niveles de la memoria. Así pues, cuando la información es

seleccionada a partir de la memoria sensorial (por ejemplo, palabras en situación de escritura), se hace gracias a los conocimientos registrados en la memoria a largo plazo. Sabemos que cada letra tiene un carácter distintivo con rasgos particulares (así pues, la T mayúscula se caracteriza por una barra vertical y una barra horizontal más corta que la barra vertical). De la misma manera, cuando la memoria a corto plazo atribuye un sentido a la palabra, se hace relacionando los datos conceptuales, sintácticos, etc.; los cuales nuevamente, son contenidos en la memoria a largo plazo.

Hay que subrayar que la memoria a corto plazo, o memoria de trabajo, que exige una atención sostenida durante las operaciones de almacenamiento pierde su agilidad con la edad. Es esto lo que explicaría que las personas en edad avanzada tienen la tendencia a olvidar los hechos recientes, mientras que los recuerdos viejos, de varios años quedan bien anclados en la memoria a largo plazo.

Por otro lado, se ha dicho que las lagunas mentales han sido frecuentemente comparadas a “daños” momentáneos del sistema, traducándose en dificultades para recuperar la información. Son numerosas las causas que las ocasionan, y van desde la falta de índices (hilos conductores que provocarían “el chispazo” permitiendo entonces recordar; es decir, recuperar la información) hasta problemas más serios, de orden fisiológico o psicológico. Los neuropsicólogos y los psicólogos han realizado numerosos experimentos concernientes a este debilitamiento de la memorización, y continúan sus investigaciones interesándose particularmente en funciones precisas que podrían tener cada una

de las partes del cerebro; así pues, las informaciones nuevas serían supuestamente tratadas en los lóbulos frontales (Bolzinger, 1989).

Se puede decir entonces que la memoria, hecha de una curiosa construcción, definitivamente es una máquina de tres niveles. Limitada e inmensa, rica y al mismo tiempo frágil, la memoria se basa en tres etapas: la codificación, el almacenamiento y la recuperación. Solo son necesarios algunos ruidos parásitos, un instante de inatención, una imagen percibida demasiado rápido, etc., para comprometer el paso de un nivel de memoria a otro. Lo cual podría afectar la creación de textos escritos bien constituidos por elementos apropiados en busca del perfeccionamiento.

Como se ha intentado señalar, las investigaciones tienden a elucidar la manera en la cual la memoria se organiza en una gigantesca biblioteca dentro del cerebro humano y sobre todo en ayudar al individuo a aprender mejor, acrecentando su capacidad de memoria (Eagleman, 2017). Bajo esta visión, la observación hecha a los animales sobre este tema, no se hace de menor interés. Se ha demostrado en efecto que ejercitando una región bien precisa del cerebro en ratas de laboratorio (la formación reticulada), inmediatamente después del aprendizaje, se puede reforzar el recuerdo. Pero de allí a afirmar que los efectos serían los mismos sobre el hombre, se encuentra una brecha inmensa que los investigadores no han podido superar.

2.8.2 Los tipos de conocimiento

De manera precisa se quiere llamar la atención sobre los conocimientos registrados en la memoria. Se trate de una actividad de producción escrita o de cualquier otra actividad, los conocimientos necesarios para realizar una tarea serán de tres tipos: los conocimientos declarativos, los conocimientos pragmáticos y los conocimientos procedimentales. Paris, *et al.* (1984) proponen el empleo de estos tipos de conocimientos aplicados a las estrategias metacognitivas.

Los conocimientos declarativos conciernen a los conocimientos teóricos: conocimientos de los hechos, de las reglas (Tardif, 1992), de las categorías de palabras (artículos, sustantivos, verbos, etc.), diversas situaciones o diversos eventos de la experiencia cotidiana (por ejemplo, una salida al restaurante o al teatro), de manera que los elementos lingüísticos están insertos en el mensaje (por ejemplo, la sintaxis). El concepto de esquema es utilizado, en los escritos sobre la pregunta, para designar los conocimientos de este tipo. La teoría de los esquemas (Anderson, 1977; Rumelhart, 1980) quiere explicar de qué manera estos conocimientos se conservan en la memoria, cómo se hace su recuperación y cómo estos se modifican con la edad y la experiencia.

Según la teoría de los esquemas, estas estructuras de conocimiento se encuentran organizadas. Ellas forman ciertas variables y son procesos activos que se modifican con la adquisición de nuevos conocimientos. Así pues, los

esquemas están ante todo organizados por jerarquía de esquemas superiores y de sub-esquemas.

Los esquemas se construyen y se modifican con la adquisición de nuevos conocimientos. La analogía con las piezas de un rompecabezas ha sido frecuentemente retomada para ilustrar este proceso activo, ya que las partes implicadas en la creación del conocimiento da lugar a procesos que buscan lograr ensamblar diferentes piezas en un todo. Así, la estructura cognitiva o la memoria de cada uno comportaría espacios libres que serían llenados a medida que se adquieran los conocimientos, un poco como de la misma manera que en las partes de un rompecabezas, estas se unen unas con las otras. Bajo esta idea, cada persona poseería representaciones correspondientes a las letras, a las palabras (esquemas formales) y al texto (esquemas de contenido), y todos ellos influirían unos sobre los otros.

Por su parte, los conocimientos pragmáticos se corresponden a las condiciones en las cuales los conocimientos declarativos y procedimentales serán puestos en marcha. En cuanto a los conocimientos procedimentales, se puede decir que los mismos permiten actualizar los conocimientos de tipo declarativo. Se trata del “conocimiento de cómo hacer algo” (Leblanc et coll. 1992, p. 79).

Para el psicólogo Anderson (1982), la adquisición de los conocimientos procedimentales se desarrolla según tres etapas que, bajo el ángulo del aprendizaje de una lengua segunda, se sucedería de la manera siguiente:

1. La comprensión de las reglas sintácticas y de vocabulario;
2. La aparición de las primeras producciones;
3. La producción “automática” de enunciados apropiados a la situación (Painchaud, 1990, pp. 83-84).

En cuanto al rol activo del pensamiento, este se destaca en el aprendizaje de una lengua que se forma de un modelo didáctico donde se anuncian las habilidades receptoras como previstas a la producción. Por otra parte, algunas investigaciones muestran que ciertas actividades de escritura pueden mejorar la calidad de la comprensión escrita. Es lo que afirma Stotsky (1983) luego de un examen de estudios sobre esta pregunta. Esta remarca, entre otros, que la práctica de actividades escritas ayuda al aprendiz a hacer progresos en la lectura y a obtener mejores notas en los exámenes de comprensión de escritos.

Después de un censo de los escritos sobre el lenguaje infantil y los errores de comprensión, así como de las experiencias en lengua segunda llevados a cabo en adolescentes, Boulouffe (1992) piensa que la producción serviría igualmente de trampolín a la comprensión y que las dos actividades “tienden a solaparse más que a sucederse [...]. Aun cuando la comprensión crea la máquina del aprendizaje, la producción constituye probablemente el motor principal”.

Algunos estudios muestran en efecto que diferentes ejercicios escritos (de los cuales el dictado) preparan a la lectura (Wegener 1982; David 1985; citados por Boulouffe). Los ejercicios de producción incitarían al aprendiz a proceder a crear una reorganización de datos lingüísticos proponiéndole localizar y redireccionar

ciertos errores. Boulouffe se interesa particularmente en los errores que se deben evitar, sobretodo aquellos que indiquen un defecto de organización.

Más allá de las diversas voces que se hacen escuchar concernientes al eventual desfase entre las actividades de comprensión y de producción, es recomendable continuar las investigaciones con el fin de identificar bien los factores que facilitan la organización y la integración de la información en la memoria. Queda establecer cuáles enfoques pedagógicos serían efectivamente más rentables que otros para permitir a los aprendices a asimilar el sentido de elementos extranjeros con el propósito de reutilizarlos en sus producciones.

2.8.3 Modelos de producción en el proceso de escritura

Toda práctica pedagógica se une, conscientemente o no, a una cierta concepción del aprendizaje. Los modelos de producción, habitualmente se han presentado divididos en dos grandes tipos, los modelos “lineales”, que proponen unas etapas muy marcadas y secuenciales, y los modelos recursivos, de tipo no lineales, donde se insiste sobre el hecho de que el texto se elabora a partir de la puesta en relación de actividades de niveles diferentes (Flower, L. y Hayes, J., 1981).

2.8.3.1 Un modelo lineal

La mayor parte de los autores coinciden en afirmar que Rohman (1965) sería uno de los primeros en haber analizado el proceso de producción escrita en inglés lengua primera. Su modelo, elaborado a partir de experimentos realizados en adultos, se subdivide en tres grandes etapas: la pre-escritura, la escritura y la reescritura. Cada etapa es distinta y el producto final, es decir, el texto, es el

resultado de diferentes operaciones efectuadas en el curso de cada una de estas etapas.

Se destaca en el modelo de Rohman que la pre-escritura comprende actividades como la planificación y la búsqueda de ideas, que se concretan por la escritura, con la redacción del texto. Durante la etapa final, la reescritura, el escritor trabajaría de nuevo su texto aportándole correcciones de forma y de fondo. En este tipo de modelos, el escritor debe obligatoriamente respetar el orden de las tres etapas. En otras palabras, se trata de un modelo unidireccional, sin retorno a ninguna de las actividades de los diferentes niveles.

Las grandes etapas definidas por Rohman se reencuentran, de cierta forma, en la mayoría de los modelos que han sido elaborados posteriormente (Hayes y Flower 1980, 1983). Su análisis de las etapas de la escritura queda aún bastante limitado, puesto que el proceso descrito es unidireccional. Por otro lado, sabemos ahora que el procedimiento emprendido por el escritor capaz se desarrolla de manera no lineal con retornos en el transcurso de diversas actividades cognitivas efectuadas durante el proceso (Hayes y Flower, 1980, 1983).

A pesar de estas dificultades, los modelos de este tipo permiten conceptualizar el funcionamiento de un escritor no experimentado que descuida poner en relación las series de operaciones mentales de diferentes etapas (por ejemplo, hacerse la pregunta: ¿El contenido de un texto redactado resalta de forma correcta las ideas recogidas durante la etapa de la planificación?) y que trata de

escribir de una sola vez, contentándose con el hecho de efectuar algunas revisiones superficiales, frecuentemente en el plano de la ortografía.

2.8.3.2 Los modelos no lineales

A principios de los años 1980, los investigadores comenzaron a proponer modelos explicativos del proceso de producción de textos fundamentándose en los estudios hechos en psicología.

Según las experimentaciones realizadas a sujetos adultos anglófonos, Hayes y Flower (1980) han perfeccionado un modelo que tenía la ambición de describir los diversos procesos que intervienen y que se combinan en el transcurso de la actividad de escritura. Este modelo conserva las grandes etapas propuestas por Rohman, pero presenta un sistema de análisis muy diferente. En este modelo la escritura no consiste más en un procedimiento lineal pero sí se apoya en la interrelación de actividades cognitivas presentes en diversos niveles o, mas precisamente, en las que tienen lugar en diversas etapas o subetapas del proceso.

Cabe destacar que el modelo de Hayes y Flower ha sido elaborado a partir de la técnica de la reflexión (*think aloud*), según la cual los sujetos escriben un texto explicando oralmente de qué manera estos lo toman.

El modelo de Hayes y Flower, el cual se desarrolla como un proceso de resolución de problemas, se subdivide en tres grandes partes:

1. El contexto de la tarea;

2. La memoria a largo plazo del escritor;
3. Los procesos de escritura.

El contexto de la tarea de escritura incluye todas las variables que pueden tener una influencia sobre la escritura, en particular el ambiente físico, el tema del texto y los eventuales lectores.

Cornaire (1999, p. 28) afirma que es en la memoria a largo plazo, el escritor dará impulso a todos los conocimientos necesarios para la producción de su texto: los conocimientos que conciernen al tema a tratar, los conocimientos lingüísticos, los retóricos, etc. Estos conocimientos serán actualizados enseguida a través de la puesta en marcha de tres grandes procesos de escritura: la planificación, la redacción y la revisión.

Así entonces durante la etapa de planificación, el escritor busca en su memoria a largo plazo los conocimientos que se relacionan al dominio de referencia del texto. A partir de los elementos retenidos, el escritor elaborará enseguida un plan en el cual este se apoyará para la redacción. Además, el escritor hará un constante llamado a su memoria a largo plazo para seleccionar los elementos lingüísticos (por ejemplo, el vocabulario, las oraciones) necesarios para la elaboración del texto. La etapa de revisión, que se caracteriza por un tipo de movimiento de constante ir y venir, conducirá a la evaluación del texto en función del objetivo a alcanzar.

Es necesario comprender por esto, que se trata de una lectura muy atenta del texto con retornos a las formas lingüísticas y al plan adoptado que, según el caso, se podrá revisar incorporando en él nuevas ideas a partir de la información grabada en la memoria a largo plazo, el redactor podrá incluso sentir correcto el efectuar una nueva búsqueda sobre el tema del texto.

El modelo de Hayes y Flower ilustra bien el camino del escritor hábil quien, en situación de escritura, da vuelta atrás en su producción, quizás para repensar la manera en la que ha planificado su tarea, o aun para revisar la forma o el contenido del texto. Es evidente que el aprendiente escritor (de cualquier edad, en lengua materna o segunda) no funciona de esta manera y que el saber escribir, como cualquier habilidad lingüística, se adquiere progresivamente con la edad y la experiencia (Deschênes, 1988).

2.8.3.3 Los modelos de Bereiter y Scardamalia

Algunos años más tarde, Bereiter y Scardamalia (1987) propusieron dos descripciones basadas en el análisis de los comportamientos de los niños y de los adultos durante el acto de escritura.

La primera descripción (*knowledge-telling model*, que podríamos traducir como “conocimientos-expresión”) describe el proceso de escritores novatos o niños, centrados en ellos mismos y demostrando las dificultades para separarse de sus modelos de pensamiento. Estos comienzan a escribir un texto sin preocuparse demasiado en recoger informaciones preliminares precisas sobre el tema que van a tratar, pero sí se fían casi exclusivamente de sus campos de experiencia

o de sus conocimientos. Estos escritores inexpertos no ven ventaja alguna en la preocupación de querer conocer a sus lectores, de indagar en las expectativas del lector, y por consecuencia en presentar un contenido bien organizado y comprensible. Se ha observado que los escritores inexpertos en el curso de tareas de escrituras impuestas se relacionan con el tipo de texto narrativo el cual construyen a partir de asociaciones de estructuras simples, de palabras conocidas o corrientes, y que se caracterizan frecuentemente por tener una falta de organización, de coherencia interna en lo que corresponde al encadenamiento de las ideas, así como en los elementos que forman la lectura de estos textos difíciles o poco significativos.

Por otro lado, la segunda descripción (*knowledge-transforming model*, “conocimientos-transformación”) nos presenta el proceso de escritores durante tareas de escritura impuesta, quienes saben adecuar su funcionamiento cognitivo en la tarea a ejecutar y logran detectar sus propias dificultades y aportan soluciones. Se trata de hecho de escritores hábiles que no se contentan, en una primera etapa, en conseguir en su memoria a largo plazo, algunos fragmentos de conocimiento que este poseería sobre algún tema o autor, y que además sí saben que la búsqueda de material inicial es una etapa esencial en la construcción del mensaje. Esta búsqueda de documentos existentes es guiada por un objetivo general a alcanzar: es necesario llegar a sus lectores asegurándose que ellos logren captar suficientemente bien el mensaje. Esta recepción eficaz para el destinatario es en gran parte función de la organización del texto y, en esta perspectiva, el escritor hábil descrito aquí debe trabajar y

volver a trabajar en su plan, de la misma manera que él pule y vuelve a pulir su texto revisándolo muchas veces en su forma y su contenido.

Esta descripción hace hincapié en las interacciones que deben crearse entre el escritor, el lector y el texto, y sobre las diferentes actividades de gestión (o estrategias) que el escritor aplica sobre el texto, como la planificación y la revisión. Estas actividades van a concretizarse también gracias a la adquisición e integración de nuevos conocimientos, así como por una reorganización; incluso una transformación del contenido de su memoria a largo plazo, y de allí entonces el nombre de *knowledge-transforming model* o modelo para transformar el conocimiento.

Estas dos descripciones (designadas con el nombre de modelos por los autores) son interesantes ya que nos permiten entrever los dos extremos de la producción escrita: de una parte, un escritor inexperienced que no sabe bien como arreglárselas para redactar un texto legible que enseñará o le gustará al lector y, en lo opuesto, un escritor que tiene los objetivos bien definidos y que es “maestro” de su texto.

Sin embargo, estas dos descripciones, elaboradas a partir de una amplia muestra de individuos (niños y adultos) en lengua materna, se muestran como representativas de caminos recorridos por diferentes tipos de escritores, novatos o expertos (Cornaire, 1999).

2.8.3.4 El modelo de Deschênes

Inspirado en las investigaciones hechas por Hayes y Flower (1980; 1983), Deschênes (1988) propone un modelo original en expresión escrita para el francés lengua materna. Este modelo tiene por objetivo hacer la conexión con la actividad de comprensión escrita, que este autor considera como una condición previa a toda producción escrita.

Antes de su modelo de expresión escrita, este investigador había elaborado un modelo de lectura a partir de factores que podrían tener una influencia sobre su desempeño, tanto en comprensión como en expresión. Cornaire (1999) aclara que el modelo de producción de textos escritos de Deschênes comprende dos grandes variables: la situación de interlocución y el escritor.

La primera gran variable del modelo es la situación de interlocución, la cual incluye todos los aspectos que pueden tener influencia sobre la escritura y en particular:

1. La tarea por realizar;
2. El ambiente físico;
3. El texto en sí;
4. Las personas que rodean de forma más o menos cercana al escritor;
5. Las fuentes de información externas.

En resumen, la tarea es lo que hay que hacer; son las directivas explícitas, las condiciones que le son dadas al escritor con el fin de orientarlo hacia el objetivo

a alcanzar. La actividad se desarrolla en un momento dado, en un lugar particular: es esto lo que se llama ambiente físico.

El objetivo del escritor es producir un mensaje, un texto que se inserte en un contexto definido (quizás entre dos partes de un texto ya escrito) con sus modalidades particulares. Las personas-recursos pueden ayudar al escritor a filtrar la pregunta que va a trabajar, el lector a quien el mensaje se le destina. Los documentos a partir de los cuales el texto estará constituido son los elementos que forman parte de la situación de interlocución.

Deschênes (1988, pp. 80-82) muestra que estos numerosos elementos son informaciones que el escritor debe clasificar y tratar, sin olvidarlos en el transcurso del camino y sin que se produzca un estrangulamiento de la memoria a corto plazo, lo que se traduciría en varias dificultades en el plano de los resultados.

El buen escritor debe entonces poner en práctica estrategias para paliar las dificultades de la tarea de escritura. Una de estas estrategias podría consistir en recurrir a un método particular para clasificar la información recabada (por ejemplo, el cuadro sinóptico o comparativo, el gráfico, los mapas mentales y conceptuales, entre otros, permiten reagrupar más fácilmente los datos).

Según Deschênes la variable “escritor” se presenta como la más importante. Esta se constituye de dos grandes conjuntos: (1) las estructuras de conocimientos y (2) los procesos psicológicos.

Las estructuras de conocimiento reenvían al conjunto de informaciones que son contenidas en la memoria a largo plazo.

Los procesos psicológicos se subdividen a su vez en cinco elementos correspondiente a cinco grandes etapas:

1. La percepción-activación;
2. La construcción del significado;
3. La linearización;
4. La redacción-edición;
5. La revisión.

Deschênes (1988) propone una tentativa de descripción del funcionamiento de la memoria, en la cual muestra cómo estos diferentes elementos (los conocimientos procedimentales) son activados en el curso de una tarea que implica una expresión escrita. De manera más precisa, el manejo de la información debería hacerse de la manera siguiente: ante todo, el escritor debería tratar de definir, a partir de aspectos observables (por ejemplo, directivas) en lo que va a consistir la tarea. Como lo explica el autor, las informaciones son seleccionadas y almacenadas en la memoria para ser utilizadas más tarde. Esta concepción de la tarea a realizar va a llevar al autor enseguida a activar ciertos esquemas o informaciones que este posee sobre el tema y a enriquecerlos con ayuda de una búsqueda de datos sobre el tema a tratar. Esta investigación puede hacerse usando un corpus de documentos escritos o de entrevistas realizadas a personas que requieren ayuda en estructurar y mejorar significativamente sus producciones escritas del tipo narrativas, así como de otros tipos de texto.

La activación se acompaña entonces con una puesta al día de conocimientos. Con este respecto, las incoherencias que se consiguen en algunas producciones escritas (por ejemplo, cuando el escritor no respeta la secuencia de los hechos que se dispone a describir) podrían ser imputables en la dificultad de enriquecer sus conocimientos, es decir “rellenar los espacios vacíos de los esquemas”.

A esta actividad de percepción-activación le seguirá la de la construcción del significado, en la cual el escritor establecerá la macroestructura del texto.

La macroestructura es un tipo de plan de texto, de resumen esquemático, elaborado a partir de la selección y de la organización de la información disponible. Es importante destacar que algunos autores insertan estas actividades en la etapa de planificación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980).

La construcción del significado se subdivide en tres actividades cognitivas importantes: la selección, la organización, la gestión de la actividad.

En el camino de la selección, el tema se escoge a partir de los elementos guardados en la memoria (las informaciones relacionadas al tema, el género del texto a producir, etc.). La organización es la puesta en relación o la amalgamación de diversos elementos. Este trabajo se ofrece para la actualización de esquemas, y resultará en un plan del texto.

Examinando las composiciones (Flower y Hayes, 1980), se destaca que el texto de los buenos escritores es frecuentemente presentado con un cierto número de reflexiones escritas, lo que demuestra que estos escritores ejercen una cierta maestría de la tarea a completar. Se trata de un tipo de actividad de gestión que puede, según el caso, dar lugar a nuevas búsquedas en la memoria, algunas vueltas atrás (por ejemplo, buscar información sobre el tema, reorganizar el texto, etc.).

Por el contrario, los escritores menos hábiles (los niños, y numerosos estudiantes de segundas lenguas) no tienen esta capacidad de reflexionar u olvidan reflexionar para tratar de mejorar sus textos agregándoles ideas nuevas. Estos dedican demasiado tiempo a los problemas de ortografía y de sintaxis, en detrimento de estas actividades de organización.

Se trata entonces de ordenar o incluso de linearizar las diferentes proposiciones que constituyen el plan del texto, procediendo a nuevas búsquedas en la memoria. La actividad de redacción, que permite esta construcción de las proposiciones sintácticas, debe ser “lo más automática posible” (Deschênes, 1988, p. 89). El manejo detallado de las palabras, hasta el nivel de las letras, exige en efecto demasiado tiempo y demasiada atención y esto podría permitir los olvidos, por ejemplo, el olvido de elementos que figuran en el plan, quizás algunas proposiciones sintácticas. Es lo que se produciría en un escritor que no conoce bien la ortografía de una lengua y que debería detenerse en demasiadas palabras. Hay que destacar que la edición o la reorganización del texto en el

plano de la forma y de las ideas se hace en gran parte al momento de la linearización.

La revisión, como el último proceso psicológico de este modelo, consiste en aportar correcciones al texto (forma o contenido). A partir de búsquedas locales (la última palabra escrita) o más globales, el escritor podrá, por ejemplo, suprimir algunos enunciados, insertar nuevas palabras, segmentos de textos, etc. Cada parte del texto debe ser evaluada a partir de los parámetros de la tarea asignada, de las intenciones iniciales del escritor, del punto de vista del posible lector, etc. La revisión sobreentiende entonces la puesta en marcha de actividades cognitivas importantes (o de capacidades) y es esto lo que explicaría que los escritores novatos tengan tantas dificultades al revisar y sobre todo en mejorar sus textos (Bartlett y Scribner, 1981).

2.8.4 Modelo de producción en lengua segunda

En casi todas las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, se hace referencia a las habilidades que se deben adquirir para desarrollar los textos escritos, y que estas estén relacionadas de forma tal que busquen alcanzar el objetivo esperado de una forma fluida, expresiva y convincente para la realización de textos escritos correctos. Estas habilidades productivas se consideran tal vez las más complejas de las macrohabilidades para el desarrollo de una lengua. Se ha comprobado que estas destrezas ponen en movimiento conocimientos y estrategias de diversa índole: culturales, emocionales, gramaticales, sintácticos, semánticos, etc.; y que

además hacen que el escritor adquiera diferentes perspectivas de lo que escribe, tales como la del lector de su propia producción.

En los primeros intentos de producción escrita con objetivos dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de textos era abordada como composición de textos autónomos y estos carecían de un contexto para la competencia lingüística, es decir, no se tenía en consideración el conocimiento del sistema lingüístico ni la toma de conciencia del sistema de reglas para construirlo. El objetivo principal de la enseñanza para producir textos se enfocaba casi exclusivamente en las proporciones de los escritos y la exactitud lingüística (White y Luppi, 2010).

Con la aparición de nuevas tendencias comunicativas en la enseñanza de lenguas se permitió observar una forma de abordar la composición de textos con propósitos más específicos y con un lector aun más definido que en el pasado. Se cree que cuanto más se conocen los escritores y los lectores entre sí, más códigos se pueden compartir y menos se tienen que explicar entre ellos.

Con el pasar de los años y la introducción de nuevas metodologías para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las características y estrategias utilizadas han pasado por transformaciones de diversa índole. La transición vivida entre las técnicas adoptadas en los inicios de la concientización del hecho de escribir en un idioma extranjero, estrategias inicialmente relacionadas a aquellas utilizadas para la práctica de lenguas primeras, se fueron transformando y adaptando cada vez más al objetivo de cubrir las necesidades presentes en el aprendizaje de lenguas segundas.

De estas transformaciones empezaron a surgir diferentes teorías y modelos de desarrollo de la producción escrita que si bien mantenían muchas de las características operacionales de sus raíces en la enseñanza-aprendizaje de lenguas maternas, estas se desarrollaron y crecieron exponencialmente bajo perspectivas administradas con la finalidad de crear una producción escrita más relacionada a las características de cada lengua extranjera meta. Desde entonces, se ha venido observando la aparición de varios modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras adaptados a las necesidades educativas, características y condiciones de cada lengua y situación.

2.8.4.1 Modelo de Moirand

En su libro *situation d'écrit* (1979), Moirand propone un modelo de producción escrita donde se destacan los siguientes componentes:

- a) El escritor: su estatus social, su rol, su "historia".
- b) Las relaciones escritor / lector(es).
- c) Las relaciones escritor / lector(es) / documentos.
- d) Las relaciones escritor / documento / contexto extralingüístico.

Como lo explica Moirand, el escritor ocupa un cierto lugar en la sociedad y puede tener, en su momento, el papel de empleado, de sindicalista, de padre, de madre, etc., lo que explica que se consiga frecuentemente en el texto que este escribe algunos indicios que dan cuenta de sus grupos de pertenencia, así como de su pasado sociocultural (su "historia").

Por otra parte, el escritor busca entretener, o entretiene ya, estableciendo algunas relaciones con sus lectores, permitiendo ver lo que refleja más o menos su discurso. Además, el escritor escribe “para hacer algo”: este tiene la intención de comunicación, quizás para persuadir a su lector a comprar un artículo de consumo, como sucede en el discurso publicitario. Es necesario no olvidar la importancia del “referente” (“de qué” o “de quién” se habla en el texto), del momento, del lugar donde se escribe, que influyen igualmente sobre la forma lingüística del documento.

Un buen escritor es entonces quien propicia y mantiene una interacción entre un documento, un escritor y un lector. Dicho de otra manera, la comunicación será realmente eficaz en la medida que las dimensiones socioculturales no son dejadas de lado.

