

# Estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas

## Metacognitive strategies in students of a language center

CAZAR COSTALES, Silvia Narcisa<sup>1</sup>  
 GUIJARRO PAGUAY, Sandra Leticia<sup>2</sup>  
 PADILLA PADILLA, Yajaira Natali<sup>3</sup>

### Resumen

El comportamiento desfavorable de la producción escrita en inglés como lengua extranjera, en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Chimborazo, motivó a la realización de un estudio de intervención mediante un plan didáctico de intervención para el aprendizaje de estrategias metacognitivas durante el período abril- agosto 2017. El estudio es descriptivo, de tipo pretest-postest, con un grupo control, con el propósito de propiciar el desarrollo de la producción escrita entre los participantes a partir del aprendizaje de las estrategias cognitivas. Para ello se conformó una muestra de 70 estudiantes pertenecientes a los paralelos "A" (grupo experimental) e "I" (grupo control) de la institución, todos con nivel A2+, a los que se les aplicó una prueba pedagógica antes y después de efectuada la intervención. Para el procesamiento de los datos se empleó el programa SPSS.21. Se obtuvo un valor de  $t= 10,325$ ,  $p= 0,000$  a IC 95%, con límite inferior 6,6 y límite superior 9,8, que postuló la diferencia significativa entre la producción escrita en el pre –test y pos-test., lo que permite aseverar que el plan de intervención produjo un impacto positivo en el proceso de producción escrita de los participantes.

**Palabras clave:** estrategia de intervención, producción escrita, estrategias metacognitivas, inglés como lengua extranjera

### Abstract

The unfavourable behavior of the production written in English as a foreign language, in students of the Language Center of the University of Chimborazo, motivated the conduct of an intervention study through a didactic intervention plan for the learning of metacognitive strategies during the April-August 2017 period. The study is descriptive, of pretest-postest type, with a control group, with the purpose of promoting the development of written production among participants from learning cognitive strategies. For this purpose, a sample of 70 students belonging to the parallels "A" (experimental group) and "I" (control group) of the institution was formed, all with A2+ level, to which a pedagogical test was applied before and after the intervention. The SPSS.21 program was used for data processing. A value of  $t=10,325$ ,  $p=0.000$  to 95% CI was obtained, with a limit of less than 6.6 and upper limit 9.8, which postponed the significant difference between the production written in the pre-test and post-test.,

<sup>1</sup> Facultad de Administración de Empresas- Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador . Docente de Inglés Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: inglés. Magíster en Lingüística y Didáctica en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. [silvia.cazar@espoch.edu.ec](mailto:silvia.cazar@espoch.edu.ec)

<sup>2</sup> Facultad de Mecánica. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: inglés. [sandra.guijarro@espoch.edu.ec](mailto:sandra.guijarro@espoch.edu.ec)

<sup>3</sup> Facultad de Informática y Electrónica- Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Docente – investigador. Magíster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. [natali.padilla@espoch.edu.ec](mailto:natali.padilla@espoch.edu.ec)

which makes it possible to assert that the intervention plan had a positive impact on the written production process of the participants.

**Keywords:** teaching english, language center, metacognitive strategies, students.

---

## 1. Introducción

Se puede conceptualizar a las estrategias de aprendizaje como el grupo coherente, consciente e intencional de lo que ejecuta el estudiante para conseguir con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social determinado. Se trata de un constructo complejo compuesto por elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales. Las estrategias de aprendizaje estructuran el diseño, valoración y ajuste de planes adaptados a los ambientes de las actividades que disponen las tácticas y habilidades concisas para alcanzar exitosamente los objetivos de aprendizaje (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007).

Las investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje toman como base que detrás de las acciones y/o estrategias que utiliza el individuo para aprender o educar, existe un aparataje teórico que se estructura a partir de un grupo de supuestos coherentes o incoherentes entre sí en función de la conexión que se establezca entre lo que el individuo exprese y ejecute. O sea, el nivel operativo de las acciones o estrategias -lo que se ejecuta- viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del individuo sobre el aprendizaje -lo que se expresa sobre el aprendizaje y lo que se dice que se ejecuta- (Martínez, 2007).

Las estrategias metacognitivas son conceptualizadas como la autocomprobación consciente y sistemática de la acción en función de la meta, así como la selección y aplicación de estrategias, cuando las circunstancias lo necesiten. Estas estrategias metacognitivas suponen y soportan, por un lado, el conocimiento que un estudiante posee de los propios procesos en general y de estrategias cognitivas de aprendizaje individual y por otro, la posibilidad de manejo de estas (Gutierrez, Salmerón P, Martin y Salmerón H, 2013).

Según Thornberry (2008), en la actualidad se concibe como metacognición a la toma de conciencia del propio pensamiento y el control sobre el mismo. Dicho constructo se compone de las estrategias de proyectar antes de hacer una actividad, monitorear su comprensión y su realización y comprobar el resultado tras haber finalizado. De esta manera, mientras las estrategias cognitivas estructuran el aprendizaje, las estrategias metacognitivas controlan, establecen y reflexionan sobre el propio proceso de aprendizaje.

