

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

ALFONSINA DODDIS Y PATRICIO NOVOA  
Universidad de Chile

En el presente trabajo se informa de un estudio longitudinal sobre las estrategias de aprendizaje metacognitivas utilizadas en tareas de producción escrita por seis alumnos de inglés como segunda lengua, tres 'exitosos' y tres 'no exitosos'. Se trata de un estudio de casos múltiples, de carácter cualitativo, cuyos datos provienen del análisis de protocolos de entrevistas. Se inscribe en el enfoque diferencial y su marco teórico está constituido por el modelo de estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990). Los resultados ponen de manifiesto las diferencias existentes entre exitosos y no exitosos en cuanto a la presencia de estrategias, los niveles de complejidad en su uso y los patrones de desarrollo longitudinal observables.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de los estudios del lenguaje se han expresado importantes reservas en cuanto a la efectividad de los métodos introspectivos, particularmente durante el período de predominio del conductismo. Las teorías chomskianas, en cambio, han destacado la necesidad de asumir la indagación de los procesos mentales no observables. En la investigación de la adquisición de una segunda lengua<sup>1</sup>, los datos aportados por estudios introspectivos y retrospectivos han entregado valiosa información sobre los procesos cognitivos involucrados. Se destaca, a este respecto, la técnica de los informes verbales, a la que se ha situado en el marco de los modelos del procesamiento de la información. Así lo señalan Ericsson y Simon: "...la cognición humana es procesamiento de la información, (...) la información adquirida recientemente (...) se deposita en la memoria de corto plazo y es directamente accesible (...), en tanto que la información en la memoria de largo plazo debe ser rescatada (...)

<sup>1</sup>En este estudio no hacemos distinción entre 'segunda lengua' y 'lengua extranjera' como tampoco entre 'adquisición' y 'aprendizaje'.

antes de que se la pueda comunicar” (1993:11). Sin embargo, el valor atribuido a los informes verbales no es compartido por todos los investigadores; por ejemplo, mientras algunos han objetado su confiabilidad, quienes los propugnan sostienen que tal cuestión es irrelevante en relación con esta técnica (Ericsson y Simon 1993).

En las caracterizaciones de tipos de investigación que se ofrecen en la literatura pertinente, se establecen dos grandes líneas: la cualitativa y la cuantitativa. Entre otros rasgos, la primera es descrita como orientada tanto hacia la comprensión del comportamiento humano en la perspectiva del propio sujeto como hacia el proceso; sus datos son válidos (“reales, ricos y profundos”). A su vez, la investigación cuantitativa aporta datos confiables (“duros y replicables”), está orientada hacia el producto y busca relaciones de causalidad en los fenómenos estudiados, independientemente de los estados subjetivos de los individuos (Reichardt y Cook 1979, en Nunan 1992:4).

Una de las características comunes a uno y otro tipo de investigación es el grado de generalización posible: en tanto los estudios cuantitativos conducen a resultados generalizables, ello no sería igualmente aplicable a los cualitativos. Algunos autores estiman que cada uno de estos tipos de investigación refleja un paradigma diferente y excluyente. Otros, como Larsen-Freeman y Long (1991), no comparten esta postura; más bien, los perciben como complementarios. Orientan su discusión hacia los estudios longitudinales y transversales en la investigación de la adquisición de segundas lenguas y proponen un continuum que se extiende desde lo estrictamente cualitativo (los estudios longitudinales) hasta lo estrictamente cuantitativo (los transversales), a lo largo del cual se distribuyen las distintas clases de estudios: en el extremo cualitativo, encontramos el método introspectivo y en el cuantitativo, los estudios experimentales.

Nuestro trabajo se sitúa en el extremo cualitativo, se apoya en la introspección y retrospección recogidas en informes verbales de los sujetos y es un estudio longitudinal de dos casos múltiples. Identificamos, parcialmente, nuestro trabajo en la siguiente descripción: “(...) el estudio cualitativo de casos puede ser definido como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particulares, descriptivos y heurísticos, y se apoyan, en gran medida, en el razonamiento inductivo al interpretar múltiples fuentes de datos” (Merriam 1988, en Nunan 1992:77). El presente estudio difiere de esta descripción en lo relativo a dos cuestiones, a saber, la adopción de un marco teórico en la interpretación de los datos y en su recolección a partir de una sola fuente.

Las estrategias de aprendizaje se inscriben en el campo de los estudios de las diferencias individuales de los aprendientes. Como en trabajos anteriores<sup>2</sup>, hacemos una distinción entre estudiantes de una segunda lengua ‘exitosos’ y ‘no exitosos’. Consecuentemente, adoptamos un enfoque diferencial para in-

<sup>2</sup>Esta indagación se inscribe en un proyecto de investigación más amplio cuyo propósito es describir las relaciones entre distintos niveles de competencia comunicativa en una segunda lengua y la selección y combinación de estrategias de aprendizaje empleadas por los sujetos.

intentar “identificar los atributos que distinguen a las personas entre sí (...) y, luego, relacionar tales atributos con las diferencias en los logros en, por ejemplo, el aprendizaje” (Skehan 1991:275). En esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje, tanto en calidad (tipos y combinaciones de estrategias) como en cantidad (ausencia y presencia), vinculan las diferencias individuales de los aprendientes (por ejemplo, estados afectivos, edad, aptitud, motivación, personalidad) y los factores situacionales (lengua meta, entorno institucional, tipo de instrucción, tareas de aprendizaje, etc.) con los resultados del proceso de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la velocidad de adquisición como al nivel de competencia (Ellis 1994).

Se han planteado, también, distintas apreciaciones de la naturaleza de las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, han sido consideradas como instancias de actividad mental o conductual. Se ha discutido, asimismo, si constituyen procesos conscientes e intencionales o subconscientes. Algunos autores adoptan posturas eclécticas en relación con estos problemas; por ejemplo, O’Malley y Chamot (1990:1) las caracterizan como “pensamientos o conductas” susceptibles de ser internalizados gradualmente hasta alcanzar el nivel de conocimiento procedimentalizado.