Moirand ha sido una de las primeras especialistas en proponer algunas estrategias para la adquisición de destrezas sobre los textos escritos, bajo un marco teórico basado en la teoría de la enunciación. Esta investigadora señala que antes de abordar la producción escrita, es necesario comenzar por la comprensión de lo escrito. Ella aconseja que, cuando se quieren adquirir habilidades sobre la producción de escritos, el primer paso a dar debe ser la sensibilización de cara a las características lingüísticas de la enunciación por sobre lo enunciado (Moirand, 1979).

Esta autora propone enseñar a los aprendices a descubrir todas las pistas lingüísticas posibles que se consigan en el documento enunciado y que permitan precisar de mejor manera el sentido que se busca en ese documento. Para entonces, una vez que el aprendiente sea capaz de reconocer estas características y su importancia en el acto de la comunicación que se encuentra presente en el texto, se le pueda solicitar tomar directamente las riendas de la redacción de un escrito con fines comunicativos, y de esta forma poder observar un crecimiento de las posibilidades de alcanzar el éxito.

En un acercamiento más profundo a este estudio en particular, se plantea el desarrollo de un subtipo de texto con dominancia narrativa el cual es representado por el tipo de texto conocido como de sucesos, siendo un texto muy común en la prensa y que tiene como objetivo principal la presentación de accidentes, de catástrofes naturales o no, crímenes, etc. Según Moirand (1979), este tipo de texto posee tres grandes partes: 1. El copete, es un resumen de lo esencial de la información que se pretende presentar más tarde, este responde a las preguntas ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Por qué? 2. Los hechos o eventos; en esta parte de desarrollan las informaciones señaladas en el copete, se sigue un orden cronológico y se hacen hipótesis que explicarían lo que ha ocurrido. 3. La caída, es la parte que sirve para presentar las consecuencias o la importancia del evento presentado.

2.9 Clasificación de las estrategias de aprendizaje: tipologías

2.9.1 Tipología de Oxford (1985, 1990)

Los trabajos de Oxford figuran entre las más importantes contribuciones en la investigación y en la difusión de conocimientos en materia de estrategias de aprendizaje de una L2. Oxford (1985) propone una clasificación de las estrategias de aprendizaje que retoma los términos de Rubin (1981), directas versus indirectas, y las de O'Malley y coll. (1985): cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. En su importante obra de 1990, "Estrategias de aprendizaje de la lengua: Lo que cada profesor debería saber", Oxford retoma esta terminología, completa su propio inventario de las estrategias en L2 y propone una clasificación detallada. Aun cuando ella emplea los mismos términos, estos no cubren siempre las mismas realidades que en las investigaciones pasadas. La orientación se hace práctica y no se lía más en gran medida a consideraciones teóricas: "a este nivel, de la corta historia de investigación sobre las estrategias de aprendizaje, no hay entendimiento absoluto sobre lo que son las estrategias; cuántas hay, cómo deberían ser definidas, demarcadas y organizadas; y aún para prever la elaboración de una verdadera jerarquía de las estrategias, validada de manera científica" (Oxford, 1990, p. 17).

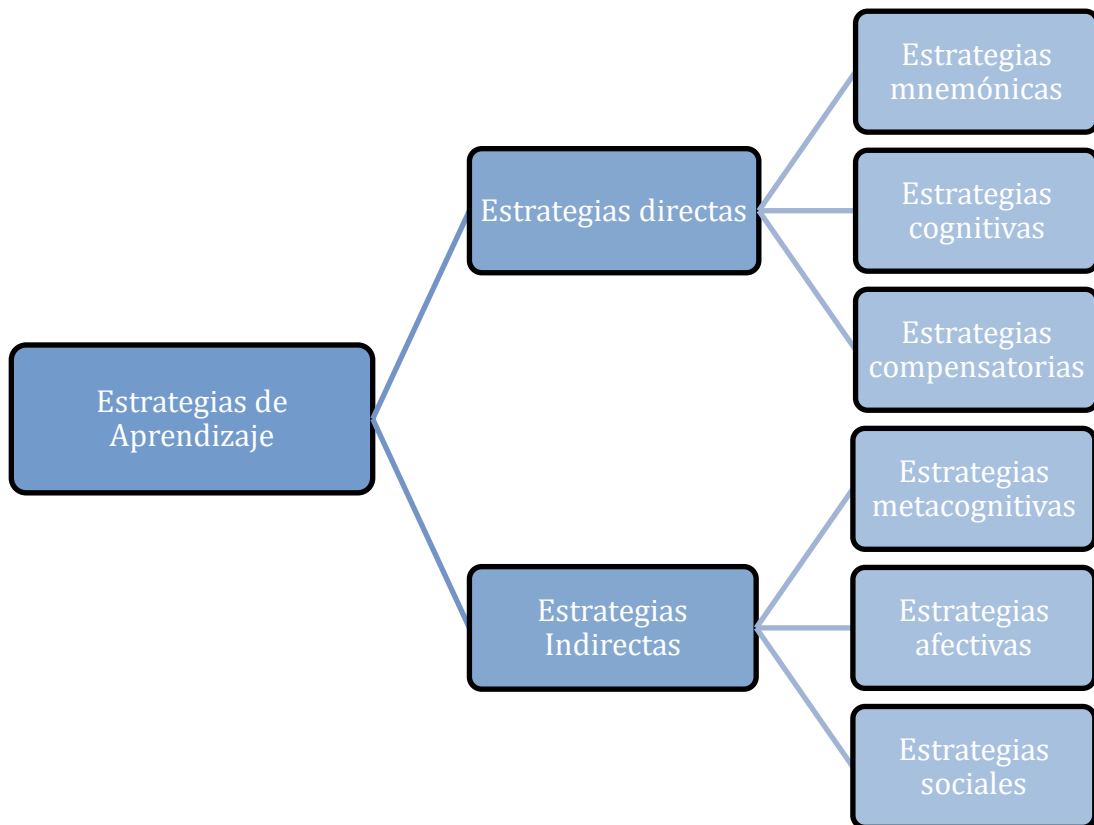
Oxford busca ante todo popularizar la idea de estrategias de aprendizaje en los profesores de L2, proponiéndoles una serie de ejercicios con el objetivo de hacer adquirir esas estrategias a sus aprendices. Ella hace constante referencia a las investigaciones precedentes pero su orientación no es ni crítica ni analítica. Toma por sentado que las estrategias de aprendizaje son enseñables y no

requieren demostrar su utilidad. Aun cuando el caso de la enseñanza de las estrategias ocupa buena parte de su obra, esta es ante todo sobre sus clasificaciones y descripciones de las estrategias en lo que importa dedicarse en sí.

Definiendo las estrategias como “procedimientos utilizados por los aprendices para mejorar su aprendizaje” y, más luego, “herramientas para una implicación activa y autónoma” (Oxford, 1990, p. 1). Esta autora las clasifica ante todo en dos grandes categorías: directas e indirectas. Sobre este punto, sus definiciones no se parecen a las ya formuladas en escritos anteriores: las estrategias directas implican una manipulación de la lengua meta y la puesta en obra de procesos mentales; mientras las estrategias indirectas rodean, enmarcan o sostienen el aprendizaje.

Oxford subdivide las estrategias directas en mnemónicas, cognitivas y compensatorias, y las estrategias indirectas en metacognitivas, afectivas y sociales. A su vez, estas categorías se ramifican en otras subcategorías, para llegar finalmente a una enumeración extensiva de unidades de base o de estrategias específicas.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SEGÚN OXFORD (Esquema general)



Fuente: (Oxford, 1990)

2.9.2 Tipología de Rubin (1989)

El origen del interés por el estudio de las estrategias de aprendizaje se manifiesta en los procesos cognitivos subyacentes que son observados en esas mismas estrategias. Rubin (1975), así como Stern (1975), sugieren la idea de que los buenos aprendices de idiomas ponen en práctica algunas técnicas únicas e individuales que les ayudan a aprender de una forma más eficaz. Este proceso es distinguido cuando se les compara con el resto de los aprendices. Una vez que estas técnicas eficaces han sido identificadas, se pueden transmitir a los aprendices que han presentado una condición menos aventajada al momento de crear sus producciones escritas en lenguas segundas.

O'Malley y Chamot (1990) explican que para 1981, Rubin propone una clasificación esquemática donde considera a las estrategias de aprendizaje bajo dos agrupaciones primarias y un número de subgrupos. La primera categoría primaria de Rubin, referente a las estrategias que afectan directamente el aprendizaje, incluye la clarificación/verificación, monitoreo, memorización, razonamiento de suposición/inductivo, razonamiento deductivo y la práctica. La segunda categoría primaria, consiste en estrategias que contribuyen indirectamente al aprendizaje, incluye oportunidades de práctica creativa y utiliza trucos de producción como estrategias de comunicación. Rubin basa sus estrategias en una extensa recolección de datos en una variedad de escenarios, los cuales incluyen alrededor de cincuenta horas de observaciones de clases, observaciones de pequeños grupos de estudiantes trabajando en una historieta, análisis de reportes propios de algunos estudiantes instruidos para escribir lo que ellos hicieron para aprender la segunda lengua, y el análisis de un diario de clases de dos estudiantes que fueron instruidos para reportar sobre las estrategias después de haberles dado ejemplos de estas. Es importante destacar que las observaciones hechas en el salón de clases probaron ser las menos útiles de los métodos utilizados para identificar las estrategias.

En 1989, Rubin propone una clasificación de las estrategias de aprendizaje de una L2 que refleja tres tipos de orientaciones o tres etapas de la construcción del saber. Estas son: comprender, integrar y reutilizar. A pesar de que esta tipología no presenta de manera explícita una importante diferencia entre las estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas, estas serán presentadas aquí ya que ellas poseen la ventaja de ser analíticas y descriptivas, y que además

aportan al practicante una ilustración adicional y muy comprensible de las estrategias de aprendizaje de una lengua segunda (anexo 1).

2.9.3 Tipología de O'Malley y Chamot (1990)

La clasificación propuesta por O'Malley y Chamot (1990) se presenta de manera más sintética y rigurosa que las anteriores. Ante todo, es de destacar que este modelo podría parecer como más árido a los profesores de lenguas extranjeras, ya que este se presenta como más teórico y alejado del salón de clases. Sin embargo, cuando se le observa más detalladamente, se puede apreciar que es más fácil de manejar, más operacional o utilizable, tanto para la investigación como para la comprensión de parte de los practicantes, en lo que son las estrategias de aprendizaje en L2 verdaderamente.

Se debe mencionar por otra parte que la investigación sobre las estrategias de aprendizaje en L2 ha sido profundamente marcada hacia los años 1980 por los trabajos de O'Malley, Chamot y sus colaboradores, quienes han tratado de recurrir a una base teórica partiendo de conocimientos recabados en la adquisición de lenguas extranjeras y en psicología cognitiva.

Se tiene entonces que O'Malley y Chamot (1985) proponen que las estrategias de aprendizaje de una lengua segunda pueden ser agrupadas en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas; esto inspirándose en la investigación en psicología y en educación, entre otros dominios (anexo 3).

2.10 Estrategias de aprendizaje: definiciones

Las estrategias de aprendizaje fueron definidas por R. Oxford (1989) como los “comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, autodirigido y agradable”. Por otra parte, los investigadores O’Malley y Chamot (1990) las definían como los “pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información”. Como resumen a estas definiciones, se puede concretar que las estrategias de aprendizaje poseen características que se consideran como procesos mentales conscientes, las cuales son utilizadas intencionalmente por los aprendices y que al mismo tiempo se encuentran relacionados de forma directa con el procesamiento de la información con el fin de aprender. Entre las funciones principales de las estrategias de aprendizaje se tiene la recopilación, almacenamiento, recuperación y el uso de la información.

Con la intención de ejemplificar algunas estrategias de aprendizaje, se han tomado como referencias para este estudio las presentadas por O’Malley y Chamot (1990), las cuales se adaptan de forma muy precisa a las posibles condiciones de esta investigación dentro del ámbito de la producción escrita de textos narrativos.

Estos autores se enfocaron en estudiar profundamente la literatura existente sobre las estrategias de aprendizaje, describiendo y clasificándolas para ser aplicadas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo

modo, se llegaba a conclusiones del porqué el aprendizaje era afectado de una manera positiva cuando estas estrategias eran utilizadas.

Es importante señalar que en investigaciones más recientes, la identificación y la clasificación de las estrategias de aprendizaje se han fundamentado principalmente en la información adquirida por medio del análisis de protocolos de verbalización de pensamientos (Chamot y El-Dinary, 1999). No obstante, la mayoría de la literatura encontrada agrupa las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en tres categorías: las estrategias metacognitivas, cognitivas, y socio-afectivas (O'Malley y Chamot, 1990).

2.10.1 Estrategias Metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, una preparación en vista del aprendizaje, el control o el monitoreo de las actividades de aprendizaje, así como la autoevaluación. Estas estrategias están catalogadas como estrategias generales de aprendizaje, las cuales consienten la reflexión sobre la propia reflexión. O'Malley y Chamot (1990) concluyen que una vez que se ha comenzado a reflexionar sobre el aprendizaje, se puede visualizar cómo se aprende y se puede entonces fortalecer la forma en la que se aprende, con la finalidad de hacer ese aprendizaje más eficiente.

Se cree que para poder aprender de una mejor manera, se debe permitir organizar y planificar la forma de aprender, características que se encuentran en las estrategias metacognitivas más generales. Por otra parte, se sabe que esta categoría de estrategias logra establecer un ritmo propio de aprendizaje, ya que

estas tienden a determinar cómo se aprende de la mejor manera, buscando coyunturas para poner en práctica y poder enfocarse en la actividad.

Verificar el progreso en las actividades es otra de las funciones de las estrategias metacognitivas. Es decir, se provoca la reflexión sobre la manera en que se ha trabajado alguna actividad. Esto se logra, por medio del cuestionamiento interno sobre lo que se hace. Dando cabida a preguntas como ¿lo que estoy realizando, tiene sentido? o bien ¿entiendo lo que leo?. Por último, se puede concluir que este tipo de estrategia brinda la posibilidad de evaluar los procesos, lo que permite medir si la tarea se ha realizado de forma exitosa, si se han aplicado las estrategias de aprendizaje correctas, y a qué nivel ellas han sido realmente efectivas.

2.10.2 Estrategias Cognitivas

Las estrategias cognitivas implican una interacción con la materia de estudio, una manipulación mental o física de esta materia y una aplicación de técnicas específicas dentro de la ejecución de una tarea de aprendizaje. Estas son operaciones que permiten actuar de forma directa en la materia que se necesita aprender.

Para Rubin (1987), las estrategias cognitivas se refieren a las operaciones que se ejecutan en la solución de problemas, las cuales requieren de un razonamiento directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje.

Se les define como procesos mentales que están conectados directamente con el procesamiento de la información, con el propósito de aprender, recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. Un buen ejemplo de este tipo de estrategia se puede apreciar en la repetición de los modelos de lenguaje y la escritura de información expresada de forma oral.

2.10.3 Estrategias Socio-Afectivas

Las estrategias socio-afectivas comprenden la interacción con otra persona, con el objetivo de favorecer el aprendizaje, y el control de la dimensión afectiva que acompaña al aprendizaje. Por una parte, las estrategias afectivas son las utilizadas con el propósito de manejar los afectos que tienen una relación directa con el aprendizaje en general, así como con el estudio particularmente. Estas permiten que el aprendiz pueda ser capaz de regular sus actitudes, motivación y sus reacciones emocionales dirigidas al aprendizaje de un idioma meta.

Se puede decir que estas estrategias son operaciones que sirven para mantener la motivación y se encargan de regular la ansiedad cara al aprendizaje y al estudio. La importancia de esta estrategia radica en que hay que estar interesado en estudiar y aprender a tener el control de las posibles interferencias emocionales que tienden a alterar los procesos cognitivos. Se reconoce que estas estrategias no son las responsables directas de la adquisición de conocimiento o de la operatividad y desarrollo de las tareas, pero si que ellas ayudan a formar un contexto a favor de un aprendizaje efectivo.

Por otra parte, las estrategias sociales son aquellas que se relacionan con la cooperación con los otros compañeros dentro del contexto educativo, y se enfocan en buscar la interacción y comunicación con hablantes nativos de la lengua meta. Estas estrategias ayudan de forma indirecta a los procesos de aprendizaje puesto que ellas no llevan a la adquisición del almacenamiento, recuperación y uso del idioma, sino que se conectan con actividades en las cuales los aprendices tienen la posibilidad de ser expuestos a ciertas situaciones donde se puede comprobar lo que se ha aprendido gracias a la interacción.

2.11 Terminología base del estudio

Autorregulación:

La autorregulación es el control que una persona posee sobre su trabajo cognitivo, su propio conocimiento. “Su ocurrencia depende de la tarea o del dominio de conocimiento más que de la edad” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 428). Oxford (1990) propone el Modelo S2R Strategic Self-regulated Model (Modelo de Auto-Regulación Estratégica). Según este tipo de modelo las estrategias ayudan al estudiante a regular o controlar su propio aprendizaje, y en consecuencia, tornar lo menos dificultoso y más efectivo. La auto-regulación supone no solo el automanejo sino también la auto-adaptación ante alguna situación inesperada.

Destrezas lingüísticas:

Las destrezas lingüísticas son el conjunto de habilidades necesarias para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en una lengua meta. Tradicionalmente, estas habilidades han sido clasificadas en dos tipos: destrezas

productivas y receptoras. Ambos tipos de destrezas tienen lugar tanto en el medio oral como en el medio escrito, es por eso por lo que se puede conseguir: a) la destreza receptiva/interpretativa en el medio escrito (leer); b) la destreza receptiva/interpretativa en el medio oral (comprender el discurso oral); c) la destreza productiva en el medio escrito (escribir) y d) la destreza productiva en el medio oral (hablar).

Destrezas para la escritura:

Son habilidades que implican promover la reflexión sobre los procesos mediante los cuales se busca producir textos escritos significativos. Estos procesos suponen la eliminación de la voz y la creación de una pantalla entre la persona y la cosa que condiciona la percepción del mundo (Núñez, 2011). Estos procesos presentan etapas recursivas e interrelacionadas, en las cuales el estudiante y el docente se enfocan en la manera y técnicas de llevar a cabo un texto escrito, más que en el texto final por sí solo (Harmer, 2001).

Estrategias de aprendizaje:

Se conciben como estrategias de aprendizaje todos los procesos y acciones que emprende cada aprendiz, de manera consciente y deliberada, con el propósito de aprender la lengua meta. Dichas estrategias involucran el almacenamiento, recuperación y utilización de material lingüístico por parte del aprendiz, facilitando el aprendizaje de lenguas y la construcción de su competencia lingüística y comunicativa (Oxford, 1990; Cohen, 1998).

Estrategias de enseñanza:

Las estrategias de enseñanza comprenden pasos y acciones relacionados con un ordenamiento lógico y coherente, implementados por el docente dentro del salón de clases, con el objetivo final de mediar y facilitar el aprendizaje tanto de los contenidos como de los procedimientos, por medio de la solución de los problemas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de contenidos específicos (Laguna, 2005).

Estrategias instruccionales:

Las estrategias instruccionales representan un concepto extenso que alcanza tanto al conjunto de estrategias de aprendizaje que utiliza consciente y deliberadamente el alumno en el acto de aprender, como al conjunto de procedimientos que elabora el docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de facilitar el aprendizaje.

Estrategias metacognitivas:

Las estrategias metacognitivas son aquellos intentos deliberados por parte del estudiante que le permiten manejar la dimensión cognitiva, por lo tanto, le ayudan a administrar el uso de estrategias cognitivas. Estas asisten al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento. Estas estrategias permiten reflejar la realidad multidimensional del estudiante de una lengua extranjera. Son herramientas o procesos mentales claves para el aprendizaje y ayudan al estudiante a controlar y administrar o gestionar el uso de estrategias en cada dimensión (Oxford, 1990).

Lengua extranjera:

Una lengua extranjera es aquella que se adquiere en contextos donde la misma no es el idioma oficial utilizado por la comunidad lingüística local. La lengua extranjera se aprende generalmente en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje, por lo que el aprendiz tiene ocasiones limitadas de exposición a la lengua meta. Esta exposición sucede esencialmente durante las sesiones de entrenamiento formal y sistemático, en las cuales las fuentes del input no son obligatoriamente auténticas y las situaciones de aprendizaje (aunque simulen situaciones comunicativas de la realidad) no son reales. Oxford (1990) señala que una lengua extranjera no tiene funciones sociales y comunicativas inmediatas dentro de la comunidad donde es aprendida; es decir que esta se emplea principalmente para crear una comunicación en otros contextos.

Lengua materna o primera (L1):

La lengua materna es la primera lengua adquirida natural y espontáneamente desde la infancia en contextos no formales. También se le distingue como idioma o lengua nativa. Esta se adquiere mediante la exposición constante y prolongada a un input lingüístico auténtico, no controlado, y variado. Esto le permite al hablante construir simultánea y progresivamente su competencia lingüística y comunicativa para establecer intercambios comunicativos con otros hablantes nativos del mismo idioma.

Lengua meta (LM):

Es la lengua que se aprende o se adquiere ya sea como lengua extranjera (LE) o como una segunda lengua (L2). En este trabajo esta frase se ha empleado de manera genérica para hacer alusión bien a una de las situaciones de aprendizaje/adquisición o a ambas.

Lengua segunda:

Una segunda lengua es un idioma distinto de la lengua materna, la cual se adquiere en lugares donde dicho idioma es oficial, bien sea mediante la instrucción formal institucionalizada o a través de la exposición asistemática e informal a esa lengua en contextos naturales. Según Ellis (1994), la segunda lengua cumple un papel institucional y social dentro de la comunidad, ya que esta se desempeña como el medio de comunicación reconocido por los hablantes nativos de ese idioma, así como por los miembros de otros grupos cuya lengua materna es distinta. En algunos casos, el término segunda lengua es utilizado de forma genérica, es decir, para denominar cualquier otra lengua diferente de la materna que el hablante aprende o adquiere, sin considerar el idioma oficial de la comunidad lingüística dentro de la cual la segunda lengua es adquirida o aprendida.

Mediación:

La mediación puede entenderse como “un proceso dinámico de interacciones y transacciones sociales en el aula, entre el docente y el alumno, en el que el maestro, guiado por una intención de trascendencia, orienta y guía el proceso de aprendizaje del aprendiz de manera reflexiva y crítica a fin de provocar en él

mismo la construcción de aprendizajes significativos, estimular la comprensión reflexiva de los procesos de aprendizaje y anticipar su transferencia a nuevas situaciones” (Ruiz, 2002).

Metacognición:

La metacognición es el conocimiento y la observación de las estrategias del pensamiento y del aprendizaje. Es decir, se trata del conocimiento que se tiene de conocimientos propios. Ello comprende: 1) tener una conciencia de las habilidades, de las estrategias y de los recursos que se necesitan para realizar una tarea de forma efectiva, en pocas palabras: saber qué hacer; 2) tener la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para afirmar el término de la tarea con éxito, en consecuencia: saber cómo y cuándo hacer (Abarca, 2001).

Producción escrita:

“La composición escrita es un proceso complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 310). Las etapas de este proceso se clasifican en: pre-escritura o planificación, desarrollo de ideas y su organización, revisión del texto y edición final (Harmer, 2001).

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

But of all of the strategies I have learned over the years, there is one that stands far above the rest when it comes to improving my student's writing: The teacher should model writing – and think out loud while writing – in front of the class.

Kelly Gallagher

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño metodológico para el análisis de las variables

Con la finalidad de precisar la variable dependiente de esta investigación: Producción de textos narrativos, se procedió a hacer un análisis descriptivo de los constructos teóricos sobre la producción de textos, abordados anteriormente en el estudio presentado en el marco teórico.

Estos supuestos teóricos fundamentan el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje de técnicas de producción de textos escritos que dicen permitir al docente desarrollar modelos metodológicos ideales para la producción escrita realizada por estudiantes de una L2. Además, las teorías investigadas señalan que existe una relación importante entre las estrategias metacognitivas y el proceso de redacción de textos exitosos, dando cabida al interés en realizar un programa de entrenamiento que relacione las estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos escritos que sean de mejor calidad.

Por otra parte, se integra también al constructo teórico, la variable interviniente: Introducción de estrategias metacognitivas de aprendizaje, la cual señala la gestión docente al introducir elementos necesarios que ayudan a formular la hipótesis de una posible relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas y la creación de textos narrativos exitosos. La operacionalización de estas variables se presenta a continuación.

3.2 Operacionalización de las variables

En este punto se explica la relación existente entre el planteamiento del problema, el objetivo general y los específicos, las hipótesis, las variables, así como las dimensiones, los indicadores y la valoración de estos, según las técnicas e instrumentos seleccionados y utilizados para recabar la información para realizar esta investigación (ver matriz de consistencia y relación del objetivo de la investigación con las variables).

Según las proposiciones de Cerdas (1991), el objetivo de las variables es identificar las características o propiedades del problema para hacerlas corresponder entre sí, y de esta manera poder sacar conclusiones con la intención de poder conseguir la solución al problema que se plantea. Estas variables poseen la característica de estar sujetas al estilo de la investigación, en este caso preciso, a un estudio cualitativo.

Con respecto a las dimensiones, estas están compuestas por elementos que derivan de las variables, y los indicadores son las partes que se pueden identificar en las dimensiones, estos pueden ser determinados mediante un proceso de deducción lógica relacionado a las situaciones específicas de las dimensiones. En virtud de las características específicas de los indicadores cualitativos presentes, se pueden medir las percepciones, las experiencias personales y subjetivas, así como saber lo que sería más adecuado e importante para un individuo al poder detectar los elementos no deseados, los elementos faltantes, las mejoras graduales en la calidad de las producciones, entre otros, que conlleven a un progreso significativo en la adquisición de nuevas destrezas.

Desde el punto de vista operativo, las variables se pueden definir tanto conceptual como operacionalmente. Desde la perspectiva conceptual, las estrategias metacognitivas de aprendizaje en la producción de textos narrativos escritos podrían definirse como los elementos que tienen los aprendices para desarrollar y lograr mejorar sus escritos, basados en saberes construidos en aquellos estudiantes que han aprendido a monitorear y a retroalimentar sus producciones.

Desde la perspectiva operacional, esta se define como el nivel de calidad que alcanzan los estudiantes en sus producciones de textos narrativos, al inicio, durante y luego de la aplicación de estrategias metacognitivas a sus escritos. A continuación, se aclara cómo se controlaron dichas variables.

Cuadro # 3: Relación del objetivo de la investigación con las variables

OBJETIVO: Proponer un modelo de directrices teórico-procedimentales que permita establecer el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en L2.			
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	VALORACIÓN
Interviniente: Estrategias metacognitivas de aprendizaje	-Estrategias metacognitivas de atención selectiva.	-Se enfoca en palabras u oraciones claves.	-Logro destacado.
	- Estrategias metacognitivas de planificación.	- Planifica la organización del discurso escrito.	-Logro esperado.
Dependiente: Producción escrita de textos narrativos	-Estrategias metacognitivas de monitoreo.	-Revisa la tarea, entiende y recuerda información.	-En proceso.
	-Estrategias metacognitivas de evaluación.	-Verifica y evalúa la producción escrita.	-En inicio. -No se aplica.