Con la intención de que el estudiante universitario se constituya en un sujeto activo en el proceso de aprender, es de notable utilidad la enseñanza de estrategias metacognitivas, las que facilitan la planificación, regulación y evaluación del aprendizaje. Se requiere que el estudiante domine un conjunto de estrategias de aprendizaje, y que llegue a poder auto-regular su actuación en función de las demandas de la tarea y del contexto, o sea, que se transforme en un estudiante estratégico, reflexivo, autónomo y con la capacidad de ejecutar aprendizajes significativos (Bara, 2001).

Las estrategias cognitivas como tipologías de trabajo intelectual facilitan la adquisición, codificación y recuperación de la información. Estas devienen mediaciones del proceso cognitivo que posibilita conseguir que este procesamiento sea consciente y autorregulado, al tomarse decisiones más efectivas y al alcanzarse un aprendizaje en profundidad. El cerebro funciona como condición de tres procesos cognitivos básicos: de adquisición, de codificación y de recuperación o evocación, a los que deben adicionarse, para el completo rendimiento del sistema cognitivo, la colaboración de otros procesos de carácter metacognitivo, orético, social, entre otros (Correa, Castro y Lira, 2004).

Como se puede deducir de los esbozos descritos con anterioridad, si la educación ansía dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual, sus objetivos medulares deben encaminarse al desarrollo en los alumnos de las capacidades de gestión del conocimiento, o, si se quiere, de gestión metacognitiva, ya que solo de esta

manera, más allá de la asimilación de conocimientos esenciales, podrán afrontar las tareas y desafíos que les aguardan en la sociedad del conocimiento (Klimenko y Alvares, 2009).

Como apunta Makuc (2015), el conocimiento metacognitivo se considera de carácter declarativo, al igual que el conocimiento en cualquier otra área, es un conocimiento comprobable que se extiende con la edad y la experiencia. En tanto, el control metacognitivo poseería, en cambio, una naturaleza procedimental, pues se conectaría con el control activo de los recursos utilizables mostrándose en un funcionamiento eficiente del individuo en una cierta actividad. En cuanto al nivel de conciencia que se puede notar entre conocimiento y control, posturas novedosas han desechado la concepción de la separación entre metacognición consciente y metacognición no consciente, para reemplazarla por la concepción de la progresiva comprobación del conocimiento sobre la propia actividad cognitiva. Según este enfoque, el desarrollo metacognitivo prosperaría desde un conocimiento más tácito hasta un conocimiento más expreso.

Frente a esta perspectiva de rendimiento, Pacheco (2012) se cuestiona si el empleo de las estrategias metacognitivas: de autoconocimiento, autorregulación y control facilitarán ayuda a los universitarios en cuanto al desarrollo del aprendizaje. La metacognición sistematiza de dos maneras la utilización eficaz de estrategias: en primer término, para que un estudiante practique una estrategia debe dominar las estrategias específicas y conocer cómo, cuándo y por qué debe emplearlas, por ejemplo: las técnicas de resumen, repaso, subrayado, entre otras. Además, debe dominar cuándo resulta efectivo emplearlas.

Los estudiantes del Centro de Idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), en la ciudad de Riobamba, Ecuador, según los resultados del diagnóstico exploratorio realizado por docentes de dos grupos (paralelos) de esta institución, presentaron insuficiencias en la producción escrita en inglés como lengua extranjera, demostrando con ello, un insuficiente dominio de las estrategias de aprendizaje metacognitivas asociadas al desarrollo de las destrezas en la escritura, tan necesarias en el proceso formativo que se desarrolla en el ámbito de la Educación Superior.

Ante la necesidad de revertir esta situación, se implementó como forma de intervención, un plan de intervención didáctico en el aprendizaje de las estrategias metacognitivas para la producción escrita en inglés como lengua extranjera, en estudiantes del Centro de Idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo durante abril-agosto 2017.

---

## 2. Metodología

La investigación clasifica como un estudio descriptivo, de tipo pretest-posttest, con un grupo control, en el que se diseña y aplica un plan didáctico de intervención para el aprendizaje de estrategias metacognitivas con el propósito de propiciar el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera en estudiantes del Centro de Idiomas de la ESPOCH, durante el período abril-agosto 2017. La aplicación del plan de intervención contó con variables constantes que fueron la constancia témporo-espacial (sesiones de trabajo realizados el mismo día de la semana, a la misma hora); constancia intersesional (una sesión semanal) y constancia de las figuras adultas que aplicaron el plan, siendo las sesiones dirigidas por el profesor/a-tutor/a del grupo con la ayuda de un colaborador/a que observaba las sesiones.

