

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



INFORME DE INVESTIGACIÓN:
**"ACTIVACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS MEDIANTE UN TEXTO
CON INTENCIÓN LITERARIA"**
EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA PACE

Estudiantes: Jaime Riffo Ortiz
Francisco Rivera Cifuentes
Docente Guía: Dra. Edith Calderón Arévalo

CONCEPCIÓN, ENERO DE 2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
PROBLEMATIZACIÓN	7
1 MARCO TEÓRICO	8
1.1 CONCEPTO DE METACOGNICIÓN	8
1.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LOS PROCESOS METACOGNITIVOS ...	17
1.3 METACOGNICIÓN EN EL APRENDIZAJE.....	20
1.4 CONSTRUCTIVISMO	21
1.4.1 PAPEL DEL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA.....	22
1.5 SECUENCIAS DIDÁCTICAS.....	23
2 OBJETIVO GENERAL:	25
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	25
3 SUPUESTOS:.....	25
4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	26
4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	28
4.3 PROCEDIMIENTO	30
4.3.1 PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO.....	30
4.3.2 DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	31
4.3.3 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
4.3.4 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS PARA EL CÁLCULO DE LA CALIDAD.....	34
5. RESULTADOS	36
5.1 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA CALIDAD DE CITAS EN EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO.....	36
5.2 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CALIDAD DE CITAS EN LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO	41

5.3 RESULTADOS EN LA COMPARACIÓN DEL CUESTIONARIO	46
DIAGNÓSTICO Y LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO	46
5.4 RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CAMBIOS EN LA CALIDAD DE LAS CITAS METACOGNITIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	49
5.5 CREACIÓN DE UN TEXTO CON INTENCIÓN LITERARIA: RESULTADOS DE PRE Y POSTEST	49
5.6 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA ACTIVACIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS	50
6 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS	58
6.1 RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD DE CITAS EN EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO	58
6.2 RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD DE CITAS EN LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO	58
6.3 DIFERENCIAS GENERALES EN LA CALIDAD DE CITAS	58
6.4 DIFERENCIAS EN LA CALIDAD DE CITAS POR SUBCATEGORÍAS	59
7 DISCUSIÓN	60
8 COMENTARIOS FINALES	64
9 BIBLIOGRAFÍA	66
10 ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla n°1: Tabla teórica que define el concepto de metacognición.....	11
Tabla n°2: Resumen subcategorías metacognitivas.....	19
Tabla n°3: Diferencias pedagógicas entre dos esquemas cognitivos de enseñanza.....	22
Tabla n°4: Tabla N°4: Citas seleccionadas del cuestionario de diagnóstico.....	37
Tabla n°5: Calidad de citas en cada subcategoría del cuestionario de diagnóstico.....	38
Tabla n°6: Citas seleccionadas de la guía de análisis metacognitivo.....	42
Tabla n°7: Calidad de citas en cada subcategoría de la guía de análisis metacognitivo.....	43
Tabla n°8: Diferencia en calidad de citas por puntajes del promedio entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.....	45
Tabla n°9: Diferencia de los promedios de la calidad de citas en el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitiva.....	46
Tabla n°10: Diferencias entre el Pre y Postest en la creación de un texto con intención literaria.....	49
Cuadro N°1: Fórmula para calcular la calidad de citas metacognitivas.....	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n°1: Promedios de la calidad de citas por cada subcategoría en el cuestionario de diagnóstico.....	39
Gráfico n°2: Promedios de la calidad de citas por cada subcategoría en la guía de análisis metacognitiva.....	44
Gráfico n°3: Comparación entre los resultados del diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.....	46
Gráfico n°4: Diferencia del promedio de la calidad de citas entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.....	47
Gráfico n°5: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas metacognitivas.....	50
Gráfico n°6: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Persona.....	51
Gráfico n°7: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Tarea.....	52
Gráfico n°8: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Estrategia.....	53
Gráfico n°9: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Planificación.....	54
Gráfico n°10: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Supervisión.....	55
Gráfico n°11: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Evaluación.....	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n°1: Consentimiento informado entregado al profesor de asignatura Lenguaje y Comunicación.....	66
Anexo n°2: Consentimiento informado entregado al director del establecimiento.....	66
Anexo n°3: Cuestionario de diagnóstico para la activación de procesos metacognitivos en hábitos de estudio y aprendizaje.....	67
Anexo n°4: Presentación Power Point para activar procesos metacognitivos.....	69
Anexo n°5: Presentación en PPT, figuras literarias.....	73
Anexo n°6: Presentación en PPT, construcción textos con intención literaria.....	82
Anexo n°7: Guía de análisis metacognitivo.....	88
Anexo n°8: Rúbrica para evaluar un texto con intención literaria.....	90

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha hecho cada vez más evidente como los docentes han puesto mayor énfasis al momento de enfrentar el problema de un aprendizaje que no fomenta la participación activa de los sujetos.

En relación a este punto, Osses y Jaramillo (2008), señalan:

Se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida (p.188).

Para poder alcanzar los mencionados objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar” se establece como herramienta eficaz el desarrollo de habilidades metacognitivas.

El modelo pedagógico actual se caracteriza por una enseñanza enfocada en el alumno, el cual debe tener los medios a su disposición para que, de esta forma, construya su aprendizaje, logrando que este sea significativo. En este sentido, podemos señalar que:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente con algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos, por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto, una proposición (Ausubel, 1961).

El aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con el desarrollo de los procesos metacognitivos. Esto puede verse reflejado en situaciones educativas cotidianas. Por ejemplo, al momento de solucionar un problema o resolver una tarea, el estudiante no sólo está consciente de que el resultado obtenido fue el correcto, sino que, además, reconoce los pasos a través de los cuales logra conseguir la solución al problema (Román, 2000). De esta forma, para poder lograr que el alumno alcance un aprendizaje significativo es necesario implementar modelos educativos enfocados en potenciar y activar sus procesos metacognitivos.

Sin embargo, el problema que los docentes deben enfrentar al momento de desarrollar la metacognición en sus alumnos y alumnas reside en cómo detectarla y potenciarla, para así lograr mejores resultados de aprendizaje.

En relación a lo señalado anteriormente, podemos plantear la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los efectos de una intervención pedagógica orientada hacia la activación de procesos metacognitivos para la creación de un texto con intención literaria?

Este informe comienza con una introducción, en donde se detallan las razones que fundamentan y dan inicio a este estudio. Luego, contiene los antecedentes teóricos que definen el concepto de metacognición abordado por el estudio y las definiciones de los procesos metacognitivos. Además, se presentan los supuestos y objetivos, la descripción de una metodología mixta definida por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Finalmente, se presentan los resultados, los métodos de análisis, discusión y comentarios sobre los supuestos planteados al inicio del estudio.

PROBLEMATIZACIÓN

Para enfrentar la realidad educativa del país es necesario asumir con decisión los cambios profundos y obligatorios que demanda la globalización de nuestra sociedad y, de manera especial sobre la educación.

En este punto, los Planes y Programas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación entregados por el MINEDUC (2009), señalan:

Se busca que las y los estudiantes pongan en juego conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno. Esto supone orientarlos hacia el logro de competencias, entendidas como la movilización de dichos elementos para realizar de manera efectiva una acción determinada (MINEDUC 2009, p.6).

Por el contrario, desde la experiencia concreta, las fallas en nuestro sistema educativo manifestadas en el aula continúan fomentando un tipo de enseñanza que estimula la memorización e incentiva la repetición de contenidos. Gran parte del profesorado mantiene una metodología educativa lineal e inflexible, modelo capaz de coartar las habilidades creativas e innovadoras de los alumnos.

En relación al rendimiento dentro de la sala de clases, éste corresponde al producto de múltiples factores como los materiales, estrategias pedagógicas, estudiantes, docentes e incluso, la familia (Cornejo y Redondo, 2007). Dichos elementos son creados y establecidos en base a situaciones e individuos ideales, por lo que en innumerables ocasiones no es posible obtener los resultados esperados.

Para responder en alguna medida a la problemática antes descrita, se presenta esta investigación, que bajo un paradigma cualitativo, utiliza un método mixto que ayuda a una mayor objetividad en la interpretación de los resultados. Es así que, el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica dirigida a activar los procesos metacognitivos de estudiantes de tercero medio en un contexto del programa PACE, es la parte central del estudio, además en establecer la relación entre los procesos metacognitivos y el rendimiento académico en actividades de escritura de textos con intención literaria.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

El término metacognición es utilizado comúnmente para enmarcar al conjunto de actividades cognoscitivas, el conocimiento y la regulación que un individuo lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje. A través de los procesos intelectuales orientados a obtener, producir y evaluar la información, el individuo, además, es capaz de autorregular su trabajo.

Los estudios de Tulving y Madigan (1970) sobre la memoria humana y su funcionamiento destacaron la habilidad del hombre para cuestionar sus propios procesos mentales y cómo estos pueden verse afectados según el nivel de consciencia y conocimiento que pueda alcanzar el individuo.

Flavell (1976) define la metacognición como el conocimiento que los individuos poseen sobre sus procesos cognoscitivos y la supervisión, regulación y organización que pueden ejercer sobre estos.

En cuanto al conocimiento metacognitivo, este se estructura en base a tres variables: persona, tarea y estrategia. La conciencia sobre las habilidades, procesos cognitivos, recursos y experiencias previas, ya sean propios o de terceros, se consideran dentro de la variable persona. En relación a la variable tarea, se concibe como el conocimiento que el individuo posee sobre la ejecución de esta, incluyendo sus posibles variaciones y demandas. La variable estrategia se establece como las acciones cognitivas que el sujeto pone en marcha para la resolución de la tarea, considerando además el nivel de efectividad de estas.

Otro concepto importante acuñado por Flavell (1981) es el de experiencias metacognitivas, establecidas como las ideas o pensamientos, basados en prácticas previas, llevados a cabo por el individuo al momento de conseguir un objetivo específico. Estas experiencias se relacionan con la memoria del sujeto y la recuperación de la información.

Tomando como base los estudios de Flavell, Brown y Smiley (1978) definen la metacognición como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva”. Dentro de este concepto es posible desprender distintas actividades metacognitivas, establecidas como los mecanismos que utiliza el sujeto para llevar a cabo el proceso de autorregulación durante la resolución de problemas:

- a) Consciencia sobre las propias limitaciones
- b) Conocimiento de estrategias y su correcta utilización
- c) Identificación y definición del problema
- d) Planificación de la resolución del problema
- e) Supervisar, revisar, comprobar y evaluar las estrategias y su nivel de efectividad

Martí (1995), basado en las actividades metacognitivas señaladas por Brown y Smiley (1978), establece tres mecanismos autorregulatorios empleados por los individuos al momento de enfrentarse a una tarea:

- Planificación: corresponde al proceso previo a la ejecución, estableciendo una estrategia o secuencia para enfrentar la tarea forma adecuada.
- Supervisión: se define como las actividades que el sujeto ejecuta en función de verificar y rectificar la estrategia utilizada.
- Evaluación: permite comparar los resultados obtenidos con los objetivos fijados en la planificación.

Weinstein y Mayer (1986), basados en los estudios de Flavell (1976) y Brown y Smiley (1978), definen la metacognición como el conocimiento del individuo sobre sus propios procesos cognitivos y el control que puede ejercer sobre ellos. En relación al control, este puede dividirse en organizar, monitorear y modificar.

- Organizar: establecer estrategias con el fin de lograr el objetivo deseado.
- Monitorear: detectar el grado de avance en la obtención del objetivo.
- Modificar: alterar la estrategia, o parte de ella, en función de su efectividad a la hora de alcanzar el objetivo deseado.

Schraw y Dennison (1994) establecen dos vertientes dentro de su definición de metacognición; la primera en base al conocimiento sobre la propia cognición, dentro de la cual podemos encontrar tres sub-procesos:

- Conocimiento declarativo: conocimiento sobre sí mismo y las estrategias a utilizar.
- Conocimiento procedimental: conocimiento sobre la aplicación de las estrategias.
- Conocimiento condicional: conocimiento sobre el cuándo y por qué utilizar estrategias específicas.

La segunda vertiente propuesta por Schraw y Dennison (1994) establece cinco subprocesos:

- Planeación: establecer objetivos.
- Manejo de información: habilidades y estrategias utilizadas para trabajar la información de manera eficiente (organizar, elaborar, resumir, seleccionar, enfocarse).

- Monitoreo de la comprensión: evaluación del aprendizaje y las estrategias utilizadas.
- Corrección: estrategias utilizadas para mejorar la comprensión y los errores cometidos durante la ejecución.
- Evaluación: análisis de las estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje y su grado de efectividad.

Mateos (2001) afirma que los procesos de control metacognitivo se llevan a cabo durante la etapa de resolución de la tarea, desde donde distingue tres tipos de procesos: planificación, supervisión y evaluación. El primero corresponde a las decisiones previas a la ejecución de la tarea, el diseño de un plan a seguir para la efectiva resolución del problema; la supervisión, o el control y rectificación que el sujeto ejerce sobre la estrategia utilizada; y la evaluación, o comparación entre los objetivos establecidos en la etapa de planificación y los resultados obtenidos a través de la estrategia utilizada.

En resumen, los autores mencionados anteriormente definen la metacognición como el conocimiento que los individuos poseen sobre sus propios procesos cognitivos y a la regulación consciente que realizan sobre dichos procesos. Esta regulación será llevada a cabo mediante actividades cognitivas tales como la planificación, evaluación y corrección. Estas actividades se consideran como estratégicas, debido a que son efectuadas en momentos y con fines determinados, que a través de la reflexión y el análisis, hacen posible que el individuo pueda tomar conciencia sobre ellas. En la Tabla N°1 se presentan las definiciones del concepto de metacognición según los autores mencionados anteriormente.

Tabla N°1: Tabla teórica que define el concepto de metacognición

Autor	Definición conceptual	Operacionalización del concepto
Flavell (1976)	La metacognición corresponde al “conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en	El conocimiento metacognitivo funcionará en relación a tres variables: persona, tarea y estrategias, además de la supervisión activa (y consecuente regulación) y organización de estos procesos.

