

**CALIDAD DE CITAS METACOGNITIVAS EN EL
APRENDIZAJE DE LA EXPOSICIÓN ORAL¹**
Quality of Metacognitive Quotations in Learning Oral Expression

Edith Calderón²

Sonia Osses³

Juan Hinostroza⁴

Abstract

This article presents a study of the metacognitive activation while learning oral communication. For this, the subjects of this sample participated in educational mediation.

The activation of metacognitive processes was determined by analyzing a set of quotations taken from two questionnaires containing open questions. With the participation of a panel of experts, it was possible to establish the quality of the quotes. They classified them into six sub-categories: Person, Task, Strategy, Planning, Supervision, Evaluation. The quality of quotes was determined considering the level of agreement among the experts.

The results showed that at the beginning of the educational mediation the highest quality quotations belonged to the sub categories Strategies and Person. At the end of the mediation, the highest quality quotations were those related to metacognitive processes of Supervision and Task sub-strategies.

Key words: *Metacognition - quality of metacognitive quotations - Pedagogical mediation.*

¹ Este artículo corresponde a una parte de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación: "Procesos metacognitivos en la exposición oral", Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

² Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: ecalderon@ucsc.cl

³ Dra. en Educación, Profesor Guía de Tesis, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile E-mail: sonia.osses@ufrontera.cl

⁴ Dr. en Informática Educativa, Profesor co-guía de Tesis, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: juan.hinostroza@ufrontera.cl

Resumen

Este artículo presenta un estudio de la activación metacognitiva durante el aprendizaje de la comunicación oral, para lo cual, los sujetos de la muestra participaron de una intervención pedagógica.

La activación de los procesos metacognitivos se determinó mediante el análisis de un conjunto de citas extraídas desde dos cuestionarios de preguntas abiertas. Con la participación de un Panel de expertos, se logró establecer la calidad de las citas, quienes las clasificaron en seis subcategorías: Persona, Tarea, Estrategia, Planificación, Supervisión y Evaluación. La calidad de las citas se determinó a partir del nivel de coincidencia entre los expertos.

Los resultados mostraron que al inicio de la intervención pedagógica las citas de mayor calidad correspondieron a las subcategorías Estrategia y Persona. Al final de la intervención, las citas con mayor calidad, correspondieron a los procesos metacognitivos de las subcategorías Supervisión y Tarea.

Palabras Clave: Metacognición - calidad de citas metacognitivas - intervención pedagógica.

Artículo Recibido: 10 de Marzo 2014

Artículo Aceptado: 12 de Mayo 2014

Introducción

La necesidad de lograr que los alumnos y alumnas “aprendan a aprender”, es decir, se conviertan en aprendices autónomos, es una de las principales preocupaciones de la educación actual.

Hoy día, el autoaprendizaje se presenta como una alternativa efectiva para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que conduzcan al éxito escolar de los estudiantes de todos los niveles. Su principal ventaja es que el alumno trabaja a su propio ritmo y se convierte en un participante activo de su propia instrucción.

Demuestra interés por aprender y obtener altas calificaciones; en conjunto con eso, adopta una actitud más positiva ante la evaluación y una evidente disminución de la ansiedad cuando enfrenta algún tipo de prueba.

Sin embargo, el problema que debe enfrentar quien pretende desarrollar la metacognición en sus estudiantes, es saber cómo detectarla, medirla y potenciarla para lograr mejores resultados de aprendizaje. En efecto, los procesos metacognitivos implican conductas no observables, que están en la mente del individuo, por lo que pretender aislarlos y modificarlos resulta ser una tarea compleja, pero que, si se relaciona con habilidades concretas implicadas en el aprendizaje de la exposición oral - como ocurre en el caso de esta investigación - podría resolverse, al menos en parte, dicha dificultad (Martí, 1995).

El problema, por tanto, es cómo captar dicha actividad mental y cómo establecer el nivel de activación metacognitiva de aquellos sujetos que participan en actividades didácticas previamente planificadas.

De acuerdo a la situación problemática descrita, se logró visualizar la necesidad de realizar una intervención pedagógica capaz de influir en el desarrollo de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje de la exposición oral, de modo de generar un mecanismo que permita detectarlos y medirlos. La pregunta de investigación fue:

¿Cuál es el efecto de una intervención pedagógica orientada a activar procesos metacognitivos en el aprendizaje de la exposición oral, sobre la calidad de dichos procesos en estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica?