### 2.1. Población y muestra

La población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de 2 paralelos del tercer nivel del Centro de Idiomas de la ESPOCH. Partiendo de un muestreo no probabilístico, se tomó como criterio de inclusión estar matriculados en el tercer nivel del Centro de Idiomas de la ESPOCH, y encontrarse presentes en el momento de aplicar los instrumentos de recogida de la información, previo consentimiento de participar en el estudio. De este modo quedó constituida por un total de 70 estudiantes entre 21 y 24 años de edad con nivel A2+, según la

clasificación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El grupo experimental estuvo integrado por los estudiantes del paralelo “A” y como grupo control se tomaron a los del paralelo “I”, con 33 y 37 estudiantes respectivamente.

No hubo rechazo a la participación ni abandono muestral.

## 2.2. Variables e instrumentos

La variable independiente fue el plan didáctico de Estrategias Metacognitivas, entendido como un conjunto de actividades de construcción del conocimiento que guían, dirigen y orientan el proceso de construcción del aprendizaje. Para esta variable, se asume la siguiente tipología: pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje, la planificación y organización, y el monitoreo y la evaluación.

La variable dependiente fue el plan didáctico de intervención para la aplicación de estrategias metacognitivas las cuales son contentivas de tres dimensiones, siguiendo la clasificación de Delmastro & Di Pierro (2009): a) Enfoque (cuyos indicadores son: Lingüístico, Psicolingüístico y Sociolingüístico); b) Proceso (con los indicadores: Contextualización o pre-escritura, Aplicación o escritura y Evaluación o re-escritura) y c) Elementos (con los indicadores: Sintaxis, Lexicales y Pragmáticos).

Como técnica se empleó la observación (rúbrica de evaluación) y como instrumento para recolección de datos fue el cuestionario de test y postest para destrezas de escritura.

### Actividad:

- Pretest

Descripción de la actividad: En la presente semana se procederá a tomar un examen escrito a los estudiantes.

Objetivo: Diagnosticar el nivel de producción escrita de inglés en los estudiantes de Tercer Nivel.

Metodología: La metodología que se utilizará en la evaluación escrita será de forma individual, a través de la realización de un párrafo de escritura en base a un tema predefinido.

Materiales utilizados: Pre- test (hoja de trabajo) y Rúbrica.

Observaciones: para el grupo control y el experimental.

Recomendaciones.

### Actividad:

- Aplicación de estrategias Metacognitivas

Descripción de la actividad: En las presentes semanas se procederá a elaborar esquema de organización de pre-escritura, durante la escritura y pos- escritura a través de las estrategias metacognitivas.

Objetivo: Aplicar el Brainstorming como estrategia de organización de información en la etapa de pre-escritura.

Metodología: Los estudiantes realizarán una lluvia de ideas sobre el tema de “Abandoned Pets”. Elaborarán un listado de palabras claves.

Materiales utilizados: Hojas de trabajo y Rubrica. Se revisarán los niveles textuales que involucran varios aspectos: a) Propósito del escrito; b) Posible lector; c) Plan de acción de la tarea de escritura Contenido Características del tipo de texto Léxico adecuado Morfosintaxis normativa Cohesión Ortografía.

Observaciones: para el grupo control y el experimental.

Recomendaciones.

### 2.3. Diseño y procedimiento

El estudio se llevó a cabo en tres fases, comenzando la primera a inicios del mes de abril y en la que se realizaron las tareas de elaboración del Plan didáctico, de coordinación con los directivos y de entrenamiento a los profesores que desarrollarían la propuesta, además de determinar el procedimiento de muestreo. Seguidamente se aplicó la prueba pedagógica inicial con el propósito de obtener un diagnóstico del estado de la producción escrita, atendiendo a aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, pre escritura, escritura, reescritura, sintaxis, lexicales y pragmáticos. La segunda fase abarcó la implementación de la propuesta con la participación del grupo experimental, en sesiones de trabajo que se extendieron por un periodo de 8 semanas, al final de las cuales se aplicó la prueba pedagógica final (postest), con similar contenido que su homóloga inicial, con el propósito de conocer el posible impacto del plan de intervención, sobre la producción escrita. Los sujetos del grupo control realizaron las actividades de tutoría en grupo del programa de la carrera, lo que permitió minimizar el llamado efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y similar nivel de atención. La tercera fase abarcó la recopilación, procesamiento y análisis de los datos obtenidos. este último Con las respuestas obtenidas en las evaluaciones y exploraciones realizadas, se generó una base de datos que se codificó mediante el programa Excel y luego procesada con el programa SPSS.21.

### 2.4. Hipótesis

H1: La aplicación del plan didáctico de intervención para el uso de estrategias metacognitivas, mejora significativamente el desarrollo de la producción escrita del idioma inglés en estudiantes del paralelo "A " del centro de idiomas de la ESPOCH.