	<p>relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta” (Flavell, 1976; p. 232).</p>	<p>Variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Persona se refiere a las creencias que el sujeto tiene tanto sobre sus procesos cognitivos, como sobre el de las demás personas, de las diferencias intraindividuales, interindividuales e incluso universales. b) Tarea hace referencia a la información disponible durante el proceso de resolución o búsqueda de un objetivo determinado en función de la tarea propuesta. c) Estrategia se refiere a las acciones cognitivas de atención, ensayo, elaboración y recuperación, que el sujeto activa para poder lograr el objetivo propuesto.
<p>Brown (1978)</p>	<p>La metacognición es “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva”. Las actividades metacognitivas, en base al trabajo de Brown, son los</p>	<p>Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. Martí (1995,</p>

	<p>mecanismos autorregulatorios llevados a cabo por un sujeto durante la resolución de problemas. Esto último incluye ser consciente de las limitaciones del propio sistema, conocer el abanico de estrategias que el propio individuo posee y cómo utilizarlas adecuadamente, identificar y definir los problemas, planificar y secuenciar las acciones necesarias para poder resolverlos y supervisar, comprobar, revisar y evaluar el desarrollo de los planes y su nivel de efectividad.</p>	<p>p.14) define estas actividades como planificación, supervisión y evaluación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Planificar corresponde como la actividad previa a la ejecución de una determinada tarea. Implica descomponer un problema en problemas más pequeños y establecer una secuencia de pasos o estrategias para abordar dicha tarea (Martí, 1995). 2) La supervisión se establece desde el momento en que se inicia la ejecución de una tarea y puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada (Martí, 1995). 3) La evaluación permite contrastar los resultados con los propósitos definidos previamente (Martí, 1995).
<p>Weinstein y Mayer (1986)</p>	<p>Conciben la metacognición como “el conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar corresponde a planificar la dirección que la acción cognitiva

	<p>procesos cognoscitivos y el control que es capaz de ejercer sobre estos últimos”. Dicho control consiste en organizar, monitorear y modificar.</p>	<p>debe seguir, es decir, organizar estrategias cuyo desarrollo conduzca al logro de la meta establecida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorear se establece como el nivel de conciencia del individuo sobre el nivel de logro de la meta durante el proceso de resolución. • Modificar apunta a variar la estrategia implementada cuando esta no esté resultando efectiva para alcanzar la meta fijada.
<p>Schraw & Dennison (1994)</p>	<p>Definen el concepto de metacognición como el conocimiento acerca de la cognición. Éste incluye tres subprocesos que facilitan el aspecto reflexivo de la metacognición, además de la regulación de la cognición mediante cinco estrategias como subprocesos.</p>	<p>Metacognición como:</p> <p>a) El conocimiento acerca de la cognición que incluye tres sub-procesos los que facilitan el aspecto reflexivo de la metacognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento declarativo: conocimiento acerca de sí mismo y acerca de las estrategias. • Conocimiento procedimental:

		<p>conocimiento acerca de cómo usar las estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento condicional: conocimiento acerca de cuándo y por qué usar estrategias específicas. <p>b) Para la regulación de la cognición usa cinco estrategias como subprocesos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De planeación: fijar objetivos. 2. De manejo de información: habilidades y secuencia de estrategias usadas para procesar la información más eficientemente: organizar, elaborar, resumir, seleccionar, enfocarse, etc.) 3. De monitoreo de la comprensión: evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias. 4. De corrección: estrategias usadas para corregir la
--	--	--

		<p>comprensión y errores en la ejecución.</p> <p>5. De evaluación: análisis de la ejecución y efectividad de la estrategia después de un episodio de aprendizaje.</p>
Mateos (2001)	<p>Los procesos de control metacognitivo se adscriben a la fase de resolución de la tarea. Mateos (2001) diferencia tres tipos de procesos:</p> <p>1.-Planificación</p> <p>2.-Supervisión o control</p> <p>3-Evaluación</p>	<p>1. Planificación implica diseñar una secuencia de pasos para resolver un problema determinado.</p> <p>2. Supervisión o control es el componente procedimental que se establece al inicio de la ejecución de la tarea y que se manifiesta en actividades de:</p> <p>a) Verificación que consiste en revisar el progreso en función de la meta trazada durante el desarrollo del trabajo.</p> <p>b) Rectificación, al detectar posibles errores, el sujeto aplica estrategias remediales antes de terminar el trabajo.</p>

		<p>3. Evaluación consiste en contrastar los resultados con el propósito definido previamente, además de evaluar el producto obtenido y el proceso seguido, con el fin de conocer su efectividad.</p>
--	--	--

Tabla extraída del artículo *Calidad de citas Metacognitivos en la Exposición Oral* (Calderón, et al. 2014).

1.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

Las categorías seleccionadas para el análisis de los procesos metacognitivos desarrollados durante el aprendizaje de la escritura de textos con intención literaria en los sujetos participantes de ésta investigación parten desde las definiciones establecidas por Flavell (1976), Brown (1987), Weinstein y Mayer (1986), Schraw y Dennison (1994) y Mateos (2001).

Los teóricos mencionados anteriormente coinciden en que se pueden abordar categorías de análisis que den cuenta sobre los conocimientos metacognitivos que posee el individuo, sus propias capacidades cognitivas, la tarea que ha de ejecutar y las estrategias que habrá de seguir. Por otro lado, es posible también identificar categorías relacionadas al conocimiento de regulación metacognitiva: la *Planificación*, la *Supervisión* y la *Evaluación*.

En base al trabajo de teóricos, y para efectos de ésta investigación, es posible establecer seis subcategorías sobre la activación de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de creación de textos con intención literaria: el conocimiento sobre la *Persona*, el conocimiento de la *Tarea* y el conocimiento de las *Estrategias*, la *Planificación*, la *Supervisión* y la *Evaluación*.

En relación al conocimiento sobre la *Persona*, Flavell (1976), se refiere a las creencias que el sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos y sobre los procesos cognitivos de

las demás personas: reconoce diferencias intraindividuales, interindividuales e incluso universales. La categoría denominada *conocimiento sobre la Tarea*, tomando nuevamente como referencia a Flavell (1976), se refiere al conocimiento que el individuo tiene sobre la actividad que pretende realizar, considerando aspectos tales como sus características, dificultades, el mejor modo de llevarla a cabo, la meta que persigue y el esfuerzo cognitivo necesario para conseguir su objetivo. El individuo necesita estar consiente sobre sus capacidades cognitivas y cómo éstas confluyen para ejecutar la tarea deseada, además de conocer las características de ésta y las estrategias que le servirán para resolverla. La categoría *Tarea*, para motivos de esta investigación, se define también como la reflexión y conciencia que tiene el sujeto sobre el proceso de aprendizaje de escritura de textos con intención literaria. De esta forma, el individuo deberá analizar los procesos cognitivos que lleva a cabo para así poder tomar decisiones en torno a las posibles técnicas a utilizar y los distintos niveles de eficacia de éstas. Todo esto resulta en una teoría personal sobre cómo aprender a elaborar éste tipo de textos.

El conocimiento sobre la *Estrategia* según Flavell (1976), se define como las acciones cognitivas de atención, ensayo, elaboración y recuperación. El individuo debe saber cuándo utilizar estrategias para recuperar o reorganizar información, reflexionar y analizar sobre su manera particular de preparar la tarea, en este caso, la elaboración de textos con intención literaria.

Las subcategorías denominadas *Planificación*, *Supervisión* y *Evaluación*, tienen como base teórica los postulados de Brown y Smiley (1978), Weinstein y Mayer (1986) y Antonijevic y Chadwick (1981), Ehrlich, Remond, y Tardieu (1999) y Mateos (2001).

La subcategoría de *Planificación* se relaciona con la noción de tarea (Antonijevic y Chadwick, 1981/82); para motivos de esta investigación, se considera como un medio enfocado a guiar la ejecución de una tarea específica. El proceso de *Planificación* implica la determinación de las metas y los medios para poder alcanzarlas, todo esto incluso antes de comenzar la propia tarea. En términos generales, al momento de enfrentar un problema o una situación nueva o desconocida, todo sujeto establece un plan enfocado a guiar su actividad cognitiva para así poder regular la ejecución de la tarea.

La *Supervisión o regulación* es llevada a cabo durante el proceso de aprendizaje y se ve reflejada en actividades como la verificación (revisar el progreso en relación a la meta fijada) y la rectificación (al identificar posibles errores, el sujeto aplica estrategias enfocadas en remediar las fallas antes de finalizar la tarea). En resumen, la *supervisión o regulación* contribuye a que las actividades se realicen de forma flexible y se adapten a las exigencias de cada tarea.

La subcategoría de *Evaluación* corresponde a las acciones ejecutadas por el sujeto para valorar el nivel de logro que se ha alcanzado en una tarea específica, así como la toma de decisiones al respecto (Schraw & Moshman, 1995). Flavell (1981) la denominó como metacognitiva debido a que ésta rige las estrategias de nivel cognitivo. La estrategia de *evaluación* de los resultados tiene lugar al final del proceso de regulación del aprendizaje.

Tabla N°2: Resumen subcategorías metacognitivas (categoría conocimiento metacognitivo):

Planificación	Supervisión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar las consecuencias de las acciones. • Comprender y definir el problema. • Precisar reglas y condiciones. • Definir un plan de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la efectividad de las estrategias de solución. • Descubrir errores. • Reorientar las acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados. • Decidir sobre la mejor solución. • Apreciar la validez y la pertinencia de las estrategias aplicadas.

1.3 METACOGNICIÓN EN EL APRENDIZAJE

La importancia de la metacognición en los procesos de aprendizaje ha sido foco de varios estudios. De acuerdo con los autores anteriormente citados, la metacognición implica poseer un nivel de conciencia sobre las fortalezas y debilidades del propio funcionamiento intelectual. Dicha conciencia debería llevar a explotar las propias fortalezas, esto compensa las debilidades y evita los errores más comunes. En relación al impacto de la metacognición en la educación, Baker (1984) sostiene que, al incrementar las habilidades metacognitivas del sujeto, es posible que este mejore su aprendizaje y, por lo tanto, su ejecución desde el conocimiento concreto.

Desde las experiencias en el aula, se puede apreciar la falta de conocimiento por parte de los alumnos en relación a la importancia de la reflexión sobre el saber propio y cómo se producen no solo los conocimientos, sino los aprendizajes en general. Es la falta de este conocimiento lo que pone al nivel de una necesidad el considerar el estudio de la metacognición y su importancia en los procesos de aprendizaje, ya que nos permite conocer los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objeto de lograr determinadas metas de aprendizaje.

En palabras de Sánchez, Suengas y Marques (1993), las estrategias metacognitivas son “procedimientos que desarrollamos sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y autorregular nuestro aprendizaje”.

En el interior de la sala de clases, la metacognición resulta sumamente importante debido a su ayuda a la hora de *aprender a aprender*.

Dentro de los beneficios que proporciona la metacognición dentro del aula podemos mencionar los siguientes:

- Dirige la atención a la información clave.
- Estimula la codificación, vinculando la información nueva con la que el individuo ya posee en su memoria.

- Ayuda a elaborar esquemas mentales que organizan y explican la información que se está procesando.
- Favorece la vinculación de informaciones provenientes de distintas disciplinas o áreas.
- Permite conocer acciones y situaciones que nos faciliten el aprendizaje.

Lo mencionado anteriormente resulta evidente durante el ejercicio de las labores docentes, por lo que es sumamente necesario lograr que los estudiantes sean conscientes de los procesos mentales que realizan durante el proceso de aprendizaje.

1.4 CONSTRUCTIVISMO

Dentro del amplio abanico de teorías del aprendizaje, el constructivismo se relaciona directamente con los lineamientos y bases de la presente investigación. En palabras de Bruning (1995), el constructivismo es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden.

En otras palabras, el conocimiento adquirido por los individuos se entiende como una construcción estructurada en base a los esquemas y conocimientos que los sujetos ya poseen. Desde esta perspectiva, Geary (1995) señala que los individuos son participantes activos del proceso de aprendizaje y deben construir su propio conocimiento. Esta construcción se realiza todos los días y responde a factores como la presentación inicial que se tiene de la nueva información y la actividad externa que se desarrolla al respecto.

El modelo constructivista funciona en torno al alumno, toma como base sus conocimientos previos y genera relaciones y lazos cognitivos con la nueva información que adquiere el sujeto. El modelo constructivista entiende que la construcción de conocimiento se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1997), cuando esto se basa en la interacción con otros (Vigotsky, 1978) y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 1978). A continuación se presenta la tabla, en donde se señalan las diferencias entre los esquemas cognitivos.

Tabla N°3: Diferencias pedagógicas entre dos esquemas cognitivos de enseñanza.

Enseñanza Constructivista	Enseñanza Tradicional
<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son impredecibles, múltiples y diversos. -El currículo parte de la realidad o entendimiento del aprendizaje. - El maestro/a provee el ambiente y las actividades; el uso del ambiente depende del estudiante. - Los estudiantes resuelven los problemas según los confrontan. - Promueve el aprendizaje colaborativo para la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son predecibles. -Los objetivos son predefinidos, la estructura es formal. - Las actividades son planificadas y definidas por el/la maestro/a. - Los problemas los provee el texto o el/la maestra/o. -Cada estudiante realiza su trabajo individualmente.

1.4.1 PAPEL DEL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA

Para la presente investigación, fue necesario contar con el apoyo de un docente que se guíe por el modelo constructivista, debido a que el educador debe entregar las herramientas a los alumnos para que éstos sean autónomos durante el trabajo. Desde la perspectiva constructivista, el profesor adquiere características de moderador, coordinador, facilitador, mediador y participante del proceso educativo. Para que la tarea del profesor sea llevada a cabo de forma eficiente, debe conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios, educativos, además de contextualizar las actividades. De igual manera, sin importar la asignatura que imparta, ni el nivel de enseñanza, debe tener siempre presente las siguientes destrezas cognitivas, que son aspectos medulares para la construcción del conocimiento:

- a) Enseñar a pensar: desarrollar en los educandos un conjunto de competencias cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- b) Enseñar sobre el pensar: estimular a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para lograr controlarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el proceso personal de aprender a aprender.
- c) Enseñar sobre la base del pensar: incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

Así también, el docente debe considerar, en todas sus clases, los siguientes elementos:

- Explicitar los objetivos de la clase.
- Reconocer a sus alumnos dentro del curso.
- Explicar claramente la tarea a realizar.
- Monitorear la efectividad de su curso.
- Evaluar continuamente el nivel de logros de todos sus alumnos.

1.5 SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Una secuencia didáctica se define como la sucesión de actividades de aprendizaje guiadas por el docente. Estas actividades se estructuran y ejecutan en función del desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. En relación a las secuencias didácticas, Ruiz (2010) señala que los docentes tenemos que imaginar tareas con carácter potencial para ser generadores de aprendizajes, lo que implica, organizarlas de manera tal que las actividades que realizan los estudiantes sirvan para que esa potencialidad se convierta en realidad.

El docente, al momento de estructurar actividades para la conformación de una secuencia didáctica, debe considerar cinco pasos, establecidos por Tobón (2010):

- Competencia: Para organizar una secuencia didáctica es necesario definir la competencia específica a trabajar a través del programa. Posterior a esto, es necesario responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es la situación didáctica para desarrollarla?

- Tarea integradora: Corresponde a la “acción” que deberá desarrollar el alumno.

- Criterios de evaluación: Pautas a considerar al momento de valorar la competencia. Estos criterios deben poseer dos ámbitos: el “qué se evalúa” y con “qué se compara”.

- Actividades de aprendizaje: Se establecen a partir del problema del contexto (situado), y considerando la competencia o competencias por formar. Es necesario que estas actividades se relacionen entre sí de forma sistemática y que exista una relación de dependencia entre ellas (p.74).

Dentro de las actividades de aprendizaje, Tobón (2010) establece cinco aspectos a considerar:

- a) Organizar actividades en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
- b) Determinar las actividades de apoyo directo a efectuar el docente.
- c) Identificar las actividades a realizar por parte de los alumnos en su tiempo de trabajo autónomo.
- d) Establecer la duración de cada una de las actividades, además de considerar cierto grado de flexibilidad dependiendo del ritmo de trabajo de los alumnos.
- e) Recursos: Necesarios para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y evaluación planeadas.

2 OBJETIVO GENERAL:

Conocer los efectos de una secuencia didáctica orientada a activar los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la escritura de textos con intención literaria en estudiantes de un liceo de la comuna de Chiguayante perteneciente al programa PACE.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar la activación de procesos metacognitivos en estudiantes de un liceo de la comuna de Chiguayante, perteneciente al programa PACE, al inicio de una unidad didáctica para el aprendizaje de la escritura literaria.
- Desarrollar una secuencia didáctica que active los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la escritura de textos con intención literaria en estudiantes de un liceo de la comuna de Chiguayante perteneciente al programa PACE.
- Determinar la calidad de las citas metacognitivas emitidas por los estudiantes de un liceo de la comuna de Chiguayante perteneciente al programa PACE.
- Establecer la relación entre la calidad de las citas metacognitivas y el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de un liceo de la comuna de Chiguayante perteneciente al programa PACE.

3 SUPUESTOS:

Basados en los postulados teóricos que respaldan la investigación, se han planteado los siguientes supuestos:

1. Al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes lograrán la activación de procesos metacognitivos.
2. Los mayores cambios en la calidad de las citas metacognitivas se relacionan con los mayores cambios en los logros de la mejora de la escritura de textos con intención literaria.

4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación utiliza una metodología mixta, debido a los instrumentos utilizados y al tratamiento de la información recopilada. Johnson y Onwuegbuzie (2004) definen los diseños mixtos como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Los diseños mixtos dan la oportunidad a los investigadores de combinar elementos de distintos paradigmas para así poder abordar de manera más cercana las problemáticas que pretenden investigar al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los sujetos de estudio, lo que puede otorgar mayor sentido a los datos numéricos obtenidos como resultado de la aplicación de los instrumentos.