Otro aspecto importante de la investigación en estrategias está constituido por las técnicas de recolección de datos. Con excepción de las observaciones, las técnicas de uso más frecuente —entrevistas, encuestas, diarios y tareas de reflexión en voz alta— se apoyan en la introspección. Las encuestas se han empleado con éxito en investigaciones de tipo cuantitativo en que se establecen correlaciones entre variables de distinta naturaleza (Ehrman y Oxford 1995, Nyikos y Oxford 1993). En trabajos anteriores, a partir de datos aportados por una encuesta, buscamos establecer correlaciones entre éxito/no éxito en las distintas habilidades en la adquisición del inglés como segunda lengua y las combinaciones y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje (Cepeda, Doddis y Novoa 1996, Doddis y Novoa 1996). En los informes de investigación y revisiones críticas de distintos autores (Cohen 1991, Ellis 1994), se destaca el significativo aporte de los informes verbales, en general, y de la entrevista, en particular, al estudio de las estrategias de aprendizaje.

## 2. EL ESTUDIO

En el presente trabajo se informa de un estudio longitudinal sobre las estrategias de aprendizaje metacognitivas utilizadas en tareas de producción escrita por 6 alumnos de inglés como segunda lengua. Se trata de un estudio de casos múltiples, de carácter cualitativo, cuyos datos provienen del análisis de protocolos de entrevistas. Se inscribe en el enfoque diferencial y su marco teórico está constituido por el modelo de estrategias de aprendizaje de O’Malley y Chamot (1990).

### 2.1. Preguntas de investigación

Se formularon las siguientes preguntas de investigación:

intentar “identificar los atributos que distinguen a las personas entre sí (...) y, luego, relacionar tales atributos con las diferencias en los logros en, por ejemplo, el aprendizaje” (Skehan 1991:275). En esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje, tanto en calidad (tipos y combinaciones de estrategias) como en cantidad (ausencia y presencia), vinculan las diferencias individuales de los aprendientes (por ejemplo, estados afectivos, edad, aptitud, motivación, personalidad) y los factores situacionales (lengua meta, entorno institucional, tipo de instrucción, tareas de aprendizaje, etc.) con los resultados del proceso de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la velocidad de adquisición como al nivel de competencia (Ellis 1994).

Se han planteado, también, distintas apreciaciones de la naturaleza de las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, han sido consideradas como instancias de actividad mental o conductual. Se ha discutido, asimismo, si constituyen procesos conscientes e intencionales o subconscientes. Algunos autores adoptan posturas eclécticas en relación con estos problemas; por ejemplo, O’Malley y Chamot (1990:1) las caracterizan como “pensamientos o conductas” susceptibles de ser internalizados gradualmente hasta alcanzar el nivel de conocimiento procedimentalizado.

Otro aspecto importante de la investigación en estrategias está constituido por las técnicas de recolección de datos. Con excepción de las observaciones, las técnicas de uso más frecuente —entrevistas, encuestas, diarios y tareas de reflexión en voz alta— se apoyan en la introspección. Las encuestas se han empleado con éxito en investigaciones de tipo cuantitativo en que se establecen correlaciones entre variables de distinta naturaleza (Ehrman y Oxford 1995, Nyikos y Oxford 1993). En trabajos anteriores, a partir de datos aportados por una encuesta, buscamos establecer correlaciones entre éxito/no éxito en las distintas habilidades en la adquisición del inglés como segunda lengua y las combinaciones y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje (Cepeda, Doddis y Novoa 1996, Doddis y Novoa 1996). En los informes de investigación y revisiones críticas de distintos autores (Cohen 1991, Ellis 1994), se destaca el significativo aporte de los informes verbales, en general, y de la entrevista, en particular, al estudio de las estrategias de aprendizaje.

## 2. EL ESTUDIO

En el presente trabajo se informa de un estudio longitudinal sobre las estrategias de aprendizaje metacognitivas utilizadas en tareas de producción escrita por 6 alumnos de inglés como segunda lengua. Se trata de un estudio de casos múltiples, de carácter cualitativo, cuyos datos provienen del análisis de protocolos de entrevistas. Se inscribe en el enfoque diferencial y su marco teórico está constituido por el modelo de estrategias de aprendizaje de O’Malley y Chamot (1990).

### 2.1. Preguntas de investigación

Se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué relación existe entre la condición de estudiante exitoso y no exitoso y el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de producción escrita?
2. ¿Qué cambios experimenta el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de producción escrita por parte de los estudiantes exitosos y no exitosos en distintas etapas del proceso de adquisición de la segunda lengua?
3. ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes exitosos y no exitosos en su uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de producción escrita?
4. ¿Qué diferencias existen entre estudiantes exitosos y no exitosos en cuanto a los cambios que experimenta su uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de producción escrita en distintas etapas de su proceso de adquisición de la segunda lengua?

## 2.2. *Marco teórico*

Para establecer los términos de la vinculación entre la competencia comunicativa en la segunda lengua y el uso de estrategias de aprendizaje, según se ha especificado en las preguntas de investigación, nos apoyamos en la concepción de estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990), ya mencionada, que estos autores fundamentaron en el modelo de Control Adaptativo del Pensamiento, formulado por Anderson (1976, 1980, 1983). Según este modelo, la transformación del conocimiento 'declarativo' (información estática *acerca de* las cosas) en 'procedimental' (información dinámica sobre *cómo hacer* las cosas) implica un proceso que este autor describe en los siguientes términos: "El aprendizaje de una habilidad se realiza en tres fases: (1) etapa cognitiva, en la cual se aprende una descripción del procedimiento; (2) etapa asociativa, en la que se elabora un método para ejercitar la habilidad; y (3) etapa autónoma, en la cual la habilidad llega a ser cada vez más rápida y automática" (O'Malley y Chamot 1990:25-26). Sería así posible explicar la adquisición de una habilidad cognitiva compleja, como una segunda lengua, o un procedimiento complejo, como las estrategias de aprendizaje. En la descripción de O'Malley y Chamot, "las estrategias de aprendizaje son procedimientos complejos que los individuos aplican en la realización de tareas; por consiguiente, pueden ser representadas como conocimiento procedimental que puede ser adquirido a través de las etapas de aprendizaje cognitiva, asociativa y autónoma" (1990:52). Al momento de su aplicación, las estrategias de aprendizaje operarían en forma similar a los 'sistemas de producción' del tipo "si... entonces".

En nuestra investigación, postulamos que los sujetos pueden transitar en una u otra dirección en su conocimiento de las estrategias, tanto desde el nivel declarativo al procedimental como a la inversa y, por este segundo recurso, recuperar información sobre su uso de estrategias y reportarla verbalmente. Esto es particularmente cierto en un contexto institucional como el de nuestros sujetos —estudiantes universitarios de lengua y lingüística inglesas.