### 2.5. Análisis de datos

Fueron realizados los análisis de la consistencia interna al instrumento aplicado. Para ello se calcularon los valores de los coeficientes de homogeneidad Alpha de Cronbach y con correlaciones de Pearson de todos los ítems con el total. La consistencia interna para la escala total en este estudio ha sido de 0,84, considerado como un valor satisfactorio de fiabilidad del instrumento evaluado. Las correlaciones de los ítems con el total fueron significativas ( $p < 0,01$ ) y sus valores fueron altos en la totalidad de los ítems.

Con las respuestas obtenidas en las evaluaciones y exploraciones realizadas, se generó una base de datos que se codificó mediante el programa Excel y luego procesada con el programa SPSS.21.

El cálculo de los intervalos de confianza se realizó con un nivel de confiabilidad del 95%; esto permitió ver la precisión de cada estimación de las puntuaciones en cada categoría de las variables estudiadas.

Las técnicas para el procesamiento y análisis de resultados de la hipótesis, se comprobaron mediante la prueba paramétrica de comparación de medias para muestras independientes con el empleo del estadígrafo t que siguió una distribución t de Student, previa comprobación del cumplimiento de los supuestos de normalidad de las observaciones a través de la prueba no paramétrica Kolmogorov-Smirnov, la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene y la existencia de independencia de las observaciones (al tratarse de grupos independientes: control y experimental).

Para la prueba de hipótesis se utilizó un nivel de significación del 5%.

---

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis de las medias en el pre y pos-test del grupo control

Se observa en la tabla 1 que, de la medición inicial o pre test a la medición final o post test se puede verificar que el avance en los indicadores lingüísticos que describen la producción escrita de los estudiantes del paralelo "I",

considerado como grupo control, es decir sin la intervención de la metodología metacognitiva, reviste poco cambio, en cuanto a los alcances medidos, donde las medias en todos los indicadores fueron menores de 2 puntos.

Inicialmente se observa que en el pre test existe una uniformidad relativa en cuanto a las medias, mientras que luego del tiempo transcurrido y sin influencia alguna, se elevan y se vuelven poco uniformes, resaltando los elementos lexicales referentes al vocabulario de los estudiantes con la media más sobresaliente con 2,51 puntos (DE: 1,10 puntos) y los aspectos de contextualización y sociolingüísticos con la media más baja, con 1,59 puntos (DE: 0,72 puntos) y con 1,59 puntos (DE: 0,80 puntos), respectivamente .

Tabla 1  
Estimación puntual y por intervalo de confianza de las  
dimensiones Enfoque, proceso y elementos de la variable  
Producción científica del grupo control según el pre-test y pos-test

Producción escrita	Pre-test		Pos-test			
	M (DE)	IC 95%		M (DE)	IC 95%	
		LI	LS		LI	LS
Lingüístico	1,32 (0,48)	1,17	1,48	2,24 (0,86)	1,96	2,53
Psicolingüístico	1,35 (0,48)	1,19	1,51	2,16 (0,96)	1,84	2,48
Sociolingüístico	1,38 (0,49)	1,21	1,54	1,59 (0,80)	1,33	1,86
Contextualización	1,41 (0,50)	1,24	1,57	1,59 (0,72)	1,35	1,84
Aplicación	1,38 (0,49)	1,21	1,54	1,97 (0,80)	1,71	2,24
Evaluación	1,32 (0,48)	1,17	1,48	1,78 (0,92)	1,48	2,09
Sintaxis	1,57 (0,50)	1,40	1,74	2,38 (0,76)	2,13	2,63
Lexicales	1,41 (0,50)	1,24	1,57	2,51 (1,10)	2,15	2,88
Pragmáticos	1,62 (0,49)	1,46	1,7	1,92 (0,68)	1,69	2,15

Nota: M: media, DE: desviación estándar, IC 95%: intervalo de confianza al 95%, LI: límite inferior del IC 95%, LS: límite superior del IC 95%

### 3.2. Análisis de las medias en el pre y pos-test del grupo experimental

La tabla 2 , permite apreciar el comportamiento favorable de la totalidad de los indicadores de la producción escrita , una vez que se ha aplicado el plan didáctico de intervención para el aprendizaje de estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental, pues los valores medios obtenidos en el postest son superiores que los obtenidos por dicho grupo en la etapa de pre test.

En la prueba pedagógica inicial (pretest), el comportamiento de las puntuaciones obtenidas presenta cierta uniformidad , donde todas las medias fueron menores de 2 puntos . Se contrastan los valores medios en el post test , en que todos los indicadores alcanzaron puntajes de la media por encima de 2 luego de la aplicación del plan didáctico en estrategias metacognitivas, observándose que se elevan con relación al pre-test y mantienen la uniformidad, resaltando los elementos con un ligero repunte en el indicador lingüístico que alcanzó una media de 3,27 puntos (DE: 0,63 puntos), y un nivel más bajo en el aspecto pragmático, con una media de 2,61 puntos (DE: 0,79).