En relación a este tipo de enfoque, Hernández, Fernández y Baptista (2003) aseguran que los diseños mixtos: “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (p. 21).

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La investigación se desarrollará en la comuna de Chiguayante, perteneciente a la octava región del Bio bio, Chile. Los sujetos de estudio, fueron alumnos pertenecientes al tercer medio electrónico del Liceo Polivalente B-37 de Chiguayante; institución educativa dependiente del estado chileno, perteneciente al *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo* (PACE).

El programa PACE prepara a los estudiantes durante la Educación Media y los acompaña luego del acceso a la Educación Superior. Forma parte de este proyecto la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quien colabora de forma sistemática con el establecimiento en el que se lleva a cabo la presente investigación.

Por consiguiente, el programa PACE recoge variadas experiencias que han demostrado que es posible identificar y acompañar a estudiantes con talentos que provienen de sectores vulnerados en sus derechos, por lo que es posible y necesario aumentar los niveles de equidad y calidad en la educación superior, lo cual generará por efecto nuevas perspectivas para la educación media. (MINEDUC, 2016).

El establecimiento imparte enseñanza media científico - humanista y técnico - profesional modalidad polivalente, siendo sus destinatarios damas y varones, con edades que fluctúan entre los 14 y 19 años.

La mayor parte de los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural similar. Esta información fue otorgada por la asistente social del establecimiento.

La visión del establecimiento es:

“Que el Liceo de Chiguayante sea reconocido como el principal centro educativo público, polivalente, comprometido con las demandas sociales, culturales y medio ambientales, y que responda a las expectativas de la comunidad local y regional”.

En cuanto a la misión del establecimiento:

“Constituirnos en un Centro Educativo polivalente, potenciando en los jóvenes las competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan integrarse y adaptarse a la sociedad”.

El informe SIMCE 2015 (Sistema de Medición de la Calidad Educacional) emanado desde el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) señaló que los resultados de los alumnos de segundo medio fue de 221 puntos en Lenguaje, 204 en Matemática y 221 puntos en Historia, geografía y ciencias sociales. Estos puntajes, comparados con el promedio nacional 2015 de establecimientos de similar grupo socioeconómico (G.S.E.), son más bajos en todas las asignaturas. Además, cabe señalar que los puntajes del SIMCE 2015 fueron inferiores a los obtenidos en mediciones SIMCE anteriores (SIMCE 2012).

El curso estuvo conformado por veinte alumnos, aunque dos de ellos se cambiaron a otro curso debido a los problemas de disciplina.

El curso estuvo compuesto principalmente por alumnos con capacidades cognitivas similares, siendo esto corroborado mediante los antecedentes pertinentes del establecimiento. La mayoría de ellos presentaban problemas conductuales y de rendimiento. Sin embargo, la actitud de los sujetos de estudio fue positiva frente a la participación en la investigación.

La muestra definitiva fue intencionada. Estuvo constituida por 17 hombres y 1 mujer, de entre 16 y 19 años de edad. Sin embargo, del total de la muestra, solo se consideró la respuesta de 15 individuos, puesto que la información entregada por los otros 3 sujetos restantes, no presentó indicios de metacognición debido a que no participaron de manera constante en cada una de las actividades programadas para la investigación.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para la presente investigación se usó como instrumentos de recolección de datos dos cuestionarios de respuesta abierta. En relación a este tipo de instrumentos, Bizquerra (2004), señala que:

“Las investigaciones a través de cuestionarios de respuestas abiertas son muy utilizadas en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y su utilidad para la descripción y la predicción de un fenómeno. Este tipo de estudios permiten recoger información de individuos de diferentes formas y pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia” (p. 233).

Los instrumentos utilizados se denominaron Cuestionario de Diagnóstico y Guía de Análisis. Otro instrumento fue una rúbrica que sirvió para evaluar la creación de textos con intención literaria, tanto en las actividades previas y posteriores de la secuencia didáctica.

A continuación se describen los instrumentos de recolección de datos utilizados a lo largo de la investigación:

a) Cuestionario de Diagnóstico Metacognitivo:

Instrumento diseñado y validado por Calderón et al. (2014) y adaptado para este estudio, está conformado por 14 preguntas abiertas en relación a hábitos y técnicas de estudio. Las preguntas están redactadas de forma tal que permiten al individuo explicar en profundidad sus pensamientos y opiniones respecto a su forma de estudiar, estrategias, técnicas que suele usar y cuáles le entregan mejores resultados (Calderón, et al. 2014). A través de las respuestas entregadas por los alumnos, fue posible diagnosticar la activación de procesos metacognitivos que los estudiantes poseían antes de participar en la investigación.

b) Guía de Análisis Metacognitivo:

Instrumento diseñado y validado por Calderón, et al. (2014) y adaptado para esta investigación. Está compuesto por 12 preguntas orientadas a reflexionar sobre sus procesos cognitivos (cómo aprenden a redactar un texto con intención literaria, cómo resuelven problemas mientras lo hacen y cómo se autoevalúan una vez realizada la tarea).

Para efectos de la investigación, las respuestas, tanto del Cuestionario de Diagnóstico como de la Guía de Análisis Metacognitivo, fueron transcritas y analizadas con el software Excel.

c) Pauta de Cotejo

La tabla de doble entrada (Anexo N°8) entregada a los expertos, está conformada por una columna de veinticinco citas extraídas del cuestionario de diagnóstico y veinticinco citas extraídas de la guía de análisis metacognitivo, en base a las respuestas entregadas por los sujetos de estudio. Además contaba con filas en donde cada experto entregaba su clasificación para cada cita. Estas citas fueron seleccionadas, puesto que tenían un grado de reflexión metacognitiva. Aparte de la columna de citas, la pauta contenía otras columnas con las subcategorías definidas anteriormente donde cada experto debía clasificar cada cita en una de estas subcategorías.

d) Rúbrica para evaluar la creación de un texto con intención literaria

La rúbrica es un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea (Gil, 2007). Es considerada por algunos autores como una herramienta que puede utilizarse de distintas formas al momento de evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes (Bilbatua y Egizabal, 2010). En base a las definiciones entregadas por los autores podemos considerar a la rúbrica como guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución. La rúbrica que se utilizó en esta investigación para evaluar los textos con intención literaria creados por los alumnos, pre y postest, se puede observar en el Anexo N°9 y considera criterios como creatividad, contenido y uso del lenguaje, entre otros.

4.3 PROCEDIMIENTO

4.3.1 PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO

La secuencia didáctica elaborada durante la investigación se estructuró sobre la base de una serie de actividades enfocadas al desarrollo de los procesos metacognitivos en la producción de textos con intención literaria. Para llevar a cabo esta secuencia se planificó una unidad compuesta por cinco clases orientadas a la participación activa del alumno.

En el proceso de la secuencia didáctica, los sujetos de estudio, trabajaron en torno a la producción de textos con intención literaria, bajo parámetros establecidos dentro de la intervención, con el fin de mantener el foco en la información que era necesario obtener.

A modo de conclusión, la secuencia didáctica implementada, permitió la reflexión oral y escrita sobre los procesos metacognitivos que influían durante el desarrollo de las actividades presentes en la secuencia.

4.3.2 DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para poder comenzar con la secuencia se requirió la firma de un consentimiento informado al profesor (Anexo N°1) que imparte la asignatura de Lenguaje y Comunicación al curso participante en la investigación. Además, se informó al director del establecimiento, quien autorizó la implementación de dicha actividad (Anexo N°2).

Aplicación de la secuencia didáctica:

CLASE I

Los alumnos respondieron un cuestionario de diagnóstico titulado "Procesos Metacognitivos en la creatividad" (Anexo N°3) diseñado y validado por Calderón, et al. (2014).

CLASE II

Los alumnos, individualmente, escribieron una estrofa de cuatro versos con los conocimientos que poseían en torno al tema. Este pretest fue utilizado por parte de los investigadores como una prueba inicial en relación a la creación de textos con intención literaria. Cabe recordar que los contenidos sobre género lírico son abordados en la última unidad de segundo medio, por ende, los sujetos debían tener al menos nociones generales sobre ellos.

CLASE III

Los alumnos observaron una presentación en PPT (Anexo 4), por medio de la cual se buscó motivar e incentivar la activación de sus procesos metacognitivos. En dicha presentación, los sujetos de estudio, a modo de ejemplo, observaron la letra de una canción para luego pasar a la actividad que consistió en escribir una estrofa de cuatro versos para cada una de las imágenes presentes en las diapositivas. Luego, los sujetos de estudio respondieron una serie de preguntas relacionadas con el proceso de creación. A continuación los sujetos realizaron una segunda actividad consistente en organizar palabras para formar una estrofa de cuatro versos. Finalmente, respondieron preguntas, al igual que en la actividad anterior, enfocadas a los momentos del proceso creativo.

CLASE IV

Los alumnos, al inicio de la clase, desarrollaron una actividad enfocada a la activación de sus conocimientos en relación a los contenidos vistos en la sesión anterior. Luego, los sujetos responden preguntas y aclaran dudas sobre los contenidos del género lírico (objeto, temple, motivo, hablante lírico, rima). Posteriormente, los alumnos observaron una presentación en PPT sobre las distintas figuras retóricas (Anexo N°5) y una presentación en PPT sobre la creación de textos con intención literaria (Anexo N°6), la cual detalla los pasos para escribir la letra de una canción. Esta presentación explicó los siguientes pasos: Elección de un tema, ideas, estructura, redacción del texto, revisión, corrección, reescritura y edición.

CLASE V

Durante la primera hora pedagógica de la última sesión, los estudiantes realizaron la tarea de la clase, que consistió, nuevamente, en la creación de un texto con intención literaria de manera individual, aplicando lo visto en las sesiones anteriores estando conscientes de sus procesos metacognitivos al momento de su elaboración. A modo de cierre, los estudiantes respondieron una Guía de Análisis Metacognitivo en la creación literaria (Anexo N°7) que ofreció a los investigadores una muestra aproximada del grado de activación de sus procesos metacognitivos.

4.3.3 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a los problemas relacionados con la medición de metacognición, como la falta de herramientas confiables que permitan identificar estos procesos, o la subjetividad que existe al momento de reconocer la presencia de aspectos metacognitivos por parte de los investigadores, se solicitó la ayuda de un panel de expertos con el fin de bajar el grado de duda y sesgo que se tiene en este asunto. Al recurrir a esta evaluación externa y aislada de la muestra se obtienen parámetros objetivos respecto a la activación de los procesos metacognitivos en los sujetos de estudio.

Un panel de expertos es definido como un grupo de personas con experiencia en un área en particular, cuyo objetivo es el análisis y discusión frente a diversos temas para ofrecer soluciones a problemas.

En el caso de esta investigación, el Panel de expertos estuvo conformado por tres académicos. El primero de ellos fue un Doctor en Literatura, el segundo, un Doctor en Lingüística y el tercero, un Doctor en Ciencias de la Educación. Los tres expertos coinciden en tener alguna participación académica en el ámbito metacognitivo.

En relación a las respuestas de los expertos, cada uno, por separado, analizó las citas metacognitivas y las clasificó en subcategorías metacognitivas. El experto 1 le asignó a cada cita una subcategoría. El experto 2, le asignó algunas citas, dos subcategorías y el experto 3, le asignó a cada cita una subcategoría.

Gracias a las coincidencias entre los expertos para clasificar cada cita en subcategorías, se logró determinar el nivel de calidad de las citas metacognitivas, como evidencias de la activación de procesos metacognitivos en los sujetos de la muestra. En síntesis, el objetivo del análisis de los expertos fue alcanzar el acuerdo objetivo en la categorización de las citas emitidas por los sujetos de estudio en la investigación.

El procedimiento para establecer la relación entre los procesos metacognitivos con los logros en la creación de un texto con intención literaria se inició con la obtención de la diferencia entre los resultados del Cuestionario de Diagnóstico y la Guía de Análisis y así poder establecer el nivel de los cambios alcanzados por los sujetos en cuanto a la calidad de citas metacognitivas; generales y por subcategorías. Para efecto de este estudio, se entiende como “cita metacognitiva” la expresión escrita que manifiestan los sujetos de estudio al responder las preguntas. De esos textos se extraen palabras, frases u oraciones que, desde el punto de vista semántico, presenten indicios de reflexión a nivel metacognitiva.

Mediante el uso de una rúbrica se obtuvo el resultado de las diferencias entre el pre y el postest de la creación de un texto con intención literaria.

Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre los resultados: los cambios en la calidad de citas entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo,

y la variación de la nota entre el pre y postest en la creación de un texto con intención literaria. Dicha comparación de resultados fue realizada de manera general e individual.

4.3.4 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS PARA EL CÁLCULO DE LA CALIDAD

La calidad de las citas se estableció a partir de la coincidencia que se dio cuando los expertos clasificaron las citas con una misma subcategoría metacognitiva. Si los tres expertos coincidieron en asignar igual subcategoría a una cita, la categoría tuvo una mayor puntuación, es decir, un punto por experto, en este caso 3 puntos denominados como “a”. Si sólo dos coincidieron, la subcategoría se calificó con 2 puntos y se denominó como “b” y si un experto le asignó una subcategoría diferente a las otras, obtuvo 1 punto, lo que se denominó como “c”.

Con el fin de determinar la calidad de las citas analizadas por los expertos se utilizó la siguiente fórmula (Calderón, et al. 2014).

Cuadro N°1: Fórmula para calcular la calidad de citas metacognitivas

$\text{Calidad de citas} = \frac{3a+2b+1c}{6(a+b+c)}$
a: Número de veces en que tres expertos le asignan la misma subcategoría a una cita.
b: Número de veces en que dos expertos asignan la misma subcategoría para una cita
c: Número de veces en que un experto clasifica en forma diferente a cada cita.
6: Número de subcategorías (Persona, Tarea, Estrategia, Planificación, Supervisión)

Para ejemplificar la fórmula que presenta el Cuadro N° 1 se analizarán las citas seleccionadas del cuestionario de diagnóstico del sujeto 1, que se conforman por cinco citas, de las cuales los expertos en tres oportunidades coincidieron al clasificarla en la misma subcategoría. Además en las dos citas restantes dos expertos coincidieron en la misma subcategoría y un experto señaló una distinta. A continuación se aplicó la fórmula anteriormente descrita de la siguiente manera:

Tres multiplicado por el valor "a" sumado a, 2 multiplicado por el valor de "b" y sumado a, uno por el valor de "c". El resultado de esta operación se divide por 6, ya que son seis las categorías de análisis y se multiplica por la suma de las coincidencias.

5. RESULTADOS

5.1 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA CALIDAD DE CITAS EN EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO

Los 18 sujetos de la muestra, respondieron un Cuestionario de Diagnóstico consistente en 14 preguntas con respuestas abiertas, relacionadas con hábitos y técnicas de estudio. Las respuestas fueron transcritas y llevadas al software Excel, desde donde se seleccionó 25 citas, que fueron analizadas por un panel de expertos.

Para la selección de las 25 citas se siguió como criterio que en la redacción los sujetos hubiesen manifestado algún indicio de reflexión o de un autoanálisis mental.

Como ejemplo se presentan las siguientes preguntas y respuestas:

Ejemplos N°1:

Pregunta 13

Cuando te das cuenta que te equivocas en tu trabajo creativo, ¿A qué le echas la culpa o cuál crees que ha sido el motivo?

Respuesta del sujeto 3:

"Cuando me doy cuenta que hice mal mi trabajo, culpo a lo fácil que soy para desconcentrarme".

Ejemplo N°2:

Pregunta 9

Explica porqué cuando tienes que inventar o crear algo, haces una cosa primero y después la otra. Da ejemplos.

Respuesta del sujeto 14

"Hago una cosa primero y después la otra porque me organizo y dejo claro los pasos que debo seguir".

Ejemplo N°3:

Pregunta 12

Cuando te evalúan con una nota una creación personal ¿Revisas lo creado para saber en qué te equivocaste? Explica por qué.

Respuesta del sujeto 10

"Siempre hago revisiones sobre lo que me evaluaron porque de esta forma puedo saber en qué fallé y como poder mejorar".