A partir de sus supuestos teóricos, de las compilaciones de estrategias de aprendizaje realizadas por otros autores y de su propia investigación, O'Malley y Chamot han propuesto sucesivas versiones de su taxonomía. Para esta indagación, hemos adoptado la versión de 1990. En ella se reconocen tres categorías de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras cumplen una función reguladora del proceso de aprendizaje: permiten planificar, controlar y evaluar distintos aspectos del proceso. Las cognitivas tienen una función operativa, vale decir, permiten analizar, sintetizar y transformar los materiales de aprendizaje. Las estrategias socioafectivas, si bien no son de carácter cognitivo, inciden en el proceso puesto que tienen relación tanto con la interacción con otras personas como con el control afectivo para desarrollar una tarea de aprendizaje. Como ya señaláramos, en este estudio se indaga el uso de las estrategias metacognitivas, a saber, las de planificación, atención dirigida, atención selectiva, autoadministración, autorregulación, identificación de problemas y autoevaluación (ver Apéndice 1).

Con distintos enfoques, se ha intentado precisar qué variables, tanto internas (e.g., la personalidad) como externas (e.g., la instrucción y la práctica), aportan al desarrollo exitoso del proceso de adquisición. Se han propuesto, consecuentemente, distintas caracterizaciones de un 'buen aprendiz'. En general, los estudiosos interesados en el perfil del buen aprendiz asignan un lugar importante al uso de estrategias de aprendizaje. Rubin (1975), por ejemplo, en su descripción del aprendiz exitoso, considera las siguientes condiciones: disposición a la inferencia y a la participación y comunicación activas; atención a la forma, al significado y al contexto; control del discurso propio y del de otros participantes. A su vez, Lennon (1989) reconoce en el buen aprendiz la percepción del propio desarrollo, competencia y actuación, y el interés en la experimentación lingüística, en la comunicación y en el aprendizaje. Ellis sintetiza los resultados de los estudios sobre el buen aprendiz al referirse a cinco aspectos importantes que lo singularizan: "(1) preocupación por la forma, (2) preocupación por la comunicación (...), (3) compromiso activo con las tareas de aprendizaje, (4) conciencia del propio proceso de aprendizaje, y (5) capacidad para usar estrategias con flexibilidad de acuerdo con los requerimientos de la tarea" (1994:546).

### 2.3. Metodología

#### 2.3.1. Sujetos

Este estudio se realizó con 6 sujetos, estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera del programa de Licenciatura en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile. Ellos constituyeron dos casos múltiples de 3 sujetos cada uno. Al momento de iniciarse la investigación, en 1994, el curso al que pertenecían estos alumnos correspondía al segundo año (nivel intermedio, Lengua Inglesa II), de un total de cuatro, de su programa de estudios. Una vez completada la evaluación final de Lengua Inglesa II, el curso fue distribuido en alumnos exitosos y no exitosos.

en el ejercicio de cada estrategia, declarados por los sujetos. El desarrollo longitudinal se describió en términos de las fluctuaciones perceptibles en el proceso, ya sea como regular (creciente, decreciente o estable) o irregular (cuando las fluctuaciones fueron erráticas).

Se cuenta también con registros de presencia, ausencia y complejidad en las realizaciones de las estrategias cognitivas y socioafectivas que no serán analizados en este trabajo, excepto en su relación con las estrategias metacognitivas.

#### 2.4. *Resultados y discusión*

Consignaremos en esta sección los datos obtenidos a partir del análisis del corpus, registrados en términos de frecuencias y ausencias de las distintas estrategias, realizaciones específicas de algunas de ellas y variaciones observables en ambos grupos de sujetos (ver Apéndice 3). Los resultados y comentarios correspondientes están organizados en torno a cada una de las estrategias metacognitivas. Nos referiremos al uso y la calidad de las realizaciones de estrategias característicos de los dos grupos de sujetos, considerado cada uno de ellos como un caso múltiple. Se establecerán los patrones que emerjan en cada uno y sus similitudes y diferencias.

Se intentará dar cuenta de la presencia y ausencia de estrategias. La presencia puede explicarse como consecuencia de la instrucción o por su vinculación con la condición de alumno exitoso. A su vez, las ausencias pueden corresponder al proceso de procedimentalización, a posibles inadecuaciones de la taxonomía o al no uso de las estrategias por parte de los sujetos menos eficientes.

En el caso de las estrategias metacognitivas usadas por los exitosos, se destaca la presencia constante de la planificación organizacional y de la autorregulación, es decir, todos los sujetos reportan su uso en todos los años. Con menor presencia aparecen la autoadministración durante la tarea (ausencia en un año en el caso de un sujeto), la autoevaluación de la habilidad (ausencia en un año en 2 sujetos), y la autoadministración general y la autoevaluación durante la tarea (una ausencia en un año para cada sujeto, en ambas). Destacan las ausencias totales o casi totales de uso de las estrategias de atención (atención dirigida y selectiva antes de la ejecución de la tarea y durante ella) y de organización anticipada como también la ausencia total y parcial de identificación de problemas antes de la ejecución y durante la tarea, respectivamente.

Podemos suponer que las ausencias de estas estrategias en los informes verbales de los alumnos se explican por una serie de traslajos conceptuales y descriptivos en la taxonomía. Es así como la identificación de problemas puede ser un aspecto de la planificación organizacional o de la autorregulación y, por consiguiente, no sería reconocida por los sujetos como una estrategia independiente. Es posible percibir relaciones similares entre organización anticipada y planificación organizacional, atención dirigida antes de la realización de la tarea y planificación organizacional, atención dirigida durante la tarea y autorregulación, atención selectiva antes de la tarea y planificación organizacional y autoadministración.

La complejidad del uso de estrategias metacognitivas se ha establecido, en primer lugar, sobre la base de las etapas reconocibles en el empleo de ciertas estrategias, como sucede en el caso de la planificación organizacional y, en segundo lugar, de la aplicación de dichas estrategias a diferentes aspectos ya sea de la tarea o de su contexto, por ejemplo, la autorregulación. Una vez establecido este concepto de complejidad (ya sugerido en el apartado 2.3.2.2.) y cuantificados los aspectos y las etapas de cada estrategia, se asignaron niveles mayores o menores de complejidad al uso de estrategias informadas: alta, mediana y baja. En el caso de los sujetos exitosos, la complejidad de la utilización de estrategias metacognitivas se manifiesta en la planificación organizacional (alta), la autorregulación (alta) y la autoadministración (mediana). Los extractos<sup>5</sup> de informes verbales de sujetos exitosos que se citan más abajo ilustran la complejidad a que aludimos.