Tabla 2  
Estimación puntual y por intervalo de confianza de las dimensiones Enfoque, Proceso y Elementos de la variable Producción científica del grupo experimental según el pre-test y pos-test

Producción escrita	Pre-test			Pos-test		
	M (DE)	IC 95%		M (DE)	IC 95%	
		LI	LS		LI	LS
Lingüístico	1,39 (0,50)	1,22	1,57	3,27 (0,63)	3,05	3,49
Psicolingüístico	1,45 (0,51)	1,28	1,63	3,00 (0,79)	2,72	3,28
Sociolingüístico	1,42 (0,50)	1,25	1,60	3,09 (0,95)	2,75	3,43
Contextualización	1,52 (0,51)	1,34	1,70	3,06 (0,83)	2,77	3,35
Aplicación	1,39 (0,50)	1,22	1,57	2,94 (0,90)	2,62	3,26
Evaluación	1,61 (0,75)	1,34	1,87	3,03 (0,77)	2,76	3,30
Sintaxis	1,76 (0,66)	1,52	1,99	2,94 (0,90)	2,62	3,26
Lexicales	1,52 (0,57)	1,31	1,72	2,94 (0,93)	2,61	3,27
Pragmáticos	1,61 (0,50)	1,43	1,78	2,61 (0,79)	2,33	2,89

Nota: M: media, DE: desviación estándar, IC 95%: intervalo de confianza al 95%, LI: límite inferior del IC 95%, LS: límite superior del IC 95%

### 3.3. Análisis de las medias en el pre y pos -test de los grupos experimental y control

Al realizar la comparación de los grupos control y experimental en la búsqueda de la posible existencia de diferencia de medias en el pos -test, se aprecia en la tabla 3 que en todos los indicadores que la media del pre test fue menor, obteniéndose una diferencia de media positiva y estadísticamente significativa con p-valor menores de 0,05 e IC 95%, que no contienen al cero dentro de sus límites, excepto para los elementos lexicales (p= 0,087 e IC 95%: límite inferior: -0,063 y límite superior: 0,915).

Tabla 3  
Comparación de medias entre los grupos control y experimental según pre-test y pos -test

Producción escrita	Grupo	M (DE)	Prueba estadística			
			Estadígrafo t	p-valor	IC 95%	
					LI	LS
Lingüístico	Experimental	3,27 (0,63)	5,754	0,000*	0,672	1,387
	Control	2,24 (0,86)				
Psicolingüístico	Experimental	3,00 (0,79)	3,963	0,000*	0,416	1,260
	Control	2,16 (0,96)				
Sociolingüístico	Experimental	3,09 (0,95)	7,171	0,000*	1,080	1,913
	Control	1,59 (0,80)				
Contextualización	Experimental	3,06 (0,83)	7,905	0,000*	1,096	1,836
	Control	1,59 (0,73)				
Aplicación	Experimental	2,94 (0,90)	4,762	0,000*	0,561	1,371
	Control	1,97 (0,80)				
Evaluación	Experimental	3,03 (0,77)	6,180	0,000*	0,840	1,653
	Control	1,78 (0,92)				
Sintaxis	Experimental	2,94 (0,90)	2,831	0,006*	0,166	0,956
	Control	2,38 (0,76)				

Producción escrita	Grupo	M (DE)	Prueba estadística			
			Estadígrafo t	p-valor	IC 95%	
					LI	LS
Lingüístico	Experimental	3,27 (0,63)	5,754	0,000*	0,672	1,387
	Control	2,24 (0,86)				
Psicolingüístico	Experimental	3,00 (0,79)	3,963	0,000*	0,416	1,260
	Control	2,16 (0,96)				
Sociolingüístico	Experimental	3,09 (0,95)	7,171	0,000*	1,080	1,913
	Control	1,59 (0,80)				
Contextualización	Experimental	3,06 (0,83)	7,905	0,000*	1,096	1,836
	Control	1,59 (0,73)				
Aplicación	Experimental	2,94 (0,90)	4,762	0,000*	0,561	1,371
	Control	1,97 (0,80)				
Evaluación	Experimental	3,03 (0,77)	6,180	0,000*	0,840	1,653
	Control	1,78 (0,92)				
Lexicales	Experimental	2,94 (0,93)	1,739	0,087	-0,063	0,915
	Control	2,51 (1,10)				
Pragmáticos	Experimental	2,61 (0,79)	3,910	0,000*	0,336	1,038
	Control	1,92 (0,68)				

Nota: M: media, DE: desviación estándar,

t: estadígrafo de la prueba comparación de medias para muestras independientes,

\*:  $p < 0,05$ , IC 95%: intervalo de confianza al 95%, LI: límite inferior del IC 95%, LS: límite superior del IC 95%