Marco Teórico

Concepto de metacognición

Flavell (1976: 232) se refiere a la metacognición como “el conocimiento que los individuos tienen acerca de sus propios procesos cognitivos, de la autorregulación, mediante la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos”.

El conocimiento metacognitivo, es función de tres variables: persona, tarea y estrategia. La variable persona es aquella referida al conocimiento que el sujeto posee sobre sus propias características, lo que implica tener conciencia sobre sus habilidades, recursos y experiencias, para abordar cognitivamente una tarea. La variable tarea, corresponde al conocimiento que posee el sujeto sobre cómo la naturaleza y demandas de una tarea puedan influir en la ejecución de ésta. La variable estrategia, está referida al conocimiento del sujeto sobre la efectividad de las estrategias que selecciona para abordar una tarea.

Brown and Smiley (1978) complementando los aportes de Flavell, señalan que el dominio convencional de la metacognición se extiende desde el conocimiento que el sujeto tiene de sus procesos cognitivos hasta el control de su propia actividad cognitiva. En este sentido, las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas.

De estos planteamientos teóricos se desprenden aquellas actividades cognitivas que llevan al sujeto a generar procesos metacognitivos en la consecución de sus objetivos; tales actividades serían: la planificación, el control o supervisión y la evaluación definidos por Martí (1995) como: Planificar es 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. 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. La evaluación permite contrastar los resultados con los propósitos definidos previamente.

La definición de metacognición que Brown and Smiley (1978) presentan, integra las anteriores al expresar que es el conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos cognoscitivos y el control que es capaz de ejercer sobre estos últimos. El sujeto desarrolla las habilidades de organizar, monitorear y modificar las estrategias para controlar sus procesos cognitivos de acuerdo con los resultados obtenidos como consecuencia de su aplicación.

Mateos (2001) señala que los procesos de control metacognitivo se adscriben a la fase de resolución de la tarea y diferencia tres tipos de procesos: Planificación, Supervisión, o Control y Evaluación.

De acuerdo al aporte de estos autores, el concepto de metacognición que asume esta investigación corresponde al conocimiento que el sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos y a la regulación consciente que hace sobre estos procesos. El conocimiento metacognitivo se lleva a efecto a través del conocimiento sobre la persona, la tarea y las estrategias. La regulación se lleva a cabo mediante actividades cognitivas referidas a la planificación, reparación y la evaluación. Estas últimas actividades son estratégicas, en cuanto se realizan en un momento determinado con un fin determinado y, mediante la reflexión y el análisis, posibilitan al sujeto para tomar conciencia sobre ellas.

Se establece, en consecuencia, seis subcategorías de análisis sobre la activación de los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la exposición oral: el conocimiento sobre la persona, el conocimiento de la tarea, el conocimiento de las estrategias, la planificación, la supervisión y la evaluación.

La Metacognición en la Comunicación Oral

El objetivo didáctico de la exposición oral es, que el estudiante aprenda a hablar en público sobre un tema que contenga información objetiva o doctrinal y que el texto o discurso, aporte conocimientos e información (Romera, 1992: 85). A nivel cognitivo, Cros (1996) hace una clasificación de las estrategias orales que facilitan la secuenciación de los contenidos para su enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, las estrategias que tienen la función de explicitar la estructura del discurso, es decir, mostrar la ordenación de las ideas y la relación que se establece entre ellas. En segundo lugar, las estrategias que tienen la función de contextualizar el discurso, es decir, mostrar el anclaje del discurso en el contexto comunicativo y, finalmente, las estrategias que tienen la función de regular la densidad informativa del discurso, modulando la progresión temática, con la finalidad de adecuarla a una situación discursiva marcada por la oralidad y por la intención del emisor.

Perspectivas Epistemológica de la Investigación

La presente investigación, que pretende dar cuenta de la activación de los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la exposición oral, se orientó desde un paradigma cualitativo, principalmente, bajo la dimensión constructivista del aprendizaje.