Elaboración propia

3.2.1 Control de las variables

La variable controlada estuvo representada por la introducción de las estrategias metacognitivas de aprendizaje aplicadas a la producción de textos narrativos, los cuales fueron realizados haciendo uso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje que se consideraron ideales para la producción de textos narrativos exitosos. Se tomaron en cuenta las dimensiones de las estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley y Chamot (1990), y Oxford (1990), quienes presentan unas de las listas de estrategias más amplias que se han conocido hasta el momento. La variable interviniente fue controlada por el investigador, mientras que la variable dependiente presentaba cambios significativos en respuesta a la variable interviniente, permitiendo así que el hecho de introducir esas estrategias de aprendizaje (intervención) surtieran un efecto (dependencia) positivo en la producción de textos.

Para iniciar y lograr el control de la producción de textos narrativos, se aplicó al grupo de estudiantes una evaluación inicial escrita y una evaluación final escrita con las mismas instrucciones, tomando en cuenta el objetivo de aprendizaje del estudiante (OAE). La evaluación inicial tuvo lugar durante la segunda semana del primer cuarto (9 semanas) del periodo semestral, igualmente tuvo lugar una evaluación final durante la última semana del segundo cuarto (9 semanas) del mismo periodo. Una vez aplicadas dichas evaluaciones, se procedió a establecer las respectivas correcciones y comparaciones entre sí, partiendo del uso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje que resultaran estar presentes en las producciones realizadas. Evidenciando cambios positivos significativos en la calidad encontrada entre ellas. Especial énfasis merecieron los resultados

obtenidos de la evaluación final, que evidentemente mostraron haber estado sometidos a estrategias metacognitivas para la producción de textos mediante la intervención pedagógica. Los indicadores utilizados para efectuar la comprobación del uso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje se basaron en que el aprendiz se enfocara en las palabras u oraciones claves, la planificación de la organización del discurso escrito, la revisión de la tarea, comprensión y memorización de la información, y finalmente, la verificación y evaluación de la producción escrita.

De la variable interviniente: Estrategias metacognitivas de aprendizaje, se derivaron las cuatro (4) dimensiones constituidas por las distintas fases de las estrategias metacognitivas de aprendizaje seleccionadas, los indicadores representados por las cuatro (4) tareas procedimentales correspondientes descritas en el aparte anterior, y la valoración que resultara de la evaluación inicial y la evaluación final utilizadas como instrumentos de control de recolección de datos.

3.2.2 Análisis de las variables Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje y Producción Escrita de Textos Narrativos

Para la variable estrategias metacognitivas de aprendizaje, el objetivo es proponer un modelo de directrices teórico-procedimentales que permita establecer el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en L2. Para obtener la información sobre los procesos implicados en la producción de textos narrativos en alumnos de la escuela secundaria, se procedió a observar y analizar las producciones escritas antes y después de introducir el grupo de estrategias metacognitivas de aprendizaje seleccionado. A

partir de la información obtenida, se podría identificar el empleo de las estrategias metacognitivas por los sujetos en estudio según cada una de las dimensiones e indicadores. Luego se procedería a describir, interpretar e interrelacionar los hallazgos para llegar a explicaciones válidas y expresar proposiciones operativas que condujeran a resolver las incógnitas investigadas. A través de estos hallazgos se podía responder la pregunta sobre la existencia de una relación significativa, y funcional, entre el uso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la creación de textos narrativos exitosos.

Al utilizar el grupo de estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), se consideraría la aplicación de un nivel de conciencia que permitiría el desarrollo de la destreza buscada de forma positiva. Esto se debe a la inclusión del pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje, la planificación y organización, así como el monitoreo y la evaluación. La centralización del aprendizaje exige una concientización de lo que se estudia, por medio de la asociación que se realiza entre la nueva información y el conocimiento previo. La planificación y organización involucran implantar las metas y objetivos de la actividad que se va a ejecutar, estar al corriente de la complejidad de la tarea, al mismo tiempo que de los elementos que requiere el estudiante para ejecutarla. Finalmente, el monitoreo y la evaluación contribuyen a medir lo realizado al finalizar una tarea.

Respecto a los objetivos específicos para la variable: Producción escrita de textos narrativos; se establecieron tres incógnitas que se desarrollarían al describir, en primer lugar, los supuestos teóricos que fundamentan el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje de la producción escrita de

textos narrativos en estudiantes de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América. Este constructo teórico se realizaría con el fin de conocer sobre los diferentes datos históricos, geográficos y sociales pertenecientes al grupo de individuos en estudio, así como de las diferentes teorías que a lo largo de la historia de la enseñanza han incluido las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, se evaluarían las repercusiones de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2. Estos resultados serían obtenidos del análisis progresivo de los textos producidos por los estudiantes escritores. Por último, se plantearía la posibilidad de generar un programa de entrenamiento con estrategias metacognitivas que contribuya a la producción de textos narrativos en L2, los cuales pudieran poseer características de mejor calidad. Comprobando que Existe una relación importante entre la evaluación de las repercusiones de las estrategias metacognitivas y el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2.

Complementario a esta variable, se demuestra que los programas propuestos para la enseñanza de lenguas extranjeras en el ciclo de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América dan especial importancia al texto narrativo, pues se le considera como una herramienta didáctica que ayuda al aprendiz a mejorar y a desarrollar sus competencias discursivas. Esto se debe a que la narración alimenta la imaginación de los individuos, gracias a las historias que se cuentan, ficticias o reales, personales o del folclor popular. Además, los contenidos de los textos narrativos tienen un impacto en el desarrollo social, cultural y psicológico del estudiante, al mismo tiempo de permitir la concepción de varios tipos de actividades que lo impulsan a desarrollar todas las

competencias de comprensión y de producción. La narración da la oportunidad al estudiante de enriquecer su cultura general a través de diferentes historias, creando una diversidad que le permite conocer más sobre su cultura y abrirse a otras.

Cuadro # 4: Matriz de consistencia de la investigación

Título: Estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en lenguas extranjeras.

Autor: Gustavo Adolfo Boscán Adrianza.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable interviniente
¿El dominio de destrezas de producción escrita de textos narrativos es un aspecto difícil de adquirir y desarrollar por estudiantes de L2 en la escuela secundaria?	Proponer un modelo de directrices teórico-procedimentales que permita establecer el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en L2	Existe una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas y la creación de textos narrativos exitosos	Estrategias metacognitivas de aprendizaje
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable dependiente
1. ¿Cuáles son las teorías que fundamentan el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos para estudiantes de la escuela secundaria? 2. ¿Cuáles son las repercusiones del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2? 3. ¿Qué sistema procedimental podría ser el más idóneo para la	1. Describir los supuestos teóricos que fundamentan el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de la escuela secundaria en los Estados Unidos de América. 2. Evaluar las repercusiones de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción de textos narrativos bajo un contexto de L2. 3. Generar un programa de entrenamiento con	1. Conocer los supuestos teóricos que fundamentan el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos permitiendo al docente de L2 describir procesos metodológicos ideales para estudiantes de la escuela secundaria. 2. Existe una relación importante entre la evaluación de las repercusiones de las estrategias metacognitivas y el proceso de producción	Producción escrita de textos narrativos

producción de textos narrativos en L2?	estrategias metacognitivas que contribuya a la producción de textos narrativos en L2.	de textos narrativos bajo un contexto de L2. 3. Generar un programa de entrenamiento con estrategias metacognitivas contribuiría en la producción de textos narrativos en L2 de mejor calidad.	
--	---	---	--

Boscán, 2020

3.3 Tipo de investigación realizada

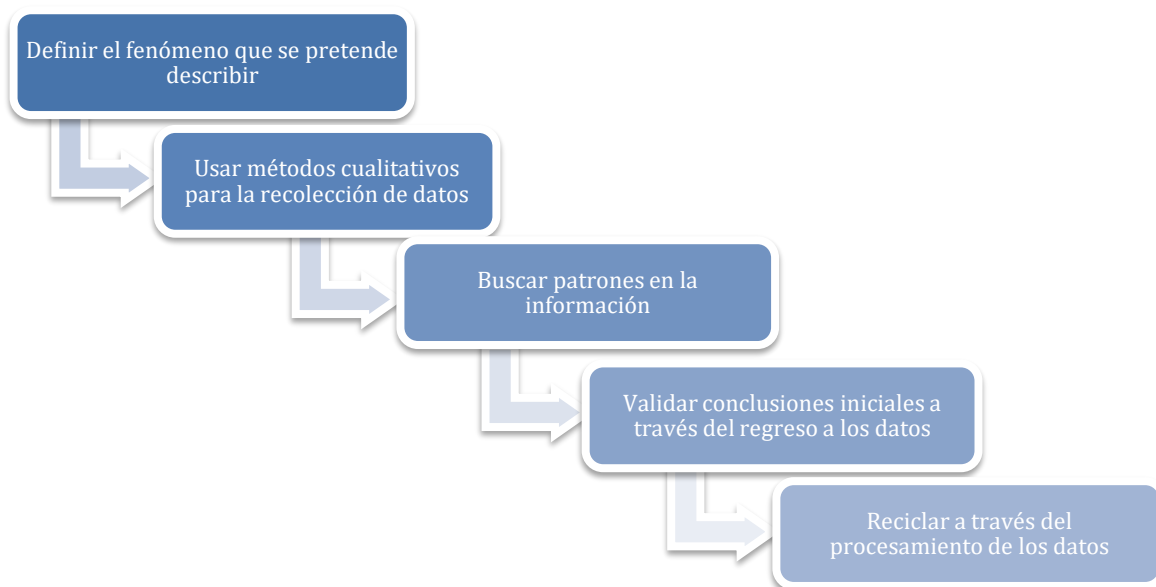
Esta investigación se muestra como un estudio del tipo etnográfico, presentando una delineación no experimental con intervención pedagógica. De este modo, se describe el fenómeno tal y como ocurre, sin dar cabida a la experimentación. Se reconoce su carácter etnográfico ya que en la misma se trata de estudiar el papel desempeñado por la metacognición en el desarrollo de las destrezas de producción escrita dentro de un contexto o de una situación real de aprendizaje, con el fin de crear un cambio en el aprendiz y generar un plan de acción (Sandín, 2003).

Sin embargo, en este estudio se logra percibir claramente la intervención pedagógica por parte del investigador-docente, debido a que la metacognición se realiza de forma entramada durante la investigación. Este trabajo establece sus bases en un diseño y orientación cualitativa, dentro del cual se recogen los datos con la ayuda de diversos instrumentos relacionados entre sí (diario del profesor, protocolo en voz alta y el reporte verbal), los cuales cumplen con profundizar dentro del área de la introspección. Se podría mencionar además que este estudio se clasifica como una investigación-acción, puesto que este se

encuentra en el campo real de la práctica de la enseñanza-aprendizaje dentro de un ambiente escolarizado.

Como se ha dicho anteriormente, durante esta investigación se recolecta la información a través de diferentes instrumentos de análisis que se encuentran conectados y entramados con el fin de ahondar en el ámbito de la introspección. Además, esta investigación presenta un diseño cualitativo que conjuga cinco pasos esenciales: definir el fenómeno que se quiere describir, usar varios métodos cualitativos para llevar a cabo la recolección de datos, buscar patrones en los datos recolectados, y validar la información por medio de la triangulación a través del manejo de la información (Seliger y Shohamy, 1989), para establecer y validar en último lugar una batería de estrategias que promuevan la creación y perfeccionamiento de producciones escritas narrativas de mejor calidad.

Figura # 17: Diseño de investigación cualitativa según Seliger y Shohamy



Fuente: (Seliger y Shohamy, 1989)

Las características más relevantes en este trabajo de investigación se ven expuestas a través de los siguientes enunciados:

- La descripción detallada del proceso de escritura, los elementos relacionados a la metacognición, y las estrategias de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, explicados en el marco teórico de este trabajo.
- El uso de diferentes instrumentos introspectivos para la recolección de datos, entre ellos: el portafolio de trabajo del estudiante, las composiciones de inicio y final de semestre, el protocolo en voz alta (think aloud protocol) Emig (1990), para la producción de las composiciones, el reporte verbal (reflexive writing) Emig (1990), manifiesto en las entrevistas periódicas, las listas de autoevaluación, y el diario del profesor.
- El análisis e interpretación de los datos recolectados por los instrumentos dieron lugar a la búsqueda de patrones, lo cual permitió que no se establecieran variables a priori.
- Los datos fueron analizados desde el punto de vista de los alumnos y del investigador-docente, tomando en cuenta la triangulación de los datos recabados gracias a las diversas fuentes utilizadas para la investigación.
- Durante el proceso del análisis de la información final, se pudo observar una fase de reciclaje que dio lugar a una última revisión de los datos obtenidos, la cual dio cabida a una interpretación final y validación definitiva.
- Por último, se podría puntualizar que la razón por la cual este trabajo se clasifica como una investigación-acción es porque el mismo se desarrolla en el campo real de la enseñanza-aprendizaje dentro de las clases de lenguas

extranjerías, y que busca cambiar y mejorar al mismo tiempo un problema inicial dentro de este proceso (Richards y Lockhart, 1994).

3.3.1 Creación de la propuesta de intervención a partir del análisis de la situación actual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

En este trabajo se ha buscado reunir las experiencias en producción escrita más conocidas y relevantes para este momento, abordando en primer lugar el estudio del modelo de Rohman y Wlecke (1964), para luego explicar de forma progresiva, las distintas teorías y experiencias intervencionistas existentes de varios investigadores del tema dentro de la práctica de la producción de textos, para finalmente converger en el modelo de Deschênes (1988).

El modelo de producción escrita de Rohman y Wlecke (1964) es considerado uno de los primeros modelos divididos en etapas. Este se basa en tres etapas para ejecutar el proceso de producción escrita: la pre-escritura, la etapa en la que se descubren las ideas, la cual también se reconoce como la etapa de invención. La etapa de escritura, en la que se da la producción del escrito, y finalmente la etapa de corrección. Es necesario destacar que este modelo de producción, así como muchos otros modelos lineales y recursivos fueron duramente cuestionados por varios nuevos autores-investigadores, generando la búsqueda de métodos más eficientes y significativos para los productores de textos y educadores en el área. La práctica y posterior análisis de estos modelos dieron paso a la necesidad de crear nuevas estrategias de aprendizaje que permitiesen integrarse a las necesidades y expectativas de los estudiantes en el proceso de escritura, al mismo tiempo que se abría un nuevo y vasto campo de

estudio sobre el funcionamiento de determinadas estrategias para aprender a aprender.

Dentro del grupo de las nuevas técnicas que surgían como herramientas innovadoras, se destacan las estrategias de aprendizaje propuestas de Oxford (1990), Rubin (1989) y las de O'Malley y Chamot (1990), las cuales se caracterizan por desarrollar habilidades metacognitivas para la producción de textos, entre muchas otras funciones. Dichas estrategias se basan principalmente en el uso de métodos introspectivos que ayudan a darle impulso significativo a la creación textual.

A partir de los modelos propuestos por estos investigadores-docentes citados anteriormente, se revela el estudio de la metacognición como una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos concretos correspondientes a procesos del pensamiento que incluyan técnicas que permitan hacer producir composiciones de mayor calidad constitutiva, estructuralmente correctas, y principalmente creadoras de ideas que se destaquen por su calidad reflexiva, que sean útiles en su contenido y que se presenten de forma adecuada para poder cubrir las necesidades actuales de comunicación escrita.

Tomando en cuenta estas necesidades y valorando el impacto que el desarrollo de respuestas adecuadas a satisfacerlas serviría para alcanzar niveles más elevados de producciones escritas de mejor calidad, se ha planteado la ejecución de este estudio en el cual se han contemplado tres etapas de trabajo:

1. La etapa teórica-documental, la cual incluye en primer lugar los constructos teóricos sobre la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras, y seguidamente la explicación de los diferentes modelos y procesos metacognitivos implicados en el desarrollo de la producción escrita. Durante esta etapa se realizó una investigación documental que surtía este estudio de experiencias previas y actualizadas, encontradas en diferentes fuentes bibliográficas y cibergrafía. Esta etapa permitió establecer, justificar y fundamentar teóricamente este trabajo de investigación y cada uno de los procedimientos propuestos.
2. La etapa de la investigación-acción, la cual fue trabajada dentro del salón de clases, acompañada de la observación directa del investigador-docente quien cumplía un doble rol, el de participante de acciones concretas que se realizaban en torno a las actividades metacognitivas aplicadas, y el de observador de los procesos seguidos por los estudiantes.
3. La etapa de la experiencia-aplicación, la cual implicaba el desarrollo de todas las actividades que permitirían establecer la guía y la combinación entre los procesos de escritura y las estrategias metacognitivas de aprendizaje seleccionadas.

3.4 Fuentes de la información recabada

3.4.1 Materiales y métodos

Con el objetivo de dar cuenta de los cambios que se generarían durante el proceso de uso y adquisición de las técnicas que incluyeran estrategias metacognitivas de aprendizaje en la producción de los textos narrativos, se solicitó la realización de dos evaluaciones OAE de inicio y fin de semestre, las

cuales fueron llamadas evaluación inicial de semestre y evaluación de final de semestre. Estas consistían en escribir un texto que estuviera basado en instrucciones que solicitaban contar una historia relacionada a hechos reales o ficticios que hubieren sucedido en las vidas de los estudiantes. Estos escritos permitirían al estudiante-escritor alcanzar a tener una perspectiva más amplia sobre los procesos realizados para mejorar sus producciones, y al mismo tiempo hacer comparaciones entre su primera y última producción escrita, antes y después de adquirir las herramientas metacognitivas que les permitirían desarrollar destrezas en pro de optimizar sus escritos.

Otros de los métodos que también se han empleado, se presentan como instrumentos y técnicas introspectivos, los cuales permiten la descripción de las estrategias y los procesos mentales en el momento en que estos ocurren, permitiendo establecer una relación entre las actitudes, sentimientos y las situaciones vividas por los estudiantes-productores justo en el momento en que esos acontecimientos suceden. Se ha señalado previamente que los métodos introspectivos que se ha decidido utilizar para este estudio, son el diario del profesor, el portafolio de trabajo del estudiante y los formatos de autoevaluación. Estos últimos se tratan de formatos que se relacionan a estrategias y métodos introspectivos de entre los cuales se pueden distinguir: el protocolo en voz alta, el reporte verbal, y las entrevistas periódicas.

Con el propósito de permitir la triangulación de los componentes de este trabajo de investigación: las fuentes de datos, las perspectivas del investigador-docente y aquellas obtenidas de los estudiantes; se han utilizado diferentes instrumentos

y técnicas que se relacionan directamente con el diseño cualitativo previsto para esta investigación. Los instrumentos y técnicas seleccionados fueron:

- El diario del profesor.
- El portafolio de trabajo del estudiante.
- Los formatos de autoevaluación.

3.4.1.1 El diario del profesor

El diario del profesor es una técnica introspectiva que documenta en primera persona lo que ha ocurrido en la sala de clases o durante la tarea planificada, permitiendo reflexionar sobre la misma. Esta herramienta se convierte en un tipo de reporte escrito en primera persona que documenta de manera periódica las prácticas de la enseñanza realizada, para más tarde poder ser examinadas en la búsqueda de estándares comunes. Sin riesgo de ser invasivo o complejo, este instrumento tiene amplio acceso al proceso interno de la educación, por lo tanto, se vuelve una herramienta muy recomendable para la observación científica educativa.

Para este estudio se utilizó el diario del profesor de forma escrita dos veces por semana durante cada sesión pedagógica, durante dieciocho semanas (un semestre escolar). El diario fue escrito de forma regular con la intención de mantener la información actualizada, haciendo una revisión permanente de lo escrito anteriormente. Como información de partida, para poder desarrollar y nutrir la información en el diario, se tomaron las preguntas de reflexión de los autores Richards y Lockhart (1994) (anexo 4). Según estos, con el uso del diario del profesor se verifican dos objetivos: una reflexión consecutiva sobre los

supuestos plasmados en el diario, y un vistazo interno y más profundo sobre el proceso educativo que se venía desarrollando.

Figura # 18: Diagrama del diario del profesor



Fuente: (López y Roger, 2014) Adaptado por Boscán.

3.4.1.2 El Portafolio de Trabajo

Sobre este instrumento, los alumnos tenían la responsabilidad de crear una carpeta o portafolio que reuniera algunas de las producciones escritas que realizaban durante el período escolar, mientras descubrían y adquirían las destrezas asociadas a la práctica de las estrategias metacognitivas. El tipo de

portafolio que se empleó fue el llamado de presentación o exhibición, o también conocido como el portafolio de los mejores trabajos. El portafolio permitía a los estudiantes hacer reflexiones acerca de sus propios procesos de aprendizaje y mostrar el nivel más alto de realización alcanzado.

Este instrumento recoge el producto del trabajo de los alumnos en miras a lograr obtener un panorama más minucioso de las destrezas lingüísticas que estos iban adquiriendo en el transcurso del aprendizaje de nuevas estrategias que aplicaban a sus producciones escritas, permitiéndoles poder valorar su desempeño.

Durante este estudio, los alumnos escogían sus mejores trabajos escritos cada cuatro clases. Estos trabajos debían ser acompañados de sus reflexiones sobre cuáles habían sido sus impresiones al estar haciendo las diferentes etapas del proceso de escritura de sus textos y dar una explicación del por qué habían seleccionado algunos textos y otros no (Smolen *et al*, 1995).

De esta forma, el portafolio jugó un doble rol dentro de esta investigación, pues por un lado este cumplía un papel como estrategia del proceso formativo, promoviendo la reflexión del grupo en cuanto a su proceso de aprendizaje y, por otro lado, cumplía el papel de fuente de información en el proceso de investigación, aportando datos de lo que acontecía al grupo durante los procesos de discusión.

El portafolio es un instrumento de trabajo y evaluación que fomenta la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado (Serradó y Azcárate,

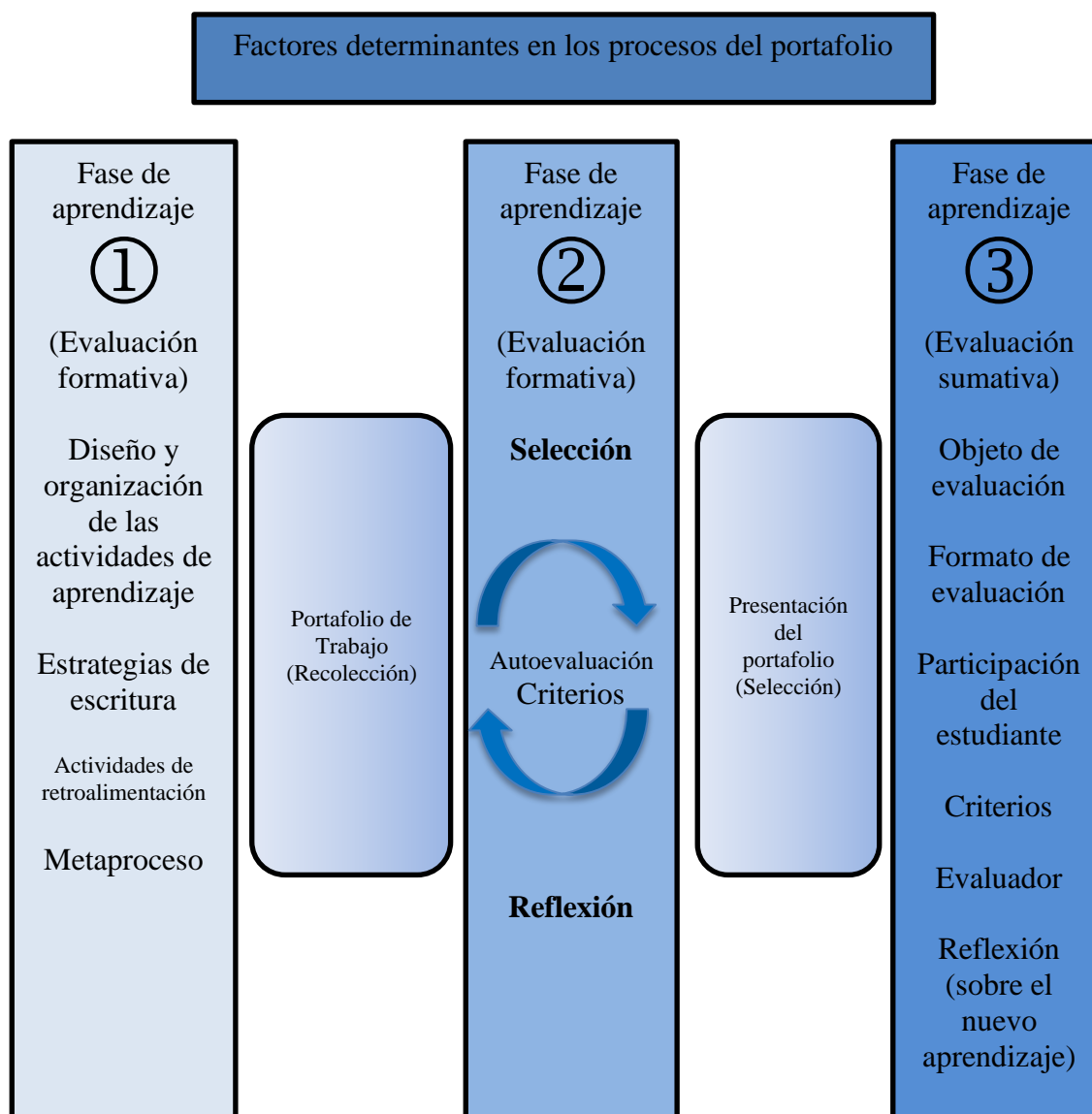
2001), además de resultar idóneo para facilitar la comprensión y la valoración de los procesos de aprendizaje superando los enfoques tradicionales.

Farr y Tone (1998) manifiestan que el uso del portafolio invita al alumno a involucrarse más profundamente en el proceso de su propio aprendizaje, del mismo modo que le incita a sentirse más comprometido e independiente en su trabajo. Estos autores también afirman que la metacognición ayuda al alumno, al estar asociada a la autoevaluación “a explicar las dificultades encontradas y expresar su nivel de satisfacción” (Farr y Tone, 1998, p. 2). En resumen, se podría decir que este instrumento de recolección de información se presenta como el medio y mediador ideal para la promoción de las estrategias metacognitivas.

Formaron parte del portafolio todos los instrumentos que se han expuesto anteriormente. Por lo tanto, la versión definitiva del portafolio de trabajo que poseía el estudiante contenía todos los documentos siguientes:

- Los textos de los estudiantes (protocolo en voz alta)
- Las reflexiones (Reporte verbal)
- La composición inicial corregida.
- La composición final corregida.
- El formato de preparación de las entrevistas.
- El formato de autoevaluación (O'Malley y Valdez-Pierce, 1996).

Figura # 19: Modelo de análisis para el proceso de portafolios



Fuente: (Dysthe y Engelsen, 2004) Adaptado por Boscán

3.4.1.3 El protocolo en voz alta

Por otra parte, el protocolo en voz alta también fue un de los medios manejados para la recolección de datos. La primera actividad que usaba este método consistía en que los estudiantes escribieran composiciones al mismo tiempo que pensaban en voz alta. Durante la primera intervención, los estudiantes desarrollaron un primer escrito en francés sin conocer de forma explícita ni

estructurada sobre el empleo de estrategias metacognitivas de aprendizaje aplicadas a sus producciones, y en las sesiones consecutivas, escribieron composiciones según las indicaciones solicitadas en la tarea, acatando de la forma más eficiente posible las instrucciones que conllevaban a desarrollar escritos narrativos con el uso de las estrategias metacognitivas que se querían ampliar progresivamente entre sus nuevas destrezas.

3.4.1.4 El reporte verbal

En cuanto al reporte verbal, este se trató de entrevistas realizadas a los estudiantes, las cuales se hicieron cara a cara, donde el profesor hacía preguntas verbalmente al entrevistado e iba realizando sus anotaciones (Babbie, 1988, p. 210). Estas preguntas estaban basadas específicamente en el uso de las estrategias metacognitivas y su asociación a las técnicas de escritura adquiridas gradualmente por los alumnos.