La respuesta de la pregunta 13 que respondió el sujeto 3, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Persona, Persona y Persona*.

La respuesta de la pregunta 9 que respondió el sujeto 14, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Planificación, Estrategia y Planificación*.

La respuesta de la pregunta 12 que respondió el sujeto 10, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Evaluación, Estrategia y Persona*.

A continuación se presenta la tabla N°4, que contiene los resultados del análisis que se hizo para determinar la calidad de las citas en el cuestionario de diagnóstico.

Tabla N°4: Citas seleccionadas del cuestionario de diagnóstico

Sujeto	N° Citas seleccionadas	Subcategorías asignadas por los expertos			Calidad
		Experto 1	Experto 2	Experto 3	
1	6	estrategia	planificación	planificación	0,43
	7	evaluación	evaluación	evaluación	
	9	persona	persona	persona	
	14	persona	estrategia	persona	
	15	estrategia	estrategia	estrategia	
2	12	planificación	planificación	estrategia	0,33
3	1	persona	persona	supervisión	0,41
	10	persona	persona	persona	
	13	estrategia	persona	estrategia	
	20	estrategia	estrategia	estrategia	
4	3	estrategia	persona	persona	0,41
	11	estrategia	estrategia	estrategia	
5	4	planificación	planificación	supervisión	0,33
6	16	planificación	estrategia	supervisión	0,38
	18	estrategia	estrategia	estrategia	
	19	persona	persona	persona	
7	25	persona	persona	persona	0,5
8	2	tarea	tarea		0,33
9	8	evaluación	persona	evaluación	0,33
10	23	evaluación	estrategia	persona	0,25
	24	estrategia	estrategia	persona	
11					
12	21	planificación	estrategia	evaluación	0,25
	22	evaluación	estrategia	evaluación	
13	5	planificación	estrategia	estrategia	0,33
14	17	planificación	estrategia	planificación	0,33
15					

La tabla N°4 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto de estudio en sus citas seleccionadas. En la columna 1 están los sujetos de estudio quienes en la muestra inicial fueron 18, pero para el análisis de las citas solo fueron considerados 15, quienes cumplieron con los requisitos para esta investigación. En la columna 2 se encuentran las 25 citas seleccionadas por los investigadores en función del individuo que las emitió. Las columnas 3, 4 y 5 señalan la subcategoría que cada experto le asignó a cada cita. La última columna

muestra el resultado de la fórmula descrita anteriormente, aplicada a las citas emitidas por cada individuo.

A continuación, se muestra la tabla N°5 que contiene los resultados de la calidad de citas para cada subcategoría metacognitiva extraídas del cuestionario de diagnóstico.

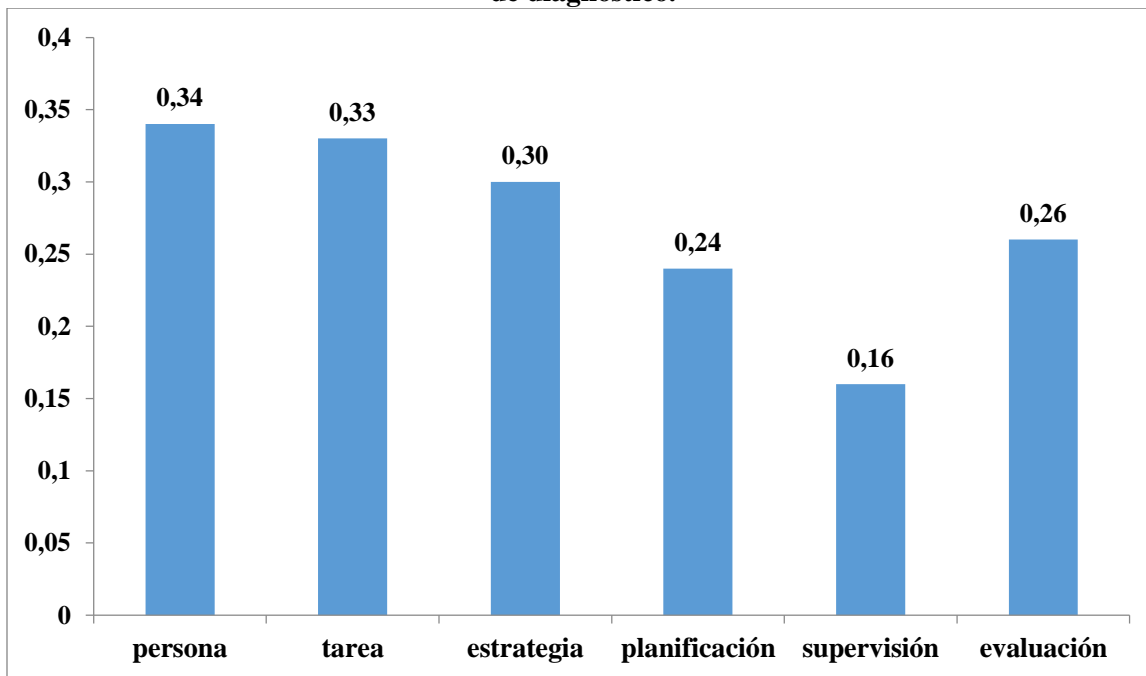
Tabla N°5: Calidad de citas en cada subcategoría del cuestionario de diagnóstico

Sujeto	SUBCATEGORÍAS METACOGNITIVAS						Promedio
	Persona	Tarea	Estrategia	Planificación	Supervisión	Evaluación	
1	0,41		0,27	0,33		0,5	0,37
2			0,16				0,16
3	0,33		0,41		0,16		0,3
4	0,33		0,33				0,33
5				0,33	0,16		0,24
6	0,5		0,33	0,16	0,16		0,28
7	0,5						0,5
8		0,33					0,33
9	0,16					0,16	0,16
10	0,16		0,25			0,16	0,19
11							
12			0,16	0,16		0,25	0,19
13			0,33	0,16			0,24
14			0,16	0,33			0,24
15							
Promedio	0,34	0,33	0,3	0,24	0,16	0,26	0,27

En la Tabla se muestra el promedio que cada sujeto obtuvo en la calidad de las citas emitidas en el Cuestionario de Diagnóstico. Además en la última columna se señala el promedio general en cada sujeto y en la última fila el promedio de cada subcategoría, así Persona obtiene un mayor promedio en calidad (0,34) y el menor se da en las subcategorías Planificación (0,24) y Supervisión (0,16). El promedio general es de 0,27.

A continuación se presenta el gráfico N°1 con el promedio de la calidad de citas en el cuestionario de diagnóstico.

Gráfico N°1: Promedios de la calidad de citas por cada subcategoría en el cuestionario de diagnóstico.



El gráfico N°1 muestra que en la categoría Conocimiento metacognitivo (*Persona, Tarea y Estrategia*) la calidad de las citas de la subcategoría *Persona* obtuvo un promedio de 0,34. *Tarea* presenta un promedio de 0,33 y, por último, la subcategoría *Estrategia* tiene un promedio de 0,30.

En base a la categoría de regulación metacognitiva (*Planificación, Supervisión y Evaluación*) la calidad de las citas de la subcategoría *Evaluación* obtuvo un promedio de 0,26. *Planificación* presenta un promedio de 0,24 y, por último, la subcategoría *Supervisión* tiene un promedio de 0,16. Entre las dos categorías, conocimiento metacognitivo obtuvo un promedio de 0,32 y en la categoría de regulación metacognitiva se obtuvo un promedio de 0,22 en cuanto a la calidad de las citas.

5.2 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CALIDAD DE CITAS EN LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO

Al finalizar la secuencia didáctica, los sujetos de estudio respondieron una guía de análisis metacognitivo, conformada por 12 preguntas centradas en la creación literaria (Anexo N°3).

Las respuestas fueron transcritas al software Excel y siguiendo los mismos criterios de selección, se obtuvo un total de 25 citas, que fueron, igualmente, analizadas por el panel de expertos.

La Pauta de Cotejo que se entregó a los expertos (Anexo N°8), contenía la selección de citas extraídas de ambos instrumentos (cuestionario de diagnóstico y guía de análisis metacognitivo). Además dicha pauta contenía las definiciones de las subcategorías metacognitivas definidas para los procesos metacognitivos: *Persona*, *Tarea*, *Estrategia*, *Planificación*, *Supervisión* y *Evaluación*. Con esta información, los tres expertos, de manera individual, clasificaron cada cita indicando las subcategorías metacognitivas que estaban presentes.

A continuación se presentan ejemplos de citas seleccionadas:

Ejemplo N°4

Pregunta 11

¿Qué cambios harás de aquí en adelante cuando tengas que crear una obra literaria? Explica por qué.

Respuesta del sujeto 11:

"La próxima vez que cree un texto literario, organizaré mejor mis ideas y planificaré mejor los pasos para tener una buena base"

Ejemplo N°5

Pregunta 1

Entre todo lo que sabes sobre cómo crear una obra literaria ¿Qué crees que te ayudó para hacerlo correctamente? Explica por qué.

Respuesta sujeto 7

"Lo que me ayudó a crear una obra literaria fue tener los motivos claros para empezar con la tarea"

Ejemplo N°6

Pregunta 8

Al darte cuenta de que cometías errores mientras escribías tu obra ¿Qué pensaste y cómo lo fuiste corrigiendo? Cuenta.

Respuesta del sujeto 2

"Al corregir los errores pensé en que las mejoras o alteraran el sentido de mi texto"

La respuesta de la pregunta 11 que respondió el sujeto 11, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Estrategia, Estrategia y Estrategia*.

La respuesta de la pregunta 1 que respondió el sujeto 7, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Tarea, Tarea y Estrategia*.

La respuesta de la pregunta 8 que respondió el sujeto 2, fue clasificada por los expertos con las siguientes subcategorías metacognitivas: *Evaluación, Estrategia y Supervisión*.

Una vez que los expertos clasificaron las citas seleccionadas se procedió a codificar la información con el fin de calcular la calidad de estas citas mediante operaciones estadísticas, ya que de este modo fue posible obtener datos certeros de cada uno de los sujetos de esta investigación.

A continuación se presenta la tabla N°6, que contiene los resultados del análisis que se hizo para determinar la calidad de las citas en la guía de análisis metacognitivo.

Tabla N°6: Citas seleccionadas de la guía de análisis metacognitivo.

Sujeto	Citas seleccionadas	Subcategorías asignadas por los expertos			Calidad
		Experto 1	Experto 2	Experto 3	
1	6	persona	estrategia	persona	0,30
	8	persona	evaluación	estrategia	
	9	estrategia	estrategia	tarea	
	12	supervisión	supervisión	evaluación	
	13	supervisión	supervisión	evaluación	
2	16	evaluación	estrategia	supervisión	0,16
3	17	estrategia	persona	supervisión	0,33
	19	estrategia	persona	persona	
	20	persona	persona	persona	
4					
5	22	persona	estrategia	supervisión	0,25
	24	persona	persona	evaluación	
6					
7	3	tarea	tarea	estrategia	0,33
	7	evaluación	evaluación	evaluación	
	11	estrategia	planificación	supervisión	
8					
9					
10					
11	4	estrategia	estrategia	planificación	0,30
	5	estrategia	tarea	planificación	
	10	evaluación	persona	persona	
	14	evaluación	estrategia		
	15	estrategia	estrategia	estrategia	
	23	supervisión	evaluación	evaluación	
12					
13					
14	1	tarea	persona	tarea	0,38
	2	planificación	planificación	persona	
	8	estrategia	estrategia	estrategia	
15	21	tarea	persona	tarea	0,33
	25	planificación	planificación	estrategia	

La tabla N° 6 muestra los resultados obtenidos por cada sujeto de estudio en sus citas seleccionadas. En la columna 1 están los sujetos de estudio quienes en la muestra inicial fueron 18, pero para el análisis de las citas solo fueron considerados 15. En la columna 2 se encuentran las 25 citas seleccionadas por los investigadores en función del individuo que las emitió. Las columnas 3, 4 y 5 señalan la subcategoría que cada experto le asignó a cada cita.

La última columna muestra el resultado de la fórmula descrita anteriormente, aplicada a las citas emitidas por cada individuo. La subcategoría otorgada a cada cita fue entregada por el panel de expertos, quienes objetivamente analizaron dicha cita y le otorgaron la subcategoría que ellos consideraron correcta.

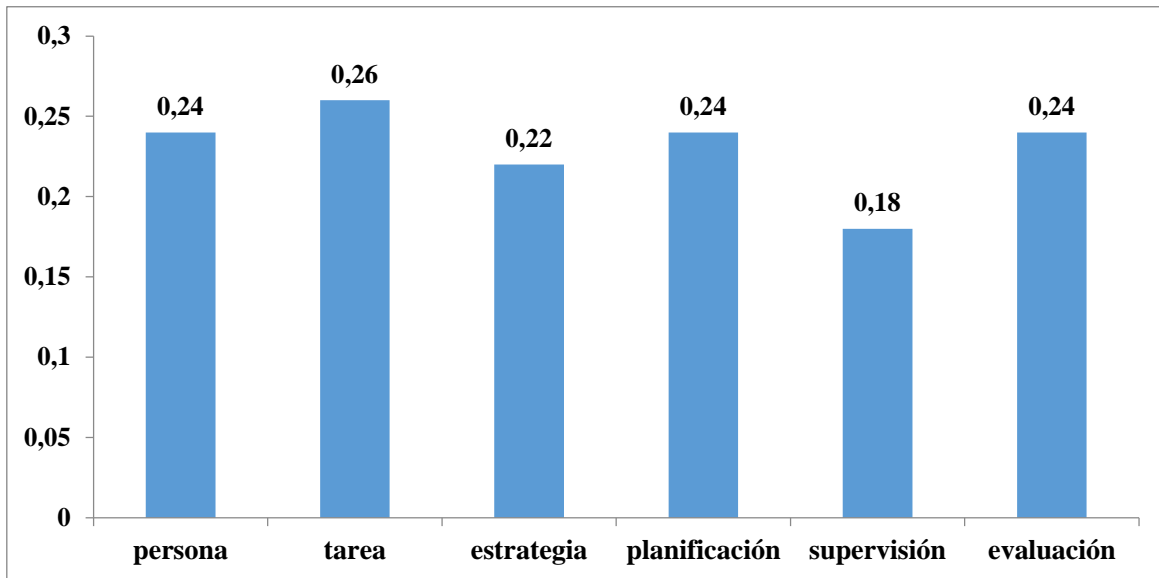
A continuación, se muestra la tabla N°7, que contiene los resultados de la calidad de citas para cada subcategoría metacognitiva extraídas de la guía de análisis metacognitivo.

Tabla N°7: Calidad de citas en cada subcategoría de la guía de análisis metacognitivo

Sujeto	Subcategorías						Promedio
	Persona	Tarea	Estrategia	Planificación	Supervisión	Evaluación	
1	0,25	0,16	0,22		0,33	0,16	0,22
2			0,16		0,16	0,16	0,16
3	0,33		0,16		0,16		0,21
4							
5	0,25		0,16		0,16	0,16	0,18
6							
7		0,33	0,16	0,16	0,16	0,5	0,26
8							
9							
10							
11	0,33	0,16	0,29	0,16	0,16	0,22	0,22
12							
13							
14	0,16	0,33	0,5	0,33			0,33
15	0,16	0,33	0,16	0,33			0,24
Promedio	0,24	0,26	0,22	0,24	0,18	0,24	0,23

En la Tabla N°7 se muestra el promedio que cada sujeto obtuvo en la calidad de las citas emitidas en la guía de análisis metacognitivo. Además en la última columna se señala el promedio general en cada sujeto y en la última fila el promedio de cada subcategoría, así Tarea obtiene un mayor promedio en calidad (0,26) y el menor se da en las subcategorías supervisión (0,18) y estrategia (0,22). El promedio general es de 0,23.

Gráfico N°2: Promedios de la calidad de citas por cada subcategoría en la guía de análisis metacognitiva.