En efecto, se centró en la toma de conciencia sobre sus propias experiencias cognitivas y en la comprensión del significado de ellas para mejorar el aprendizaje; del mismo modo, los estudiantes participantes, tuvieron la oportunidad de reflexionar en torno a sus propios procesos metacognitivos.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación consistió en conocer los efectos de una intervención pedagógica, que incluye actividades didácticas orientadas a activar los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la exposición oral en estudiantes de Séptimo Año de Educación Básica.

El objetivo específico, tema de este artículo, fue: identificar los procesos metacognitivos ocurridos durante el aprendizaje de la exposición oral, que se activan por medio de una intervención pedagógica.

Metodología

Para activar los procesos metacognitivos en los niños y niñas participantes en la investigación, se implementó una intervención pedagógica estructurada por secuencias didácticas orientadas al aprendizaje de la exposición oral y, la calidad de los procesos metacognitivos, se infirió a partir de las citas extraídas desde las respuestas de dos instrumentos: Cuestionario de Diagnóstico y Guía de Análisis.

Se utilizó un método mixto, que implicó una combinación de métodos (Bericat, 1998), que conformaron un diseño de tipo secuencial exploratorio

(Creswell, Plano, Gutmann, & Hanson, 2003), lo cual permitió una mayor eficiencia metodológica.

Participantes

La investigación se desarrolló en la comuna de Concepción, VIII Región del Bio Bío, Chile. Los sujetos, participantes fueron alumnos regulares de séptimo básico del Colegio Santa Eufrasia, con dependencia Particular subvencionado y perteneciente a la Congregación del Buen Pastor.

Durante el desarrollo del estudio, la participación de los alumnos fue activa y entusiasta, sin embargo, sólo 19 de ellos cumplieron con todo lo solicitado y conformaron, la muestra definitiva, constituida por 14 mujeres y 5 hombres, entre 12 y 13 años de edad. Uno de los criterios de inclusión de los alumnos seleccionados fue que contaran en sus hogares con computador, cámara web e internet, de cuyos recursos disponía el 100% de los estudiantes.

Intervención pedagógica

Consistió en ciclos de enseñanza y de aprendizaje constituidos por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a activar procesos metacognitivos en el aprendizaje de la exposición oral. Se propuso objetivos compartidos con los alumnos y actividades que los incentivaron contantemente a usar el lenguaje oral formal y a reflexionar sobre su uso, en el aula y en su hogar. Reflexionaron oralmente sobre los contenidos de aprendizaje relativos a la exposición oral formal y, además, sobre sus procesos metacognitivos que entraban en juego. También lo hicieron en forma escrita, al responder las preguntas de los cuestionarios de Diagnóstico y la Guía de Análisis (Anexos N°1 y N°2), diseñados especialmente para este estudio.

Los pasos de la intervención pedagógica asociados a la metacognición fueron: en primer lugar, la Aplicación del Cuestionario de Diagnóstico; el segundo paso fue el desarrollo de clases para los procesos metacognitivos en las cuales resolvieron ejercicios en torno a la activación metacognitiva, tales como, observar imágenes, con las que crearon historias. Luego, respondieron por escrito preguntas

como: ¿qué crees que te ayudó a crear la historia? ¿qué fue lo primero que pensaste antes de escribir tu cuento mientras lo escribías? ¿cómo corregiste los errores? Explica, ¿qué piensas sobre lo que escribiste? Luego, algunos leyeron las respuestas en voz alta y comentaron el concepto de metacognición; en el tercer paso, los alumnos participantes, se grabaron en video ensayando una exposición oral y luego, después de observar su propio video, respondieron las preguntas de la Guía de Análisis. El requisito principal para realizar ambas actividades fue que debían hacerlo en un ambiente familiar, de tal forma que su reflexión metacognitiva fuera lo más profunda posible.

Una vez que concluyeron ambas actividades, los estudiantes entregaron a la investigadora el video (video 2) y la Guía de Análisis respondida.