3.4.1.5 Las composiciones de inicio y final de semestre

Se decidió hacer una composición de texto narrativo de inicio y de final de semestre, con el objetivo de poder revisar los procesos ejecutados y el avance en la calidad de los diferentes escritos que se realizaron durante el período de aplicación de las estrategias metacognitivas de aprendizaje por parte de los alumnos. Estas servirían para proporcionar orientación para redirigir, monitorear, modificar y corregir lo que fuera necesario para alcanzar los objetivos previstos. Del mismo modo que permitirían obtener una prueba comparativa del estado inicial y final de la escritura del alumno.

3.4.1.6 Las entrevistas (periódicas)

Uno de los componentes realizados durante la elaboración del portafolio fueron las entrevistas, las cuales se hacían de forma periódica con cada uno de los estudiantes. La finalidad de estas entrevistas era poder detectar y registrar a través de ellas los pasos que se iban dando sobre proceso, así como conocer el avance en el uso de estrategias, o bien reconocer las dificultades en el trabajo hecho por el estudiante. Tuvo lugar una entrevista cada tres semanas durante un semestre para un total de cuatro entrevistas. El estudiante, por su parte, necesitaba demostrar que había seguido las estrategias propuestas por O'Malley y Valdez-Pierce (1996), y además contar con todo su trabajo completado hasta ese momento.

Durante las entrevistas, los estudiantes exponen su visión de lo que había venido sucediendo desde el comienzo de esta experiencia. De esta manera, ellos encontraban la forma de mirar hacia atrás en su trabajo realizado, con la intención de rememorar y recapacitar sobre lo sucedido, tomar conciencia del proceso llevado a cabo, reorganizar las ideas expuestas; las que habían rechazado y las que evolucionaron. Las entrevistas fueron, en definitiva, momentos para sacar conclusiones propias, compartirlas con el especialista, tomar conciencia del verdadero sentido de lo trabajado y establecer puntos de renovación significativos que permitieran mejorar lo realizado.

Finalmente, se hace necesario destacar que las entrevistas se planifiquen entre las diferentes actividades que se realicen para construir el portafolio. De esta manera, se podría revisar progresivamente el trabajo realizado por los

estudiantes, y poder darles una adecuada retroalimentación con el propósito de ayudarles a alcanzar los objetivos previstos (Farr y Tone, 1998).

3.4.1.7 Formatos de autoevaluación

La autoevaluación fue otro de los instrumentos empleados para la recolección de la información. Esta fue tomada de los formatos de autoevaluación propuestos por O'Malley y Valdez-Pierce (1996). Específicamente se emplearon las listas de encuesta de intereses sobre la escritura (Anexo 13) y el formato de autoevaluación de producciones escritas (Anexo 8) inmediatamente después de la redacción de cada una de las composiciones.

3.5 Confiabilidad de los instrumentos

Tomando en cuenta que se han utilizado instrumentos de tipo introspectivo, y que la investigación se ha apegado a las características de un diseño cualitativo, se ha hecho importante evaluar detalladamente cada uno de los instrumentos que fueron empleados a lo largo de este trabajo. Se conoce de numerosas investigaciones cualitativas donde se ha decidido emplear instrumentos tales como el diario del profesor y el portafolio de trabajo del estudiante, los cuales han arrojado resultados que han servido para hacer cambios significativos en la mejora de la práctica educativa.

Algunas de las investigaciones realizadas que han sido desarrolladas por expertos, quienes han asegurado que al usar el diario han experimentado que este se trata de una herramienta a través de la cual se puede lograr un mejoramiento considerable de la práctica educativa docente. Barba (citado por

Barba, González & Barba, 2014) afirma que el diario del docente es un instrumento de introspección de su propia práctica y su forma de entender la educación. En otras palabras, que este instrumento desde un punto de vista funcional se puede considerar como la clave para la unión de la reflexión y de la acción, o de la teoría y la práctica.

También Porlán y Martín (1991) declaran que “el uso del diario como guía de investigación permite detectar problemas, hacer explícitas las concepciones del docente, cambiarlas y transformar la práctica educativa” (p. 2).

Por otra parte, Botero (2011) plantea el diario pedagógico:

Como dispositivo que posee una estructura y un funcionamiento que origina en los sujetos maestros/as un modo particular de hacerse visibles a sí mismos y a los demás a través de un proceso de objetivación. (p. 84).

Por portafolio en esta investigación, como para muchas otras que emplean este instrumento, se refiere a la colección intencional e interrelacionada del trabajo de un estudiante que demuestra el esfuerzo, progreso y logros sobre uno o varios objetivos que quiere o necesita desarrollar. Esta colección incluye evidencia de la autoconciencia y de la participación del estudiante en cuanto a establecer un enfoque, seleccionar los contenidos, y juzgar sus méritos del recorrido de sus trabajos.

Según Paulson, Paulson, y Meyer (1990) las actividades de un portafolio son guiadas por estándares de desempeño. Además, el portafolio comunica lo que se ha aprendido y por qué ha sido importante ese aprendizaje. Estos mismos

autores declaran que cuando un portafolios muestra un proceso y el progreso del aprendizaje, suele ser dentro de una evaluación formativa. Por otra parte, se conoce que la mejora del portafolios, a nivel cualitativo y cuantitativo, enfocado en un paradigma constructivista, hace hincapié en la selección de ítemes, evidencias o artefactos, que reflejan la perspectiva de aprendizaje del estudiante (Paulson y Paulson, 1991). Es entonces como la información recabada sobre el docente y los estudiantes pudo ser contrastada por medio de estos instrumentos.

Cabe destacar que de la misma manera que fueran validados estos instrumentos, también los formatos de autoevaluación empleados demostraron haber sido previamente utilizados con éxito (O'Malley y Valdez-Pierce, 1996). Es importante destacar que por el hecho de no haber diseñado ninguno de los instrumentos de la presente investigación, pues fueron utilizados instrumentos existentes ya validados por investigaciones previas, la validación de expertos no fue necesaria.

Sobre el criterio de validez de los instrumentos, se puede mencionar algunos tipos. Seliger y Shohamy (1989) proponen la validez de contenido, de criterio, predictiva y de constructo. La validez de contenido, a veces llamada la validez lógica o racional, determina en qué grado una medida representa a cada elemento de un constructo. Esta se consigue cuando el instrumento aplicado evidencia realmente lo que debe ser medido. Por otra parte, se conoce que la validez de contenido es de carácter cualitativa en naturaleza y pregunta si un determinado elemento agrega o resta valor a una prueba o un programa de investigación.

Se debe destacar que debido a que el diario del docente arroja datos acerca de la manera cómo se desarrolla el proceso de enseñanza, y que el portafolio se presenta igualmente como un instrumento cualitativo para la recolección de datos del estudiante y su proceso de aprendizaje, sus resultados no pueden ser medidos. No obstante, en ellos se muestran tanto el progreso como las deficiencias del rendimiento estudiantil, y las reflexiones profesionales del docente relacionados a la metacognición.

La validez de criterio, por su parte, es donde el instrumento que se utiliza es comparado con otro, el cual ha presentado información parecida. La validez de criterio además evalúa si una prueba refleja un cierto conjunto de habilidades o no. Se sabe que para medir el criterio de validez de una prueba, por ejemplo, los investigadores deben compararlo con un estándar conocido o con él mismo.

Una de las formas más sencillas de evaluar la validez relacionada con el criterio es compararla con un estándar conocido. Es así como en esta etapa de la investigación, se ha comparado la información obtenida de la aplicación y uso del diario pedagógico del profesor, el portafolio de actividades del estudiante y la retroalimentación obtenida de las entrevistas con los alumnos.

Por otra parte, se destaca la validez predictiva, con la cual se predice alguna información o conducta y con la que además se puede asegurar que la información que se ha obtenido es realmente lo que se buscaba desde el principio de la investigación. Sin embargo, este criterio no tuvo lugar en esta investigación pues este se encuentra más relacionado a instrumentos de medición cuantitativos.

El último de los tipos de validez aquí expuestos es el de la validez de constructo. Este se refiere a la relación establecida entre la literatura estudiada y el procedimiento realizado para la recolección de datos. Esta validez también cumple la función de definir si una prueba o experimento está a la altura de sus pretensiones o no. En resumen, este tipo de validez se refiere a si la definición operacional de la variable refleja efectivamente el significado teórico verdadero de un concepto. La forma más sencilla de pensar en ella es como una prueba de generalización, como la validez externa, pero que además evalúa si el experimento se ocupa de la variable que se está probando. Este tipo de validez también fue aplicado a los instrumentos usados en esta investigación ya que estos son métodos afines y producidos a partir de teorías de enseñanza-aprendizaje, coincidiendo considerablemente con la bibliografía sobre la cual está sustentado este trabajo.

En cuanto a los criterios que frecuentemente se utilizan para evaluar la calidad científica del estudio cualitativo, se destacan: la credibilidad, la auditabilidad o confirmabilidad, y la transferibilidad o aplicabilidad. La credibilidad se alcanza cuando el investigador recoge información por medio de observaciones y conversaciones prolongadas o entrevistas con los participantes, produciendo hallazgos que son reconocidos por los informantes como una aproximación auténtica sobre lo que estos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verídicos para los individuos que han formado parte del estudio, así como para otros individuos que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. El criterio de credibilidad se puede alcanzar porque habitualmente los expertos vuelven a

los informantes durante la recolección de la información para corroborar los hallazgos y examinar algunos datos específicos.

El segundo elemento del rigor metodológico es la auditabilidad o confirmabilidad. Guba y Lincoln (1981) detallan sobre este criterio que se trata de la habilidad de otro investigador de seguir la ruta o la pista de lo que el investigador original ha hecho. Para que esto sea posible, es necesario hacer un registro y una documentación intensiva de las ideas y decisiones que el experto investigador haya tenido concerniente al estudio realizado. Esta estrategia da lugar a que otro investigador sondee los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o parecidas a las del investigador original, siempre y cuando estas tengan realmente perspectivas similares. La confirmabilidad, para esta investigación, se manifiesta en cuanto la información obtenida resulta de tres fuentes, es decir hay triangulación.

La transferibilidad o aplicabilidad, también conocida por otros autores como la replicabilidad, es el tercer criterio que se debe tomar en cuenta para estimar el rigor metodológico en una investigación cualitativa. Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones, en contextos investigativos afines. Guba y Lincoln (1981) también señalan que se trata de explorar qué tanto se concuerdan los resultados con otros contextos. Para que este criterio tenga validez en la investigación cualitativa, la audiencia o el lector del informe deben ser quienes determinan si pueden transferir esos hallazgos a un contexto diferente de la investigación en cuestión. Para que eso sea posible es necesario que se haga una descripción extensa sobre el lugar y

las características de las personas donde el fenómeno ha sido estudiado. Por este motivo, se deduce que el grado de transferibilidad se presenta como una función directa de la semejanza entre los contextos dados.

Un criterio adicional que se ha tomado en cuenta para esta investigación es el que concierne a la representatividad. Este criterio ha sido observado como la característica de mayor importancia de muestra estadística, ya que los datos obtenidos en este estudio se presentan tal como es producida como muestra natural de la población estudiada, en otras palabras, no se ha dado una manipulación directa de la misma.

Por último, es necesario destacar en este punto el valor de las múltiples perspectivas que se pueden llegar a observar en esta investigación. Allwright y Bailey (1991) plantean el método de objetivización denominándolo “Triangulación”, considerándolo una técnica imprescindible para conservar la fiabilidad y la validez en la investigación. Para este autor, se necesitan al menos dos perspectivas para poder obtener un panorama preciso sobre un fenómeno en particular. Es decir, varios observadores son requeridos para poder determinar cualquier fenómeno. Bajo el contexto de esta investigación se podría decir entonces, por ejemplo, que se cuenta con la perspectiva del docente-investigador y la del alumno. Además, se ha observado que la triangulación de fuentes de recolección de datos diversas ha permitido robustecer la validez de los resultados. Bericat (1998, p. 111) afirma que “cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de su veracidad, y viceversa”.

En esta investigación, el diario del profesor y el portafolio del estudiante han sido fuentes distintas de recolección de la información, otorgándole más validez a los resultados de la investigación. Cabe destacar además que la utilización de las listas de autoevaluación formó una tercera fuente de datos, diseñadas y validadas por O'Malley y Valdez-Pierce (1996), dando como resultado el proceso de triangulación de los instrumentos.

3.6 Población para la muestra

Como los sujetos de la investigación se han tomado estudiantes de lenguas extranjeras (francés) pertenecientes al cuarto nivel de idiomas del mundo de una escuela secundaria en los Estados Unidos de América, para los cuales se ha establecido un modelo de enseñanza teórico-procedimental basado en los procesos metacognitivos que se espera contribuyan a mejorar sus destrezas en la producción de textos narrativos. Se ha tratado de un grupo de anglohablantes que desarrollaban el idioma francés como lengua extranjera durante el primer período semestral del año escolar 2021-2022. Este grupo estaba conformado por 12 alumnos, 7 de sexo femenino y 5 del masculino, con una edad promedio de entre 15 a 17 años. Ya que se utilizó la observación participante como técnica para este estudio, se seleccionaron como sujetos de investigación los estudiantes inscritos en la sección 1 de idioma French 4 HN que estaba a cargo del profesor investigador. De esta manera, la muestra utilizada conformó el grupo en estudio, el cual es un grupo ya existente en su contexto natural (Seliger y Shohamy, 1989). Los estudiantes no fueron escogidos empleando ningún tipo de criterio estadístico, ya que se trabajó con los alumnos en el contexto concreto de las secuencias pedagógicas de la unidad curricular mencionada. Los

estudiantes objeto del estudio fueron evaluados bajo dos criterios: la asistencia a cada una de las actividades previstas y la presentación individual del portafolio de trabajo del estudiante.

3.7 Materiales de Investigación

Con el objetivo de proceder a la investigación, se presentan a continuación los diferentes materiales que se ha decidido utilizar; del mismo modo que se manifiesta la relación de los objetivos a alcanzar en la materia escolar estudiada con los contenidos y objetivos previstos dentro de esta investigación.

Los materiales empleados fueron los siguientes:

- Programa de Idioma del Mundo, nivel 4, idioma francés.
- Producciones escritas de los estudiantes como fuente de datos de la investigación.
- Material de lectura en francés.

El primer paso por dar al realizar esta investigación fue hacer una exploración previa sobre el contenido pragmático de la materia escolar a dictar, así como determinar los objetivos buscados para este trabajo, de manera tal que se pudiese encontrar una armonía y complementación entre ambos aspectos.

Es necesario aclarar que el grupo en estudio había estado en contacto con la lengua francesa en períodos intervalos de seis meses, por tres ocasiones, en los últimos dos o tres años de los estudios que hayan cursado de la educación secundaria. Esto se debe a que el sistema de inscripción escolar solo permite

cursar las materias relacionadas a las lenguas extranjeras una solo vez por año. Sin embargo, ciertas excepciones se han presentado en algunos casos particulares, y se podría conseguir a algún estudiante que habría tomado los cursos de forma consecutiva en uno o dos años. Un estudiante solo puede inscribir la materia de este estudio (francés, nivel 4) al haber cursado y aprobado previamente las materias francés, niveles 1, 2, y 3, o bien que este haya accedido al nivel superior por alguna prueba especial de suficiencia lingüística. Los tres niveles conforman en conjunto un estudio del idioma de aproximadamente 570 horas, antes de poder ingresar al nivel 4.

El programa de Idioma del Mundo, nivel 4, idioma francés (ver cuadro # 5), corresponde al pensum de estudio establecido por el distrito escolar correspondiente a la escuela secundaria donde tuvo lugar la investigación. Para el estudio de las lenguas extranjeras, el distrito escolar utiliza los indicadores propuestos por los estándares de preparación universitaria y profesional de Carolina del Sur para el dominio de idiomas del mundial. En lo que concierne al presente estudio, los indicadores que corresponden al nivel del idioma cursado cuentan con los objetivos siguientes:

- Para la interpretación o comprensión lectora se busca: Intercambiar información para promover la ecología, establecer conversaciones relacionadas a la conservación del planeta, intercambiar información para la realización de un experimento científico. Así como participar en una conversación con un compañero para identificar los elementos necesarios para planificar eventos, viajes y proyectos.

- Para la categoría de intercambio de información de persona a persona se busca: responder a una variedad de preguntas acerca de la infancia. Realizar una variedad de preguntas que den seguimiento a información proporcionada sobre la infancia. Intercambiar preferencias, sentimientos u opiniones, así como dar consejos sobre una variedad de temas familiares, creando oraciones simples y compuestas. Discutir sobre alguna figura histórica del pasado, la cual haya sido investigada en cooperación de los diferentes grupos de la clase, creando una serie de oraciones consecutivas.
- En la categoría de producción, expresión oral y escrita, los objetivos a alcanzar son: describir la vida de alguien más, sus gustos y desagrados o algún recuerdo de sucesos, incluyendo cuándo, con quién, dónde y porqué, en una serie de oraciones conectadas. Establecer el punto de vista propio acerca de un tema y dar razones para apoyarlo usando oraciones y series de oraciones compuestas. Presentar información acerca de un evento pasado usando una serie de oraciones conectadas.

Se ha observado que este programa para la enseñanza de lenguas extranjeras está basado en tres puntos principales: la lectura, el intercambio de información y cooperación para la adquisición de la lengua meta de persona a persona, y la escritura de textos en francés como lengua extranjera. Ya que el propósito de este estudio ha sido examinar la influencia de la metacognición en el perfeccionamiento de la escritura en idioma extranjero, se han hecho ciertos arreglos a modo de cumplir con los objetivos de la materia escolar. Estos arreglos se reflejan en el sentido que el investigador no solo se encargaba de fomentar la escritura y los procesos que esta implica, sino que paralelamente ha trabajado

con la lectura y las micro-destrezas que en ella operan. Para cumplir con la parte lectora, se han utilizado productos originales y otros confeccionados semioriginales presentes en archivos de material didáctico y fabricados por el docente (ver anexo 14).

Programa de Idioma del Mundo, nivel 4, idioma francés

RESUMEN DEL NIVEL CUATRO Y OBJETIVOS FINALES

Unidad 1: Literatura tradicional/folclórica.

- I. **Preguntas esenciales:** ¿Qué es la literatura tradicional/folclórica? ¿Qué representa la literatura tradicional/folclórica? ¿Qué es importante para una cultura?
- II. **Objetivos de aprendizaje:** Puedo comparar y contrastar la literatura tradicional/folclórica y discutir sobre su impacto en la cultura meta.

Para superar las expectativas: Puedo crear mis propias tradiciones incorporando elementos que reflejen la cultura de destino.

Cuadro # 5: Detalle de los objetivos específicos para el desarrollo de las habilidades de escritura

Objetivos de aprendizaje (basados en ACTFL)	
Expresión	
Oral	Escrita
<p>Yo puedo...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar acerca de la gente, actividades, eventos y experiencias. • Presentar canciones, relatos cortos y lecturas dramatizadas o artísticas. • Contar una historia reconocida. 	<p>Yo puedo...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir acerca de la gente, actividades, eventos y experiencias. • Escribir acerca de temas de interés. • Contar una historia o cuento famoso.

<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la literatura folclórica de la cultura meta con la propia. • Crear una historia o cuento. • Dar y justificar mi opinión sobre los acontecimientos folclóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la literatura folclórica de la cultura meta con la propia. • Crear una historia o cuento. • Dar y justificar mi opinión sobre acontecimientos folclóricos de la literatura.
---	--

Adaptado de los documentos de idiomas extranjeros de las escuelas públicas del Condado de Jefferson JCPS, KY, EE. UU. Adaptado y traducido por Boscán.

Los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras están basados en las pautas de desempeño y competencia para estudiantes de idiomas de la ACTFL, the American Council on the Teaching of Foreign Languages. El Consejo Americano para la Enseñanza de idiomas Extranjeros es una organización nacional de los Estados Unidos de América que se dedica a la mejora y expansión de la enseñanza, así como del aprendizaje de todos los idiomas en todos los niveles de instrucción del territorio estadounidense.

La pirámide invertida (Anexo 5) desarrollada por ACTFL representa las funciones (tareas comunicativas) en las que los alumnos pueden participar en cada nivel de competencia principal. La pirámide constituye cinco niveles generales de competencia usados con estudiantes de K-12 de las escuelas. Estos niveles son: Principiante o Novato, Intermedio, Avanzado, Superior y Distinguido. Tres de estos niveles generales constan de tres subniveles que permiten visualizar con más detalle el crecimiento formativo de los alumnos.

3.8 Procedimientos didácticos

Los procedimientos didácticos que se siguieron para dar curso a la fase de la aplicación de los instrumentos de investigación fueron los siguientes:

- Composición de inicio de semestre.
- Discusión sobre el contenido, las actividades de la materia, reglamento operativo de trabajo a distancia y semi-presencial.
- Discusión sobre los objetivos lingüísticos a alcanzar.
- Presentación de la implementación del portafolio del estudiante.
- Selección de temas incluidos en el programa de la materia para la producción escrita.
- Redacción del primer texto y su construcción basada en estrategias.
- Discusión y modelaje de las etapas de escritura de Hayes y Flower (1980).
- Redacción de textos según el modelo propuesto.
- Aplicación de los formatos de autoevaluación de O'Malley y Valdez-Pierce (1996).
- Entrevistas de seguimiento del portafolio.
- Redacción de diferentes textos narrativos, trabajando los formatos de auto- evaluación y coevaluación.
- Consolidación de la etapa de revisión y evaluación del proceso de escritura.
- Presentación del Portafolio.
- Composición de final de semestre.

3.9 Aplicación práctica de las variables

Con respecto a los participantes-redactores de las composiciones en lenguas extranjeras y objetos de este análisis, se ha solicitado al grupo de estudiantes que escriban varios textos, en sesiones diferentes, uno inicial, sin el conocimiento explícito de estrategias y métodos de redacción sugeridos, otros con el conocimiento de estas, y uno final, a manera de poder comparar los avances alcanzados y poder contrastar con el texto inicial. Durante este proceso, debían verbalizar todos los pensamientos que venían a sus mentes (protocolo del pensamiento en voz alta). Con estos datos, se han identificado las estrategias que se han empleado para determinar si existe un patrón de uso del lenguaje escrito común en la lengua materna y en la lengua extranjera. Seguidamente, se tuvo una sesión en la que se les pidió a los estudiantes que informaran de su aprendizaje con esta forma de verbalización durante la producción escrita. Esta entrevista se hizo como un reporte verbal del estudiante hacia el profesor. Permitiéndosele a este último la realización de preguntas sobre las técnicas utilizadas. Finalmente, se hizo la comparación de los datos obtenidos del grupo y, una vez formuladas las conclusiones, se procedió a completar las observaciones individuales por alumno, sobre las estrategias metacognitivas empleadas, cuándo y cómo estas fueron desarrolladas.

3.10 Resultados, discusiones y conclusiones

Se ha comprobado que al usar métodos introspectivos de análisis de datos para estudios de producciones lingüísticas en los procesos de redacción en idioma extranjero, se destaca que el aspecto más importante del trabajo de escritura pareciera residir en la progresión y el uso cíclico de los componentes que la constituyen. Se establece así que la teoría del proceso de la composición como campo de estudio se centra en la escritura como un proceso y no como un producto.

Se puede decir que las estrategias metacognitivas y autorreguladoras utilizadas por el profesor y el estudiante pueden surgir antes, durante y después del proceso de escritura. De manera tal que los instrumentos de recolección de datos se encuentran presentes durante cada una de las etapas.

Para el dominio de la composición, la enseñanza efectiva se basa en la transferencia de control y la práctica guiada en contextos dialógicos entre el docente y los aprendices. La observación propia del docente, reflexión y análisis de sus procesos de enseñanza, así como el seguimiento de los procedimientos a través de protocolos verbales en voz alta y el reporte verbal de parte de los estudiantes, permiten la obtención de datos procesables, que retroalimentan a los participantes, logrando alcanzar una mejora significativa en la producción de textos.

Es de destacar que el uso de estos métodos introspectivos colabora en la creación de la autonomía del estudiante, en quienes debe reinar este proceso que exige ante todo conocimientos del profesor para guiar a los alumnos a

desarrollar composiciones mejor estructuradas, pero que también logra inculcar en los estudiantes redactores las destrezas suficientes de autonomía y autogestión que los lleven a la autoconciencia y a la producción de textos realmente exitosos.

Se logró comprobar que los métodos introspectivos permiten implantar el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos en lenguas extranjeras. El amalgamamiento de los métodos introspectivos a las estrategias metacognitivas reconoce el replanteamiento de muchas de las actividades realizadas en el aula de clases para su mejora y perfeccionamiento.

Por otra parte, se demostró que es sumamente importante la formación y la actualización del personal docente, en cuanto a la aplicación de estrategias metacognitivas y su valor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se reconoce que los métodos introspectivos son beneficiosos para avanzar en los procesos educativos, y que deben ser tomados en cuenta no solo por los actores directos de la situación educativa (profesores y estudiantes) sino más ampliamente por los diseñadores de programas educativos, así como los creadores de materiales didácticos, quienes podrían contemplarlos en sus producciones metodológicas, diseños de instrucción y manuales escolares.

Los resultados han revelado que los alumnos redactores no transfieren la mayoría de las estrategias que poseen en su lengua materna para el logro de la

misma tarea de escritura en lengua extranjera. Esto parece implicar un estado de no conciencia del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, lo que podría ser corregido con el uso de estrategias compensatorias como la lluvia de ideas y la organización de las ideas en la etapa previa a la redacción del primer borrador (Wolfersberger, 2003).

Finalmente, se pudo constatar que la puesta en práctica de estos métodos tiende a propiciar el interés por la realización de investigaciones que validan las ventajas de promover, en el aula de clases, la aplicación de estrategias metacognitivas desarrolladas con métodos introspectivos, donde todos los intervinientes parecen lograr mejoras en sus destrezas de enseñanza y de aprendizaje.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Writing, in this instance, is a particularly powerful tool for helping adolescents listen, reflect, converse with themselves, and tackle both cultural messages and peer pressures.

Peter Elbow

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

4.1 Análisis y discusión de los resultados en la fase de aplicación

En esta sección se plantean los resultados que han sido obtenidos en esta investigación a partir del análisis de los datos que permitieron determinar la efectividad de la aplicación de estrategias metacognitivas de aprendizaje a las técnicas de escritura de textos narrativos en lengua extranjera.

El primer paso en examinar consistió en describir los resultados de las actividades ejecutadas durante el proceso de intervención con el objetivo de encontrar puntos de fusión entre los procesos metacognitivos de los individuos y la práctica de la escritura.

El segundo paso fue el de describir los resultados de la aplicación de las estrategias e instrumentos de trabajo desde los puntos de vista del docente-investigador y de los estudiantes-escritores. Al mismo tiempo, se buscó hacer las comparaciones necesarias de los resultados con el propósito de detectar similitudes o diferencias que podrían haber sido descubiertas solo de forma separada por el profesor y los alumnos.

Por último, se ofrecen directrices procedimentales que promuevan el mejoramiento de la práctica pedagógica en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que además sean respaldadas por investigaciones en el campo educativo.

4.1.1 Actividades para el entramado de la escritura y la metacognición: Intervención pedagógica

4.1.1.1 Procedimientos didácticos de la intervención

Basados en los fundamentos teóricos estudiados y poniendo en práctica las estrategias planteadas en esta investigación, se partió a la elaboración y administración de las tareas relacionadas a la creación de textos escritos del tipo narrativo que tuvieran afinidad con los procesos metacognitivos. Con el objetivo de proporcionar una idea detallada de las actividades realizadas durante el proceso de la intervención didáctica del profesor-investigador, se ha decidido hacer un compendio que mencione y explique cada una de ellas.