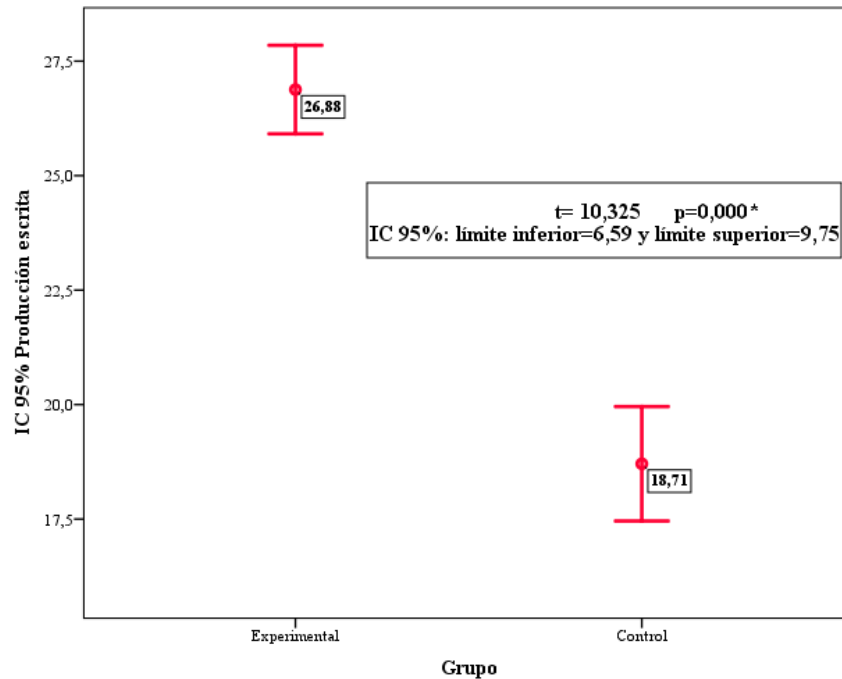
Para la variable Producción escrita finalmente el pre-test para el grupo control tuvo una media de 12,8 puntos (DE: 3,9 puntos e IC 95%: límite inferior: 11,4 y límite superior: 14,1) mientras que para el experimental fue mayor, con 13,7 puntos (DE: 3,7 puntos e IC 95%: límite inferior: 12,3 y límite superior: 15,0).

En el caso del pos-test el grupo control tuvo una media menor (18,7 puntos, DE: 3,8 puntos e IC 95%: límite inferior: 17,5 y límite superior: 20,0) que el experimental (26,9 puntos, DE: 2,7 puntos e IC 95%: límite inferior: 25,9 y límite superior: 27,8).

Se buscó diferencia de medias entre ambos grupos en el pos-test y como se aprecia en el gráfico 1 fue estadísticamente significativa ( $t = 10,325$ ,  $p = 0,000$  e IC 95%: límite inferior: 6,6 y límite superior: 9,8). Puede afirmarse con un 5% de nivel de significación que existió suficiente evidencia para plantear que las medias de ambos grupos son diferentes, siendo la del grupo experimental la de mayor puntaje. Lo anteriormente referido indica que tras la intervención hubo mejoras en el desarrollo de la producción escrita del idioma inglés en estudiantes del paralelo "A" del centro de idiomas de la ESPOCH. Ello indica que se acepta la hipótesis H1.



**Gráfico 1**  
 Comparación de medias para muestras independientes  
 de la variable Producción Escrita



Legenda: t: estadígrafo de la prueba comparación de medias para muestras independientes, p: valor de la significación estadística, \*:  $p < 0,05$ , IC95%: intervalo de confianza al 95%, LI: límite inferior del IC 95%, LS: límite superior del IC 95%

En general todos los intervalos de confianza calculados fueron estrechos lo cual habla a favor de estimaciones precisas de las medias,.

### 3.4. Discusión

Numerosas investigaciones se han dado a la tarea de identificar y caracterizar el nivel alcanzado de las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios iberoamericanos, entendidas estas como un conjunto de actividades de construcción del conocimiento que guían, dirigen y orientan el proceso de construcción del aprendizaje (Navaridas, 2002; De la Fuente y Justicia, 2003; Ramírez y Pereira, 2006; Gargallo, Suárez y Pérez, 2009; Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013; Ossa y Aedo, 2014). Otras abordan la relación existente entre los aspectos metacognitivos en el aprendizaje y los motivacionales (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003), en tanto autores entre los que se encuentra Navaridas (2002) tratan el comportamiento de este importante recurso, al estimar las relaciones entre los niveles de utilización de algunas de sus formas, en este caso las de Autoconocimiento y las de Planificación-Control, en los que se postula la presencia de relaciones significativas entre ellas.

En la revisión de la literatura sobre el tema, se constata que las estrategias metacognitivas aplicadas en investigaciones educativas, condujeron al mejoramiento de elementos metacognitivos relacionados con la producción escrita, todo ello demostrado por las capacidades adquiridas de realización de planes y su revisión, entre otros elementos favorecedores de la producción escrita. Así mismo en los estudios consultados, se abordan con frecuencia la interrelación del empleo de estrategias, lo metacognitivo, las habilidades y el rendimiento. En este particular con el presente estudio concuerdan los realizados por Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar (2008), Aguirre (2016), Campo et al. (2016) y Chumaña, LLano y Martínez (2018), al destacar la incidencia positiva de la práctica de estrategias de metacognición en la calidad de la escritura y cómo estas de conjunto

constituyen una valiosa herramienta de aprendizaje que permite al estudiante enfrentar eficazmente la complejidad de la adquisición de una segunda lengua.