Los pasos de la intervención pedagógica asociados a la exposición oral fueron: la evaluación diagnóstica la cual consistió en que cada alumno debió exponer ante sus compañeros, en forma oral un tema libre. La profesora de Lenguaje más otro profesor en práctica profesional y la investigadora, evaluaron el desempeño de cada alumno mediante una Rúbrica como Pretest. La exposición de cada estudiante participante fue grabada en video (video 1) lo que *contribuyó a realizar una evaluación más objetiva; el segundo paso, fue el desarrollo de clases* Para la exposición oral formal. La investigadora realizó una clase expositiva de 90 minutos y mediante la metodología del modelado, les mostró las destrezas comunicativas que se debería tener en cuenta cuando se expone un tema ante el público. Posteriormente, participaron en clases sobre cómo preparar la exposición que debían presentar al final de la intervención; el tercer paso correspondió a la Exposición oral final de los alumnos frente a sus compañeros. Fueron grabados en video (video 3).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Correspondieron a dos cuestionarios de carácter abierto en los cuales se solicitó respuesta libre y un máximo de profundidad posible por parte de los alumnos participantes (Jiménez, 2006) llamados Cuestionario de Diagnóstico y Guía de Análisis (Anexos N° 1 y N° 2).

Previamente, ambos cuestionarios fueron sometidos a una prueba piloto que consistió en aplicar cada instrumento, por separado, a dos grupos de seis sujetos cada uno, con características similares a los de la investigación, para ser piloteados y lograr su validez de constructo. Además, fueron sometidos a una valoración de jueces expertos, quienes juzgaron la capacidad de los instrumentos para mostrar la activación de procesos metacognitivos.

El instrumento utilizado para el análisis de las respuestas al Cuestionario de Diagnóstico y Guía de Análisis, fue una Pauta de Cotejo, con la cual un Panel de Expertos clasificó en categorías y subcategorías metacognitivas, las citas extraídas desde las respuestas a los instrumentos señalados. La Pauta de Cotejo estuvo conformado por una tabla de doble entrada, con una columna principal que contenía algunas citas seleccionadas desde las respuestas obtenidas a partir del Cuestionario de Diagnóstico y de la Guía de Análisis. Como criterio de selección de las citas, se estableció que presentaran algún indicio sobre reflexión respecto de su aprendizaje. Además de la columna principal, la Pauta contenía una fila principal, con las seis subcategorías sobre procesos metacognitivos, definidas en el marco teórico.

Con relación al procedimiento para indagar sobre la activación de los procesos metacognitivos, se optó por acudir a un panel de expertos que ayudara a codificar cada cita y así disminuir la incertidumbre, respecto a los parámetros y mediciones objetivas sobre la real activación metacognitiva en los sujetos del estudio.

El panel de expertos se define como un grupo de personas con experiencia en un área en particular, que tiene como objetivo el análisis y discusión frente a diferentes temas para ofrecer soluciones a problemas (Hooghiemstra & Meester, 1996). En esta ocasión, estuvo conformado por tres académicos con experiencia investigativa en cognición y metacognición.

Cada experto, por separado, analizó las citas presentadas en la Pauta de Cotejo, que correspondieron a 68 respuestas al Cuestionario de Diagnóstico y 67 a la Guía de Análisis; luego, en forma independiente, procedieron a clasificar cada cita indicando las subcategorías metacognitivas que estaban presentes, es decir, Persona,

Tarea, Estrategia, Planificación, Supervisión y Evaluación.

El experto 1 asignó a cada cita una subcategoría. El experto 2, asignó a cada una, dos subcategorías y el experto 3, desde una subcategoría y hasta cuatro en algunas citas. El grado de coincidencia en la clasificación, permitió corroborar la consistencia que tuvieron las respuestas de los expertos y, además, determinar el nivel de calidad de las citas metacognitivas, como evidencias de la activación de procesos metacognitivos en los sujetos de la muestra.

Con las clasificaciones en subcategorías metacognitivas que realizó el panel de expertos, se procedió a codificar las demás respuestas al Cuestionario de Diagnóstico y de la Guía de Análisis. Para ello, se hizo una lectura comparativa entre las citas analizadas por los expertos y aquellas que no lo habían sido. Las similitudes se encontraron en 98 respuestas al Cuestionario de Diagnóstico, que sumadas con las 68 analizadas, dio un total de 166 respuestas codificadas. En la Guía de Análisis, se obtuvo 126 respuestas las cuales, sumadas con las 67 citas antes analizadas por los expertos, dio un total de 193 citas codificadas.