4.1.1.2 Presentación del programa de estudio

El contenido de la materia Nivel 4 de Lenguas del Mundo, francés 4, fue presentado a los alumnos y luego discutido más detalladamente en sus partes constitutivas. Sintetizando lo planteado, los alumnos manifestaron estar interesados en desarrollar las habilidades de producción escrita de forma paralela a aquellas que corresponden a la comprensión de textos. De forma simultánea, fueron presentados otros elementos operativos correspondientes al desarrollo general de la cátedra, al trabajo de los sistemas, a las reglas de funcionamiento y a los objetivos buscados.

4.1.1.3 Actividades de comprensión lectora

En cuanto a las actividades de lectura, el profesor proporcionó los documentos de comprensión lectora utilizados para la materia. Los cuales se relacionaban directamente a la estructura de textos narrativos, al mismo tiempo que presentaban vocabulario específico de este tipo de texto. El uso de estos

documentos sirvió para enriquecer y consolidar los conocimientos adquiridos en la lectura, y de este modo, empezar a formar parte de sus propias construcciones textuales. El objetivo de esta práctica de lectura fue, por consiguiente, el de fijar estructuras discursivas, promover el reconocimiento y la reproducción del léxico propio del tipo de texto narrativo (anexo 14).

4.1.1.4 Composición inicial

Con el propósito de diagnosticar el nivel de idioma francés de los alumnos, se decidió aplicar una primera prueba que consistía en la creación de una composición con características de tipo narrativa, a partir de unas instrucciones relacionadas a los objetivos finales de una unidad didáctica de la materia previstas para el nivel Intermedio-Medio. La composición se trató de la redacción de un cuento corto, sobre hechos reales o ficticios; introduciendo personajes, lugares y eventos que estuviesen relacionados a su cultura o a la cultura de la lengua meta; pudiendo utilizar leyendas urbanas o cuentos tradicionales como referencias. Para su valoración, se tomó en cuenta una rúbrica de aspectos evaluados en las composiciones y poder determinar el nivel de competencia lingüística de los alumnos.

Luego de hacer la corrección, los resultados de esta prueba de escritura revelaron que los alumnos se encontraban por debajo del nivel Intermedio-Bajo y Novato-alto, y que los mismos manifestaban diversos problemas acerca de la estructura de algunas partes del texto, la conjugación verbal y de los acuerdos de género en francés. De manera más específica, los alumnos realizaban escritos cortos, con información bastante básica. Se puede precisar además que utilizaban vocabulario muy poco diverso, presentaban faltas ortográficas

significativas, utilizaban tiempos verbales incorrectos, y la estructura del texto carecía de alguna, o incluso varias, de sus partes constitutivas o estas eran de pobre calidad.

Esta prueba se hizo de forma individual. La puntuación se basó en la escala de evaluación perteneciente al nivel examinado basado en los niveles de competencia lingüística de ACTFL, la cual corresponde del 10 al 15, entre los niveles Intermedio-Bajo e Intermedio-Medio. Finalmente, como aclaratoria hay que mencionar que esta prueba inicial no tuvo lugar con la intención de formar parte directa de esta investigación, pues solo tuvo la intención de funcionar como prueba diagnóstica para conocer sobre el nivel que los alumnos tuvieran del idioma y sobre las estructuras textuales, así como para ser utilizada como prueba de haber desarrollado destrezas y mejorado la calidad de los escritos, al ser comparada con la prueba de final de ciclo.

4.1.1.5 Escala de evaluación

NOVATO BAJO			NOVATO MEDIO			NOVATO ALTO			INTERMEDIO BAJO			INTERMEDIO MEDIO			INTERMEDIO ALTO			AVANZADO BAJO	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Basada en los niveles de competencia ACTFL, 2012

4.1.1.6 Resumen de los criterios de competencia

Rango de competencia	Funciones	Contenido/Contexto	Precisión	Tipo de texto
Superior	Discute temas de forma concreta y abstracta Participa completamente en conversaciones relacionadas a necesidades e intereses profesionales Apoya opiniones Crea hipótesis	Mayoría de situaciones formales e informales Gama amplia de temas de interés público Problemas abstractos	Ausencia de patrones de error, y errores esporádicos no interfieren en el mensaje	Discurso extendido
Avanzado	Narra en tiempo presente, pasado y futuro	Mayoría de situaciones formales e informales Temas concretos de interés personal y general	Comprendido sin dificultad por hablantes del idioma objetivo no acostumbrados a escuchar a hablantes no-nativos	Párrafos
Intermedio	Capaz de crear con el lenguaje (por ejemplo, adaptar material aprendido para expresar significado personal) Hace y responde preguntas Maneja situaciones sociales simples Satisface necesidades simples para sobrevivir utilizando el idioma objetivo	Algunas situaciones informales y un número limitado de situaciones transaccionales Temas predecibles y familiares Intermedio: mi mundo	Comprendido, con necesidad de repetición, por hablantes del idioma objetivo acostumbrados a escuchar a hablantes no-nativos	Oraciones y grupos de oraciones
Novato	Se comunica mínimamente con frases cortas memorizadas y formuladas Lista y memoriza frases comunes de alta frecuencia Puede responder a preguntas simples memorizadas Puede satisfacer un número limitado de necesidades inmediatas de supervivencia	Mayoría de situaciones informales Aspectos más comunes de la vida diaria	Puede ser difícil de entender, incluso para quienes estén acostumbrados a escuchar a hablantes no-nativos	Palabras y frases frecuentes memorizadas

4.1.1.7 Etapa de reflexión

Es importante destacar que luego de escribir la composición, se solicitó a los estudiantes que reflexionaran sobre cómo habían decidido la redacción del texto. Se les pidió que discutieran y explicaran cómo habían resuelto desarrollar las diferentes partes de sus escritos. Muchos mencionaron que tenían la tendencia a no planificar antes de ponerse a escribir, y que simplemente escribían a medida que las ideas venían a sus mentes. Otros alumnos decidían haber terminado su trabajo al escribir el final de sus composiciones, sin dar lugar a la revisión antes de entregar sus textos. Estos hechos demostraron que los aprendices carecían de una estructura de organización textual.

Como siguiente fase del proceso, se solicitó a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes etapas que mejor evidenciaran el desarrollo de textos en idiomas extranjeros. La mayoría de los escrutados manifestaron que la parte más importante para desarrollar los textos narrativos radicaba en conocer los procesos correspondientes a la escritura. Otros mencionaron que sin la planificación no podrían seguir un orden, poder escribir de forma más organizada y poder tener una perspectiva más amplia de lo que deseasen desarrollar. Por otra parte, algunos estudiantes destacaron que sin la revisión no podrían reparar, reorganizar, y reformular muchas ideas.

Después de dar por concluida la reflexión sobre lo escrito, fueron presentadas las etapas de la escritura según Hayes y Flower (1980). Se explicó y ejemplificó cada una de sus etapas. Por último, se instó a los alumnos que escribieran un texto narrativo, esta vez, siguiendo las etapas estudiadas y propuestas por los autores mencionados. Para entonces comenzar a utilizar el formato de

autoevaluación de estrategias de escritura de O'Malley y Valdez-Pierce (1996) (anexo 8). Desde este punto, cada una de las composiciones tenía que estar acompañada de su respectiva hoja de autoevaluación.

Por otra parte, se explicó de forma más específica a los estudiantes sobre la manera en la cual serían evaluadas sus composiciones. Estas serían ponderadas cualitativamente, siguiendo la escala de evaluación perteneciente a los niveles de competencia lingüística de ACTFL. Tomando en cuenta que el objetivo sería alcanzar o permanecer dentro de los niveles Intermedio-Bajo (10-12) e Intermedio-Medio (13-15) y superiores.

- Novato-Bajo, calificación 1-3 puntos
- Novato-Medio, calificación 4-6 puntos
- Novato-Alto, calificación 7-9 puntos
- **Intermedio-Bajo, calificación 10-12 puntos**
- **Intermedio-Medio, calificación 13-15 puntos**
- Intermedio-Alto, calificación 16-18 puntos
- Avanzado-Bajo, calificación 19-20 puntos

Se dejó claro a los alumnos que las calificaciones en las composiciones serían de tipo apreciativas sobre el trabajo realizado, y que no contarían con un valor numérico puesto que el objetivo era el de incrementar la calidad de sus competencias lingüísticas y de poder adquirir las destrezas necesarias para organizar y desarrollar textos narrativos de mejor calidad.

No obstante, a cada composición se daba finalmente un valor numérico que se reflejaba en el sistema de reporte de calificaciones oficial del establecimiento

escolar. Esto se debía a que era necesario evidenciar de esta manera los resultados, según las normativas del distrito escolar. Para crear el conjunto de elementos que serían evaluados finalmente, se tomarían en cuenta las notas apreciativas sobre el avance de los alumnos en sus composiciones y la corrección del portafolio en conjunto.

Con la intención de fortalecer las tres etapas de la escritura: planificar, trasladar o traducir y revisar; se estudiaron a manera de ejemplos, distintos patrones que permitieran visualizar la coherencia, cohesión y los diversos marcadores del discurso escrito.

Acto seguido, los estudiantes produjeron un texto narrativo. Esta producción escrita fue autoevaluada bajo los parámetros de la escala de apreciación establecida. Se pudo observar que las apreciaciones impuestas por los aprendices coincidieron en algunos aspectos con las evaluaciones hechas por el profesor. Por lo tanto, se podría decir que la reflexión formó parte de los procesos de pensamiento de los alumnos-escritores en relación con su propio trabajo.

La coevaluación tuvo lugar a través del llenado del formato previsto, basado en el propuesto por O'Malley y Valdez-Pierce (1996). Igualmente, se invitó a los estudiantes a leer y a discutir los aspectos contemplados en este formato, y finalmente estimar una calificación al trabajo realizado por uno de sus compañeros. Luego de observar y comparar las calificaciones y las producciones, se pudo observar que los alumnos tendieron a subvalorar o sobrevalorar los textos de sus compañeros, posiblemente dependiendo del grado de amistad, simpatía o desconocimiento de los otros estudiantes. Muchos

factores culturales pudieron haber intervenido en sus decisiones sobre la evaluación.

Finalmente, se discutió sobre los diferentes aspectos que serían evaluados, presentes en la tabla de análisis de textos. Se destacó la importancia de apegarse a las normas establecidas por cada uno de los aspectos que impulsarían el mejoramiento de la producción escrita; estos criterios contaban con las reglas de ortografía, el uso adecuado de los tiempos verbales, la estructura de la oración, el vocabulario específico, la puntuación correcta y las relaciones de concordancia de géneros.

4.1.1.8 Presentación del portafolio de trabajo del estudiante

La presentación del portafolio, en su totalidad, fue la última de las actividades presentadas. En este compendio se presentaron todos los trabajos hechos por el estudiante. En cada uno de los documentos contenidos en esta carpeta se destacaban los trabajos corregidos, se detectaban los errores y como corregirlos, las calificaciones alcanzadas, y las observaciones sobre lo que debían modificar o reforzar para lograr mejores escritos narrativos en francés.

En conclusión, se puede decir que todas las tareas fueron hechas con el propósito de entamar la escritura de textos narrativos con las estrategias metacognitivas. Estas tareas se trataron de discusiones en las entrevistas, conversaciones entre el grupo y el docente y entre los mismos alumnos, las actividades de comprensión, así como la realización de composiciones de textos narrativos evaluados con los formatos de autoevaluación de O'Malley y Valdez-Pierce (1996). También destacó la presentación del modelo de escritura de

Hayes y Flower (1980), la comprensión de los niveles de competencia y la evaluación basada en ellos, y en último lugar la presentación del portafolio.

Todas las teorías analizadas durante esta investigación proponían enlazar las estrategias metacognitivas con los procesos de escritura. Esta unión se reflejó en cada una de las actividades presentadas y destacaba el contexto de la evaluación apreciativa que fue utilizada.

Como se ha mencionado, el instrumento de recolección de información fue el portafolio. Este recogía las producciones realizadas por los estudiantes, así como otros formatos relacionados a la evaluación de estas. Sin la intervención del docente-investigador, el alumno debía recolectar y organizar directamente sus trabajos dentro de su portafolio. El portafolio debía contener los siguientes elementos:

- Las composiciones de inicio y de final de semestre.
- Los formatos de autoevaluación, coevaluación y de entrevistas.
- Las composiciones escritas corregidas.
- Las reflexiones de los estudiantes.

Con la intención de explicar el procedimiento que se realizó para elaborar y surtir el portafolio, se presentará a continuación el procedimiento más en detalle.

4.1.1.9 Composición escrita de inicio de semestre

Como ha sido mencionado anteriormente, estas composiciones tuvieron la finalidad de demostrar a ambas partes del hecho educativo, los estudiantes y el docente, un punto de partida donde se pudiera reflejar a grandes rasgos el

estado de producción de textos de los estudiantes, y poder emprender a partir de ese punto un proceso que incluiría una batería de estrategias e instrumentos que les dieran directrices adecuadas para cambiar, mejorar o reforzar sus escritos.

La composición inicial fue el primer ítem que conformaba el portafolio del estudiante (Dos ejemplos de estas composiciones se encuentran en el anexo 11). Esta primera tarea reflejó muy poca destreza en la producción escrita, un vocabulario deficiente, errores gramáticos significativos, incluso una casi nula autorreflexión sobre el uso del idioma francés. Los resultados de la composición inicial se presentan en la tabla # 1.

Se utilizaron los criterios Apropiado – Inapropiado en los aspectos de la evaluación de las composiciones, señalando con una marca de comprobación o visto (✓) el cumplimiento del criterio observado, en otras palabras, de los aspectos que sí se han contemplado.

Se muestra el uso Apropiado de los aspectos evaluados en las composiciones de los estudiantes en el porcentaje total. Respetando el aspecto ético científico de privacidad y anonimato de los sujetos de estudio, se decidió no mencionar ningún nombre, y en su lugar, se les asignó un número que sirviera para identificarlos.

Se observó que pocos alumnos (25%) seguían las reglas ortográficas. El uso correcto de los tiempos verbales fue muy poco acertado (25%). En cuanto a la estructura de la oración, esta parecía ser consistente y seguir las reglas gramaticales correctas (58%), sin embargo, solo se presentaba en su forma

simple y aislada. El vocabulario se observó muy limitado y de características muy básicas (42%). La puntuación (75%) no presentaba problemas significativos que interfirieran con el sentido de lo expresado. Las relaciones de concordancia de géneros fueron muy poco observadas (17%), sobre todo para los acuerdos gramaticales de género femenino y plural. Con respecto a los aspectos formales y procedimentales en las composiciones relacionados al empleo de estrategias de autorreflexión, un porcentaje muy escaso (25%) demostró poseer las estrategias metacognitivas necesarias.

Tabla # 1: Análisis de los textos: composición inicial

Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Aspectos evaluados												
Ortografía			✓			✓	✓					
Tiempos verbales			✓			✓	✓					
Estructura de la oración	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		
Vocabulario		✓	✓			✓	✓					✓
Puntuación	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Concordancia de géneros			✓				✓					
Auto-reflexión			✓			✓	✓					
TOTAL % Por sujeto	29%	14%	100%	29%	14%	71%	100%	29%	14%	14%	14%	29%

Total % = Porcentaje de estudiantes que mostraron poseer conocimientos en cada aspecto
n = 12

4.1.1.10 Formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación

El segundo grupo de documentos presente en el portafolio se trataba de los formatos de autoevaluación y de registro de entrevistas. Los formatos de

autoevaluación (O'Malley y Valdez-Pierce, 1996) fueron utilizados por los estudiantes en cada una de sus composiciones.

Sobre el formato de autovaloración de estrategias de escritura, este presentaba tres partes constitutivas: antes, durante y después de escribir. Cada una de estas partes contenía entre tres y cuatro ítemes, dentro de los cuales el estudiante-escritor debía marcar Si o No, en concordancia a la estrategia que habría utilizado. La parte final de este formato contaba con un espacio para señalar cualquier otra estrategia que el alumno considerara necesario incluir.

Por otra parte, también se valoró la lectura, aunque el seguimiento de este proceso no fue reflejado en este trabajo. Sin embargo, esta destreza fue desarrollada a la par de las estrategias de escritura. Pues la lectura es un requerimiento dentro del currículo de la cátedra. Así pues, esta no formó parte directa de los resultados de esta investigación. No obstante, la práctica de la lectura se llevó en consonancia a los objetivos buscados en la producción de textos, ya que la lectura reforzaba el reconocimiento de la estructura ideal de los textos, y los textos leídos podían funcionar como modelos a seguir al momento de la producción individual.

Otro documento presente en el portafolios fue el cuestionario para la preparación de las entrevistas. Esta herramienta contaba con siete preguntas sobre si se observó progreso en la escritura, al mismo tiempo que se solicitaba al alumno que diera detalles sobre las acciones que este había realizado en favor de mejorar sus destrezas de escritor en la lengua meta (anexo 10).

Todos los formatos fueron ponderados cualitativamente por los mismos alumnos, al mismo tiempo que hacían comentarios sobre porqué se habían calificado de la manera como lo habían hecho. Por su parte, el profesor no evaluó ninguno de estos instrumentos. En cuanto a los comentarios hechos por los estudiantes, ellos mencionaban que habían hecho su mejor esfuerzo y que merecerían las calificaciones que se habían impuesto. Lo más interesante sobre este sistema de calificación fue que manifestaban darse cuenta de las partes del proceso que habían ejecutado para obtener sus producciones escritas. Esto indicaba que todos los elementos utilizados habían sido vistos como herramientas de aprendizaje y de progreso, y no como simples productos para obtener una nota final.

Otro formato utilizado fue el de co-evaluación (anexo 12). Este documento cumplió la función de servir para evaluar y calificar las composiciones de uno de los compañeros del curso. Este formato solicitaba información sobre las partes que más les llamó la atención y sobre qué acciones tomar para mejorar la calidad de las composiciones. También contenía este instrumento, una lista de características que debían tomarse en cuenta durante la revisión. Algunas de estas características consistían en la atención a la ortografía, puntuación, organización textual, etc.

En último lugar, se utilizó el formato de chequeo del proceso de escritura (anexo 10). En este formato, el alumno tenía que registrar la frecuencia de uso de las estrategias especificadas. Este instrumento constaba de cuatro partes. La primera se trataba del uso de las estrategias de pre-escritura, la segunda era sobre las estrategias de escritura, la tercera sobre la pos-escritura, y la cuarta

sobre las aplicaciones e intereses relacionados a estrategias. Gracias a este registro, se pudo constatar que los alumnos incrementaban el uso de estrategias progresivamente; lo que permitió corroborar una reflexión de parte del alumno-escritor sobre los procesos ejecutados en la producción de sus escritos.

4.1.1.11 Composiciones escritas centrales

Las composiciones escritas que fueron realizadas durante el período académico también formaron parte del portafolio. En estas composiciones se pudo observar una mejoría significativa en su calidad. Esta mejoría se percibió de forma progresiva a lo largo del semestre, pudiendo notar, en sus inicios, el poco uso de las etapas de la escritura. Los estudiantes mostraron saber organizar sus ideas en el plano de la textualización, sin embargo, muchos no parecían saber estrategias de planificación ni de automonitoreo.

Tabla # 2: Estrategias redaccionales y metacognitivas de inicio de período

Estrategias observadas Sujetos	Redaccionales	Metacognitivas
1	Textualización	No se observan estrategias
2	Textualización	No se observan estrategias
3	Planificación, textualización, revisión	Se observa cierto desarrollo y uso de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
4	Textualización	No se observan estrategias

5	Textualización	No se observan estrategias
6	Textualización	No se observan estrategias
7	Planificación, textualización, revisión	Se observa cierto desarrollo y uso de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
8	Textualización	No se observan estrategias
9	Textualización	No se observan estrategias
10	Textualización	No se observan estrategias
11	Textualización	No se observan estrategias
12	Textualización	No se observan estrategias

Elaboración propia, Boscán (2021)

Durante el inicio de esta experiencia educativa, se pudo observar el uso de estrategias de escritura que se enfocaban principalmente en el proceso de textualización o redacción de los textos, es decir que muchos de los participantes pasaban directamente a escribir el texto que creían definitivo, sin pasar por una planificación intensiva ni por una revisión más detallada de lo escrito. Esto indicaba que los estudiantes-escritores tendían a escribir sus textos con las ideas que iban llegando a sus mentes, plasmándolas en sus composiciones a veces

sin si quiera algún orden lógico. No obstante, dos sujetos mostraron haber utilizado técnicas de planificación y revisión desde el inicio, lo que les permitía desarrollar textos de mejor consistencia y calidad.

En cuanto a la utilización de las estrategias metacognitivas, se pudo constatar que estos mismos dos alumnos que usaron las estrategias redaccionales, también daban indicios de saber utilizar algunas estrategias metacognitivas. Este hecho se pudo corroborar al analizar las composiciones que habían realizado los estudiantes, y luego de haber tenido la primera de las entrevistas. A lo largo del semestre se pudo comprobar que los estudiantes que tenían mayor conocimiento y práctica de las estrategias metacognitivas de aprendizaje también poseían un rendimiento general superior que el resto del grupo.

Con el objeto de determinar el nivel de progreso de estrategias metacognitivas, se acordó usar una escala de relación que se expresó de la siguiente manera: Bajo, Medio y Alto. Los datos obtenidos a través de los formatos previstos sirvieron para valorar las producciones escritas y así determinar en qué niveles estarían los trabajos escritos de los estudiantes.

El resultado observado en las composiciones escritas al final del período semestral demostró un crecimiento y frecuente manejo de las estrategias metacognitivas y las de escritura que fueron trabajadas (tabla # 3).

Tabla # 3: Estrategias redaccionales y metacognitivas de final de período

Estrategias observadas Sujetos	Redaccionales	Metacognitivas
1	Planificación, textualización, revisión	Estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
2	Planificación, textualización, revisión	Estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
3	Planificación, textualización, revisión	Desarrollo Alto de Estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
4	Planificación	Estrategias de planificación
5	Planificación, textualización, revisión	Estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
6	textualización	Estrategias de monitoreo
7	Planificación, textualización, revisión	Desarrollo Alto de Estrategias de planificación, monitoreo y evaluación
8	Planificación	Estrategias de planificación
9	Planificación, textualización	Estrategias de planificación y monitoreo
10	Planificación, textualización	Estrategias de planificación y monitoreo
11	Planificación, textualización	Estrategias de planificación y monitoreo
12	Planificación	Estrategias de planificación

Elaboración propia, Boscán (2021)

Por otra parte, se evidencia que el crecimiento no se dio de forma igualitaria para todos los participantes, pues mientras en algunos se observó un crecimiento significativo en el reconocimiento y uso de estrategias metacognitivas y de las faces de la escritura, en otros estudiantes apenas se mostraban algunos indicios de utilizarlas. En cuanto al desarrollo de aquellos alumnos que presentaron un rendimiento superior al comienzo del proyecto, estos mostraron haber adquirido más destrezas y un uso más consciente de los procesos que realizaban. Por otra parte, también se observó una mejoría significativa en particular en el desarrollo de la etapa de pre-escritura, es decir, que muchos aspectos relacionados a la organización de ideas, y sobre todo a la planificación fueron utilizados al final del período del estudio.

En resumen, 11 sujetos desarrollaron las estrategias de planificación, 9 sujetos desarrollaron la organización de ideas en el proceso de textualización, y 5 sujetos desarrollaron las estrategias de revisión. Las estrategias metacognitivas que fueron mayormente desarrolladas fueron las relacionadas a la planificación y al monitoreo.

Se observa que cada uno de los alumnos pudo mejorar en algún o algunos de los aspectos estudiados. 5 sujetos alcanzaron a conocer y trabajar la mayoría de las estrategias metacognitivas. 3 estudiantes lograron desarrollar estrategias sobre la planificación. Mientras que solo uno de los estudiantes mejoró sus capacidades para la textualización. Hay que destacar que el hecho de haber utilizado un instrumento como el portafolio permitió al alumno exteriorizar sus conocimientos y destrezas en el aprendizaje del idioma francés. En resumen, es

necesario aclarar que se evidenciaron cambios positivos entre lo que fuera el trabajo al inicio y el final del período.

El docente también corrigió y calificó las composiciones de forma cualitativa (anexo 11). Con la finalidad de poder observar los cambios sobre el producto escrito, se realizó un análisis de las fallas presentes en los textos, para entonces poder comparar la estructura presente en el texto inicial con la del texto final de semestre. Por otra parte, se debe recordar que se tuvo que calificar de forma numérica por la exigencia del sistema educativo, el cual solicita se entregue a los alumnos un resultado con esas características específicas.

Luego de hacer el análisis de los resultados de la prueba inicial, se pudo detectar que los estudiantes presentaban principalmente errores ortográficos, de conjugación verbal y uso de los tiempos correctos, planificación y organización de las ideas y de la estructura del texto, así como un desconocimiento de la concordancia de géneros en francés. Se quiso incluir además un aspecto concerniente a las estrategias de autorreflexión, la cual proporcionaría una primera vista sobre lo que podría estar pasando en ese nivel para ese momento y compararlo con los resultados finales (tabla # 4).

Tabla # 4: Análisis de los textos: composición final

Sujetos Aspectos evaluados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ortografía	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓			
Tiempos verbales	✓	✓	✓			✓	✓			✓		
Estructura de la oración	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
Vocabulario	✓	✓	✓			✓	✓		✓			✓

Puntuación	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Concordancia de géneros		✓	✓				✓					
Auto-reflexión	✓	✓	✓			✓	✓			✓		
TOTAL % Por sujeto	86%	71%	100%	29%	29%	86%	100%	29%	43%	57%	14%	29%

Total % = Porcentaje de estudiantes que mostraron poseer conocimientos en cada aspecto
n = 12

Los resultados de final de período arrojaron que se habían resuelto algunos de los problemas presentes iniciales (tabla # 5). Muchos alumnos habían mejorado notablemente su ortografía, de un 25% subió a un 58%, lo que daba a entender una mayor atención a la manera cómo se escriben las palabras correctamente y al empleo de las estrategias necesarias.

Se destacaron cambios en el uso correcto de los tiempos verbales, el cual pasó de un 25% a un 50%, observándose un gran avance en este aspecto. Con este resultado, es probable deducir que la mejoría en las conjugaciones verbales haya permitido la consolidación de la estructura de la oración, la cual subió de un 58% a un 67%. Sin embargo, aunque eran oraciones más de tipo compuestas y complejas, aún se notaba la presencia de muchas oraciones escritas de forma aislada y simples, permitiendo que las ideas se observaran como ideas separadas unas de las otras. El vocabulario observó un incremento de 20%, pasando de 38% a 58%, posiblemente debido a la gran ayuda que proporcionó la lectura de documentos de textos narrativos y a la adquisición de nuevo vocabulario a través de ella. Aun cuando la puntuación no presentaba mayor problema en las composiciones iniciales, se logró obtener un ligero aumento de

esta, pasando de un 75% a un 83%. Uno de los mayores problemas observados en las producciones iniciales fueron las relaciones de concordancia de géneros femenino y plural en francés, el mismo pudo alcanzar una mejoría al observarse un incremento porcentual de 17% a un 25%, es decir, solo un 8% de desarrollo se agregó a este criterio. Dejando notar que este aspecto fue uno de los más difíciles de mejorar. Por último, el porcentaje sobre el empleo de autorreflexión experimentó un aumento significativo al pasar de 25% a 50%, obteniendo una mejoría del 25% del mismo.