El gráfico N°2 muestra que en la categoría Conocimiento metacognitivo (*Persona*, *Tarea* y *Estrategia*) la calidad de las citas de la subcategoría *Tarea* obtuvo un promedio de 0,26. *Persona* presenta un promedio de 0,24 y, por último, la subcategoría *Estrategia* tiene un promedio de 0,22.

En base a la categoría de regulación metacognitiva (*Planificación*, *Supervisión* y *Evaluación*) la calidad de las citas de la subcategoría *Evaluación* obtuvo un promedio de 0,24. *Planificación* presenta un promedio de 0,24 y, por último, la subcategoría *Supervisión* tiene un promedio de 0,18.

Entre las dos categorías, conocimiento metacognitivo obtuvo un promedio de 0,24 y en la categoría de regulación metacognitiva se obtuvo un promedio de 0,22 en cuanto a la calidad de las citas.

5.3 RESULTADOS EN LA COMPARACIÓN DEL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO Y LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO

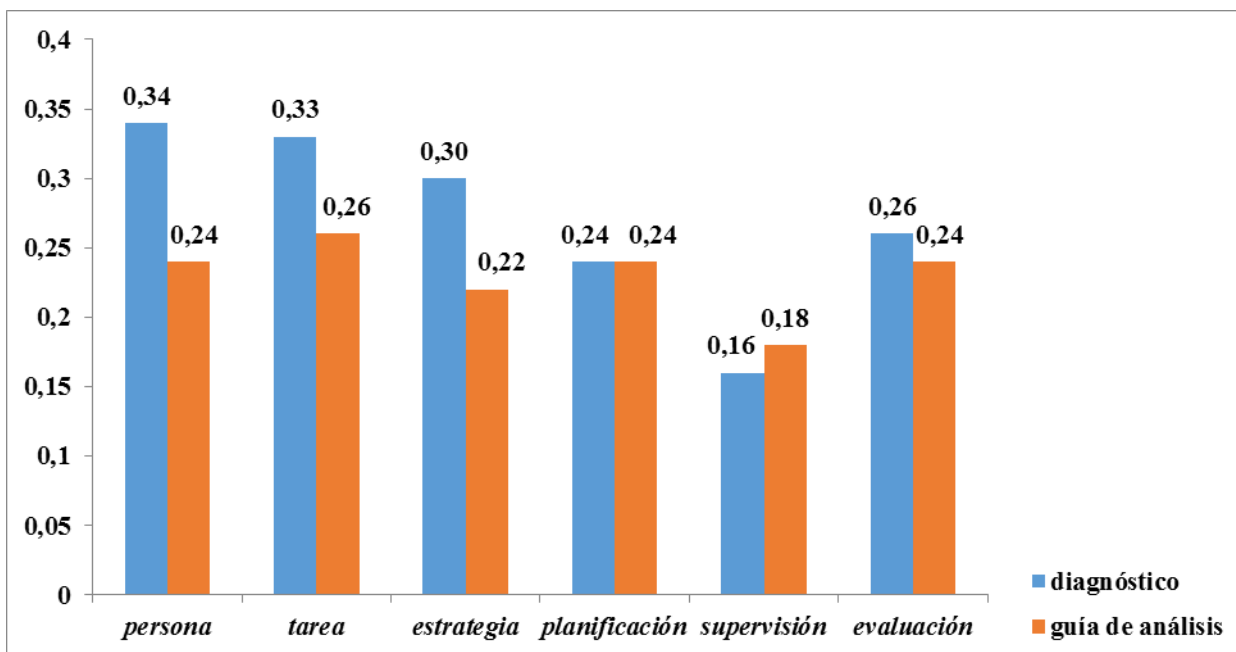
En la tabla N°8 se evidencian los resultados de la calidad de citas y los cálculos de las diferencias entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo expresado en promedio.

Tabla N°8: Diferencia en calidad de citas por puntajes del promedio entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.

Sujeto	Cuestionario de diagnóstico	Guía de análisis	Diferencias
1	0,37	0,22	- 0,15
2	0,16	0,16	0,0
3	0,30	0,21	- 0,9
4	0,33		0,0
5	0,24	0,18	- 0,6
6	0,28		0,0
7	0,50	0,26	- 0,24
8	0,33		0,0
9	0,16		0,0
10	0,19		0,0
11		0,22	0,0
12	0,19		0,0
13	0,24		0,0
14	0,24	0,33	0,9
15		0,24	0,0
Suma	3,53	1,82	-0,99
		Promedio	-0,066

En la tabla N°8 se muestra que los promedios en referencia a la calidad de las citas metacognitivas entre ambos instrumentos fue de un -0,066. En la columna de las diferencias se evidencia que solo un sujeto incrementa su calidad de citas metacognitivas. Cuatro sujetos disminuyen su calidad de citas y diez sujetos se mantienen igual.

Gráfico N° 3: Comparación entre los resultados del diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.



El gráfico N°3 muestra que los resultados del promedio en las subcategorías *Persona*, *Tarea*, *Estrategia* y *Evaluación* son mayores en el cuestionario de diagnóstico que en la guía de análisis metacognitivo. Por otro lado, en la subcategoría *Planificación* el promedio se mantuvo y en la subcategoría *Supervisión* es posible observar un alza del promedio.

En la tabla N°9 se presenta las diferencias entre los promedios obtenidos entre ambos instrumentos, en relación con cada subcategoría metacognitiva.

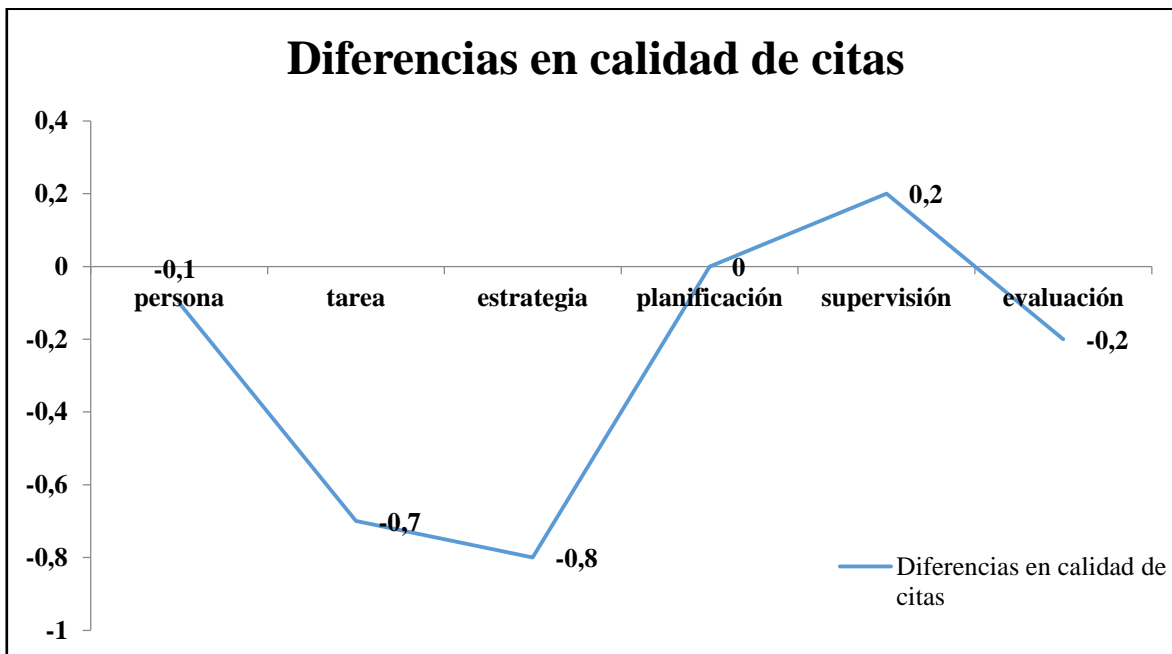
Tabla N°9: Diferencia de los promedios de la calidad de citas en el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.

Subcategoría	Calidad de citas en el cuestionario de diagnóstico	Calidad de citas en la guía de análisis	Diferencias
Persona	0,34	0,24	-0,10
Tarea	0,33	0,26	-0,7
Estrategia	0,30	0,22	-0,8
Planificación	0,24	0,24	0,0
Supervisión	0,16	0,18	0,2
Evaluación	0,26	0,24	-0,2

En la tabla N°9 se evidencia que la mayor diferencia negativa se produjo en la subcategoría *persona*, ya que en el cuestionario de diagnóstico presentaba un promedio de 0,34, en cambio en la guía de análisis se obtuvo un promedio de 0,24. Sin embargo, en la

subcategoría supervisión se observa un aumento en el promedio y por ende, en la calidad de las citas metacognitivas analizadas.

Gráfico N°4 Diferencia del promedio de la calidad de citas entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo.



En el gráfico N°4 se observa que la única subcategoría que incrementa su promedio en calidad de citas es supervisión con un 0,2 de aumento. La subcategoría planificación mantiene su promedio en ambos instrumentos. Por el contrario el resto de las subcategorías metacognitivas disminuyen su promedio en la guía de análisis metacognitivo. La subcategoría que mostró la mayor baja en su promedio fue persona con -0,10 de diferencia entre el cuestionario y la guía de análisis.

5.4 RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CAMBIOS EN LA CALIDAD DE LAS CITAS METACOGNITIVAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En los resultados, la investigación consideró la comparación entre el pre y postest entregados por los sujetos de estudio, los que consistieron en la creación de un texto con intención literaria al comienzo y al final de la secuencia didáctica. Dichos test fueron evaluados con la rúbrica (Anexo N°9) señalada en la descripción de los instrumentos.

Cuando se obtuvieron los datos del pretest, se tradujeron en una calificación individual, en base a la rúbrica anteriormente descrita. La nota mínima era de 1.0 y la máxima de 7.0, con una exigencia del 60 % que corresponde al porcentaje habitual que se ocupa en el sistema educacional chileno.

Con los datos del postest, se siguió el mismo procedimiento que con la evaluación inicial, es decir, se evaluó con la misma rúbrica. Del mismo modo, la nota mínima fue de 1.0 y la máxima de 7.0, con el mismo porcentaje de exigencia.

Después de tener ambos resultados, los datos se analizaron a través de una tabla que contenía las notas de ambas calificaciones. Con esta información se realizaron cálculos estadísticos para calcular promedios y porcentajes.

5.5 CREACIÓN DE UN TEXTO CON INTENCIÓN LITERARIA: RESULTADOS DE PRE Y POSTEST

Para una correcta relación entre la calidad de las citas metacognitivas y el rendimiento académico fue necesario considerar los resultados de la creación de un texto con intención literaria presentado al inicio de la intervención (Pretest) y otro realizado al final de la secuencia (Postest). Ambos textos fueron evaluados con la rúbrica descrita previamente en el informe.

En la Tabla N° 10, se presenta el puntaje asignado a cada sujeto. El promedio general del grupo en el Pretest fue de 4,1 y en el Postest, el promedio general fue de 5,3. Ningún sujeto logró el puntaje máximo. Con el objetivo de conocer el grado de mejora en el aprendizaje de la creación de un texto con intención literaria, se calculó la diferencia entre el Postest y el Pretest.

Tabla N°10: Diferencias entre el Pre y Postest en la creación de un texto con intención literaria

Sujeto	Pretest	Postest	Diferencia
1	4,0	5,9	1,9
2	3,8	4,8	1,0
3	4,4	5,1	0,7
4	3,5	5,1	1,6
5	4,8	5,5	0,7
6	4,4	5,1	0,7
7	4,0	5,5	1,5
8	4,8	5,9	1,1
9	4,8	5,1	0,3
10	4,0	4,8	0,8
11	3,2	4,8	1,6
12	4,0	5,9	1,9
13	3,5	5,5	2,0
14	4,4	5,9	1,5
15	4,0	4,8	0,8
Promedio	4,1	5,3	1,2

La mayor diferencia entre ambos instrumentos fue alcanzada por el sujeto 13, con una diferencia de 2,0. Por el contrario, la menor diferencia fue obtenida por el sujeto 9, con 0,3 puntos.

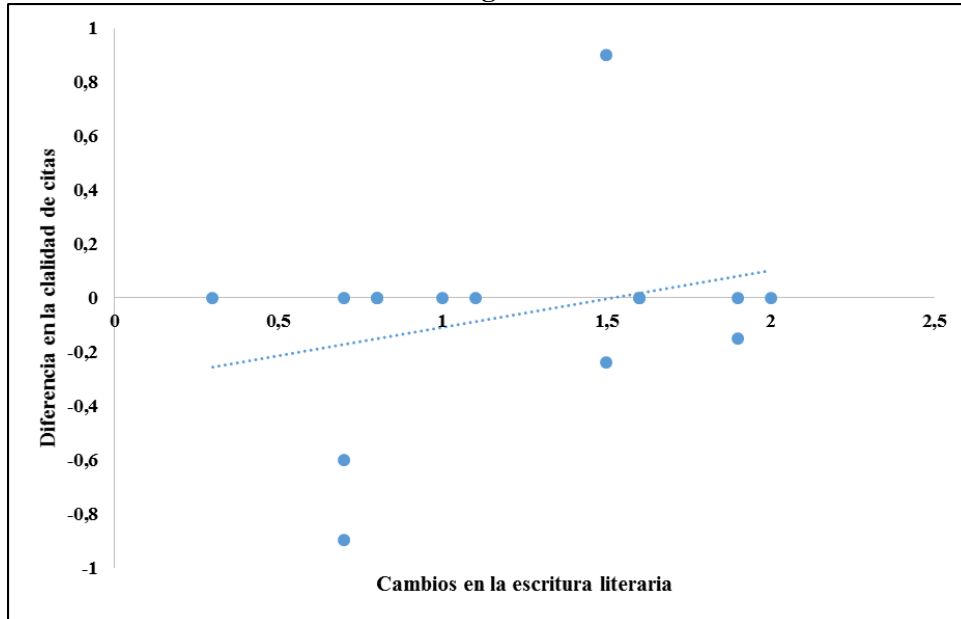
5.6 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA ACTIVACIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

Resultados Generales

Con el objetivo de comprobar el supuesto N° 2, referido a que los mayores cambios en el rendimiento académico en la creación de textos con intención literaria se relacionan con una mayor calidad de citas metacognitivas, se presentan los siguientes gráficos de dispersión.

A continuación se presenta el gráfico N° 5, con las diferencias entre los resultados académicos (pre y postest) y la diferencia entre la calidad de citas metacognitivas (cuestionario de diagnóstico y guía de análisis metacognitivo).

Gráfico N°5: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas metacognitivas.

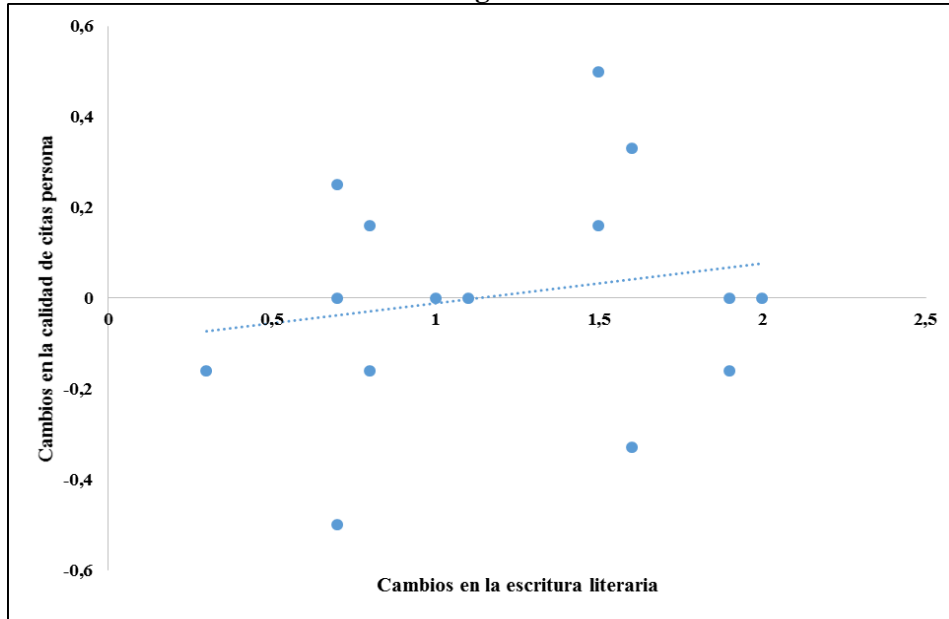


El gráfico N°5 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas generales. El sujeto 7 alcanzó una diferencia de 1,5 puntos en la escritura literaria y un incremento de 0,9 puntos en su promedio de citas metacognitivas generales. En el caso contrario, quien obtuvo una menor diferencia en escritura literaria fue el sujeto 9, con 0,3 puntos, quién además no tuvo variaciones en el promedio de citas metacognitivas generales.