Respecto al cálculo de la calidad de las citas por subcategorías, ésta 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 la 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". Aquellos casos en que no se asignó subcategoría, la cita no obtuvo ningún punto.

Con esos valores, se generó una fórmula que permitió calcular el valor de cada cita y así obtener un coeficiente numérico que representa la calidad y se presenta en el Cuadro N°1.

Cuadro N° 1

Fórmula para Calcular la Calidad de las Citas que Emite un Sujeto

$$\frac{3a+2b+1c}{6(a+b+c)}$$

- 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, Evaluación)

Para obtener el puntaje de cada cita, se generó una tabla en que, por subcategoría, se aplicó la fórmula antes descrita. Posteriormente, a fin de determinar con mayor objetividad y exactitud el nivel de calidad de las citas metacognitivas, se calculó el promedio del puntaje de todos los sujetos de la muestra por cada subcategoría y, finalmente, el promedio de cada uno de los sujetos por cada subcategoría.

Una vez que se obtuvo la calidad de citas generales y por subcategorías, se calculó las diferencias entre las citas codificadas de cada instrumento.

Análisis de Resultados

Los resultados sobre la activación de los procesos metacognitivos se obtuvieron a partir del análisis de 493 citas codificadas en subcategorías metacognitivas, extraídas desde las respuestas que los 19 sujetos emitieron en el Cuestionario de Diagnóstico y de 543 citas codificadas en subcategorías, extraídas desde las respuestas a la Guía de Análisis, respondida al final de la intervención.

Respecto a la aplicación de la fórmula sobre la calidad de citas metacognitivas, los resultados señalan que, de los 19 sujetos de la muestra, el 47 % presentó bajos cambios en las diferencias entre la Guía de Análisis y el Cuestionario

de Diagnóstico y disminuyen en calidad de citas. Le sigue un 21 % de sujetos que presentó un mediano cambio y disminuyó en calidad.

Como citas con calidad metacognitiva sobre la activación de los procesos de Estrategia y Persona en el Cuestionario de Diagnóstico, se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo N°1

Sujeto 1

“Aprendo repasando en mi casa y poniendo más atención en clases las materias que más me cuestan”.

En esta cita, se muestra activación de la subcategoría Estrategia; el sujeto declara conocer las estrategias que le dan mayor resultado a la hora de aprender como son repasar y poner mayor atención.

Ejemplo N°2

Sujeto 1

“Lo que menos me gusta estudiar en mi casa es ciencias naturales e historia porque es lo que más me cuesta.”

Sujeto N° 4

“Me doy cuenta que he aprendido porque entiendo lo que digo y lo explico”.

En ambas citas, hay activación de la subcategoría Persona; que los sujetos demuestran señalando lo que les cuesta o lo que logran y las posibles causas, según la creencia que tienen respecto a sus propias capacidades.

Como citas con calidad metacognitiva respecto de la activación de los

procesos de Supervisión y Tarea en la Guía de Análisis, se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo N°3

Sujeto 14:

“Mientras exponía lo que más me preocupaba era que hiciera algo mal y se rieran de mí porque si pasa eso me pondría demasiado nerviosa...”

La calidad metacognitiva de esta cita se evidencia cuando el sujeto señala lo que le preocupa durante la exposición oral, activando la Supervisión sobre lo que está haciendo.

Ejemplo N°4

Sujeto 4:

“El Power Point me sirve de ayuda para saber lo que me falta en las disertaciones”

Es una cita con calidad metacognitiva, porque el sujeto demuestra estar consciente de la ayuda que le puede brindar el recurso informático, indicio que muestra el conocimiento que posee sobre las dificultades de la Tarea, en este caso aprender a exponer en forma oral.