La planificación organizacional implica, según los informes de los alumnos, seleccionar una modalidad discursiva (argumentación, narración, descripción, etc.), reunir ideas en relación con el tópico de la tarea, seleccionar algunas de estas ideas, jerarquizarlas, establecer las vinculaciones de unas con otras y decidir una secuencia de desarrollo, como lo evidencia la siguiente cita:

“(...) pongo énfasis primero en lo que quiero decir... de ahí.. a cómo, y ya tengo, más o menos, los procedimientos claros... o sea, yo sé que tengo que hacer una introducción, con un *thesis statement*, a pesar de que tenga que ser narrativo, como sea, yo sé cómo tengo que proceder, después, que cada párrafo vaya conectado con el otro de una u otra manera, o sea, al menos tengo como la estructura (...), ¡igual me tengo que hacer un *outline* primero, con mis ideas principales (...)”

(S 1, 1995)

La autorregulación opera en relación con la revisión y corrección de los contenidos, de la organización discursiva, de los recursos de cohesión textual, del uso del vocabulario y de estructuras gramaticales como también de los recursos gráficos empleados, ortografía y puntuación. La cita siguiente muestra el uso de la estrategia en cuestión:

“Luego de haberlas escrito, trato de ver si está bien, si está mal... a lo mejor una idea no está muy clara, o está muy... expresada muy tarde, muy antes. Como si se entiende, no se entiende, entonces como que reordeno lo que hay escrito. Luego que lo tengo más o menos ordenado, si es que está bien, lo escribo tal cual, así como en limpio, lo paso en limpio, o si no, lo vuelvo a escribir, desarrollo bien las ideas, borro o pongo oraciones nuevas, mantengo oraciones, qué sé yo (...). Cuando tengo una versión más o menos de lo que podría ser casi final, chequeo si está bien la gramática, si está bien el aspecto de verbos, si concuerda sujeto con predicado. Bueno, en general, la parte más gramatical. Y luego, si está todo bien, y se entiende lo que quiero decir, se queda; y si no, se vuelve a escribir hasta que quede (...). El contenido y todo eso lo veo mientras lo voy escribiendo: si se entiende, si está bien, si está claro, si está bueno (...), si están bien desarrolladas las ideas, si está coherente, si está claro. Ahí paso así como a la segunda etapa, que sería como la revisión más

<sup>5</sup>En las citas, los puntos suspensivos indican pausa; los puntos suspensivos en paréntesis, omisión.

técnica, por decirlo así (...), tanto de párrafo, de palabra, de *spelling*, qué sé yo. De todo en general.”

(S 3, 1996)

La autoadministración, a su vez, se aplica tanto a la realización de una tarea (autoadministración durante la tarea) como a las condiciones en que se ejerce la habilidad correspondiente (autoadministración general). El uso de la estrategia de autoadministración durante la tarea implica las siguientes operaciones: administración del tiempo disponible, búsqueda de información sobre el tema, desarrollo esmerado de los contenidos, confección de borradores, empleo de vocabulario adecuado y composición de textos cohesivos. Las citas que siguen nos parecen ilustrativas de algunas de estas operaciones:

“(...) a veces lo que me empieza a parecer más fácil, depende del tiempo... si es una prueba, a veces me veo... voy a lo que me gusta y lo que me parece más fácil, al mismo tiempo, cuando tengo más tiempo, hago algo más elaborado; de ahí redacto, siempre después redacto un texto en base a las ideas que tengo, pero no me preocupo de nada, lo hago así en bruto (...)”

(S 1, 1994)

“(...) tengo que investigar bien sobre lo que voy a escribir, o sea sobre el tema, o sea, si tengo que buscar en libros, si tengo que recordar bien cómo es... busco en libros que se relacionen con el tema (...)”

(S 2, 1995)

Por su parte, el uso de la autoadministración general ha sido informado por los sujetos exitosos en relación con los siguientes aspectos: interés de los contenidos, claridad en su desarrollo, búsqueda de instancias de corrección de errores y búsqueda de instancias de práctica (composición de diarios de vida, cuentos cortos, cartas y resúmenes). Distintos aspectos de su aplicación se ejemplifican a continuación:

“(...) yo escribo, yo generalmente escribo, no un diario de vida, no, pero a veces escribo las cosas que me parecen durante el día, las cosas interesantes, o a veces no me ha pasado nada, estoy aburrida, escribo como me siento (...). Lo escribo en inglés, generalmente escribo todas esas cosas en inglés (...)”

(S 1, 1994)

“(...) que sea como algo novedoso, así como agradable para leer, no algo que sea como muy sabido ya... y que uno narre, y bueno, y el que lee va a saber ya de qué se trata, o sea... un tema que es muy obvio... tratar de... no sé (...) cosas que sean como nuevas para la persona que yo sé que lo va a leer (...)”

(S 2, 1995)

Los juicios de los sujetos eficientes sobre su uso de la estrategia de autoevaluación (de la habilidad y de la tarea) ponen de manifiesto un bajo nivel de complejidad. Adicionalmente, estos juicios resultan, en comparación con las otras estrategias reportadas, más esquemáticos. Las evaluaciones de los alumnos de su habilidad de producción escrita se refieren, principalmente, a las

dificultades derivadas del ejercicio de su habilidad o de su método de trabajo, como se aprecia en las siguientes citas:

“Aquí ya tengo problemas, me gusta escribir, pero soy un enredo, me enredo entera (...)”  
(S 1, 1994)

“(...) como que los detalles se me pasan de repente, cuando voy escribiendo, se me pasan palabras que las doy vuelta o, por ejemplo, en vez de poner *and* pongo *an* y otra letra. Siempre como que me voy más adelante de lo que voy escribiendo.”  
(S 3, 1996)

La autoevaluación de la tarea, por su parte, es reportada por los sujetos atendiendo a la tarea en su conjunto o a aspectos específicos de ella. Las citas que siguen ilustran estos niveles de generalidad:

“(...) cuando ya, según yo, está ya todo como OK, limpiecito.”  
(S 3, 1995)