Resultados por subcategoría metacognitiva

A continuación se presenta el gráfico N°6, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Persona*.

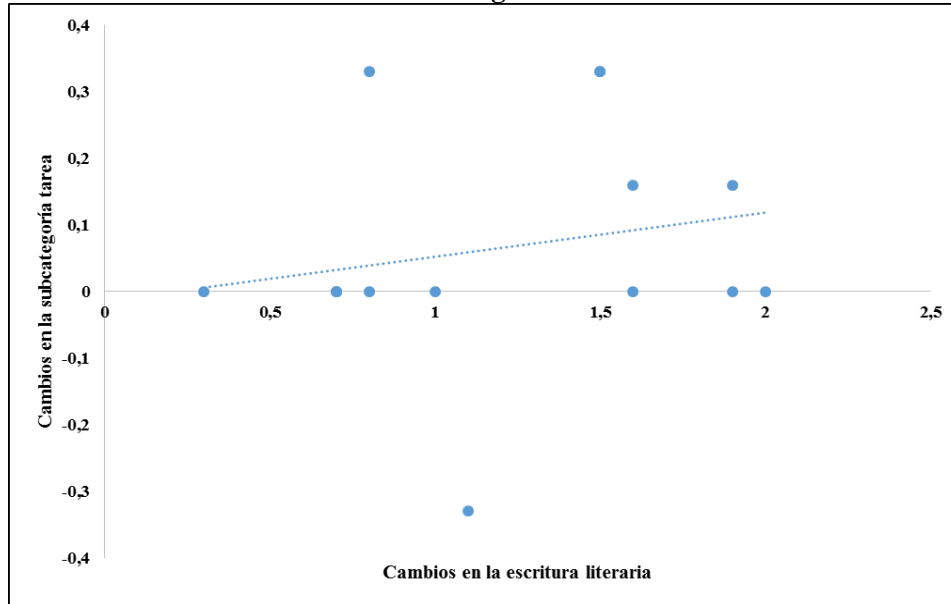
Gráfico N°6: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Persona*.



El gráfico N°6 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Persona*. El sujeto 11 tuvo una diferencia de 0,33 puntos en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría persona y, además, logró un incremento de 1,6 puntos en la escritura de textos literarios. En el caso contrario, el sujeto 9 obtuvo una diferencia de 0,3 en la escritura literaria y una disminución de -0,16 en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Persona*.

A continuación se presenta el gráfico N°7, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Tarea*.

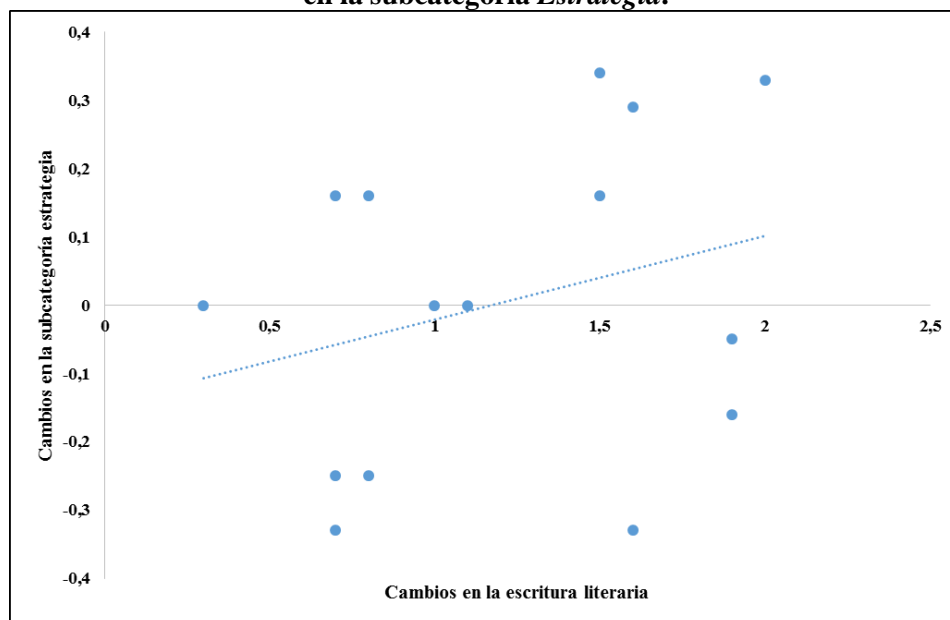
Gráfico N°7: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Tarea*.



El gráfico N°7 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Tarea*. El sujeto 14 tuvo una diferencia de 0,33 puntos en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Tarea* y, además, logró un incremento de 1,5 puntos en la escritura de textos literarios. En el caso contrario, el sujeto 8 obtuvo una diferencia de 1,1 en la escritura literaria y una disminución de -0,33 en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Tarea*.

A continuación se presenta el gráfico N°8, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Estrategia*.

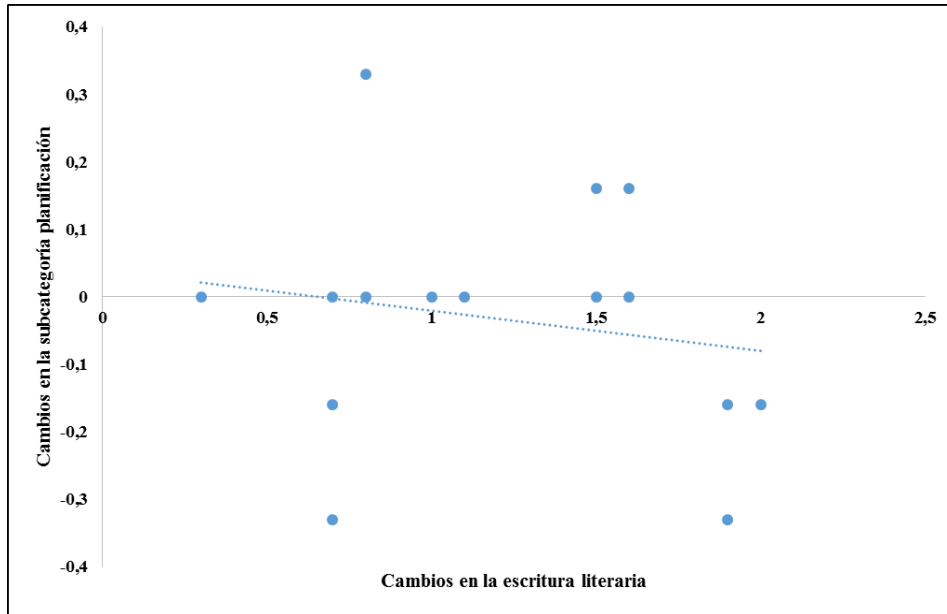
Gráfico N°8: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Estrategia*.



El gráfico N°8 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Estrategia*. La máxima diferencia en la escritura literaria fue de 2,0 y fue alcanzada por el sujeto 13, quien además tuvo un aumento de 0,33 puntos en su promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Estrategia*. En el caso contrario, el sujeto 3 alcanzó un aumento de 0,7 puntos en la escritura literaria, pero manifestó una disminución de -0,25 puntos en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Estrategia*.

A continuación se presenta el gráfico N°9, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Planificación*.

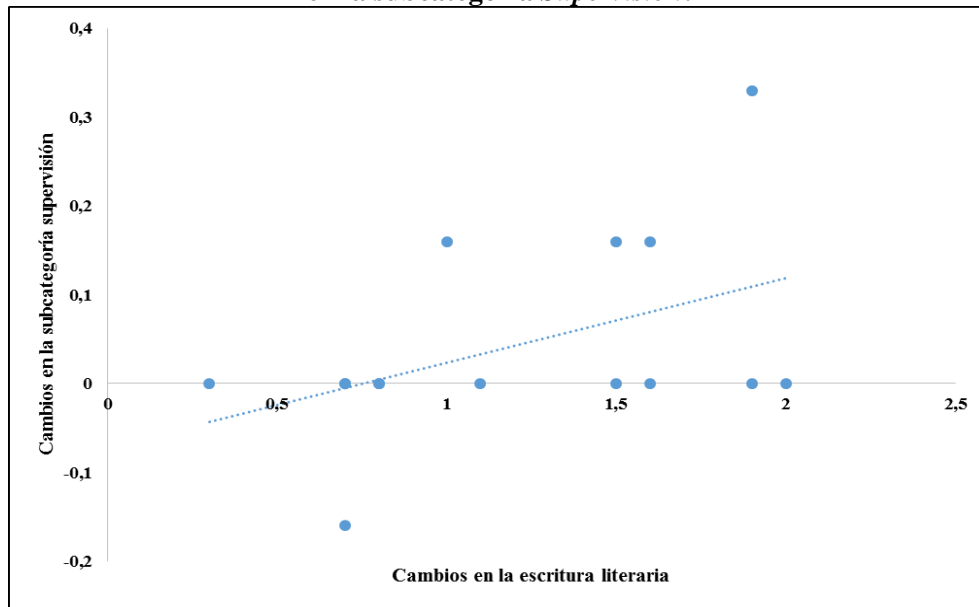
Gráfico N°9: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Planificación*.



El gráfico N°9 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Planificación*. La máxima diferencia en la subcategoría *Planificación* fue de 0,33 y fue alcanzada por el sujeto 15, quien además tuvo un aumento de 0,8 puntos en la escritura literaria. En el caso contrario, quien obtuvo una menor diferencia en escritura literaria fue el sujeto 9, con 0,3 puntos y sin variaciones en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Planificación*.

A continuación se presenta el gráfico N°10, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Supervisión*.

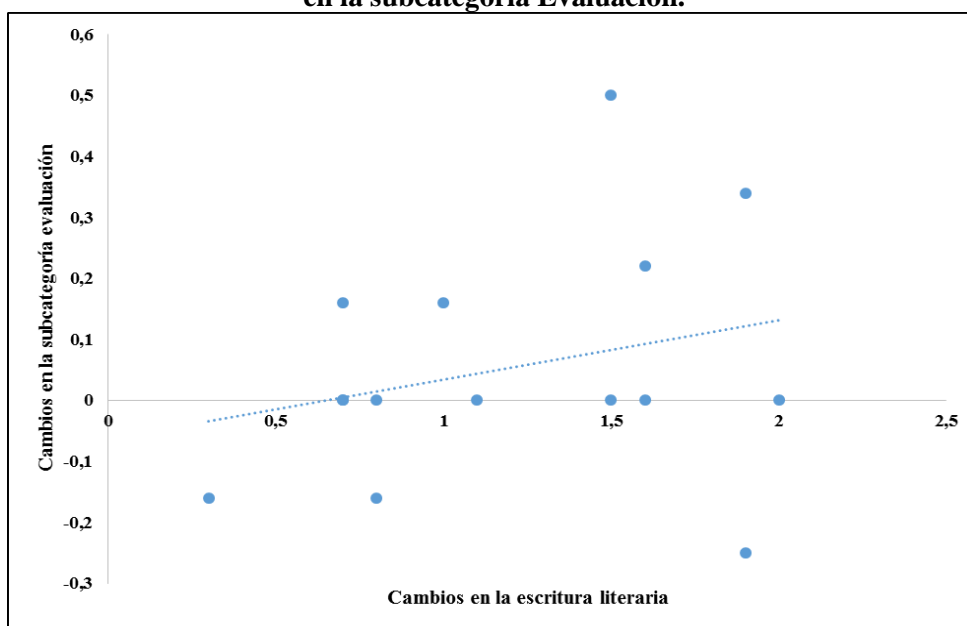
Gráfico N° 10: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Supervisión*.



El gráfico N°10 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Supervisión*. La máxima diferencia en la escritura literaria fue de 2,0 y fue alcanzada por el sujeto 13, quien no tuvo variaciones en su promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Supervisión*. En el caso contrario, quien obtuvo una menor diferencia en escritura literaria fue el sujeto 9, con 0,3 puntos y sin variaciones en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Supervisión*.

A continuación se presenta el gráfico N°11, con la relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría *Evaluación*.

Gráfico N° 11: Relación entre los cambios en la escritura literaria y la calidad de citas en la subcategoría Evaluación.



El gráfico N°11 muestra la relación entre los cambios en la escritura de un texto con intención literaria y la diferencia en la calidad de citas en la subcategoría *Evaluación*. La máxima diferencia en la escritura literaria fue de 2,0 y fue alcanzada por el sujeto 13, quien no tuvo variaciones en su promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Evaluación*. En el caso contrario, quien obtuvo una menor diferencia en escritura literaria fue el sujeto 9, con 0,3 puntos, quien además tuvo una disminución de -0,16 puntos en el promedio de citas metacognitivas en la subcategoría *Evaluación*.

6 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

6.1 RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD DE CITAS EN EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO

Dentro de la categoría *conocimiento metacognitivo*, la calidad de las citas de la subcategoría Persona obtuvo un promedio de 0,34, le siguió tarea con un 0,33 y finalmente estrategia con un 0,30. En relación a la categoría *regulación metacognitiva*, la subcategoría planificación obtuvo un promedio de 0,24, seguido de evaluación con 0,26 y, por último, supervisión con un 0,16.

El promedio de la calidad de las citas en la categoría *conocimiento metacognitivo* fue de 0,32 y en la categoría *regulación metacognitiva* fue de 0,22.

6.2 RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD DE CITAS EN LA GUÍA DE ANÁLISIS METACOGNITIVO

En la categoría *conocimiento metacognitivo*, la subcategoría Tarea obtuvo el mayor promedio, un 0,26, luego le sigue Persona con un 0,24 y Estrategia con un 0,22. En la categoría *regulación metacognitiva*, los mayores promedios coinciden en las subcategorías Planificación y Evaluación con un promedio de 0,24. La subcategoría Supervisión alcanzó un promedio de 0,18.

La calidad de las citas en la categoría *conocimiento metacognitivo*, fue de 0,24 y en la categoría *regulación metacognitiva* fue de 0,22.

6.3 DIFERENCIAS GENERALES EN LA CALIDAD DE CITAS

De los 15 sujetos de la muestra final, el 26,6% de ellos mostró una disminución en la calidad de las citas metacognitivas. El 66,6 % de los sujetos mantuvo su nivel de calidad. Sólo un 6,6% mostró un incremento en la calidad de sus citas metacognitivas.

6.4 DIFERENCIAS EN LA CALIDAD DE CITAS POR SUBCATEGORÍAS

Los resultados del promedio de la calidad de las citas en las subcategorías Persona, Tarea, Estrategia, y Evaluación del Cuestionario de Diagnóstico fueron mayores que los resultados obtenidos en la Guía de Análisis. El promedio más alto, en el Cuestionario de Diagnóstico, ocurrió en la subcategoría Persona con 0,34. Luego le siguió Tarea con un 0,33.

En la Guía de Análisis Metacognitivo, la subcategoría Tarea, con un 0,26, corresponde al mayor promedio. Le siguen Persona, Planificación y Evaluación con un 0,24.

La mayor diferencia ocurrió en la subcategoría Persona con un -0,10 y la menor diferencia en Evaluación con un -0,2. La categoría no tuvo variaciones.

La única subcategoría que presentó un alza corresponde a Supervisión, con una diferencia de 0,2 entre los resultados del Cuestionario de Diagnóstico y la Guía de Análisis.