Tabla # 5: Comparación de los porcentajes obtenidos: inicio y final de período

Aspectos evaluados	Ortografía		Tiempos verbales		Estructura de la oración		Vocabulario		Puntuación		Concordancia de géneros		Autorreflexión	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Total	25%	58%	25%	50%	58%	67%	38%	58%	75%	83%	17%	25%	25%	50%
Desarrollo%	33%		25%		9%		20%		8%		8%		25%	

I = Inicio de período

F = Final de período

Total %: Porcentaje inicial y final de los aspectos evaluados

Desarrollo: Porcentaje de desarrollo obtenido de los aspectos evaluados

Por último, también formaron parte del portafolio las reflexiones obtenidas de parte de los estudiantes en las sesiones de las entrevistas (anexo 9). Estas cumplieron funciones de permitir momentos en los cuales los estudiantes consultaban de forma individual al profesor, este les preguntaba sobre el trabajo

que estaban haciendo, ellos exponían lo realizado, el docente-investigador daba asistencia a las dudas y solicitaba a los alumnos toda la información posible sobre las habilidades que ellos observaban que habían estado adquiriendo y sobre los procesos y estrategias que estaban utilizando para escribir los textos.

4.1.1.12 Períodos del diario del profesor

El diario pedagógico del docente sirvió para hacer un seguimiento a los procesos que se iban observando durante el desarrollo de las diferentes actividades de esta investigación. A través de este, se buscaba tener un registro escrito del punto de vista del profesor sobre la enseñanza-aprendizaje que se producía. Para este estudio, el diario pedagógico fue administrado durante las 19 semanas del semestre, recogiendo información una vez por semana. En este se registraban los procesos de las tareas relacionadas a la planificación y a la evaluación y sobre las reflexiones sobre lo que se había realizado durante cada semana.

Para lograr recabar esta información, el docente se refería a la guía de preguntas de reflexión para el diario pedagógico propuesta por Richards y Lockhart (1994) (anexo 4). Se tomó como día de referencia el miércoles de cada semana para la aplicación del diario pedagógico. Esto permitiría obtener un registro más relacionado a las actividades didácticas que se ejecutaban al momento y dar un impulso a las que se realizarían los siguientes días. Por otro lado, no habría interrupción temporal del fin de semana y se evitaría no perder información de importancia.

Totas las nuevas reflexiones se evaluaban y eran revisadas constantemente con la intención de poder hacer los cambios necesarios al planificar las actividades

que continuaran el proceso y para controlar el avance de los alumnos en sus escritos.

Con el objetivo de presentar la recolección de información en este instrumento, se decidió dividir el mismo en dos períodos de la forma siguiente:

- Período comprendido entre la cuarta semana de agosto, septiembre y tercera semana de octubre.
- Período comprendido entre la cuarta semana de octubre, noviembre, diciembre y primera semana enero.

4.1.1.12.1 Primer período

Las reflexiones de este primer período consistieron en describir al grupo, las primeras observaciones y expectativas sobre el trabajo a realizar. Se trataba de un grupo de alumnos bastante homogéneo, con grandes expectativas sobre la materia y con características muy propias de las clases de honores (HN); estudiantes enfocados en sus estudios, una cierta madurez intelectual y cultural, interesados en otras civilizaciones y otras lenguas.

Se evidenció en la composición exploratoria de inicio de semestre que los estudiantes carecían de características lingüísticas que pudieran ayudar a desarrollar contenidos de mayor calidad estructural. Sin embargo, estas lograban poseer la esencia necesaria para avanzar en el proyecto, pues contenían suficientes elementos que se asociaban a estrategias de producción un tanto sólidas.

En cuanto a los objetivos planteados sobre la materia, los alumnos los recibieron con normalidad, como es habitual en estos niveles de educación, los estudiantes

tienen la disposición de confiar en las decisiones expertas y de simplemente seguir los lineamientos planteados por los programas establecidos.

Durante las siguientes semanas, se observó un trabajo normal de las actividades que se desarrollaban. Los alumnos parecían estar incrementando sus conocimientos y el empleo de las estrategias que se planteaban repetidas veces durante las sesiones pedagógicas. Las expectativas del docente se cumplían parcialmente, con respecto al incremento en el uso de las reflexiones que los estudiantes tendían a tener al momento de escribir, aunque lingüísticamente aún presentaban bastantes fallas.

Por otra parte, parecía que el hecho de entretener el ejercicio de comprensión lectora y la producción de textos enriquecía los contenidos presentados en estas últimas. Se evidenciaba un avance en el uso de nuevo vocabulario y de conjugaciones verbales acertadas según los tiempos que fueran necesarios. También durante estas semanas del proyecto, se les describió a los alumnos las herramientas de autoevaluación. Aunque estos están acostumbrados al uso de estos tipos de instrumentos en diversas materias escolares, los mismos sintieron curiosidad en poder reflexionar sobre los procesos que se desencadenaban durante la producción de sus textos escritos en francés.

Adentrados ya en el segundo mes de práctica de estas técnicas, se observaban cambios significativos en las producciones. Parecía que ya se había internalizado el hecho de que, siguiendo las diferentes etapas de la escritura, se podía obtener una mejor calidad en los textos. Para este entonces, ya se había hecho un número suficiente de entrevistas sobre el portafolio del estudiante, lo

cual permitía llevar un mejor control de las actividades y del avance en el proyecto.

Durante las entrevistas relacionadas a la revisión del portafolio, los alumnos mostraron haber seguido las instrucciones para su llenado. Muchos de estos presentaban características bastantes similares, aunque algunos parecían ser más organizados que otros, a veces unos con características más ricas que los otros. Para esta etapa, parecía que los estudiantes veían ya todo el trabajo realizado como partes de un todo que les conduciría a desarrollar mejores destrezas y al mismo tiempo obtener mejores resultados en sus calificaciones parciales. Es decir, que se empezaba a notar un compromiso con la materia y una cierta madurez hacia el aprendizaje de las técnicas. Sin embargo, algunos alumnos aún presentaban características de inmadurez en el conocimiento de sus aprendizajes y aún se notaban automatismos y errores fosilizados en sus composiciones que por más que empezaban a comprender cómo eliminarlos a través de estrategias de reflexión sobre su propio adiestramiento, estos no sabían cómo beneficiarse.

En breve, se presenta un resumen de las actividades que tuvieron lugar durante el primer período de trabajo:

- Las actividades fueron planificadas de acuerdo con las exigidas en el programa de estudio.
- Se hicieron las primeras entrevistas sobre el portafolio.
- Se hizo hincapié en respetar y seguir las etapas de escritura.
- Se empezó a utilizar el formato de autoevaluación de estrategias de escritura.

4.1.1.12.2 Segundo período

Durante la segunda etapa del proyecto, todo parecía seguir su curso normal. Aunque con características operativas un poco diferentes, ya que este período cerraría el semestre y al mismo tiempo la finalización del experimento sobre aprender a cómo se aprende a escribir mejores textos. Los estudiantes seguían haciendo sus composiciones, presentándolas para su evaluación, asistían a sus entrevistas respectivamente, y hacían sus autoevaluaciones y coevaluaciones.

Se decidió dar una calificación apreciativa a las composiciones realizadas. Esta consistía en tres clasificaciones: logrado, en proceso o no logrado. Esto permitiría al estudiante tener una idea más clara, aunque general, de su trabajo. No obstante, no se debe olvidar que las composiciones tendrían además una ponderación numérica exigida por el sistema educativo, la cual ubicaría más en detalle al estudiante sobre el nivel donde este estaría con respecto a su nivel de competencia.

En lo que a composiciones se trata específicamente, los alumnos manifestaban cierto avance en la manera de redacción, los pasos que se debían seguir, y cómo estar más dispuestos a desarrollar las ideas que intentaban escribir. Para inicios del tercer mes del segundo cuarto, el mes de diciembre parecía acarrear esperanzas de un descanso y al mismo tiempo la finalización del semestre. Aun cuando los estudiantes manifestaban estar ocupados por los exámenes finales, también parecía que las composiciones de la materia daban señales de avance. Los textos eran más focalizados y las ideas estaban mejor trabajadas, tanto en su estructura como en su contenido, incluso cuando permanecían aún algunas

fallas gramaticales, de concordancia de tiempos verbales y principalmente del uso correcto de los acuerdos de géneros y números.

En las reflexiones hechas en el diario durante el último mes, se destaca el hecho de que los estudiantes presentaban ya sus portafolios terminados. Durante estas clases, los alumnos mostraban, explicaban y evaluaban sus trabajos bajo dos premisas, la de los logros obtenidos al emplear las estrategias de producción de textos y la de su notorio desarrollo en la lengua francesa. Este momento fue crucial para los estudiantes, pues estos manifestaron haberse dado cuenta de todo el trabajo que habían hecho de forma organizada y de cuánto esto les había beneficiado a mejorar en su aprendizaje. Así como de cuánto ellos habían aportado al mejoramiento del aprendizaje de los demás.

A manera de cierre para este instrumento, se hizo una apreciación general sobre la manera de ejecución de ciertas decisiones tomadas durante el proceso. Esta apreciación fue de tipo excepcional, dadas las condiciones y los resultados obtenidos. Sin embargo, el docente pensaba que pudo haber organizado las actividades de otra forma, tomando en cuenta que no todos los alumnos poseían las mismas competencias lingüísticas y de la cantidad de compromisos que estos tenían con tantas actividades curriculares y extracurriculares que son una constante en este sistema educativo. Finalmente, se pudo observar que el profesor pudo haber proporcionado más entrenamiento sobre las estrategias metacognitivas y sobre las etapas de la escritura, con la intención de mostrar más profundamente la idea subyacente de la práctica de la escritura usando este sistema de batería de instrumentos pedagógicos.

4.1.2 Análisis e interpretación

Con el propósito de responder a las incógnitas de este trabajo de investigación y de sustentar la decisión de utilizar las herramientas que fueron empleadas, en las siguientes líneas se presentarán las observaciones y la interpretación de la información que fue recolectada a partir del uso del diario pedagógico y del portafolio del estudiante. Ante todo, se comenzará con la información recabada a partir de las reflexiones de los estudiantes, para luego abordar las del profesor. Se podrá entonces tener la posibilidad de evaluar y contrastar los resultados de ambos participantes, y poder descubrir los efectos que han marcado la evolución de las estrategias metacognitivas en los alumnos y en la práctica docente.

4.1.2.1 Reflexiones de los estudiantes

Las reflexiones de los estudiantes también formaron parte del portafolio. Estas fueron de gran ayuda para poder comprender el punto de vista de los alumnos, entender de donde venían, dónde estaban y hacia dónde iban. Además, las reflexiones proporcionarían una retroalimentación que permitiría al docente redireccionar, modificar y mejorar las técnicas para alcanzar la producción de mejores textos. Los comentarios de los alumnos permitieron visualizar los procesos por los cuales habían pasado los actores de la investigación.

Se pidió a los estudiantes que hicieran un comentario sobre lo que habían experimentado en la materia durante el semestre, lo que habían aprendido, lo que más y menos les había gustado, lo que habían desaprendido para dar paso a nuevas estrategias que les dejarían desarrollarse más y mejor al momento de escribir. Al hacer estas reflexiones, los alumnos podían explicar sus impresiones

individuales. Algunos reflexionaron sobre solo algunos de los aspectos estudiados, otros fueron más extensos en sus explicaciones, y otros se reservaron su opinión, quizás por razones personales o simplemente porque sabían que estos comentarios no representarían alguna nota para sus calificaciones. Los comentarios originales fueron escritos en inglés, pero para ser analizadas se decidió presentarlas en este trabajo de forma traducida al español. Estas fueron escritas en la herramienta digital prevista para comentarios en la plataforma electrónica utilizada por el distrito escolar. A continuación, se presentan algunos de los comentarios entregados (anexo 9):

“Me di cuenta de que puedo escribir en francés de forma parecida a como lo hago en inglés, hice lo mejor que pude para poder expresarme correctamente en mis trabajos escritos. Aprendí muchas cosas nuevas sobre la escritura. Estoy seguro de que esto me ayudará a escribir mejor”

“Creo que he mejorado. Nunca le había prestado atención a la organización previa de mis ideas cuando iba a escribir sobre algún tema. Ahora, cuando escribo lo hago con más atención. Solo pienso en lo que quiero escribir, lo organizo y lo escribo”

“Mejoré mi francés porque aprendí muchas palabras nuevas. También aprendí cómo conjugar los verbos de manera correcta. Creo que eso me ayudó a tener ideas más claras porque ya no me bloqueaba al querer escribir un texto más largo”

“Escribir y también leer en francés me ayudó a saber más de ese idioma y su cultura. Pienso que debería aprender más sobre este idioma, ya que hay muchos escritores famosos que me gustan y que han escrito en esa lengua”

“No me gusta mucho leer o escribir textos largos, pero aprender a escribir utilizando historias y cuentos como referencia, me pareció muy interesante y me ayudó a seguir los modelos”

“Siempre me sentí muy poco capaz de escribir historias con detalles tan precisos, incluso al hacer una simple presentación sobre mi misma, siempre era muy precisa sobre lo que escribía, ahora me siento con mayor libertad de expresarme más abiertamente”

“Poder hacer una evaluación a algunos de mis compañeros de clase, y de que ellos evaluaran lo que yo escribía, me permitió tener una visión diferente de lo que se podía escribir sobre el mismo tema y de cómo podía yo mejorar mis escritos”

Como se pudo apreciar, la mayoría de los comentarios fijaba principalmente una posición sobre el tema de los procesos de la escritura, y siempre hubo una conexión favorable con cómo pudieron y podrían seguir mejorando sus escritos. Se pudo leer entre las reflexiones sobre diversos aspectos que se relacionan con la búsqueda del perfeccionamiento en las estrategias de escritura enfocadas a la lengua meta. Fueron algunos los temas de mayor interés de los estudiantes, entre ellos se encontraron los siguientes: relacionar la lengua primera a la extranjera para copiar patrones, organización de las ideas para dar coherencia y cohesión a los escritos, enriquecer el vocabulario para transmitir los mensajes

deseados con las palabras correctas, conocer sobre la cultura de otra civilización a través del aprendizaje del idioma, el texto narrativo como una herramienta atractiva para aprender, sentir la libertad al escribir sobre hechos personales, reales o ficticios, la autoevaluación y coevaluación para aprender de los demás y mejorar sus producciones, hacer introspección sobre sus propios procedimientos y conocimientos.

Se evidenció la autoobservación como estrategia metacognitiva. Esto se comprobó al observar la capacidad de organización de las ideas y al enriquecimiento con nuevos conocimientos sobre la escritura. Se manifestó la cooperación entre los alumnos pues estos empezaron a hacer preguntas a los compañeros sobre las etapas de la escritura.

Con respecto a los formatos de autovaloración sobre las estrategias de la escritura, se pudo percibir una mejoría notable en el conocimiento de las etapas del proceso de redacción, haciendo una comparación entre la tabla de inicio y de final de semestre, se pudo constatar que hubo variaciones que iban en incremento hacia un desarrollo normal de las estrategias. Así pues, se pudo evidenciar una serie de cambios, los cuales fueron observados de la siguiente manera:

- Hubo un uso superior de las listas de ideas sobre el tema en la etapa de pre-escritura. Estas ideas se presentaban a través de técnicas didácticas que seguían un orden, mapas mentales, lluvias de ideas, mapas conceptuales, etc.

- En la etapa de textualización se suscitaron cambios en varios aspectos. La organización de las ideas, vocabulario enriquecido, ejemplificación, tiempos de conjugaciones verbales apropiados, etc.
- Durante la etapa de post-escritura, la revisión jugó un rol importante, pues esta ayudó en la gestión de la edición ortográfica y la gramática. Especialmente en el reconocimiento de los acuerdos de género y número.

Se observó que las transformaciones en el enfoque de la escritura se puntualizan en las partes de pre-escritura y post-escritura, concluyendo que las estrategias metacognitivas de planificación, evaluación, automonitoreo y autoevaluación promueven el desarrollo de las etapas señaladas. Al promover la metacognición, se obtuvo que los alumnos estuvieran más al tanto de su aprendizaje al cerrar el semestre, y al mismo tiempo estar conscientes de cómo podían solucionar problemas antes y después de escribir.

Pudo deducirse que gran parte de la carencia existente durante el proceso de escritura se debía al desconocimiento de las características necesarias para producir en la lengua meta, mas no al desconocimiento de las etapas de la escritura. Los alumnos manifestaron tener unas bases sólidas con respecto a estas estructuras, pues se referían a las destrezas adquiridas en sus escuelas desde temprana edad. Por otra parte, esto puede tratarse de que el alumno se centra en lo que va a expresar durante la etapa de textualización, mas no en los procesos relacionados a la planificación y a la revisión, los cuales están más ligados a los procesos metacognitivos. Ha sido por esto que el protocolo en voz alta, como técnica aplicada al momento de la redacción ha servido para mejorar este aspecto.

Por último, se podría decir que durante el proceso de autoanálisis, los alumnos no tuvieron la madurez suficiente para aprovechar el proceso que estaban experimentando. Esto pudo haber sido una consecuencia de sus jóvenes edades. No obstante, un planteamiento como este solo podría ser comprobado a través de otro estudio más profundo de ese tema específico.

4.1.2.2 Reflexiones del docente

Mientras transcurrían las diferentes etapas de esta investigación, el docente se encargó de reflexionar y de tomar notas de los procesos que iban ocurriendo en el diario pedagógico. A continuación, se presentan algunas de estas observaciones y experiencias de forma escrita:

“25 de agosto 2021: Recién terminé de corregir las primeras composiciones que escribieron los alumnos. Las calificué de forma apreciativa y funcionaron como prueba diagnóstica para la materia. Los escritos eran cortos. Se notaba que no conocían mucho vocabulario para enriquecerlas. Básicamente todos pasaron directamente a expresar sus ideas, sin pasar por alguna técnica de planificación. Sin embargo, los alumnos parecían familiarizados con las etapas de la escritura.

“15 de septiembre 2021: Surge la necesidad de revisar las etapas de la escritura, pues cada vez menos los alumnos recurren a planificar antes de escribir. Pareciera que ya se sienten con la suficiente confianza para redactar a partir de las ideas que vienen a sus mentes. Sin embargo, eso pareciera no ser más que una falsa confianza, porque a pesar de que se ve mejoría en los escritos, aún se nota que se pierden en sus propios planteamientos”.

“13 de octubre 2021: Luego de la última entrevista que hicimos sobre el portafolio, tuve que pedirles a los estudiantes que prestaran mayor atención al orden que debían llevar en sus carpetas, pues muchos las tenían en desorden, sin orden cronológico de las actividades que habían realizado, ni por el tipo de registro de actividad. Les solicité que especificaran las fechas del día en el cual habían hecho las actividades y de esa forma poder ver mejor la progresión de las destrezas”.

“17 de noviembre 2021: Después de casi tres meses de trabajo, hay estudiantes que son más rápidos que otros en terminar sus composiciones. Me doy cuenta de que hay una clara diferencia en el grupo, por un lado, los que parecen haber adquirido destrezas redaccionales y estrategias para realizar un producto rápidamente y de buena calidad, por otro lado, los que se esfuerzan bastante por hacer mejores composiciones pero que toman casi enteramente el tiempo de la clase, y finalmente aquellos que parecieran rendirse al comenzar a escribir y simplemente entregan trabajos con características muy básicas y pobres”.

“15 de diciembre 2021: Haber replanteado la organización de los registros se ha visto reflejado en un avance positivo. Muchos de los estudiantes que entregaban trabajos de menor calidad constitutiva, ahora se tomaban más tiempo para analizar lo que habían escrito. Esta decisión pudo haber sido tomada por dos razones, la primera, por ver que sus calificaciones necesitaban ser más altas por acercarse el final del semestre, o la segunda, porque habían entendido finalmente la importancia de mejorar la calidad de sus escritos. En cualquiera de los dos casos, uno ayudaba a que el otro se cumpliera”.

“5 de enero 2022: Esta es la última semana del proyecto. Se siente cierta ansiedad en los estudiantes por ser una semana de exámenes finales en todas sus materias. Por otra parte, parecieran estar confiados con los conocimientos y estrategias que han aprendido durante el semestre. Algunos me han manifestado que el hecho de haber trabajado un poco cada día les ha permitido avanzar sin casi percibir todo lo que habían hecho. Otros dijeron que no creen haber avanzado tanto y que todavía sienten que deben practicar más para poder alcanzar niveles más altos de francés.

En general, se puede apreciar que la mayoría de las entradas del diario pedagógico muestran un gran optimismo y entusiasmo de parte del profesor, sobre los avances positivos que la aplicación de las estrategias de aprendizaje y de redacción habían experimentado durante el semestre. Aun cuando se han podido experimentar momentos altos y bajos de producción, en líneas generales se mantuvo una dirección fija en busca de las metas propuestas. Tanto de parte del docente como de la mayoría de los estudiantes.

El hecho de hablar sobre la escritura como un proceso, pareció ser una de las claves del éxito de muchos estudiantes. Estos manifestaron que conocer, entender y practicar la escritura basados en etapas previstas les ayudó a estar conscientes de lo que tenían que hacer y les impulsaba a crear más eficientemente. Visto de esta manera, el desarrollo de ambas partes fue primordial, puesto que con esto se confirmaba más la participación del estudiante en la toma de decisiones en mostrar que él también tenía derecho a dar su opinión constructiva. Esto corrobora el valor que tiene conocer los contenidos y las actividades como estrategia de trabajo y planificación de la gestión docente.

Por otra parte, se pudo observar que al darse cuenta el profesor de algunos errores específicos de gramática y estructurales de los textos, este tomó la decisión de reorientar el material impartido, repensado algunas instrucciones y personalizado la atención individual con cada alumno. Esta decisión ayudó a recuperar a aquellos estudiantes que estaban quedando rezagados en el proceso de aprendizaje.

En resumen, se observó que tanto la motivación del docente como la de los estudiantes, es un punto de partida importante para que los procesos puedan ser efectivos. Mantener las expectativas iniciales no es trabajo fácil en ninguna actividad, pero mantener una persistencia en tareas progresivas y en pequeñas dosis pareció haber servido para crecer de forma consecutiva. Por otra parte, el diario pedagógico permitió al docente hacer una reflexión profunda sobre la metodología que había estado utilizando en sus clases, al mismo tiempo que le permitía autoevaluarse sobre sus funciones como catalizador de los procesos metacognitivos y como docente-investigador.

4.1.3 Evaluación de los resultados

Al comparar los resultados que se observaron en el portafolio del estudiante y el diario pedagógico del docente, se puede corroborar que muchas de sus derivaciones tienden a ser complementarias unas con otras. A continuación, y con la finalidad de poder ser analizados posteriormente por el docente para poder mejorar sus técnicas didácticas y poder ser utilizadas por otros investigadores, se presentarán algunos de estos aspectos:

- Optar por utilizar instrumentos introspectivos para hacer seguimiento al desarrollo de estrategias de escritura es un trabajo más arduo que optar por los métodos tradicionales.
- Se desarrollan procesos conscientes que ayudan a los individuos objetos de estudio, alumnos y docente, a mejorar profesionalmente y en otros ámbitos de la vida.
- Las estrategias metacognitivas se manifiestan de manera diferente en cada individuo. Algunos aprendices las aprovechan y practican desde el primer momento que se les dan a conocer, otros se dan cuenta de su utilidad durante el proceso, y finalmente otros no se dan cuenta que las han adquirido.
- Es de gran beneficio utilizar las estrategias metacognitivas para desarrollar destrezas de escritura en idioma extranjero.
- La perseverancia y el entusiasmo deben mantenerse durante el período de aplicación de la batería de estrategias para la producción de textos, tanto de parte de los alumnos como del profesor.
- Se debe acompañar siempre la calificación de los trabajos con notas al mismo tiempo apreciativas y numéricas tradicionales, ya que los estudiantes de niveles educativos comprendidos en K-12 están acostumbrados a percibir estas notas de formas distintas. Para entonces poder avanzar bajo criterios conocidos y lograr un desarrollo más sostenido.
- Se observaron algunas desarticulaciones entre las percepciones y resultados de lo que reflejaba el diario del docente, algunas de las

reflexiones hechas en las entrevistas y los formatos que acompañaban el portafolio del estudiante.

- Es importante impulsar las estrategias metacognitivas para que el alumno logre manejar los instrumentos necesarios que le ayuden a alcanzar sus objetivos y crear conciencia de cómo lograrlos.
- Se debe entrenar intensamente a los alumnos con perfiles de rendimiento más bajos, lingüístico y/o estratégico, con el fin de lograr cambios significativos.
- Con el propósito de mantener a los alumnos motivados, el docente es responsable de crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

Se puede decir que los constructos teóricos analizados y los resultados obtenidos evidencian un trabajo cooperativo y entramado del proceso de escritura y las estrategias metacognitivas. Esto indica que el trabajo se puede llevar de forma simple y secuencial. Todas las operaciones que conforman el proceso de aprendizaje utilizando las estrategias metacognitivas y de escritura representan algunas de las tantas posibilidades que pueden ser empleadas por el docente en su práctica didáctica.

Es necesario aclarar que estas consideraciones han sido estudiadas y comprobadas con el fin de darle al docente una opción para el uso de su práctica educativa. Sin embargo, y lejos de querer parecer una solución definitiva a los problemas de redacción de textos, estas no deben ser

tomadas como la única opción existente. Para poner en práctica las técnicas aquí planteadas, se recomienda ante todo documentarse profundamente sobre los procesos y experiencias previas implicadas y hacer una lectura intensa de las teorías sobre el tema.

CAPÍTULO 5
**CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A
DESARROLLAR**

"You should write because you love the shape of stories and sentences and the creation of different words on a page. Writing comes from reading, and reading is the finest teacher of how to write."

Annie Proulx

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A DESARROLLAR

Esta investigación ha sido llevada a cabo con el propósito de hacer una propuesta didáctica que sugiriera una batería de instrumentos estratégicos para la creación de textos narrativos que contemplen características de calidad, los cuales permitan el desarrollo y expansión de conocimientos redaccionales, basados en técnicas adecuadas que respalden la incorporación de la metacognición al mejoramiento de los procesos que se requieren en la escritura de textos narrativos en lenguas extranjeras.

Este estudio se fundamenta en la vigencia empírica de que los procesos de escritura en lengua extranjera evolucionan de manera particular en cada alumno, siendo muchas veces independientes de sus competencias lingüísticas. Se busca pues obtener lineamientos generales a través del entretendido de las estrategias metacognitivas y los modelos de producción de escritos que fortalezcan la práctica y calidad de la escritura.

Primeramente, se describió la metacognición y la importancia de las estrategias metacognitivas como medio para potenciar el aprendizaje. Se definió la metacognición como “el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos” (Flavell, 1985). De lo anterior se infiere que el conocimiento de dichos procesos permite regular las estrategias que el estudiante pondrá en práctica de acuerdo con la tarea que se le presenta y su evaluación le dará un marco de

referencia acerca de la replicación de estos o de la reformulación de las estrategias a emplear con el fin de ser exitosos.

En segundo lugar, se observó que de la comparación de los principales modelos que dan cuenta del proceso de escritura en una lengua extranjera se desprende que hay tres etapas primordiales que se complementan: la planificación del escrito, la textualización, y la revisión del escrito. En la primera etapa se realiza el plan de escritura que consiste en una representación de las ideas que se piensan plasmar y cómo lograrlo. En la textualización se ejecuta el plan elaborado de la composición por medio de frases coherentes y con sentido. Y en último lugar, la revisión busca verificar si el documento creado satisface las expectativas del escritor. En caso de no ser así, se identifican los problemas en la misma para proceder a corregirlos.

Como fue descrito anteriormente, el desarrollo de estrategias metacognitivas se hace productivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el área del escrito más específicamente, la búsqueda de similitudes entre las variables de metacognición y los modelos de producción de escritos llevó a darse cuenta de que en ambas dimensiones estas se validan mutuamente presentando las etapas mencionadas de planificación, textualización y revisión.