“Pero a mí lo que más me importa, por lo menos, es que las ideas estén bien, o sea, estén claras, esté bien explicado. Porque, por último, si está bien explicado, y de repente uno se come una palabra, se entiende.”  
(S 3, 1996)

Longitudinalmente, se observa un patrón regular de desarrollo de la complejidad en el empleo de la estrategia metacognitiva de autorregulación. Sobre la base de los registros de complejidad es posible reconocer en todos los sujetos exitosos una mayor riqueza en las realizaciones de la estrategia de autorregulación al término del período observado en relación con su inicio. Esta complejidad creciente podría explicarse como consecuencia del proceso de instrucción. En efecto, el curso de lengua extranjera del programa al que los sujetos están adscritos considera dos años de instrucción sistemática en la producción de discurso académico escrito. Los componentes de los correspondientes cursos implican la instrucción en el uso de estrategias, con especial referencia a las de carácter metacognitivo, como se establece en los programas respectivos. Diversos autores han destacado la importancia de dicha instrucción; entre otros, O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Grabe y Kaplan (1996).

Un desarrollo también regular, si bien en sentido contrario, se percibe en el caso de la autoadministración, tanto general como de la tarea, de estos sujetos, al comparar los extremos del período observado. Los índices de complejidad descendieron, en algunos casos, hasta la ausencia de la estrategia al término del período<sup>6</sup>. Es posible postular dos explicaciones para este patrón decreciente: que la estrategia se debilite en cuanto a su complejidad o que deje de emplearse, o bien el uso de esta estrategia se ha procedimentalizado

<sup>6</sup>Hay una excepción por parte de un sujeto en el caso de la autoadministración general.

como consecuencia de la práctica propia del proceso de desarrollo de la habilidad en cuestión; por consiguiente, la introspección realizada ha resultado insuficiente para retrotraer el respectivo conocimiento al plano declarativo.

Diferente es la situación de la estrategia de planificación organizacional, que se manifiesta en niveles relativamente estables y más bien altos de complejidad a lo largo del proceso, observándose una leve tendencia a la disminución en 2 sujetos. Reconocemos, también en este caso, la influencia del proceso instruccional que, sistemáticamente, mantiene el conocimiento correspondiente en el plano consciente. La planificación organizacional, en consecuencia, opera en términos de conocimiento declarativo. Las siguientes citas ilustran este hecho:

“(...) este año hemos visto todos los pasos que se siguen para cada caso, o sea, para escribir una argumentación, una narración, una descripción; entonces, yo pienso que seguiría los mismos pasos, tal cual como nos dijeron en la clase, tratar de hacer, bueno, un punteo, siguiendo los pasos que nos dicen (...)”

(S 2, 1994)

“(...) y comienzo a redactar, comienzo a escribir; ya, este párrafo, por ejemplo, ya, lo que nos han enseñado siempre, una *thesis statement* (...)”

(S 2, 1996)

Por último, la estrategia de autoevaluación, tanto de la tarea como de la habilidad, no muestra un patrón claro de desarrollo; las fluctuaciones en el nivel de complejidad son irregulares en los tres años del estudio<sup>7</sup>.

De forma similar a los exitosos, en los sujetos inicialmente no exitosos prevalece la presencia de las estrategias de planificación organizacional y de autorregulación; están siempre presentes en todos los sujetos. Es posible atribuir tal semejanza al proceso instruccional que los dos grupos de sujetos han compartido. En las dos modalidades de autoadministración, sin embargo, hay importantes diferencias entre los grupos. Mientras la autoadministración general de los no exitosos está presente en todos ellos, la misma estrategia se da en forma irregular en los exitosos puesto que está ausente en los 3 sujetos en un año en cada caso. A su vez, en la autoadministración de la tarea no se registran ocurrencias en los no exitosos, lo que constituye una diferencia notable entre los dos grupos. Las estrategias de autoevaluación (de la tarea y de la habilidad) son menos empleadas por los alumnos no exitosos que por los exitosos, particularmente la autoevaluación de la tarea: 2 sujetos no exitosos declaran emplearla sólo en uno y dos años, respectivamente, en tanto que los 3 exitosos informan utilizarla en dos años cada uno. También, es necesario destacar que las estrategias ausentes o casi ausentes son, en general, las mismas para todos los sujetos (las atenciones, las identificaciones de problemas y la organización anticipada).

<sup>7</sup>Existe una excepción: en un sujeto se percibe una complejidad creciente.

La complejidad en el uso de estrategias metacognitivas por parte de los sujetos inicialmente no exitosos comparte algunos rasgos del uso de dichas estrategias en los alumnos eficientes. Es así como la planificación organizacional alcanza casi los mismos niveles de complejidad. En efecto, los sujetos de ambos grupos coinciden en las actividades que configuran su uso de esta estrategia: seleccionar una modalidad discursiva; reunir, seleccionar, jerarquizar y vincular ideas; establecer una secuencia de desarrollo<sup>8</sup>. Considérese, al respecto, la siguiente cita:

“Bueno, primero tener el tema, si fue dado o me lo voy a dar yo, y... tomar las ideas también, hacer como un esquema, lo que me parece más importante, primero explicar de qué voy a hablar, de lo que me parece más importante como argumento y cerrar el tema, como hacer una conclusión, eso es como el orden que trato de llevar. Primero lo manejo así en esquema y después lo desarrollo por separado. Lo que yo creo primero que es argumentativo, lo desarrollo en una parte; lo que yo creo que son ejemplos, en otra. Tomo todo lo que he hecho, lo junto y ahí empiezo a ordenar, a tratar de hilar un párrafo con otro.”

(S 4, 1994)

Como ocurriera en relación con la presencia de la estrategia de planificación organizacional, reconocemos la influencia de la instrucción recibida por los sujetos en las semejanzas en el nivel de complejidad correspondiente a esta estrategia.