7 DISCUSIÓN

Múltiples investigaciones han podido demostrar que es posible elaborar planes de trabajo que tengan un impacto positivo en el desarrollo de habilidades metacognitivas (Jacobs, 2004; Fox, 2001). Considerando esta premisa, la presente investigación centró sus esfuerzos en conocer los efectos de una secuencia didáctica orientada a activar los procesos metacognitivos a través de la escritura de un texto con intención literaria en estudiantes de tercer año medio.

Primer supuesto de la investigación: Al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes lograrán la activación de procesos metacognitivos.

Weinstein y Mayer (1986), basados en los estudios de Flavell (1976) y Brown y Smiley (1978), definen la metacognición como el conocimiento del individuo sobre sus propios procesos cognitivos y el control que puede ejercer sobre ellos.

Se realizó una secuencia didáctica definida como la sucesión de actividades de aprendizaje guiadas por el docente. Estas actividades se estructuran y ejecutan en función del desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. En relación a las secuencias didácticas, Ruiz (2010), citando a Goñi Zabala, señala que “los docentes tenemos que imaginar tareas con carácter potencial para ser generadores de aprendizajes, lo que implica, organizarlas de manera tal que las actividades que realizan los estudiantes sirvan para que esa potencialidad se convierta en realidad” (p.33).

El estudio consideró dos ámbitos: el primero relacionado con la activación de procesos metacognitivos y el segundo enfocado a indagar la relación existente entre la activación de dichos procesos y la mejora en el rendimiento académico. Los resultados más importantes de esta investigación se relacionan con nivel de la calidad de las citas metacognitivas y el desempeño académico. En base a los supuestos, se logró corroborar que los sujetos de estudio sí activaron procesos metacognitivos cuando participaron activamente en una secuencia didáctica enfocada a la activación metacognitiva.

Además se determinó la calidad de las citas según cada subcategoría metacognitiva (*Persona, Tarea, Estrategia, Planificación, Supervisión y Evaluación*) emitidas por los sujetos de estudio.

Los resultados mostraron un mayor incremento en la subcategoría *Supervisión* metacognitiva, cuyo promedio aumentó en 0,2 puntos. Como señala Brown (1978) en sus postulados, la *Supervisión* se establece desde el momento en que se inicia la ejecución de una tarea y puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. En el caso de los estudiantes de tercer año medio, al estar creando, revisan sus escritos literarios, verifican si está correcto o si utilizaron la estrategia que pensaron usar. Dichos resultados obedecen a uno de los supuestos que este estudio se planteó al inicio, éste se confirma al decir que: al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes activarían los procesos metacognitivos, tal como sucedió con supervisión.

En las demás subcategorías metacognitivas, la mayor diferencia de promedio ocurrió en *Persona*, con una disminución de -0,10 puntos. Flavell (1976), señala que la subcategoría *Persona* se refiere a las creencias que el sujeto tiene tanto sobre sus procesos cognitivos, como sobre los de las demás personas. El descenso en el promedio de esta subcategoría presente en el posttest, puede estar relacionado con el énfasis puesto por los sujetos en los procesos de regulación más que en los conocimientos personales a la hora de ejecutar la tarea. Esto puede relacionarse con el alza en el promedio de citas en la subcategoría metacognitiva de *Supervisión*. Negretti (2012), reafirma que la ejecución de procesos de *supervisión* se ve influenciada por los conocimientos metacognitivos de los estudiantes sobre sus *estrategias* de escritura, los cuales, además, facilitan la comprensión de la *tarea*. De esta forma, los sujetos saben cómo adaptar de manera más eficiente sus decisiones estratégicas en función de las necesidades de la tarea.

En la subcategoría metacognitiva *Tarea*, el promedio en la calidad de citas evidenció una baja de -0,7 puntos entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo. Siguiendo la misma línea, la subcategoría *Estrategia* manifestó una baja de 0,8 puntos.

En palabras de Flavell (1976), la subcategoría *Tarea* se define como la información que posee el individuo durante el proceso de resolución o búsqueda de un objetivo en función del trabajo propuesto. La subcategoría *Estrategia* es definida por Flavell (1976) como las

acciones cognitivas de atención, ensayo, elaboración y recuperación. El individuo debe saber cuándo utilizar estrategias para recuperar o reorganizar información, reflexionar y analizar sobre su manera particular de preparar la tarea, en este caso, la elaboración de textos con intención literaria. Es posible explicar esto debido a que probablemente, durante el proceso de aprendizaje y creación literaria, los sujetos se abocaron más, principalmente, a la *Supervisión* metacognitiva.

La subcategoría *Evaluación* es definida por Martí (1995) como la acción de contrastar los resultados con los propósitos definidos antes de la realización de la tarea.

En dicha subcategoría metacognitiva, los resultados en la calidad de citas presentaron una diferencia de -0,2 puntos entre el cuestionario de diagnóstico y la guía de análisis metacognitivo. Esta variación puede ser explicada por el poco tiempo que los sujetos tuvieron para valorar la efectividad de las estrategias que utilizaron durante la creación de textos con intención literaria.

En relación a la subcategoría *Planificación*, no hubo variaciones en los promedios en la calidad de citas, el cual se mantuvo en 0,24 puntos. Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas (1989), citados por Campo et al (2016), han demostrado la importancia de esta subcategoría metacognitiva debido a su utilidad como mecanismo de control en la calidad del escrito. Dichos autores señalan que los textos de mayor calidad son creados por sujetos que proponen una mayor cantidad de objetivos antes de realizar la tarea. De esta forma, es importante considerar, en futuras secuencias didácticas enfocadas en la escritura literaria, poner mayor énfasis en la Planificación, debido a la importancia que tiene en los procesos de aprendizaje en la creación de textos con intención literaria.

En relación a los cambios entre las categorías de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva, el promedio de la calidad de citas en la primera categoría se vio disminuido (bajas en las subcategorías Persona, Tarea, Estrategia). En la categoría de regulación metacognitiva, los promedios en la calidad de citas tuvieron distintos resultados en cada una de las subcategorías (sin variaciones en Planificación, incremento en Supervisión y baja en Evaluación). Los resultados pueden ser considerados como positivos debido a que las subcategorías Planificación, Supervisión y Evaluación son consideradas de nivel cognitivo superior en comparación a las subcategorías de Persona, Tarea y Estrategia, por lo que su aporte a los procesos de escritura literaria resultan más significativos. En este sentido,

las investigaciones de García Sánchez et al. (2009), enfocadas en la enseñanza de estrategias de autorregulación, han logrado evidenciar que los escritores novatos son capaces de mejorar la calidad de sus escritos a través de dichas estrategias.

En sus estudios relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera como segunda lengua, Wenden (2001) señaló que entre las categorías de regulación metacognitiva y de conocimiento metacognitivo es posible establecer una estrecha relación. Agrega que los procesos relacionados con los conocimientos metacognitivos pueden mantenerse por más tiempo, no así los procesos de regulación (Planificación, Supervisión y Evaluación) los cuales es posible desarrollar mediante distintas estrategias.

Segundo supuesto de la investigación: Los mayores cambios en la calidad de las citas metacognitivas se relacionan con los mayores cambios en los logros de la mejora de la escritura de textos con intención literaria.

El segundo supuesto de la investigación buscó establecer una relación entre la calidad de citas metacognitivas y el rendimiento académico. En cuanto a la calidad de citas metacognitivas, las subcategorías Persona, Tarea y Estrategia, pertenecientes a la categoría de conocimiento metacognitivo, presentaron bajas en su promedio. Dentro de la categoría autorregulación metacognitiva, la subcategoría Supervisión manifiesta un alza en su promedio de calidad, mientras que la subcategoría Planificación mantuvo su promedio y la subcategoría Evaluación manifestó una baja de 0,2 puntos.

En cuanto al rendimiento académico, los resultados en la creación de textos con intención literaria fueron positivos; todos los sujetos lograron mejoras en la evaluación.

Al comparar los resultados de ambas líneas investigativas, a simple vista no es posible establecer una relación clara entre ellos, debido a la contradicción entre la baja en el promedio de las citas en la categoría de conocimiento metacognitivo y el alza en las calificaciones en la creación de textos con intención literaria. A pesar de estos resultados, sí podemos considerar que existe una relación entre la calidad de citas en la categoría de autorregulación metacognitiva y las calificaciones de los sujetos de estudio. Los individuos participantes en esta investigación, si bien disminuyeron en la calidad de citas metacognitivas en la categoría

de conocimiento metacognitivo (*Persona, Tarea y Estrategia*), no representa una baja importante en cuanto a metacognición, ya que, según los resultados e ideas planteadas por Wenden (2001), estas subcategorías están presentes de manera regular en el individuo, no así la categoría de autorregulación metacognitiva (*Planificación, Supervisión y Evaluación*) la cual presenta variaciones influenciadas, probablemente, por la secuencia didáctica.

Estos resultados se pueden relacionar con los hallazgos presentados por, Lyons and Zelazo (2011) quienes, desde la neuropsicología, concluyeron que la metacognición en los niños pequeños (primera infancia) se inicia con el desarrollo de las funciones ejecutivas o funciones de regulación de sus propios procesos básicos de control cognitivo y metacognitivo de vigilancia (control y monitoreo cognitivo) durante el procesamiento de la información (Lyons y Zelazo, 2011). Aunque las edades de los sujetos fueron diferentes entre ambas investigaciones, los resultados parecen coincidir, porque más de la mitad de los sujetos de este estudio, emitió mayor calidad de citas con indicios sobre la activación de procesos metacognitivos de regulación, específicamente en *Supervisión*.

8 COMENTARIOS FINALES

Es muy importante que la metacognición se considere como un aspecto más dentro del aula, ya que existen investigaciones que demuestran la relevancia de este proceso durante el aprendizaje. A través de esta investigación se pudo observar que es posible mejorar el aprendizaje de los alumnos mediante una secuencia didáctica centrada en la activación de procesos metacognitivos, independiente de su entorno o limitaciones socioeconómicas, ya que el contexto en que estuvo situada la muestra de estudio presenta un alto índice de vulnerabilidad. El aumento en la Supervisión durante la creación de textos con intención literaria generó una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Cabe destacar que los sujetos de estudio pertenecían a un curso técnico - profesional, enfocado en el área electrónica, por lo que la profundidad con la que se trataban los contenidos de Lenguaje y Comunicación era distinta a un curso científico - humanista.

Las investigaciones en torno a la metacognición y su influencia en el aprendizaje no poseen una conclusión definitiva, debido a que siempre es posible abordar este tema desde distintas perspectivas con el fin de ir mejorando cada vez más el aprendizaje de los alumnos.

A modo de sugerencia, para futuras investigaciones a desarrollarse en los ámbitos de la metacognición y la escritura literaria, y para obtener mejores resultados a la hora de activar los procesos metacognitivos de los estudiantes, se propone la realización de un trabajo más personalizado y constante, para que el desempeño de los alumnos/as sea cada vez mejor. Siguiendo esta misma línea, es necesario que los docentes diseñen secuencias didácticas que atiendan los ritmos de aprendizaje propios de cada alumno/a, de tal modo que incrementen su reflexión metacognitiva en cada una de las actividades propuestas.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981/1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), 307-321.
- Ausubel, D. P., & Fitzgerald, D. (1961). The role of discriminability in meaningful learning and retention. *Journal of educational psychology*, 52(5), 266.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak & H. Hanesian (1978). *Educational Psychology: a cognitive view* (2a edición). New York: Holt, Rinehart & Winston. Reimpreso, 1986. New York: Warbel & Peck.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Baker, Linda, & Brown, Ann L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1, 353-394.
- Bilbatua, M., & Egizabal, D. (2010). Las rúbricas en la reflexión sobre el trabajo en equipo. *Comunicación presentada en el Seminario Internacional. Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias. Ámbitos de investigación y docencia, San Sebastián*.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 1076-1088.
- Bruning, R., & Schraw, G. Ronning (1995). *Cognitive psychology and instruction. Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Calderón, E., Bustingorry, S. O., & Hinostroza, J. E. (2014). Calidad de citas metacognitivas en el aprendizaje de la exposición oral. *Revista investigaciones en educación*, 14(1), 133-155.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognition, writing and academic performance in Colombian and French college students/Metacognicion, escritura y rendimiento academico en universitarios de Colombia y Francia/Metacognicao, escritura e rendimento academico em universitarios da Colombia e Franca. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-253.

- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.
- Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11(1), 29-63.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence, 12, 231-235.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. *Children's oral communication skills*, 35-60.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- García-Sánchez, J., De Caso-Fuentes, A., Fidalgo-Redondo, R., Arias-Gundin, Pacheco-Sans, D., & Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo en instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula Abierta*, 37(1), 91-104.
- Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50(1), 24.
- Gil J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Revista Educación XX1*, 10, 83-106.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Lyons, Kristen E, & Zelazo, Philip David. (2011). Monitoring, metacognition, and executive function: elucidating the role of self-reflection in the development of self-regulation. *Advances in child development and behavior*, 40, 379.

- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Aique.
- MINEDUC (2009). Programas de estudio: Lenguaje y Comunicación. Actualización 2009. Tercer año medio. Santiago, Mineduc.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: a longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. doi:10.1177/0741088312438529
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Piaget, J. (1997). Biología y conocimiento. España: Ed. Siglo Veintiuno.
- de Rivero, M. J. D. (2011). Abordaje estratégico de la producción textual en el contexto de las instituciones de formación docente. *Legenda*, 15(13), 122-139.
- Román Pérez, M., & López, E. D. (2000). Aprendizaje y currículum. Buenos Aires, Novedades.
- Ruiz Iglesias, M. (2010). Hacia una pedagogía de las competencias. *Cancún: Ediciones CICEP*, 115-16.
- Sánchez, J. M., Suengas, A., & Marqués, J. G. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación.
- Tulving, E., & Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual review of psychology*, 21(1), 437-484.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Weinstein, C. (1986). The teaching of learning strategy. *The handbook of research on teaching*, 315-328.
- Wenden, Anita L. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable. *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 44-64.

10 ANEXOS

Anexo N°1: Consentimiento informado entregado al profesor de asignatura Lenguaje y Comunicación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,....., Profesor de Lenguaje y Comunicación del Liceo B-37 Chiguayante, me comprometo a prestar toda mi ayuda y colaboración para el desarrollo de la investigación llamada: “Activación de procesos metacognitivos en estudiantes de tercer año medio a través de una secuencia didáctica para la creación de un texto con intención literaria” a cargo de los estudiantes Jaime Riffo Ortiz y Francisco Rivera Cifuentes, pertenecientes a la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Firma

Anexo N°2: Consentimiento informado entregado al director del establecimiento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,....., Director del Liceo B-37 Chiguayante, me comprometo a dar todas las facilidades necesarias para el desarrollo de la investigación llamada: “Activación de procesos metacognitivos en estudiantes de tercer año a través de una secuencia didáctica para la creación de un texto con intención literaria” a cargo de los estudiantes Jaime Riffo Ortiz y Francisco Rivera Cifuentes, pertenecientes a la carrera de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Firma

Anexo N° 3: Cuestionario de diagnóstico para la activación de procesos metacognitivos en hábitos de estudio y aprendizaje.

NOMBRE:.....**COLEGIO**.....

CURSO:.....**EDAD**.....

Estimado alumno o alumna :

Con el objetivo de ayudarte a mejorar tu creatividad te invito a responder las siguientes preguntas. Piensa detenidamente y responde lo más completo posible. Recuerda que aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas. Todo lo que puedas explicar servirá como información importante.

1.- ¿Qué es lo que te gustaría inventar o crear? ¿Por qué? y ¿Qué es lo que no te interesaría inventar o crear? ¿Por qué? Cuenta.
2.- ¿Cuándo te decides en crear o inventar algo, cómo lo piensas hacer? Da ejemplos.
3.- Explica por qué piensas que algunas cosas cuestan más inventarlas o crearlas y otras no tanto?
4.- Cuando has tenido que inventar o crear algo ¿Cuáles te han parecido fáciles y cuáles no? Por qué, cuenta.
5.- Cuando creas o inventas algo ¿cómo te das cuenta que has creado algo distinto? Explica.
6.- ¿De qué te sirve crear o inventar algo? Explica y da ejemplos.
7.- Según tu experiencia ¿cómo has logrado crear o inventar algo de mejor manera? Explica.
8.- ¿Cómo organizas tus pensamientos o ideas para llegar a crear algo ? Cuenta.