De esta correspondencia se desprende que la aplicación de estrategias metacognitivas es idónea en el ámbito del escrito, en el que se haría esta actividad de manera natural, desarrollando a su vez la autonomía y la motivación del estudiante.

Estas conclusiones propician las sugerencias que se muestran a continuación:

1. Incentivar la aplicación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la lectura y composición de lenguas extranjeras.
2. La formación y actualización del personal docente en cuanto a la aplicación de estrategias metacognitivas y su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Dicha formación puede ser realizada a través de talleres o por medio de la difusión de material didáctico.
3. Sensibilizar a los estudiantes con respecto a la existencia de las estrategias metacognitivas, su aplicación y beneficio en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y más específicamente en el desarrollo de la escritura.
4. Hay que reconocer que la metacognición es un tema que debe ser tomado en cuenta no solo por los actores directos de la situación educativa (profesores y estudiantes) sino más ampliamente por los diseñadores de programas educativos, así como los creadores de materiales didácticos, quienes deberían contemplarlas en sus producciones.
5. La realización de investigaciones que validen las ventajas de promover, en el aula de clases, la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura.

El hecho de haber realizado esta investigación permitió tener un panorama más amplio y profundo en conocimientos de teorías existentes sobre este tema específico, aportando además para el docente, estudiante e investigador, información pertinente y de mucha utilidad sobre el efecto de la metacognición

para el desarrollo de destrezas de lenguas extranjeras. Esto propició la creación de ejes temáticos que pueden ser desarrollados en investigaciones futuras.

Por otra parte, se debe mencionar que este trabajo, lejos de creerse exhaustivo, debe ser reconocido como un aporte previsto solo para un lugar, un sistema y nivel educativo, y públicos específicos. Y que a medida que se despejaban ciertas dudas, otras surgían. Ha sido precisamente a partir de estas dudas que se fue revelando un gran abanico de posibilidades sobre futuras líneas de investigación.

La principal duda tiene que ver con la aplicación de la presente propuesta en otros contextos y los resultados que se obtengan de ella. También se pudiera profundizar lo relacionado con la introducción de estrategias de escritura y metacognitivas a los programas académicos de otros países y niveles educativos. Relacionar los resultados obtenidos con el rendimiento académico en entornos educativos diversos.

De igual manera, se podría abordar el trabajo mancomunado de las estrategias metacognitivas y las estrategias de redacción con diferentes tipos de textos, así como para el simple hecho del aprendizaje de la lengua meta en sí. Utilizar diferentes tipos de textos, permitiría sin lugar a duda, poder tener otras perspectivas y un desarrollo estructural posiblemente distinto.

Por otro lado, por ser recurrente el hecho de la motivación para poder mantener el avance en la producción de textos, esta podría ser analizada de manera más

extensa y poder encontrar los puntos clave que incrementarían un desarrollo de forma individual y personalizada del estudiante, quizás incluso de manera más acelerada y eficiente que como se ha planteado en esta investigación. Se pudiera también indagar, de manera conjunta o separada, aspectos como el contexto de aprendizaje en diferentes lugares y situaciones, los recursos tecnológicos que se podrían utilizar, las diferentes estrategias existentes sobre el tema, tanto estrategias de enseñanza como de aprendizaje, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, la preparación y disposición del docente hacia el uso de instrumentos introspectivos de evaluación e investigación, entre otros. Igualmente, se pudiera pensar en temas tales como la forma en que se manejan los programas educativos al incluir o excluir contenidos que puedan ser utilizados para incentivar la escritura de forma más eficaz.

CAPITULO 6 **REFERENCIAS**

Research is to see what everybody else has seen, and to think what nobody else has thought.

Albert Szent-Gyorgyi

BIBLIOGRAFÍA

Abarca Fernández, R. (2000). *Vocabulario del nuevo enfoque pedagógico*. Editorial Abedul, Lima.

ACS (2010). *American Community Survey*. Encuesta Comunitaria Americana.

Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes*, Litge, Mardaga.

Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Anderson, R. (1982). *Acquisition of cognitive skills*. Psychology Review 89.

Anderson, R. C. (1977). *The notion of schemata and the educational enterprise*. En R. C. Anderson & R. J. Spiro (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos (California): Sky Oaks Productions.

Ausubel, D. y Ausubel, P. (1971). *Cognitive development in adolescence*. In H. Thornburg (Ed.), *Contemporary Adolescence: Readings*. Belmont, California: Brooks-Cole, pp. 42-49.

Babbie, E. R. (1988). *Métodos de investigación por encuesta*. Fondo de Cultura Económica, México.

Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*, 3ª. reimp., Ed. Editores Unidos Mexicanos, México.

Baena, G. (1991). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. (8ª Reimpresión). México: Editores Mexicanos Unidos.

Baker, L. y Brown, A.L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. En P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Barba, J., González, G., & Barba, R. (2014). *El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción*. Revista española de educación física y deportes. Recuperado el 21 de octubre de 2021, de: <https://www.researchgate.net/publication/261425941> El uso de los diarios d el profesorado como instrumento de reflexion-sobre-la-

accion?_cf_chl_tk=l3hjSdlW0In0IMd00BUG_CCLjhO7Ov7.Y_qHu2QexjM-1656626779-0-gaNycGzNCr0

Bartlett, E. J. & Scribner, S. (1981). *Text and context: an investigation of referential organization in children's written narratives*. In C. H. Fredericksen and Dominic (eds.): *Writing: The nature, development, and teaching of written communication: Vol. 2. Writing: process, development and communication* (pp. 153-167). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Batista, J., Salazar, L., Febres-Cordero, M. E. (2001). *Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista*. OMNIA, Revista de la División de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, LUZ. Año 7, No. 1 y 2, pp. 157-192.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). *Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura*. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. Prieto y D. Vence (eds). *Intervención psicopedagógica*, Madrid: Pirámide.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1983). *Does learning to write have to be so difficult?* En FREEDMAN, A., PRINGLE, 1. y YALDEN, J. (Eds.). *Learning to Write. First Language / Second Language*. Nueva York: Longman, pp. 12-19.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. 1ra Edición. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, coll. essais.

Bibeau, G. (1986). *Prospectives, avenir et avenues?*. In *Didactique en questions*. F.L. Savoie (réd.). Beloeil, Qué. : Lignée inc.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.

Bloomfield, L. (1973) *Aspectos lingüísticos de la ciencia*, p. VII. Taller de Ediciones Josefina Betancor. Madrid.

Bolzinger, M. (1989). *Faire acte de mémoire*. *Bulletin de psychologie*, 152, 389.

Botero, M. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Boulouffe, J. (1992). *Les évitements de l'enseignement axé sur la compréhension*. In R. J. Courchène, J. I. Glidden, J. St. John, & C. Thérien (Éd.),

L'enseignement des langues. Bibliographie 393 secondes axé sur la compréhension (p. 187-206). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Breen, M. y Candlin C.N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied linguistics, 1 (2), 89-112.

Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale: LEA.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*. Topics in Learning & Learning Disabilities, 2(1), 1-17.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Manual de análisis de discurso. Barcelona: Ariel.

Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota, D.C. Colombia.

Camps, A. (1989). *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1, 1-47.

Carroll, J. B. (1971). *Problems of measurement related to the concept of learning for mastery*. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 29-46). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Carton, A. (1966). *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York. The Research Foundation of the City of New York.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2:6, 63-80. Recuperado el 11 de abril de 2021, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820934>

Castelló, M. (1995). *Estrategias para escribir pensando*. Cuadernos de Pedagogía, 237, 22-28.

- Castillo, E.; Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167 Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Cerdas, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. 1ra edición. Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.
- Chamot, A. U. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, A. U. & El-Dinary, P. B. (1999). *Children's learning strategies in immersion classrooms*. The Modern Language Journal, 83(3), p. XX.
- Chamot, A. y O'Malley, M. (1987). *The cognitive academic language learning approach*. A bridge to the mainstream, *Tesol Quarterly* 21/2:227-248.
- Chaverra Fernández, Dora Inés (2011). *Las habilidades metacognitivas en la escritura digital -Metacognitive Skills in Digital Writing- As habilidades metacognitivas na escritura digital*. En: *Revista Lasallista de Investigación* 2011, 8.2: 104–111.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Clavijo Olarte, A. (2007). *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley-Longman.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Applied linguistics and language study. London; New York Longman.
- Cooper, Ch. R. y Matsuhashi, A. (1983). *A Theory of the writing processes*. En M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language*, (pp. 3-40). New York: Wiley y Sons.
- Cornaire, C. y Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International. Paris.
- Coste, D. et Coll. (1976). *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International. Paris.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River (Illinois): Apple River Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des langues étrangères. Paris: Cle international, 1998.

Delmastro, A. L. y Espinoza, A. (2005). *El papel del andamiaje aportado por el docente en el desarrollo de la producción escrita en inglés lengua extranjera*. Ponencia. LV Convención Nacional de ASOVAC. UCV, Caracas.

Deschênes, A. J., (1986). *La compréhension et la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat, Faculté de psychologie, Université Laval, 1986, 324 p.

Deschênes, A. J., (1988) *La compréhension et la production de textes, monographies de psychologie*. Silley, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p.

Devine, Joanne (1993). *The role of metacognition in Second Language Reading and Writing*. Recuperado el 22 de mayo de 2011, de <http://www.sfli.bahcesehir.edu.tr/teacherpages/asim/papers/metacognition.htm>.

Di Pierro, J. (2006). *Promoción de estrategias metacognitivas en la escritura en lengua extranjera: estudio en ámbito universitario*. Trabajo de grado para optar al título de magíster scientiarum. Biblioteca de postgrado de La Universidad del Zulia.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2da edición. McGraw Hill. México.

Diccionario de la Lengua Española (2011). Vigésima Segunda Edición.

Diccionario de términos clave de ELE (s.f.). Centro Virtual Cervantes.

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Duquette, L. (1989). *Les habiletés réceptives: situation actuelle et perspectives pédagogiques*. In *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques*. R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette y H. Séguin (éd.). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2004). *Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258.

Eagleman, D. (2017). *The brain: The story of you*. Vintage Books.

Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emerson, G. S. (1993). *La palabra externa y el habla interna: Bajtín, Vygotsky y la internalización del lenguaje*. En G. S. Morson (comp.). *Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra*. México: UNAM-UAM-FCE.

Emig, J. (1977). *Writing as a mode of learning. college composition and communication*. 28 (May, 1977): 122-12 Farr, Roger y Tone, Bruce (1998). *Le Portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. 1ra Edición. Traducido por Sébastien Pairon. Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

Englert, C. S. y Raphael, T. E. (1988). *Constructing well-formed prose: process, structure and metacognitive knowledge*. *Exceptional Children*, 54,6, 513-520.

Escobar, A.M., y Potowski, K. (2015). *El español de Estados Unidos*. Cambridge University Press.

Farr, R. y Tone, B. (1998). *Le Portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. 1ra Edición. Traducido por Sébastien Pairon. Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

Fayol, M. (1991). *From sentence production to text production: investigating fundamental processes*. *European Journal of Psychology of Education*, VI, 2, 101-119.

Fitzgerald, J. (1991). *Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas*. En : K. D. Muth (comp.). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires : Aique.

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*. No 34: 906-911.

Flavell, J. H., Baker, L. & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (eds.). *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., y Flavell, E. R. (1981). *Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction*. *Developmental Psychology*, 17, 99-103.

Flavell, J. H., Shipstead, S. G., & Croft, K. (1978). *Young children's knowledge about visual perception: Hiding objects from others*. *Child Development*, 49(4), 1208. <https://doi.org/10.2307/1128761>.

Flavell, John H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. Nueva York. Harcourt Brace Joyanovich.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). *The dynamic of composing. Making plans and juggling constraints*. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 31-50.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College composition and communication*, 32 (4), pp. 365-387.

Forment Fernández, M. M. (1997). *La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas*. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürman y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 339-347. Recuperado el 12 de junio de 2021, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0337.pdf.

Fraca de Barrera, L. (1999). *El procesamiento de la lectura y de la escritura desde una perspectiva integradora*. *Lingua Americana*, Año III, N. 4, pp.127- 144. Maracaibo.

Franklin, E. B. (1997). *Organización de Empresas*, Ed. McGraw-Hill, México.

Fromkin, V. *et al.* (2011). *An Introduction to Language, Ninth Edition*. Wadsworth, Cengage Learning. Boston, MA, USA.

Galvis, A. (2004). *A collaborative writing workshop: Developing children's writing in an EFL context* (Unpublished Master's thesis). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.

García Benito, A. B. (2008). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 493-505. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf.

Garza, A. (1988). *Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales*, 7ª. reimp., Ed. Harla, México.

Garza, R. M. y Leventhal, S. (1998). *Aprender cómo aprender*. 1ra Edición. Trillas: México.

Garza, R. M. y Leventhal, S. (2000). *Aprender cómo aprender*. Editorial Trillas. 3a ed. México: Trillas: ITESM, Universidad Virtual.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. Nueva York: Educational.

Germain, C. (1993). *Le point sur...l'approche communicative en didactique des langues*, 2da edición. Montréal : Centre Éducatif et Culturel inc.

González, F. (2000). *Acerca de la metacognición*. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de www.metacognición1.html.

Graham, S. y Harris, K. (2000). *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development*, *educational Psychologist*, 35, 1, 3-12.

Guba, E.G, Lincoln Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guberina, P. (1953). *Approche Structuro-Global Audiovisuel*. In Dictionnaire de Didactique du Français. 2003, Cuq, J.P. CLE International.

Hapsari, Astri (2019). *Language Learning Strategies in English Language Learning: A Survey Study*. En: *Lingua Pedagogia, Journal of English Teaching Studies*. 1.1 58–68.

Harmer, J. (2001). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Harris, V., & Gaspar, A. (2002). *Aider Les apprenants à apprendre: À La Recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Conseil de l'Europe.

Haworth, J. (2017). *Reading, writing and preserving: Native languages sustain Native Communities*. NMAI Magazine. Summer 2017/Vol. 18 No. 2. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <https://content.yudu.com/web/1q1ji/0A1r2jl/summer2017/html/index.html>

Hayes, J. R. y Flower, L. (1981). *Writing as a problem solving*. *Visible-Language*, 14, 4, pp. 388-399.

Hayes, J. R. y Flower, L. (1986). *Writing research and the writer*. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1987). *On the structure of the writing process*. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19–30.

Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In *Cognitive Processes in Writing*. L.W. Gregg y E.R. Steinberg (éd.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1983). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. In *research on Writing*. P. Hosenthal, L. tamor y S.A. Walmsley (éd.). New York: Longman.

Hernández-Nieto, R. (2015). *La legislación lingüística en los Estados Unidos, Informes del Observatorio*. Observatorio Reports. 033-09/2017SP ISSN: 2373-874X (online) (U.S. Census Bureau 2015).

Hernández, G. (1987). *Análisis de la producción lingüística de niños de preescolar y primaria mediante el recuento de dos narrativas*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández, G. y Rojas-Drummond, S. M. (1990). *Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez*. Estudios de lingüística aplicada, 8, 12, 9-30.

Herrera Cubas, J. (1997). *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Elaboración del Mensaje Escrito*. Estudio Bidireccional inglés-español, español-inglés, Tesis Doctoral, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna, ISBN: 84-7756-586-4.

Holquist, M. (1993). *El que responde es el autor: la translingüística de Bajtín*. In G. M. Morson (comp.). Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra. México: UNAM-UAM-FCE.

Hornby, A.S. (1950). *The situational approach in language teaching*. Serie de tres artículos presentada en English Language Teaching, 4, 98-104, 121-128 y 150-156.

Hosenfeld, C. (1984). *Case study of ninth grade readers*. In Alderson, Ch. & Urquhart, A.H. (1984). Reading in a foreign language. Longman, London. England.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Kasper, L. (1997). *Assessing metacognitive growth of ESL student writers*. TESL-EJ. Vol. 3 N. 1 A-1. Recuperado el 24 de mayo de 2011, de www.writing.berkeley.edu/TESLEJ/ej09/a1.html.

Kekenbosch, C. (1991). *Aspects inférentiels de l'élaboration du traitement et mémorisation*. Psychologie Française 36, 2.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Kuhn, D., et al. (1995). *Strategies of knowledge acquisition*. Monographs of the society for research in child development, V. 60, No. 40037-976x. Chicago: Oxford: University of Chicago Press ; Blackwell distributor.

La Forge, P. G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Laguna, J. (2005). *Estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales del docente que enseña los contenidos geográficos*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://www.monografias.com/trabajos15/estrategia-geografia/estrategia-geografia.shtml#top>.

LeBlanc, R. et Coll. (1992). *Cours axé sur les habiletés réceptives*. In L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension. R.J

Couchène, J. I. Glidden, J. St. John y C. Thérien (réd.). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Leonesio, R. J., & Nelson, T. O. (1990). *Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory?* Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16, 46 A. A.70.

Levine, G. S. (2004). *Global simulation: a student-centered, tasks-based format for intermediate foreign language courses.* Foreign Language Annals, 37,1, 26-36.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach.* Londres: Language Teaching Publications.

Lombana, C. H. (2002). *Some Issues for the Teaching of Writing.* Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 3(1), 44–51. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11314>

López, G. y Roger S. (2014). *El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar.* TALINCREA, Revista talento, inteligencia y creatividad 1 (1). México.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy.* Nueva York: Gordon and Breach.

Luppi, S., White, E. (2010). *La producción escrita en lengua extranjera. Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Certificados en Lenguas Extranjeras.

Luria, A.R. (1984). *Consciencia y lenguaje.* Madrid: Visor.

Martí, E. (1995). *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto.* Infancia y Aprendizaje, 72, 9-32.

Martínez, D. A. y Moreno-Fernández, F. (2016). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2016.* Informes del Observatorio/Observatorio Reports IO/OR 024-10/2016SP. Instituto Cervantes at Harvard University.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación.* Aique, Grupo Editor S. A.

Mendieta, A. (1982). *Tesis Profesionales, 15ª.* Reimp., Ed, Porrúa, México.

Mendoza de Hopkins, N., Mackay, R. (1994). *Examinando las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes aventajados y menos aventajados de EFL en un curso ESP.* Universidad del Zulia. Encuentro Educativo Vol. 1. No. 2 (1994), 171-180.

Metcalf, J. (1986a). *Premonitions of insight predict impending error.* Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12, 623-634.

- Metcalfe, J. (1986b). *Feeling of knowing in memory and problem solving*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12, 288-294.
- Miller, G. A. (1956). *The marginal number seven, plus or minus two*. Some limits on our capacity for processing information. Psychology Review 63.
- Miller, P. (2002). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, & Lian, C. H. (2004). *Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families*. In Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.). Readings of the development of children (pp. 151-162). New York: Worth Publishers.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H. y Novak, J. D. (1998). *Teaching science for understanding; a human constructivist view*. San Diego, California: Academic Press.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Infancia y aprendizaje, 89, 65-80.
- Moirand S. (1979). *Situations d'écrit*. Compréhension, production en langue étrangère, Paris: CLE International.
- Morson, G. S. (1993). *¿Quién habla por Bajtín?*. En G. S. Morson (Comp.). Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra, México: UNAM-UAM-FCE.
- Moure, T., y Palacios, M. (1996). *La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico*. En M. Fernández Pérez (coord.), Avances en lingüística aplicada. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 47-103.
- Murray, D. M. (1972). *Teach writing as process, not product*. In rhetoric and composition. Ed. R. L. Graves. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nelson, K. (2005). *Emerging levels of consciousness in early human development*. In Terrace & Metcalfe, J. (Eds.). The missing link in cognitions: origin of self-reflexive consciousness (pp.116-141). Oxford: University Press.
- Nille, P. (2010). *Contes d'océanie*. Rue des enfants. Le collier de perles noires - Il était une histoire - IEUH. (n.d.). Contes d'Océanie. Rue des enfants. Recuperado el 11 de Noviembre de 2021, de https://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-collier-de-perles-noires-biblidcon_059#histoire.

Núñez, M^a Pilar. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. *Language Learning*, 35(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>.

O'Malley, J. M. y Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. 1ra Edición. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ochoa-Angrino, S., Aragón-Espinosa, L., Correa-Restrepo, M., & Mosquera-Roa, S. (2010). *Strategies to support the writing of narrative texts*. *Educación y Educadores*, 13(1), 27–41. Recuperado el 10 de marzo de 2020, de <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.2>.

Osborn, A. F. (2013). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Iyer Press.

Oxford, R. (1985). *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington, D.C., ERIC Clearing house on languages and linguistics.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, Newbury House Publishers.

Oxford, R. (1990). *Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning*. In *Language Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry y C. W. Stansfield (dir.). Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Öztürk, Nesrin (2022). *The Relation of Metacognition, Personality, and Foreign Language Performance*. En: *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 8.3: 103–115.

Padrón Áñez, E. (2010). *Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: un recurso útil para la enseñanza del inglés*. *Omnia*, 16(1), 121-139.

Painchaud G. (1990). *Syllabus Langue, Etudes nationales sur les programmes de français de base, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, M Editeur, Ottawa.

Palmer, H. E. (1940). *The Teaching of Oral English*. Londres: Longman.

Paricio Tato, M. S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf.

Paris, S., Cross, D. & Lipson, M. (1984). *Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension*. Journal of Educational Psychology, 76, 1239-1252.

Paulson, L., Paulson, P. R., & Meyer, C. (1990). *What makes a portfolio a portfolio*. Portland, OR: Multnomah ESD.

Paulson, P., & Paulson, L. (1991). *Portfolios: stories of knowing*. In P. H. Dreyer & M. Poplin C. Eds.), Claremont reading conference 55th yearbook 1991. Knowing: The power of stories. Claremont, CA: Center for Developmental Studies of the Claremont Graduate School.

Porlán, R. & Martín, J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

Reder, L. M., & Ritter, F. E. (1992). *What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18, 435-451.

Ricahrds, J. and Rodgers, T. (1986). *Approches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. y Lockhart, Ch. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. 1ra Edición. New York: Cambridge University Press.

Rinaudo M. C. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Lectura y Vida 3. Buenos Aires: International reading association.

Rohman, D. G. & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project, 2.174.

Rohman, G. (1965). *Pre-writing: The stage of discourse in the writing process*. College Composition and Communication 16.

Rosenblatt, L. (1988). *Writing and reading: transactional theory*. Center for study reading (Technical Report No 416) New York University.

Rubin, J. (1975). *What the "good language learner" can teach us*. TESOL Quarterly, 9, 41-51.

Rubin, J. (1981). *Study of cognitive processes in second language learning*. Applied linguistics, 11.2, p. 118-131.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rubin, J. (1989). *The language learning disc*. In W. F. Smith (Ed.), *Modern technology in foreign language education* (pp. 269-275). Lincolnwood, IL: National Textbook.

Ruhlen, M. (1987). *Classification*. Vol. 1 in *A Guide to the World's Languages*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes y Transferencia Recíproca*. *Investigación y Postgrado*. Vol.17, No.2: 53-82. Recuperado el 15 de octubre de 2021, de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso>.

Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: the building blocks of cognition*. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Saffady, W. (1986). *Informática documental para bibliotecas*. Ediciones Díaz de Santos.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. fundamentos y tradiciones*. 1ra Edición. Madrid: McGrwa-Hill Interamericana.

Seeger, Jennifer, & Lenhard, Wolfgang (2022). *Metacognitive Strategy Knowledge - Predictive of the Language Competence and Overall Success of International Students at German Universities*. En: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 54.1: 27–37.

Selinger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Serradó, A., y Azcárate, P. (2001). *El portafolio: instrumento para la evaluación en la formación inicial del profesorado de secundaria*, en *Actas del IX Congreso sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, San Fernando, España.

Shin, H. B., and R. Bruno. (2003). *Language use and English-speaking ability: 2000*. Washington, DC: U.S. Census Bureau.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Singhal, M. (2001). *Reading proficiency, Reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers*. *The reading matrix*, vol. 1, N° 1, April 2001.

Recuperado el 21 de mayo de 2011, de <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal>.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, F. (1978). *Understanding reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 2da edición. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Smith, F. (1982). *Understanding Reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 3ra edición. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., Lee, D. (1995) *Developing student self-assessment strategies*. TESOL Journal, Vol. 5, No 1, pp. 22-27.

Soto Lombana, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, D.C. Colombia.

Soto, C. (2003). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Editorial Magisterio. Bogotá. ISBN 958-20-0613-7.

Soto, L. _____. *Estructura Protocolo de Investigación*. Ensenada, BC, México. Recuperado el 25 de mayo de 2011, de <http://www.mitecnologico.com/Main/InvestigacionDocumental>.

Stern, H. H. (1975). *What can we learn from the good language learner?* Canadian Modern Language Review 31:304-18.

Stotsky, S. (1983). *Research on reading / writing relationships: A synthesis and suggested directions*. Language Arts 60.

Swartz, R. y Perkins, D. (1990). *The nine basics of teaching thinking*. Volumen 2.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

Tenorio, J. (1992). *Técnicas de Investigación Documental*, 3ª. ed., Ed. McGraw-Hill, México.

Terrell, T. D. (1977). *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. The Modern Language Journal, 61(7), 325–337. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de <https://doi.org/10.2307/324551>.

Terrell, T. D. (1986). *Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework*. The Modern Language Journal, 70(3), 213–227. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05266.x>.

Tremblay, R., Lacroix, J.-G., & Lacerte, L. (1994). *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation: Le Rôle des marqueurs de relation et de négation dans la lecture, l'écriture et le raisonnement*. Collège du Vieux Montréal, Centre de ressources didactiques, Service de recherche.

Tudor, Ian (1996). *Learner-centredness as language education*. 1ra Edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Tulving, E. & Madigan, S. A. (1969). *Memory and verbal learning*. Annual Review of Psychology, 21, .437-484.

United States Census Bureau, USCB, (2015).

Valery. O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. En: Educere, vol. 3, no. 9.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. York: Academic Press.

Velásquez Jaramillo, Mercedes (2021). *Developing Aural and Oral Skills of Beginner Learners of English as a Foreign Language Through Explicit Metacognitive Strategies Training*. En: Latinoamericana de estudios educativos. 17.1: 120–141.

Vila, I. (1993). *Psicología y enseñanza de la lengua*. Infancia y aprendizaje, 62-63, 219-229.

Villanueva, V. E. (2003). *Cross-talk in comp theory: A reader*. Second edition revised and updated. National Council of Teachers of English.

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotsky. Obras escogidas (vol. II): Madrid: Visor.

Wells, C. G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Hodder & Stoughton.

Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall International.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

West, M. (1953). *The teaching of English: A guide to the new method series*. Londres: Longman.

White, E. y Luppi, S. (2010). *Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras: La Producción Escrita en Lengua Extranjera*. Edición final: Silvia Prati. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación: Certificados en Lenguas Extranjeras, Argentina.

Wilkins, D.A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

Woltersberger, M. (2003). *L1 to L2 writing process and strategy transfer: a look at lower proficiency writers*. TESL-EJ, Vol. 7, N. 2, A-6. Recuperado el 15 agosto de 2021, de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/>

Wolsey, T. D. V., & Fisher, D. (2009). *Learning to predict and predicting to learn: Cognitive strategies and instructional routines*. Pearson/Allyn & Bacon.

Yoon Kyong, K. (2015). *Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion*. May 2015, Vol. 67 Issue 2, p236-252. 17p.

Zong, J., & Batalova, J. (2016). *Language diversity and English proficiency in the United States*. Recuperado el 11 de marzo de 2020, de: <https://www.migrationpolicy.org/article/language-diversity-and-english-proficiency-united-states-2015>

ANEXOS

Anexo 1. Tipología de Rubin (1989)

Los procesos de comprensión o de adquisición de datos según Rubin et coll.