La situación es diferente en el caso de la estrategia de autorregulación por parte de los sujetos menos eficientes. Como ya se mencionara para los sujetos exitosos, esta estrategia implica la revisión y corrección de contenidos, organización discursiva, cohesión textual, vocabulario, estructuras gramaticales y ortografía y puntuación (recursos gráficos). En cambio, los menos eficientes informan de un uso consistentemente menos complejo (mediano) de esta estrategia. Se destaca, en este sentido, la omisión de la autorregulación de la cohesión textual (con excepción de dos instancias) y, parcialmente, de recursos gráficos. La menor complejidad señalada podría constituir una de las características del alumno menos eficiente. Algunos aspectos de la complejidad en cuestión se ilustran a continuación:

“(...) bueno, si era un texto de... una cosa un poco más expresiva, entonces era más escribir, escribir... no, no era tanto el pensar primero: “bueno, ¿qué voy a escribir?” ... bueno, que igual era como lo del trabajo... entonces era más desordenado, pero... igual, como era un texto expresivo, tenía que corregir las ideas... Las... que las ideas ¿cómo se dice?... no contrastaran, que sean diferentes unas de otras, entonces que siguiera una línea... y luego, que el orden de los párrafos... qué idea va a venir, qué viene después (...)”

(S 5, 95)

El nivel de complejidad de la autoadministración general de los no exitosos es mediano, aunque levemente más alto que el de los exitosos. Los sujetos repor-

<sup>8</sup>Se exceptúan 2 sujetos: uno no informa acerca de jerarquización de ideas y el otro, acerca de vinculación de ideas.

tan diversas realizaciones de búsqueda de instancias de práctica (diarios de vida, cuentos cortos, cartas, resúmenes, poemas, otros textos) y búsqueda de instancias de corrección. No se encuentran referencias al interés y claridad de los contenidos. El ejemplo siguiente recoge uno de los dos aspectos de la estrategia informados por estos sujetos:

“(...) yo de repente escribo en inglés, pero no es una cosa sistemática (...)”  
(S 6, 1996)

“(...) pienso en una posible hipótesis... que me empieza en una aprensión... y de escribir, escribo en un estado, escribo para que me corrijan (...)”  
(S 6, 1994)

En cuanto a la autoevaluación de la habilidad, ésta muestra un nivel bajo de complejidad, semejante al de los sujetos eficientes y en relación con los mismos aspectos: problemas asociados al ejercicio de la habilidad propiamente tal y a la metodología empleada por los sujetos, lo que se ejemplifica a continuación:

“(...) porque uno tiene muchas ideas que no siempre le resultan en forma escrita, o no siempre las expresa, se enreda (...)”  
(S 4, 1996)

“(...) eso empieza muy bien pero nunca termina bien... no, no tengo un método que sea realmente útil... no, no he tenido oportunidad de mejorarlo (...)”  
(S 6, 1996)

El nivel de complejidad de la autoevaluación de la tarea es bajo y los reportes están formulados en términos más bien generales, como es posible observar en las citas siguientes:

“(...) a veces creo que he logrado cosas fabulosas y, después, cuando las vuelvo a ver... al otro día, por ejemplo, digo (...) esta cuestión está rara, en realidad no, no es tan sintética (...)”  
(S 6, 1996)

“(...) lo leo varias veces, tratando de ver si se parece o me suena a algo que yo haya escuchado en inglés también del mismo tipo.”  
(S 4, 1994)

Al observar los cambios en el uso de la estrategia de autorregulación de los estudiantes inicialmente no exitosos durante el período estudiado, se encuentra un patrón de complejidad creciente<sup>9</sup>. Consideramos este patrón de desarrollo como un efecto del proceso instruccional en el que han participado los sujetos. Aunque este desarrollo coincide con el de los sujetos exitosos, los niveles de complejidad alcanzados por los alumnos menos eficientes son inferiores.

<sup>9</sup>Se excluye un sujeto que mantiene el mismo nivel de complejidad en los tres años.

A diferencia de los eficientes, la autoadministración general de los no exitosos no presenta un patrón de desarrollo regular ya que cada sujeto muestra un patrón diferente: la complejidad se mantiene, aumenta o disminuye. Recordamos que la estrategia de autoadministración de la tarea está ausente en estos sujetos.

En comparación con la situación de los sujetos exitosos, el uso de la planificación organizacional de los alumnos no eficientes tiene un desarrollo más bien irregular. Contrastando con la situación de los sujetos exitosos, la complejidad en 2 sujetos es dispar entre el inicio y el término del proceso, y se desplaza en direcciones opuestas. Independientemente de lo anterior, al término del proceso, se observa una menor complejidad en 2 sujetos. Con excepción de un alumno, no se reconocen desarrollos significativos en las estrategias de autoevaluación de los no exitosos.

### 3. CONCLUSIONES

En esta sección daremos respuesta a nuestras preguntas de investigación. Ellas se refieren a la vinculación entre estrategias metacognitivas y niveles de competencia comunicativa en la producción escrita, y los desarrollos longitudinales experimentados por los sujetos como también a las diferencias entre los dos grupos.

En el presente estudio, la relación entre el uso de estrategias y competencia implica la presencia o ausencia de las estrategias para cada grupo, la especificación de la complejidad en dicho uso y la caracterización del correspondiente desarrollo durante el período observado.

Nuestro desglose de las estrategias que configuran la taxonomía original (ver Apartado 2.3.2.2.) permitió establecer distinciones específicas en relación con estas variables y con los dos grupos de sujetos. En estos términos, se observan en nuestros casos múltiples las similitudes y diferencias que se describen y comentan a continuación (ver Apéndice 5).

Los sujetos inicialmente no exitosos y los exitosos son comparables en cuanto al uso de sus estrategias de planificación organizacional y autorregulación, con presencias constantes en ambos casos, lo cual ya explicáramos como un efecto del proceso instruccional compartido por los sujetos. Lo son también en lo que se refiere a organización anticipada, identificación de problemas y a las dos modalidades de atención (dirigida y selectiva): ausentes, casi ausentes o parcialmente ausentes en los dos grupos. En parte, creemos encontrar una explicación a este hecho en lo que calificáramos de “inadecuaciones en la taxonomía”, en general, y de “traslapos descriptivos y conceptuales”, en particular. La cuestión, tal vez, merece una reflexión más profunda, propia de la psicología cognitiva, en el sentido de que la atención y la identificación de problemas —más que estrategias, entendidas como “pensamientos o conductas”— sean, en verdad, componentes inherentes a la cognición humana y no recursos circunstanciales. La organización anticipada, a su vez, es un aspecto de la estrategia de planificación. Por consiguiente, como ya se ha sugerido, los sujetos pueden no haberla identificado como una estrategia autónoma.