9.- Explica por qué cuando tienes que inventar o crear algo, haces una cosa primero y después la otra? Da ejemplos:
10.- Cuando te das cuenta que NO estás creando o inventando algo nuevo ¿a qué le echas la culpa o cuál crees que puede ser el motivo en ese momento? Explica.
11.- ¿Qué otras maneras de crear o inventar algo has llegado a usar? ¿Por qué las usaste? Explica
12.- Cuando te evalúan con una nota una creación personal ¿revisas lo creado para saber en qué te equivocaste? Explica por qué.
13.- Cuando te das cuenta que te equivocas en tu trabajo creativo, ¿a qué le echas la culpa o cuál crees que ha sido el motivo?
14.- Cuando descubres que te cuesta inventar o crear algo ¿Sabes por qué te cuesta? Explica y da un ejemplo:

¿Qué hago mientras aprendo?



Objetivo

- Activar procesos metacognitivos mediante ejercicios enfocados a la creación de textos con intención literaria.

Observa la siguiente letra

Lisa tiene un amor de ultramar,
brilla en la oscuridad.
Su sabor a la primera vez
le hace volver a aprender
a respirar

Siempre fue divertido correr
dejar a este mundo detrás.
hoy la atmósfera comprime sus pies,
ella es mi chica lunar
chica lunar

Mantarraya, enséñame más
tu habilidad de nadar.
ella es mi espejo y refleja lo que soy
y suele ser duro aprender
a respirar

Cuando me hundo en el mar
de la fertilidad,
un silencio visual,
es la fauna abisal
reflejando el color del sol.

Lisa, Gustavo Cerati

Mira las siguientes imágenes y escribe una estrofa de cuatro versos para cada una de ellas



Ahora, responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué crees que te ayudó a crear tu estrofa?
- b) ¿Qué fue lo primero que pensaste antes de escribir tu estrofa?
- c) Mientras la escribías, ¿cómo corregiste los errores?
- d) ¿Qué piensas sobre lo que escribiste?

Ordena las siguientes palabras para formar una estrofa de cuatro versos

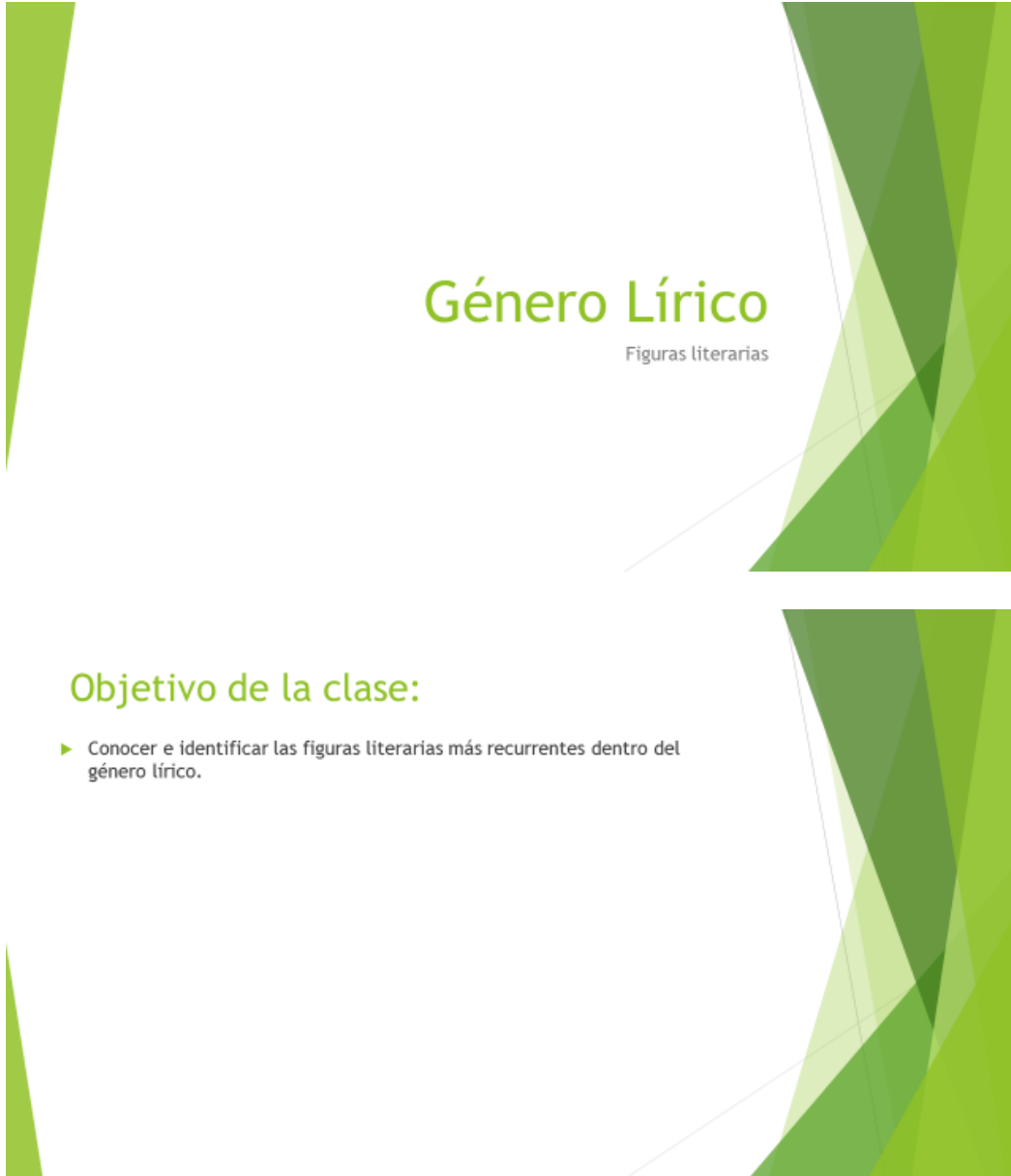
- Mar
- Saber
- Cielo
- Negro
- Lágrima
- Flor
- Susurro
- Lástima
- Pereza
- Soñar
- Vida
- Calma

Responde

- ¿Por qué las ordenaste de esa manera?
- ¿En qué pensabas mientras las ordenabas?
- ¿Cómo corregiste los errores?
- ¿Qué piensas sobre lo que hiciste?
- ¿Para qué te sirve pensar en lo que hiciste?



Anexo N° 5: Presentación en PPT, figuras literarias.



Género Lírico

Figuras literarias

Objetivo de la clase:

- Conocer e identificar las figuras literarias más recurrentes dentro del género lírico.

- ▶ Las figuras literarias (también llamadas figuras retóricas) **son recursos del lenguaje literario que el poeta utiliza para dar más belleza y expresión a sus palabras.**
- ▶ Este tipo de recursos son utilizados por el poeta para “jugar” con el lenguaje según sea su intención en la obra.



- ▶ Estas figuras **no son exclusivas del género lírico,** pues en realidad son sumamente comunes en el lenguaje cotidiano.



Figuras fonéticas

- ▶ Son aquellas que se basan en la repetición de sonidos o en los efectos de la entonación.

Aliteración

- ▶ **Aliteración:** Repetición notoria del mismo o de los mismos sonidos en una frase, es decir, es la reiteración de sonidos semejantes.
- ▶ Ejemplo: “En el silencio solo se escucha un susurro de abejas que sonaba”
- ▶ *Con testa gacha toda charla escucho; deajo la chanza y sigo mi provecho...*
(Francisco de Quevedo)

Onomatopeya

- ▶ **Onomatopeya:** **imitación de un sonido** en el vocablo que se forma para significarlo.
- ▶ Es el caso de la representación de voces de animales, como “quiquiriquí” para el canto del gallo o “miau” para el maullido del gato. También la imitación de ruidos como “talán talán” (campana) o “tic tac” (reloj).

Figuras sintácticas

- ▶ Son aquellas que se basan en determinados usos de las clases de palabras y los artificios que **guardan relación con la composición y el orden de los elementos oracionales.**

Anáfora

- ▶ Repetición de una o varias palabras al comienzo de frases o versos.

- ▶ Ejemplo:

*Salid fuera sin duelo,
Salid sin duelo, lágrimas corriendo.*

(Garcilaso de la Vega)

Figuras semánticas

- ▶ También llamados tropos o figuras de pensamiento. En ellos el autor juega con el significado de las palabras.

Comparación

- ▶ Consiste en **establecer una relación valorativa entre dos elementos**. La forma básica de representación de esta figura es por medio de la palabra **"como"**.
- ▶ Ejemplo:

Los relojes de bolsillo,
como bandadas de moscas
iban y venían.

(Federico García Lorca)

Antítesis

- ▶ **Consiste en la reunión de ideas contrarias**, ya sean expresadas por una sola palabra o varias.
- ▶ Ejemplo:

Es **tan corto** el amor
y **tan largo** el olvido .

Pablo Neruda

Metonimia

- ▶ Se reemplaza el nombre de la parte de un objeto, por el nombre de otra parte del mismo objeto. Por ejemplo, en la expresión: se gana el pan con el sudor de la frente, en realidad lo que queremos expresar es que se gana el pan con el trabajo que causa sudor.

Metáfora

- ▶ **Metáfora:** Sustitución de un término propio o real (R) por otro imaginario (I) cuya significación mantiene con él una relación de semejanza, o también la identificación de ambos términos.
- ▶ Ejemplo:

*Nuestras vidas son los ríos
que van a dar a la mar
que es el morir.*

(Jorge Manrique)

Personificación o Prosopopeya:

- ▶ **Atribución de cualidades o acciones humanas a otros seres animados o inanimados.**

- ▶ Ejemplo:

¿Cuándo, dónde duermen los árboles?
Cuando los deja el viento dormir, dijo la brisa.

(Juan Ramón Jiménez)

Hipérbole

- ▶ **Consiste en exagerar, aumentando o disminuyendo la verdad de lo hablado,** de tal forma que el que reciba el mensaje, le otorgue más importancia a la acción en sí y no a la cualidad de dicha acción.

- ▶ Ejemplo:

“Erase un hombre a una nariz pegado”

(Quevedo)

¡Te llamé como un millón de veces!

Ironía


- ▶ Es la contradicción entre el significado literal de las palabras y el sentido que en un determinado contexto se le da a estas.
- ▶ Ejemplo:

Burlarse de un calvo llamándole "peludo".

¿Cómo escribo la letra de una canción?



¿Cómo escribir la letra de una canción?

1. Lo más importante en una canción es transmitir o expresar la idea, historia o sentimiento, a quien la escuche.
 2. Trata de ser muy preciso en lo que quieres decir.
 3. Utiliza tus sentidos e imaginación.
- 

Observa el siguiente fragmento


Ayúdame, dime qué hacer
el cielo negro cae
la vida se me sale
tal vez deba cambiar
serle fiel a la vida
y conformarme con un altar
y a los muertos alimentar
con un corazón de sandía
en el fondo de las pepas negras
nace el nuevo día
masca, masca la sandia.




El tema

- Piensa sobre qué quieres expresarte.
- Puedes escribir en una hoja varias palabras que se te ocurran espontáneamente.
- Luego, establece relaciones entre ellas.


Las ideas

- Escribe algunas frases y oraciones que vinculen las palabras que escribiste anteriormente y sus significados.
 - De esta forma irán cobrando mayor sentido.
- 


La estructura

- Puedes definir si tu letra tendrá estrofas y versos o será continua.
- 


Escribe

- Empieza con un borrador para que así puedas corregir sin problemas tu letra.
 - De esta forma podrás ir mejorándola durante el proceso.
- 

Escribe

- Utiliza el borrador para escribir la canción.
 - Modifica las palabras o versos para que expresen tus ideas y sentimientos de mejor manera.
- 


Revisa

- Confirma las palabras de tu canción con la ayuda de un diccionario.
 - Pide a un compañero que la lea, para así saber si se entiende o si es necesario corregir algún detalle.
- 


Corrige

- Enmienda los errores detectados en la lectura anterior.
- 

Reescribe

- Transcribe tu canción en un archivo Word, incluyendo todas las modificaciones que hayas hecho.
- 

Edita

- Verifica que no haya ningún error en tu canción. Si encuentras uno, corrígelo.
- 

Nombre:.....**Colegio**.....

Curso:.....**Edad**.....

Estimado alumno:

*Después de que termines de **escribir una obra literaria nueva y original**, enseguida, reflexiona en torno a lo que hiciste y responde las siguientes preguntas lo más completo posible. Piensa bien las respuestas, responde con mucha sinceridad. Recuerda que esto no lleva nota, es sólo para saber lo que pensabas mientras escribías el texto.*

1.- Entre todo lo que sabes sobre cómo crear una obra literaria ¿qué crees que **te ayudó** para hacerlo correctamente? Explica por qué.

2.- Entre todo lo que sabes sobre cómo crear una obra literaria ¿qué crees que es lo **que más te cuesta** para fuera nueva y original? Explica.

3.- Aparte de saber cómo escribir la obra literaria ¿Qué otro requisito importante debes cumplir para hacerlo correctamente y por qué?

4.- Cuando hay que crear una obra literaria, **explica cómo lo haces y por qué** lo haces de esa manera. Da ejemplos.

5.- Cuando has debido crear una obra literaria, explica por qué algunas veces **sí** te resulta fácil y otras veces **no**. Da ejemplos de cuando sí y de cuando no.

6.- Antes de empezar a crear tu obra literaria explica por qué hiciste algo antes y por qué hiciste otras cosas después. Da ejemplos.
7.- Mientras creabas la obra literaria ¿qué es lo que más te preocupaba? Explica por qué.
8.- Al darte cuenta de que cometías errores mientras escribías tu obra ¿qué pensaste y cómo lo fuiste corrigiendo? Cuenta.
9.- Antes de terminar de escribir tu obra literaria y te diste cuenta de que te había faltado algo ¿qué pensaste? ¿cómo lo solucionaste? Explica por qué.
10.- Después de que terminas de escribir tu obra, ¿qué piensas sobre lo que hiciste? Explica.
11.- ¿Qué cambios harás de aquí en adelante, cuando tengas que crear una obra literaria? Explica por qué.
12.- ¿Para qué te servirá pensar y reflexionar sobre el cómo crear una obra literaria nueva y original? Explica.

Anexo N°8: Rúbrica para evaluar un texto con intención literaria.

Crterios	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Creatividad	Utiliza amplia y adecuadamente distintos recursos poéticos: aliteración, anáfora, metáfora, comparación, personificación, hipérbole, etc.	Utiliza algunos recursos poéticos: aliteración, anáfora, metáfora, comparación, personificación, hipérbole, etc.	Utiliza escasos recursos poéticos: aliteración, anáfora, comparación, personificación, hipérbole, etc.	No utiliza recursos poéticos en la creación del texto.
Contenido	El tema fue cubierto ampliamente; la idea central fue desarrollada ampliamente; las ideas están bien desarrolladas y organizadas.	El tema fue bien desarrollado, pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.	El tema fue cubierto limitadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas, ni organizadas.	El tema fue cubierto inadecuadamente; en general, el contenido es inadecuado, e ilegible.
Vocabulario y gramática	Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas sin errores.	Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas con pocos errores.	Uso adecuado de vocabulario básico y de estructuras gramaticales simples y complejas con algunos errores.	Uso inadecuado de vocabulario básico y de las estructuras gramaticales, con errores frecuentes.
Uso del lenguaje	El texto es comprensible; no requiere aclaraciones por parte del lector.	El texto es comprensible; requiere aclaraciones y enmiendas mínimas por parte del lector	El texto es comprensible; pero requiere que el lector descifre el texto	El texto es incomprensible.

<p>Ortografía</p>	<p>Todas las palabras están escritas correctamente; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos también.</p>	<p>La mayoría de las palabras están escritas correctamente; la mayoría de los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos.</p>	<p>La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son a veces correctos</p>	<p>La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son utilizados indebidamente e inapropiadamente.</p>
-------------------	--	--	--	---