Los procesos de comprensión o de toma de datos
<p>1. Las estrategias de clarificación y de verificación</p> <ul style="list-style-type: none">(a) solicitar la confirmación de su comprensión de la gramática o de la fonología de una lengua(b) solicitar la validación de su producción oral(c) Solicitar clarificaciones o verificar su comprensión de las reglas de la comunicación(d) Buscar comprender el sentido de una palabra, de un concepto o de un punto de gramática utilizando obrar de referencia(e) Solicitar repeticiones, paráfrasis, explicaciones o ejemplos(f) Observar la boca de un profesor o de un interlocutor nativo con el fin de modelar su pronunciación <p>2. Las estrategias de adivinado o de inferencia</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Utilizar su L1 u otra lengua conocida con el fin de inferir el sentido(b) Utilizar sus conocimientos anteriores del mundo, de la cultura o del proceso de comunicación con el fin de inferir el sentido o el desarrollo de un acto de comunicación(c) Relacionar las informaciones nuevas a acciones físicas(d) Utilizar las palabras claves con el fin de hacer inferencias en cuanto al sentido(e) Diferenciar los índices pertinentes y no pertinentes en el fin de determinar el sentido <p>3. Las estrategias de razonamiento deductivo</p> <ul style="list-style-type: none">(a) inferir por analogía las reglas de gramática o de formación de palabras(b) Buscar las reglas y las excepciones(c) Resumir o sintetizar su comprensión del sistema de la lengua(d) Utilizar sus conocimientos anteriores con el fin de tomar el sentido de los enunciados <p>4. Las estrategias de regeneración</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Recurrir a obras de referencia como diccionarios, glosarios y manuales

Los procesos de almacenamiento o de memorización
<p>1. Las estrategias de memorización</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Asociar o agrupar palabras o expresiones según un principio (fonética, semántica, visual, auditivo, kinestésico, olfativo o sensorial)(b) Utilizar palabras claves y mapas semánticos(c) Utilizar medios mecánicos con el fin de registrar la información (<i>flashcards</i>, listas, definiciones, copia de palabras, etc.)(d) Centrar su atención en un detalle específico(e) Poner en contexto las palabras nuevas(f) Utilizar las imágenes(g) Practicar la lengua en silencio y diferir la producción

Los procesos de recuperación y de reutilización

1. Las estrategias de práctica
 - (a) Repetir
 - (b) Reutilizar palabras o expresiones en oraciones
 - (c) Aplicar conscientemente reglas
 - (d) Imitar
 - (e) Responder silenciosamente a las preguntas hechas a los demás
 - (f) Exponerse a la lengua fuera de clases (radio televisión, películas, revistas, periódicos)
 - (g) Hablarse a sí mismo en la lengua meta
 - (h) Hacer ejercicios de mecanización o de sistematización
2. Las estrategias de autorregulación
 - (a) Definir el problema
 - (b) Determinar las soluciones
 - (c) Autocorregirse
3. Las estrategias sociales indirectas
 - (a) Juntarse a un grupo y tratar de comprender la L2
 - (b) Pedir ayuda a los amigos
 - (c) Buscar ocasiones para practicar el idioma (comenzar conversaciones con locutores nativos; asistir eventos socioculturales)
 - (d) Trabajar con sus pares con el fin de obtener retroalimentación o compartir informaciones

Fuente: Rubin 1989, en Wenden 1991, p. 22

Anexo 2. Estrategias de aprendizaje según Oxford (1990)

Estrategias directas

I. Estrategias mnemónicas	Crear nexos mentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupar/clasificar 2. Asociar/elaborar 3. Contextualizar
	Utilizar imágenes y sonidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar imágenes 2. Establecer un campo semántico 3. Utilizar palabras claves 4. Representar sonidos en la memoria
	Revisar bien	Revisar en intervalos regulares
	Utilizar acciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproducir físicamente una acción o relacionarla a una sensación física 2. utilizar técnicas mecánicas
II. Estrategias cognitivas	Practicar la lengua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir 2. Practicar en clases de idiomas los sonidos y los gráficos 3. Reconocer y utilizar fórmulas y patrones 4. Recombinar 5. Practicar el idioma en situación auténtica
	Recibir y emitir mensajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender rápidamente 2. Utilizar recursos para emitir y recibir mensajes
	Analizar y razonar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razonar/deducir 2. Analizar expresiones 3. Comparar con los idiomas conocidos 4. Traducir 5. Transferir
	Crear estructuras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas 2. Resumir 3. Subrayar
III: Estrategias compensatorias	Adivinar inteligentemente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar los índices lingüísticos 2. utilizar otros índices
	Superar sus lagunas en el oral y el escrito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la L1 2. Hacerse ayudar 3. Mimar o hacer gestos 4. Evitar la comunicación parcial o totalmente 5. Escoger el tema de conversación 6. Ajustar o modificar el mensaje 7. Inventar palabras 8. Parafrasear

Estrategias indirectas

I. Estrategias metacognitivas	Centrar sus aprendizajes	<ol style="list-style-type: none">1. Examinar la materia a aprender/establecer los nexos con lo conocido2. Prestar atención3. Retrasar la producción con el fin de concentrarse en la comprensión
	Planificar y preparar sus aprendizajes	<ol style="list-style-type: none">1. Descubrir cómo se aprende un idioma2. Organizarse3. Fijarse objetivos4. Identificar el objeto de una tarea lingüística5. Planificar la ejecución de una tarea lingüística6. Buscar momentos para practicar la lengua
	Evaluar sus aprendizajes	<ol style="list-style-type: none">1. Autocontrolarse2. Autoevaluarse
II. Estrategias afectivas	Disminuir su ansiedad	<ol style="list-style-type: none">1. Utilizar la relajación, la respiración profunda o la meditación2. Utilizar la música3. Utilizar el humor
	Animarse a sí mismo	<ol style="list-style-type: none">1. Felicitar2. Tomar riesgos3. Recompensarse
	Controlar sus emociones	<ol style="list-style-type: none">1. Escuchar a su cuerpo2. Utilizar una lista de control3. Mantener un diario íntimo4. Compartir sus sentimientos
	Hacer preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. Verificar, solicitar revisiones2. Pedir correcciones
III: Estrategias sociales	Cooperar con los demás	<ol style="list-style-type: none">1. Cooperar con sus compañeros2. Cooperar con interlocutores nativos
	Cultivar la empatía	<ol style="list-style-type: none">1. Abrirse a la cultura del otro2. Hacer empatía con los sentimientos y pensamientos de los demás

Anexo 3. Tipología de O'Malley y Chamot (1990)

Clasificación de las estrategias

Las estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, una preparación en vista del aprendizaje, el control o el monitoreo de actividades de aprendizaje, así como de la autoevaluación.

1. La anticipación o la planificación (*planning*).
2. La atención general (*directed attention*).
3. La atención selectiva (*selective attention*).
4. La autogestión (*self-management*).
5. La autorregulación (*self-monitoring*).
6. La identificación de un problema (*problem identification*).
7. La autoevaluación (*self-evaluation*).

Las estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas implican una interacción con la materia en estudio, una manipulación mental o física de esta materia y una aplicación de técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje.

1. La repetición (*repetition*).
2. La utilización de recursos (*resourcing*).
3. La clasificación o el agrupamiento (*grouping*).
4. La toma de notas (*note taking*).
5. La deducción o la inducción (*deduction/induction*).
6. La sustitución (*substitution*).
7. La elaboración (*elaboration*).
8. El resumen (*summarization*).
9. La traducción (*translation*).
10. La transferencia de conocimientos (*transfer*).
11. La inferencia (*inferencing*).

Las estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas implican la interacción con otra persona, con el objetivo de favorecer el aprendizaje, y el control de la dimensión afectiva que acompaña el aprendizaje.

1. la clarificación / verificación (*questioning for clarification*).
2. La cooperación (*cooperation*).
3. El control de las emociones (*self-talk*).
4. El auto-reforzamiento (*self-reinforcement*).

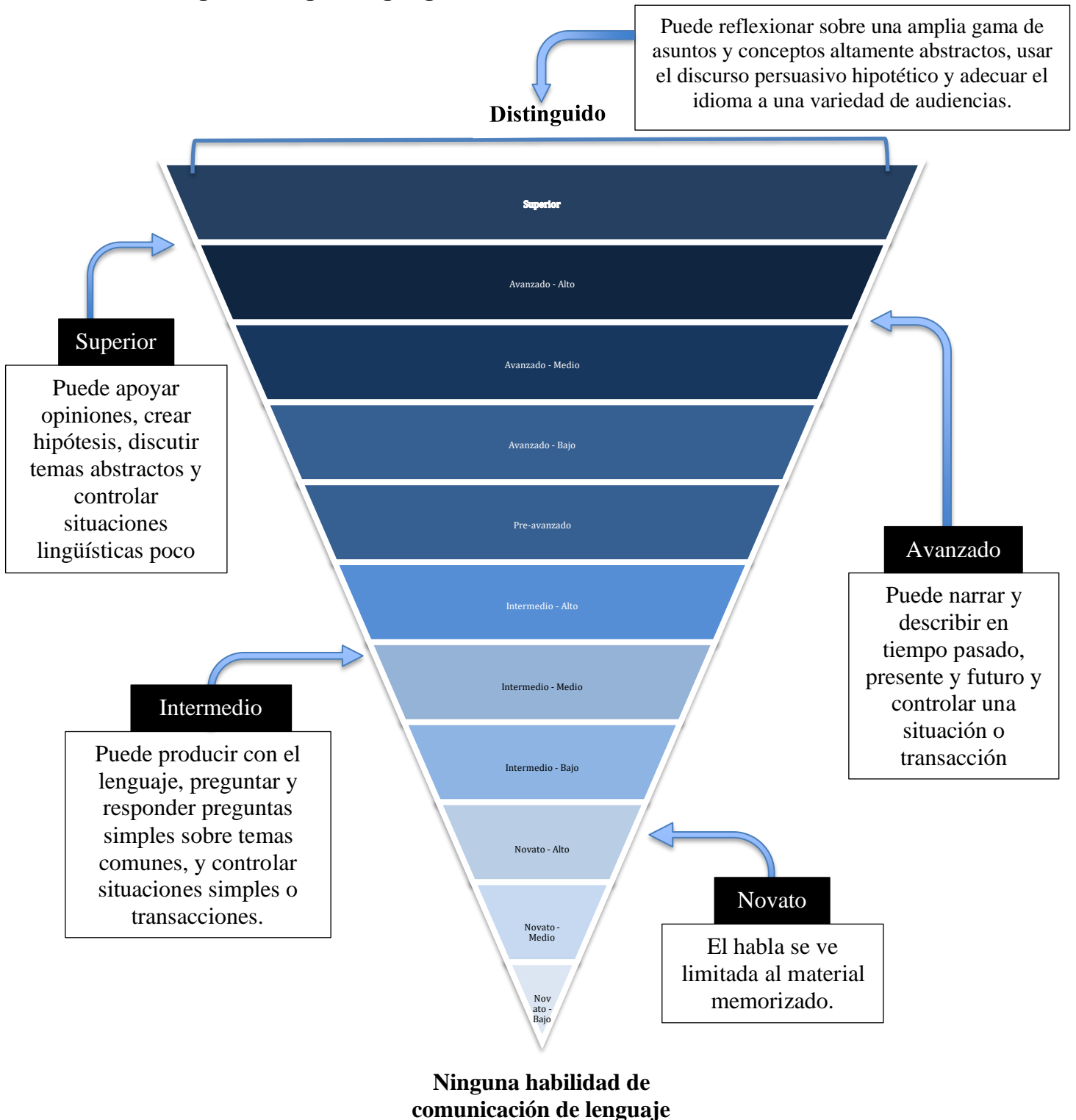
Fuente: O'Malley y Chamot 1990, pp. 137-139

Anexo 4 Guía de preguntas de reflexión del diario pedagógico del docente

Referidas a la comunicación didáctica	Referidas a los alumnos	Referidas al profesor
1.- ¿Cuáles fueron los objetivos establecidos previamente?	1.- ¿Enseñé a todo el grupo hoy?	1.- ¿Cuál es el origen de mis ideas sobre el proceso de enseñanza?
2.- ¿Se pudieron cumplir los objetivos planteados?	2.- ¿Fue activa la participación de los estudiantes?	2.- ¿Dónde me encuentro en mi desarrollo profesional?
3.- ¿Cuáles fueron los materiales utilizados para esta tarea determinada? ¿Fueron efectivos estos materiales?	3.- ¿Cómo atendí las diferencias en las necesidades de los alumnos?	3.- ¿Cómo me desenvuelvo como profesor de idiomas?
4.- ¿Qué técnicas individuales se usaron?	4.- ¿Fueron los alumnos encarados a algún desafío?	4.- ¿Cuáles son mis fortalezas como profesor de idiomas?
5.- ¿Qué técnicas grupales se usaron?	5.- ¿Qué pienso que hayan aprendido los alumnos de la lección impartida?	5.- ¿Cuáles son mis limitaciones en este momento?
6.- ¿La lección estuvo centrada en el docente?	6.- ¿Qué pareció haber gustado más sobre de la lección?	6.- ¿Hay algún tipo de objeción sobre mis técnicas para enseñar?
7.- ¿Qué tipo de interacción hubo entre el estudiante y el profesor?	7.- ¿Qué pareció haber gustado menos sobre de la lección?	7.- ¿De qué forma puedo ayudar a mis estudiantes?
8.- ¿Sucedió algo fuera de lo común?	8.- ¿Qué cosas no pudieron responder bien los alumnos?	8.- ¿Cómo puedo mejorar mis métodos de enseñanza?
9.- ¿Se presentó algún problema durante la ejecución de las tareas?		
10.- ¿Hubo cambios en la planificación de la clase? ¿En caso afirmativo, fueron estos cambios positivos para el logro del objetivo planteado?		
11.- ¿Cuál fue el mayor logro de la clase?		
12.- ¿Cuáles partes de la clase fueron más exitosas? ¿y cuáles fueron las menos exitosas?		
13.- ¿Cambiaría yo la clase si la fuera a enseñar una vez más?		
14.- ¿Descubrí algo nuevo en mi enseñanza?		
15.- ¿Qué cambios pienso debiera hacer sobre mis técnicas de enseñanza?		

Fuente: Adaptado de Richards y Lockhart, 1994

Anexo 5. Guía de niveles de competencia del Consejo Americano para la Enseñanza de idiomas Extranjeros. ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages.



Fuente: ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012
 Adaptado del Estándar de preparación universitaria y profesional de Carolina del Sur para el dominio de idioma mundial, 2019

Anexo 6. Evaluación de inicio y final de período

French Level 4 Baseline Assessment

Proficiency levels:

Novice Low	Intermediate low	Advanced Low
Novice Mid	Intermediate Mid	Advanced Mid
Novice High	Intermediate High	Advanced High

Grades:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

What can students do?

Presentational
Writing
I can write about people, activities, events, and experiences. I can prepare materials for a presentation. I can write about a topic of interest. I can write basic information on how to make or do something. I can write questions to obtain information.

Student Directions

For this evaluation you will have your language skills put to the test. Keep calm; if there is a task that you do not know how to follow, skip to the next one. Do your best to write as fluent as you can in the language you will be tested for.

Presentational Writing:

For this activity you will be writing a short story. It can be a personal anecdote, a story you found in a fairy tale, or one you create yourself. It doesn't matter whether it is fictional or real, let your thoughts flow. It is required that you include characters, places and events related to your own culture or to the culture associated with the target language. You can find inspiration in urban legends or folk tales. Remember to use the correct verb tenses!

Elaboracion propia. Basada en objetivos ACTFL

Anexo 7. Guía de revisión del portafolio

Figure 3.5 Portfolio Review Guide

Name_____	Date_____
<p>Your teacher will soon have a conference with you about your portfolio. Review your portfolio and prepare for the conference by answering the following questions:</p>	
1. How has your French improved since the last report period?	

2. What can you do now that you could not do before?	

3. How has your reading improved?	

4. What do you like to read? What makes it interesting?	

5. What are you doing to become a better reader?	

6. How has your writing improved?	

7. What are you doing to become a better writer?	

Fuente: O'Malley y Valdez-Pierce (1996, p. 45) Adaptada por Boscán

Anexo 8. Formato de auto-evaluación de estrategias de escritura

Figure 6.7 *Self-Assessment of Writing Strategies*

Name _____ Date _____		
Check one box for each statement.		
Before writing:	Yes	No
1. I talked to a friend or partner about the topic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I made a list of ideas on the topic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I made an outline or semantic map.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
During writing:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I skipped words I didn't know and went back to them later.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I substituted a word from my own language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I used drawings or pictures in my writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
After writing:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I checked to see if the writing met my purpose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I reread to see if it made sense.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I added information or took out information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I edited for spelling, punctuation, capitals, and grammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other strategies I used:		

Fuente: O'Malley y Valdez-Pierce (1996, p. 55)

Anexo 9. Reflexiones de los estudiantes al final del semestre

B I U 12

I believe I have improved. I never truly paid attention to the planning of my ideas when I would write about a subject. Now, when I do so, I do so paying more attention to it. I only think about what I want to write, I organize it, and then I write it.

B I U 12

I came to the realization that I can write in French in a way similar to how I do in English. I did the best that I could to express myself correctly in my written essays. I learned plenty of new things about writing. I am sure that this will help me write better.

B I U 12

My French improved because I learned many new words. I also learned how to conjugate verbs correctly. I think it helped me have clearer ideas since I was no longer blocked when writing a longer text.

B I U 12

Writing as well as reading in French helped me know more about the language and the culture behind it. I believe I should learn more about this language, since there are plenty of famous writers that I love and who have written in French.

B I U 12

I don't really like reading or writing long texts, but learning to write using stories and tales as a reference seemed very interesting and helped me follow the models.

B I U 12

I always felt incapable of writing stories with such precise details, even when making a simple presentation about myself, I would always be incredibly precise about what I would write, now I feel more confident to express myself more freely.

B I U 12

To evaluate my peers and to let them evaluate my writing allowed me to have a different point of view about what we could write in the same topic and how I could improve my writing.

Anexo 10. Formato de chequeo del proceso de escritura

Figure 6.4 *Process Writing Checklist*

Student _____		Date _____			
Mark: % - Usually / - Sometimes -- - Rarely					
Writing Process	Quarter:	1	2	3	4
I. Prewriting Strategies					
• Formulates topics before writing		___	___	___	___
• Considers approach to topic		___	___	___	___
• Discusses topic for writing		___	___	___	___
• Outlines or makes schematic organizer		___	___	___	___
II. Writing Strategies					
• Monitors writing (rereads, reviews, backtracks)		___	___	___	___
• Uses adaptive techniques (e.g., skips word, makes substitutions)		___	___	___	___
III. Post writing Strategies					
• Edits (word-level changes)		___	___	___	___
• Revises (sentence-level changes)		___	___	___	___
• Rewrites (composition-level changes)		___	___	___	___
• Gets feedback from others		___	___	___	___
IV. Applications and Interests					
• Writes for pleasure		___	___	___	___
• Uses writing to communicate (letters, novels, etc.)		___	___	___	___
• Actively seeks guidance in writing activities		___	___	___	___
• Writes in subjects other than language arts		___	___	___	___
• Participates in discussions about writing		___	___	___	___
• Shares writing with others		___	___	___	___
• Edits writing of others		___	___	___	___
Comments					

Fuente: O'Malley y Valdez-Pierce (1996, p. 149)

Anexo 11. Ejemplo de composiciones

Texto de inicio de semestre (sujeto 1)

Il étais une fois que une fillette qui s'appelle Sara que en Youtu devenu une pilote de course. Ça mère dire Sara que la conduction ce dangereux et que elle ne conduire pas, jamais. Elle demande ça mère beaucoup de temps et elle la laisse conduire dans le voisinage. La fillette a experimente de la conduction avec les jeux de videos dans la Wii. La mère a estupefait et recompese Sara avec des chocolat pur la bon conduction.

Un seul paragraphe

Texto de final de semestre (sujeto 1)

Il était une fois, une fille qui habitait dans une forêt. Elle était jeune. Elle vivait avec sa mère et ses deux sœurs dans une petite maison qu'on ne pouvait pas voir car elle était entourée d'arbres. Ses sœurs et elle allaient toujours dehors avec max et mangeaient pommes après Parfois, elles utilisaient les pommes pour faire une tarte aux pommes avec leur grand-mère Mary. Mary vivait de l'autre côté de la rue mais un jour, les pommiers ont cessé de faire pousser des pommes. Les filles étaient déçues de ne plus pouvoir manger de tarte aux pommes avec des pommes fraîches que chez leur grand-mère. Les filles ont pris les pépins de la dernière pomme pour faire pousser un nouvel arbre. Elles ont planté des pépins et après 3 secondes un arbre a grandi. L'arbre était magnifique et très grand. L'arbre se tenait à trente pieds de haut. Beaucoup de pommes ont poussé de l'arbre, dont elles ont saisi des pommes et elles ont cuit une tarte pour la grand-mère. Mais les pommes avaient un goût de pêche, c'était étrange. Grand-mère détestait les pêches et ne les mangeait jamais et c'était le dernier pépin de pomme ! La grand-mère est méchante et s'est secrètement débarrassé des pépins de pomme.

Texto de inicio de semestre (sujeto 2)

Il était une fois mes parents au travail et ma petite sœur jouait dans la cuisine.
L'verbe?

J'étais allongé sur le canapé en train de regarder le football quand j'ai

soudainement entendu des cris et des rires dans la cuisine. Ma petite sœur

recouverte de chocolat, elle **est** très sale. Je l'ai emmenée dans la salle de bain
L'auxiliaire?

et je l'ai mise dans la baignoire pendant environ cinq minutes pour laisser tout le

chocolat disparaître. Après son bain, elle était très propre.

Un seul paragraphe

Texto de final de semestre (sujeto 2)

Il était une fois une petite fille nommée Sally qui vivait avec sa mère Karen et ses deux sœurs Kelly et Emma. Ils vivaient dans une maison qui se cachait derrière les arbres.

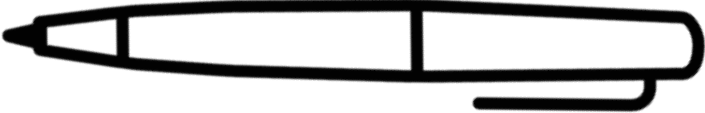
Sally et ses sœurs jouaient toujours avec Max. Après avoir joué, ils mangeaient toujours des pommes. Parfois, ils gardaient les pommes et les ramenaient à la maison pour faire une tarte aux pommes avec leur grand-mère Freida. Freida habitait en face d'eux.

Un jour, le pommier a cessé de faire pousser des pommes. Les filles étaient très tristes alors elles ont pris quelques-unes des dernières graines d'une pomme et ont voulu planter un nouvel arbre. Les filles ont pris les graines et les ont plantées dans le sol. Après trois secondes, l'arbre a grandi.

L'arbre était magnifique et très grand. L'arbre mesurait trente pieds de haut. De nombreuses pommes ont poussé de l'arbre, dont ils ont attrapé quelques pommes et ont fait une tarte aux pommes pour leur grand-mère. Frieda a dit que les pommes avaient le goût de pêches. Freida était très en colère et a jeté les pépins de pomme.


Anexo 12. Formato de co-evaluación

Figure 6.9 *Peer Evaluation and Editing Form for Writing*

Reader's Name _____ Date _____	
Author's Name _____	
Title of Piece _____	Type of Writing _____
Peer evaluation	
	
This piece of writing was:	

The part I liked best was:	

This piece can be improved by:	

Editing Form	
	
Look for these things when editing someone's paper.	
Punctuation:	Spelling:
<ul style="list-style-type: none">• periods• question marks• capital letters at the beginning of sentence• capital letters for names	<ul style="list-style-type: none">• correct spelling
Sentences:	Other:
<ul style="list-style-type: none">• are complete and have a verb.• have variety• writer uses paragraphs.	<ul style="list-style-type: none">• neat handwriting
	Overall Paper:
	<ul style="list-style-type: none">• has a main idea.• is logical and makes sense.• is organized well.

Fuente: O'Malley y Valdez-Pierce (1996, p. 158)

Anexo 13. Formato de interés hacia la escritura

Figure 6.6 Survey of Writing Interest and Awareness

Name _____ Date _____				
Check one box for each statement.				
	A lot	Some	A little	Not at all
1. I like to write stories	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I am a good writer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Writing stories is easy for me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Writing to friends is fun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Writing helps me in school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I like to share my writing with others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I write at home.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. What kinds of things do you like to write about? _____				

9. How have you improved as a writer? What can you do well? _____				

10. What else do you want to improve in your writing? _____				

Fuente: O'Malley y Valdez-Pierce (1996, p. 154)

Anexo 14. Ejemplo de ejercicio de lectura: comprensión escrita



LE COLLIER DE PERLES NOIRES (1)

Il était une fois une jeune fille très belle qui s'appelait Hina. Toutes les fées du ciel s'étaient penchées sur son berceau et l'avaient dotée de toutes les qualités : la grâce, la beauté, l'intelligence, la gentillesse. Jamais l'île de Raiatea n'avait connu de reine qui rassemblât autant de qualités. À vingt ans, son cœur n'était pas encore pris, malgré la cour assidue que lui faisaient de nombreux prétendants. Un jour vint pourtant où Hina rencontra le jeune homme qui fit battre son cœur. Elle se fiança sans attendre et annonça la date prochaine de son mariage. En gage d'amour, le fiancé, très épris, lui offrit le cadeau le plus extraordinaire qui n'avait d'égal que les sentiments très purs qu'il lui portait. En découvrant son présent, Hina fut émerveillée. Ni tout l'or de son palais, ni les diamants de sa couronne, ni la splendeur de ses maisons, n'égalèrent une telle merveille. De toute la Polynésie, nul pêcheur n'avait jamais imaginé que des perles d'une telle taille, d'une telle perfection pussent exister. Noires, elles étincelaient de mille éclats au cou de la reine, qui jura ne jamais plus se séparer de ce collier que tout l'or du monde n'aurait pu lui arracher. Bien qu'elle en mourût d'envie, Hina, en accord avec son fiancé, décida cependant de ne porter ce collier qu'à partir du jour où leur mariage serait célébré. En attendant, ce collier inestimable serait gardé par des hommes en armes, qui le veilleraient jour et nuit.



LE COLLIER DE PERLES NOIRES

- QUESTIONS -

- 1/ Qui est l'héroïne de cette histoire ?
.....
- 2/ Sur quelle île est-elle la reine ?
.....
- 3/ Quels dons lui ont fait les fées à sa naissance ?
.....
- 4/ Pourquoi des prétendants viennent-ils lui faire la cour ?
.....
- 5/ Cite trois richesses de la reine :
.....
- 6/ Quel présent lui offre son fiancé ?
.....
- 7/ Où peut-on trouver des perles en Polynésie ?
.....
- 8/ Pourquoi la reine ne porte-t-elle pas tout de suite le collier ?
.....

9/ Trouve un synonyme des verbes suivants :

▣ doter :

▣ étinceler :

10/ Dans le texte, trouve le synonyme des mots suivants :

▣ amoureux →

▣ un cadeau →

▣ précieux →

11/ Trouve au début du texte les deux adjectifs qui qualifient Hina (exemple : une GRANDE femme)

.....

Fuente: [http://mimiclass.eklablog.fr/contes-d-oceanie-](http://mimiclass.eklablog.fr/contes-d-oceanie-a128510274)

[a128510274](http://mimiclass.eklablog.fr/contes-d-oceanie-a128510274) Adaptado por Boscán