Se observa, sin embargo, una diferencia ostensible en cuanto al uso de la estrategia de autoadministración: la general es constante en los menos eficientes pero parcial en los exitosos, en tanto que la autoadministración de la tarea, casi constante en estos últimos sujetos, está totalmente ausente en el caso de los inicialmente no exitosos. Por otro lado, la estrategia de autoevaluación de la habilidad exhibe niveles comparables de presencia en ambos grupos, mientras que hay una diferencia importante en lo que concierne a la autoevaluación de la tarea, parcialmente presente en los exitosos pero parcialmente ausente en los menos eficientes.

Es posible concluir que los sujetos exitosos, en comparación con los no exitosos, aplican un mayor número de estrategias metacognitivas a la *tarea*. Los registros de presencia de las estrategias de autoadministración y de autoevaluación de la tarea se encuentran en catorce oportunidades en los exitosos y en tres, en los no exitosos. Se percibe, por lo tanto, una vinculación entre el uso de estas estrategias y la condición de exitoso.

En lo que a complejidad se refiere, observamos las siguientes similitudes y diferencias entre los casos múltiples. Comprobamos un nivel alto para ambos grupos en lo que concierne a la estrategia de planificación, aunque levemente menos compleja para los no exitosos. El nivel de complejidad de las autoevaluaciones es bajo en los dos grupos. A su vez, la complejidad asociada a la autoadministración general es mediana en ambos casos. Por otra parte, la ausencia total de la autoadministración de la tarea en el caso de los no exitosos no permite una comparación.

Las disparidades en el desarrollo longitudinal del uso de estrategias son claramente perceptibles. Mientras prevalecen los patrones regulares (estables, crecientes y decrecientes) en los sujetos exitosos, los irregulares son la norma para los menos eficientes. Verificamos, sin embargo, dos coincidencias: patrones irregulares en las autoevaluaciones para ambos casos y regulares en la autorregulación, creciente para los dos grupos.

A partir de lo que antecede, es posible atribuir el cambio de 2 sujetos inicialmente no exitosos a exitosos (si bien en un nivel inferior, en comparación con los exitosos) a los rasgos compartidos con el grupo de los eficientes; vale decir, la presencia constante de la planificación organizacional y de la autorregulación y el desarrollo longitudinal regular y creciente de esta última estrategia. Ello puede explicarse por la instrucción recibida por ambos grupos, que permitiría también comprender la permanencia sostenida de los exitosos en su condición de tales.

El proceso instruccional en producción escrita propio del programa al que pertenecen los alumnos da cuenta de la persistencia como conocimiento declarativo de la aplicación de las estrategias de planificación organizacional y de autorregulación. Por otro lado, como característica de los estudiantes exitosos, observamos un grado de procedimentalización del conocimiento de la estrategia de autoadministración. Es en relación con este último punto, la procedimentalización del conocimiento de estrategias, que percibimos un grado importante de coincidencia con nuestros trabajos anteriores, muy distintos en naturaleza y ejecución.

Si cotejamos nuestros resultados con la caracterización del buen aprendiente de Ellis (1994), reconocemos en nuestros sujetos exitosos varios de los rasgos mencionados. Podemos atribuirles un mayor “compromiso activo con las tareas de aprendizaje”, asociado a las mayores presencias de estrategias y complejidad de su uso. Al respecto, y en sentido contrario, nos parece significativa la total ausencia de la autoadministración de la tarea en los sujetos no eficientes. La mayor complejidad que se encuentra en el uso de la estrategia de autorregulación en los exitosos podría también vincularse con la “preocupación por la comunicación” y por “la forma”, en la descripción del buen aprendiente de Ellis. En el caso de los alumnos inicialmente no exitosos, los patrones principalmente irregulares de desarrollo longitudinal identificados podrían reflejar una percepción menos exacta de su proceso de aprendizaje, como se puede apreciar en algunas de sus verbalizaciones. A la inversa, según se percibe en los informes correspondientes, podemos suponer una más clara “conciencia del propio proceso de aprendizaje”, relacionada con el desarrollo longitudinal más regular de los exitosos.

Los informes verbales nos permiten destacar la preeminencia de las estrategias metacognitivas por sobre las cognitivas y las socioafectivas (ver Apéndice 4). Justificamos la mayor presencia de estrategias metacognitivas, en ambos grupos de sujetos, en comparación con las cognitivas, por el tipo de programa a que pertenecen nuestros alumnos, particularmente en lo que dice relación con el proceso de producción de discurso académico escrito en la segunda lengua y con su nivel de conocimiento metalingüístico. A su vez, la muy escasa presencia de las estrategias socioafectivas se debe, posiblemente, al enfoque no colaborativo de la actividad de producción escrita en dicho programa.

Nuestras conclusiones deben ser entendidas como la expresión de tendencias observadas a partir de la propia percepción de los sujetos de su uso de estrategias. Si se intenta generalizar estas conclusiones, nuevos estudios son necesarios. Ello es particularmente cierto en vista de la multiplicidad de variables implicadas en los estudios diferenciales de adquisición de una segunda lengua.

Destacamos, al cierre de este trabajo, la riqueza de información que nos aportaran los informes verbales de los alumnos que, generosamente, accedieron a colaborar en esta indagación. La cita que ofrecemos a continuación ilustra los interesantes contenidos de dichos informes:

“(…) cuando uno está revisando las ideas, no puede revisar las estructuras... O sea, las estructuras van bien asociadas a las ideas, pero estructura como estructura... pero cuando uno va a ver si está bonito, que si está... está más allá del *however*, o qué sé yo... si está bonito, que si se entiende bien o si se puede acortar más y todo eso... es como, no sé... las dos cosas van súper unidas... ¿No es cierto?... pero siempre uno tiene que enfatizar, o sea hacer una revisión de contenido y una de forma, si no (...) no se llega a ningún lado (...).”