Magnitud de los cambios en calidad de citas por cada subcategoría

Para establecer la magnitud de los cambios en la calidad de citas que cada sujeto de la muestra presentó, se procedió a calcular el nivel de los cambios en las diferencias en cada subcategoría metacognitiva y los resultados se muestran en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1
Calidad de citas en cada subcategoría del Cuestionario de Diagnóstico

Sujeto	Persona	Tarea	Estrategia	Planificación	Supervisión	Evaluación	Promedio
1	0,30	0,17	0,37	0,50	0,17	0,21	0,29
2	0,27	0,17	0,28		0,17	0,33	0,24
3	0,25	0,17	0,33	0,17	0,17	0,33	0,24
4	0,33	0,17	0,33	0,50	0,17	0,27	0,29
5	0,30	0,19	0,31	0,17	0,19	0,33	0,25
6	0,50	0,17	0,44	0,17	0,17	0,42	0,31
7	0,30	0,17	0,28	0,17	0,19	0,42	0,25
8	0,37	0,17	0,33		0,17	0,33	0,27
9	0,31		0,43	0,25	0,17	0,28	0,29
10	0,33		0,31	0,17	0,17	0,17	0,23
11	0,30	0,17	0,37	0,21	0,17	0,17	0,23
12	0,30		0,40	0,50	0,17	0,42	0,36
13	0,36	0,17	0,50	0,17	0,17	0,25	0,27
14	0,38	0,17	0,39	0,17	0,17	0,17	0,24
15	0,33	0,17	0,46	0,21	0,17	0,50	0,31
16	0,47	0,17	0,42	0,17	0,17	0,29	0,28
17	0,38	0,17	0,29	0,17	0,17	0,29	0,24
18	0,33	0,17	0,33	0,17	0,17	0,33	0,25
19	0,33	0,17	0,33	0,50	0,17	0,33	0,31
Promedio	0,34	0,17	0,36	0,25	0,17	0,31	0,27

Tabla N° 2
Calidad de citas en cada subcategoría de la Guía de Análisis

Sujeto	Persona	Tarea	Estrategia	Planificación	Supervisión	Evaluación	Promedio
1	0,33	0,17	0,26	0,17	0,21	0,29	0,24
2	0,31	0,17	0,17	0,17	0,25	0,25	0,21
3	0,23	0,17	0,17	0,33	0,28	0,26	0,24
4	0,25	0,26	0,27	0,17	0,20	0,23	0,23
5	0,21	0,17	0,26	0,30	0,23	0,21	0,23
6	0,33	0,21	0,29	0,17	0,20	0,28	0,24
7	0,25	0,17	0,21		0,26	0,28	0,22
8	0,33	0,17	0,31	0,22	0,17	0,23	0,24
9	0,31	0,17	0,33		0,25	0,28	0,26
10	0,50	0,17	0,25	0,17	0,27	0,29	0,27
11	0,33	0,17	0,26	0,29	0,19	0,22	0,25
12	0,22	0,17	0,25	0,17	0,21	0,25	0,20
13	0,23	0,17	0,30	0,17	0,18	0,28	0,21
14	0,17	0,17	0,17	0,17	0,50	0,28	0,23
15	0,27	0,17	0,33	0,17	0,26	0,23	0,24
16	0,29	0,17	0,22	0,28	0,17	0,25	0,22
17	0,28	0,21	0,17	0,22	0,27	0,28	0,23
18	0,20	0,23	0,23	0,17	0,21	0,23	0,21
19	0,29	0,17	0,17	0,17	0,20	0,19	0,20
Promedio	0,28	0,18	0,24	0,20	0,24	0,25	0,23

Discusión e interpretación de los resultados

Los resultados muestran que el mayor incremento en la calidad metacognitiva de las citas, estuvo concentrado en la categoría de regulación metacognitiva, específicamente en Supervisión y con menor incremento en Tarea, proceso referido al conocimiento metacognitivo.

Los sujetos participantes en esta investigación, tuvieron la posibilidad de reflexionar sobre sus propias operaciones mentales, sobre las acciones cognitivas que estaban en marcha y de examinar sus consecuencias, de manera consciente, acciones que dan cuenta de la Supervisión metacognitiva, definida en este estudio, como el componente procedimental que se manifiesta en actividades de verificación consistente en revisar el progreso en función de la meta trazada durante el desarrollo del trabajo y, además, en actividades de rectificación, las que ocurren cuando el sujeto detecta un error, aplica estrategias remediales antes de terminar la tarea (Mateos, 2001).

El conocimiento sobre la Tarea, fue otro proceso activado. Probablemente, durante la intervención pedagógica, fueron descubriendo cuáles eran las dificultades que podrían impedir su aprendizaje y cuánto esfuerzo deberían hacer para lograrlo, lo que los llevó a tomar decisiones respecto a la mejor estrategia para aprender a exponer un tema.