La presente investigación al ser interventiva y de tipo cuasi experimental, obtiene resultados que contribuyen a reforzar lo considerado por Valencia & Caicedo (2015), quienes aseveran que los estudios de este tipo, exploran cambios positivos en la producción escrita de estudiantes entre el pre test y pos test a partir de enseñar estrategias metacognitivas, que conllevan a efectos favorables en la escritura y en el pensamiento metacognitivo del que aprende. Estos autores destacan a su vez que en el procesamiento de los datos, se emplean análisis estadísticos para comparar y correlacionar el comportamiento de las variables objeto de estudio, realizados fundamentalmente por la determinación de *t* de student, con el propósito de detectar posibles diferencias significativas en la calidad de las escrituras realizadas antes y después de la intervención didáctica. Similar comportamiento al que presenta el presente estudio, se presentan en las investigaciones de Fidalgo & García (2008), Arias y García (2006), Colombo (2011) y Harris et al. (2015). Llegado a este punto es conveniente resaltar que dichos autores, también aplicaron un diseño cuasi experimental con un grupo control.

Las estrategias metacognitivas en el contexto de la escritura de una lengua extranjera, son susceptibles de cambio según condiciones que abarcan a la tarea que se pretende realizar, la manera de solución de problemas, los rasgos característicos del que escribe y la finalidad de la producción escrita que realiza.

En el presente estudio las estrategias metacognitivas a incorporar en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, incluyeron el pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje, la planificación y organización, y el monitoreo y la evaluación. La centralización del aprendizaje requiere de una concientización de lo que se aprende, mediante la asociación entre la nueva información y el conocimiento previo. La planificación y organización implican establecer las metas y objetivos de la tarea que se va a realizar. La planificación requiere una organización de los pasos a seguir en el desarrollo de una tarea, conocer su grado de dificultad, así como los mecanismos que requiere el sujeto para ejecutarla. Por su parte, el monitoreo representa el nivel de conciencia que se tiene sobre lo que se está haciendo y la evaluación se refiere a la acción de juzgar lo realizado.

En los grupos control y experimental del presente estudio, se aprecia un comportamiento desfavorable y similar en la totalidad de los indicadores de producción escrita evaluados en la fase de pre-test. De este modo, para ambos grupos las dimensiones de Enfoque, Proceso y Elementales, alcanzan valores medios por debajo de 2. Ello expresa insuficiencias tales como pobre tratamiento para desarrollar la habilidad de escritura y problemas en la preparación de los estudiantes para potenciar el desarrollo de dicha habilidad. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Rodríguez et al. (2014) al diagnosticar la situación de las destrezas sobre escritura en lengua inglesa en estudiantes cubanos de Odontología.

Los resultados obtenidos en el pre-test indicaron el insuficiente manejo de las estrategias metacognitivas como recursos necesarios para la evaluación del desempeño en el aprendizaje de los estudiantes participantes y en particular, del aprendizaje de una lengua extranjera. Ello apunta a problemas en las dimensiones de la producción escrita en cuanto a Enfoque, Procesos y Elementos que se detectaron por revisión de la prueba pedagógica inicial. Los problemas de *Enfoque* se evidenciaron en los siguientes indicadores: a) Lingüísticos: Insuficiente conocimiento y utilización del vocabulario, problemas en la formación y función de palabras y mal manejo de las estructuras de la oración; b) Psicolingüísticos: al intentar describir emociones o sentimientos; c) Sociolingüísticos: Desconocimiento de destrezas para usar adecuadamente las normas de cortesía y otras habilidades culturales. Los problemas de *Proceso* se evidenciaron en la organización de las ideas, el aprendizaje individual, dificultades en la elaboración de un primer borrador, su re escritura y ulterior evaluación. Las insuficiencias en los *Elementos* se manifestaron en a) Sintaxis: dificultades en el uso de signos de puntuación y errores de concordancia y b) Pragmática: Mal manejo de la intencionalidad del texto y su interpretación.

Los resultados obtenidos por la aplicación de la prueba pedagógica final, en cambio, mostró diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de producción escrita evaluados, con excepción de los que integran a la dimensión *Lexical* cuya diferencia aritmética entre las medias obtenidas antes y después de la intervención, no llegó a ser estadísticamente significativa, lo cual puede deberse a que las 8 semanas que constituyeron el periodo de aplicación del plan interventivo, no resultó suficiente para lograr la adquisición del vocabulario en lengua inglesa y/o su correcta utilización. No obstante, al comparar las medias de la variable dependiente producción escrita, obtenidas antes y después de realizada la intervención, se detectó diferencia significativa para un nivel de confianza del 95 %. Estos resultados concuerdan con lo mostrado por Fidalgo & García (2008), Arias y García (2006), Colombo (2011) y Harris et al. (2015) al evaluar el impacto de sus respectivas intervenciones en las investigaciones por ellos realizadas, relacionadas con el aprendizaje y uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de perfeccionamiento de la producción escrita en el contexto universitario.