## REFERENCIAS

ANDERSON, J. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- ANDERSON, J. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman. 2ª edic. (1985), 3ª edic. (1990).
- ANDERSON, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CEPEDA, M, A. DODDIS y P. NOVOA. (1996). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en las habilidades de comprensión y producción oral de estudiantes de inglés como L2. En *Actas del 9º encuentro de SONAPLES*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- COHEN, A.D. (1991). Feedback on writing: The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition* 13:133-159.
- DODDIS, A. y P. NOVOA. (1996). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en comprensión y producción escritas en una segunda lengua. *Lenguas Modernas* 23:133-150.
- EHRMAN, M. E. y R. OXFORD. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 79:67-88.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICSSON, K. A. y H. A. SIMON. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Edición revisada. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- GRABE, W. y R. B. KAPLAN. (1996). *Theory and practice of writing*. Londres: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- LENNON, P. (1989). Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition. *Language Learning* 39:375-395.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NUNAN, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research. A critical review. *Studies in Second Language Acquisition* 13:249-274.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NYIKOS, M. y R. OXFORD. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use. Interpretations from information-processing and social psychology. *The Modern Language Journal* 77:11-22.
- O'MALLEY, J.M. y A.U. CHAMOT. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- REICHARDT, C. y T. COOK. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. Cook y C. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluative research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9:41-51.
- SKEHAN, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13:275-298.

## APÉNDICE 1

## Taxonomía de estrategias metacognitivas

1. Planificación: Anticipar el concepto o principio organizador de una tarea de aprendizaje (organización anticipada); proponer estrategias para realizar una tarea futura, generar un plan para las etapas, la secuencia, las ideas principales o las funciones del lenguaje que se emplearán en la realización de una tarea (planificación organizacional).
2. Atención dirigida: decidir, por anticipado, prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distractores irrelevantes; mantener la atención durante la ejecución de la tarea.
3. Atención selectiva: decidir, por anticipado, prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayuden a la realización de una tarea; prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico durante la ejecución de la tarea.
4. Autoadministración: percatarse de las condiciones que ayuden a realizar las tareas lingüísticas exitosamente y asegurarse de la presencia de esas condiciones; controlar la actuación lingüística para maximizar el uso de lo que ya se conoce.
5. Autorregulación: revisar, verificar o corregir la comprensión o la actuación durante el desarrollo de una tarea. Esta estrategia se ha codificado en las siguientes formas:
  - a. Autorregulación de la comprensión: revisar, verificar o corregir la comprensión.
  - b. Autorregulación de la producción: revisar, verificar o corregir la producción.
  - c. Autorregulación auditiva: usar “el oído” (cómo suena algo) para tomar decisiones.
  - d. Autorregulación visual: usar “el ojo” (cómo se ve algo) para tomar decisiones.
  - e. Autorregulación del estilo: revisar, verificar o corregir sobre la base de un registro estilístico interno.
  - f. Autorregulación de estrategias: hacer un seguimiento de la efectividad del funcionamiento de una estrategia.
  - g. Autorregulación del plan: hacer un seguimiento de la efectividad de un plan.
  - h. Autorregulación de la verificación: hacer el seguimiento, a lo largo del desarrollo de una tarea, de acciones emprendidas o posibilidades consideradas previamente.
6. Identificación de problemas: identificar explícitamente el punto central que requiere de solución en una tarea o identificar un aspecto de ella que dificulte una conclusión exitosa.
7. Autoevaluación: examinar los resultados de la propia actuación lingüística en relación con una medida interna de perfección y exactitud; juzgar el repertorio lingüístico, el uso de estrategias o la habilidad para realizar

la tarea emprendida propios de cada cual. Esta estrategia ha sido codificada en las tareas de reflexión en voz alta en los siguientes términos:

- a. Evaluación de la producción: examinar el propio trabajo cuando la tarea esté terminada.
- b. Evaluación de la actuación: juzgar la propia ejecución general de la tarea.
- c. Evaluación de la habilidad: juzgar la propia habilidad para realizar la tarea.
- d. Evaluación de estrategias: juzgar el propio uso de estrategias cuando la tarea se complete.
- e. Evaluación del repertorio lingüístico: juzgar el propio conocimiento de la L2 en los niveles de palabra, de frase, de oración o de concepto.

(O'Malley y Chamot 1990)

## APÉNDICE 2

Taxonomía de estrategias metacognitivas: Desglose.

1. Organización anticipada: anticipar el concepto o principio organizador de una tarea de aprendizaje.
2. Planificación organizacional: proponer estrategias para realizar una tarea futura; generar un plan para las etapas, la secuencia, las ideas principales o las funciones del lenguaje que se emplearán en la realización de una tarea.
3. Atención dirigida antes de la realización de la tarea: decidir, por anticipado, prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distractores irrelevantes.
4. Atención dirigida durante la realización de la tarea: mantener la atención durante la ejecución de la tarea.
5. Atención selectiva antes de la realización de la tarea: decidir, por anticipado, prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayuden a la realización de la tarea.
6. Atención selectiva durante la realización de la tarea: prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico durante la ejecución de la tarea.
7. Autoadministración general: percatarse de las condiciones que ayuden a realizar las tareas lingüísticas exitosamente.
8. Autoadministración de la tarea: controlar la actuación lingüística para maximizar el uso de lo que ya se conoce.
9. Autorregulación: revisar, verificar o corregir la comprensión o la actuación durante el desarrollo de una tarea.
10. Identificación de problemas antes de la realización de la tarea: identificar explícitamente el punto central que requiera de solución en una tarea.
11. Identificación de problemas durante la realización de la tarea: identificar un aspecto de la tarea que dificulte su conclusión exitosa.
12. Autoevaluación de la habilidad: juzgar el repertorio lingüístico, el uso de estrategias, o la habilidad para realizar la tarea emprendida propios de cada cual.
13. Autoevaluación de la tarea: examinar los resultados de la propia actuación lingüística en relación con una medida interna de perfección y exactitud.







APÉNDICE 5

Tabla resumen

	Sujetos exitosos				Sujetos no exitosos			
	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad
1. Organización anticipada		casi total				total		
2. Planificación organizacional	constante		alta	estable	constante		alta	irregular
3. Atención dirigida antes de la tarea		total				total		
4. Atención dirigida durante la tarea		casi total				casi total		
5. Atención selectiva antes de la tarea		total				total		
6. Atención selectiva durante la tarea		casi total				total		
7. Autoadministración general	parcial		mediana	decreciente	constante		mediana	irregular
8. Autoadministración de la tarea	casi constante		mediana	decreciente		total		
9. Autorregulación	constante		alta	creciente	constante		mediana	creciente
10. Identif. de problemas antes de la tarea		total				total		
11. Identif. de problemas durante la tarea		parcial				total		
12. Autoevaluación de la habilidad	casi constante		baja	irregular	parcial		baja	irregular
13. Autoevaluación de la tarea	parcial		baja	irregular		parcial	baja	irregular