Tal como señala Cheng (1993) al explicar que la autovaloración (el conocimiento metacognitivo o conciencia metacognitiva) y el control ejecutivo, (regulación de la cognición o administración) "contribuyen a tener una mayor eficacia y una mejor eficiencia en el procesamiento de información. La autovaloración se puede realizar al término de la tarea de aprendizaje o de la solución de un problema, mientras que el control ejecutivo ocurre antes y durante el proceso de aprender" (Klinger, 1999 : 88).

Mediante las citas, los sujetos demostraron tener conocimientos respecto a saber prevenir algún error, a contar con el conocimiento sobre posibles alternativas de solución o sobre estrategias más efectivas (Negrete, 2007). Estos conocimientos los establecen al inicio de la ejecución de la tarea y los manifiestan en actividades de verificación como lo son, revisar el progreso en función de la meta trazada, actividades de rectificación, al detectar posibles errores y de tomar decisiones para autocorregirse (Pintrich & De Groot, 1990).

Para Wenden (2001) los conocimientos metacognitivos son los más difíciles de cambiar porque constituyen un sistema de ideas relacionadas entre sí como lo son

las percepciones, sus creencias y los conceptos adquiridos por el sujeto a lo largo de su vida, puesto que ellos escuchan y observan diferentes modos de aprender. Estas experiencias cognitivas les permitirían activar la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje. Además, Wenden (2001) señala que el conocimiento metacognitivo es un requisito previo para la implementación de los procesos de autorregulación que conducen a la autonomía, como son la planificación, el seguimiento y la evaluación.

Las actividades realizadas durante la intervención pedagógica, contribuyeron a que los sujetos adquirieran mayores conocimientos relacionados con la tarea de cómo aprender a exponer un tema en voz alta. Cada una de las secuencias didácticas les ayudó a reflexionar y discutir respecto a la mejor forma de aprender. En efecto, a la hora de responder las preguntas de la Guía de Análisis, mostraron en sus respuestas, una mayor regulación metacognitiva, ya que no sólo contaban con el conocimiento teórico sobre el contenido de cómo aprender a exponer, sino que también contaban con el conocimiento de cómo aprender mejor a exponer.

En las citas que alcanzaron mayor calidad sobre la subcategoría Tarea, los sujetos obtuvieron un incremento de 1,5 %, lo que se puede interpretar como una mayor activación metacognitiva de aquellos procesos específicos sobre el conocimiento que el sujeto tiene sobre los objetivos de la tarea y de sus características, conocimiento que va a influir en su predisposición para enfrentar las dificultades que puedan llevarlo al éxito deseado, el sujeto podrá detectar los posibles problemas y por lo tanto, solucionarlos (Mateos, 2001).

El hecho de que los resultados mostraron un mayor incremento en la calidad de las citas en la subcategoría Supervisión y luego le siguió la subcategoría Tarea, permite pensar también, en la capacidad que tienen los sujetos participantes en el “darse cuenta” de la activación de los procesos metacognitivos. Al respecto, Mateos (2001:25) afirma:

“el conocimiento metacognitivo desempeña un papel importante en toda clase de actividad cognitiva...Este conocimiento es, a su vez, la base de las experiencias metacognitivas...Al mismo tiempo las experiencias

metacognitivas funcionan como, a modo de llave de encendido, desencadenando el uso de estrategias, uso guiado en cierto grado por lo que el sujeto conoce de dichas estrategias.”

Durante la intervención pedagógica los alumnos colaboradores, pudieron aprender a exponer un tema, a reflexionar sobre sus actividades de aprendizajes, sin embargo, lo interesante fue detectar el momento justo cuando el sujeto logró “darse cuenta” de que necesitaba regular su conducta para mantener la calma y la concentración mientras expone un tema; es ahí cuando está poniendo en práctica la Supervisión y el conocimiento de la Tarea, por lo tanto, podría tener mayores posibilidades de conseguir sus objetivos.