---

#### 4. Conclusiones

Los procesos metacognitivos se relacionan de manera íntima con el proceso de escritura, lo cual se debe a que la producción escrita, per se, tiene implícitos elementos tales como planificar lo que se pretende escribir; organizar las ideas a desarrollarse en el texto; el control permanente de lo que se escribe y su revisión, así como la autoevaluación y la realización de las correcciones en caso necesario. De ahí que contempla aspectos esenciales, tales como la planificación, la organización de las ideas, el monitoreo de la producción, la revisión y la corrección, esta última de cara a eliminar los errores presentes en el producto generado. Estos componentes constituyen además, elementos inherentes a la actividad metacognitiva.

En este particular se hace indispensable destacar que producción escrita y actividad metacognitiva, ambas en su carácter procesal, deben desarrollarse de conjunto a partir de la relación integral que se establece entre ellas y que favorecen a la autonomía del estudiante, la concientización sobre su propia producción escrita y su control. Ello ha sido avalado por los resultados obtenidos en no pocas investigaciones que han abordado el tema.

El plan de intervención didáctica en el aprendizaje de las estrategias metacognitivas para la producción escrita en inglés como lengua extranjera, propició la mejora significativa de los sujetos en estudio, evidenciada por los cambios positivos en cuanto a la calidad de la producción escrita en los sujetos estudiados, logro pedagógico que fuera avalado por determinaciones estadísticas que postularon diferencias significativas en los resultados obtenidos antes y después de la intervención realizada. De este modo es posible aseverar que los hallazgos de la presente investigación, validan la eficacia del plan interventivo.

Se hace necesario en la realidad educativa actual, la implementación de estrategias, enfoques de avanzada y recursos de índole pedagógica o didáctica, que promuevan el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y para ello es la metacognición un elemento indispensable a tomar en cuenta en la formación de un egresado de la Educación Superior, portador de competencias que lo hagan autónomo, proactivos, reflexivos y autorregulados.

---

#### Referencias bibliográficas

- Aguirre Seura, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos*, 26(2), 181-196.
- Arias-Gundín, O., & García, J.N. (2006a). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. El Papel de la Revisión en los Modelos de Escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.

- Bara, P. M. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de e.s.o, b.u.p y universidad (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. doi:10.12804/apl34.2.2016.03
- Colombo, M. E. (2011). Promoción de Habilidades Cognitivas y Metacognitivas Para la Lectura, la Escritura y el Discurso Académico. *Intersecciones PSI. Revista electrónica de la Facultad de Psicología-UBA*. Recuperado de [http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:promocion-de-habilidades-cognitivas-y-metacognitivas-para-la-lectura-la-escritura-y-el-discurso-academico&catid=17:inv-estigaciones&Itemid=30](http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=98:promocion-de-habilidades-cognitivas-y-metacognitivas-para-la-lectura-la-escritura-y-el-discurso-academico&catid=17:inv-estigaciones&Itemid=30)
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13(1), 103-110.
- Chumaña Suquillo, J.V., Jiménez Nobo, S.P. y Martínez Verdesoto, C.M. (2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios. *Rev. Mendive*, 17 (4)
- Chumaña, J.V., Llano, G., & Martínez, C. (2018). Metacognición en estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 23(239), 1-6.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 139-158.
- Delmastro, A.L. & Di Pierro, J. (2009). Modelo para la Integración de Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Escritura en Lengua Extranjera. *Laurus*, 15(30), 11.
- Fidalgo, R., & García, J. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346.
- Gargallo, B., Suárez, J. M. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1-31. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gómez, A., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183.
- Gutierrez, C., Salmeron, P., Martin, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170.
- Harris, K., Lynne, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing.

*Journal of Teacher Education*, 63 (2), 103-119.

Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.

Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. doi: 10.4067/S0718-09342008000200009

Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 143-166.

Martínez, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141-146.

Ossa, C. y Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, VIII(1), 79-88.

Pacheco, A. B. (2012). Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.

Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Ramírez, J. J. y Pereira, S. I. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12(Ext), 148-169.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.

Rodríguez Fuentes, N., Soler Herrera, M., Sarracen Marrero, A., Jimenez Rodríguez, A. y González Viamonte, C.Y. (2014). Estrategia didáctica para desarrollar la habilidad escritura en Inglés General en estudiantes de Estomatología. *EDUMECENTRO*, 6(2), 44-63.

Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.

Valencia Serrano, M. & Caicedo Tamayo, A.M. (2015). Estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. *Revista CES Psicología*, 18 (2), 1-30.

Valenzuela, 2018 La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura. *Lenguaje* 46 (1), 69-93

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoCommercial 4.0 International