Entre las respuestas al Cuestionario de Diagnóstico y la Guía de Análisis se logró identificar citas de mayor calidad que dieron cuenta de la activación de los procesos metacognitivos, especialmente sobre la Supervisión y el conocimiento de la Tarea. En el ejemplo N° 6, el Sujeto 14 afirma: *“Mientras exponía lo que más me preocupaba que hiciera algo mal y se rieran porque si pasa eso me pondría demasiado nerviosa y se me olvidaría todo el tema”*

Los tres expertos calificaron esta cita como indicios de la subcategoría Supervisión y uno de ellos señaló que había presencia de la subcategoría Persona. El sujeto explicita la activación metacognitiva que realiza mientras expone, monitorea y supervisa su actuación. Sabe que puede llegar a equivocarse (Persona), luego expresa lo que piensa mientras expone (Supervisión).

Estos resultados se asemejan a otras investigaciones, específicamente, la relación entre la activación de procesos metacognitivos con el rendimiento académico. Entre ellas, Nakatani (2005) investigó la relación entre la formación y sensibilización metacognitiva y el uso oral de una estrategia de comunicación. De Souza, Ramos y Sperb (2009) exploraron la relación entre la producción narrativa en los niños y su auto-evaluación, en sus actuaciones orales.

Otro estudio similar, fue el desarrollado por Tan y Tan (2010) para el aprendizaje del idioma inglés (como segunda lengua) utilizando el audioblogs. Las

principales actividades que realizaron los sujetos (una muestra de 7 sujetos) fueron grabar una exposición oral sobre un tema, subirlo a un audioblogs, evaluar las exposiciones realizadas por sus compañeros y autoevaluar las propias.

El objetivo fue detectar el tipo de conducta metacognitiva presente en la autoevaluación, y los resultados mostraron que tenían un mayor conocimiento metacognitivo sobre la tarea y que, mientras desarrollaban las actividades, utilizaban sus conocimientos relativos a la persona. Igualmente, cuando planificaron la ejecución de la tarea, usaron los conocimientos metacognitivos de las estrategias.

Las reflexiones en base a los resultados de estos estudios, llevan a recordar las palabras de Pozo (1990) quien afirma que cualquier iniciativa destinada a desarrollar la conciencia metacognitiva de los sujetos, no es una tarea sencilla, porque no se trata de producir un cambio originado en el mundo externo del individuo, sino más bien, un cambio en sus propias necesidades internas, que se reestructuran en sus propios conocimientos.

Los sujetos de la muestra, que presentan las citas de mayor calidad, al tener conocimiento metacognitivo sobre sus procesos mentales, parecen estar en mejores condiciones para evaluar su propio desempeño cognitivo; esta idea es similar a lo presentado por Pintrich y De Groot (1990) cuando estudiaron la influencia de la motivación en el aprendizaje metacognitivo. Ellos concluyen que cuando el sujeto tiene mayor conocimiento de sus procesos metacognitivos, se sienten más motivados y logran la capacidad para evaluar los resultados de su propia actividad cognitiva y así tener mayores posibilidades de modificarla, según el nivel de importancia que le atribuyan a esa actividad, al esfuerzo que haga por emplear las estrategias adecuadas y la relevancia que le otorgue a la supervisión de esas estrategias (Pintrich y De Groot, 1990).

Desde la perspectiva del desarrollo del ser humano, éste a lo largo de su vida va incrementando sus habilidades cognitivas y lingüísticas, pero también va aumentando su capacidad de dirigir estos procesos. Así, Vigotsky (1979) señala que, cuando un niño crece, más que aumentar el tamaño de su memoria, se incrementa su capacidad de autodirigirla para lograr un objetivo. Esto es lo que

Flavell (1976) ha denominado metacognición o cognición acerca de la cognición. Por tanto, para el aprendizaje de la comunicación oral el sujeto requiere saber cómo aprender a exponer. Esto es lo que Gombert (1992) y Verschueren (2000) han denominado un saber metapragmático, especialmente en la etapa inicial de la adquisición del lenguaje, pero que Nippold (1998) lo relacionó con el aprendizaje de la oralidad en la etapa escolar.

Es interesante recordar a Coutinho and Neuman (2008) cuando afirman que en varias investigaciones se ha demostrado que la metacognición es un importante predictor del rendimiento académico, Kruger y Dunnig (1999) y Thiede, Anderson y Therriault (2003), en sus estudios señalaron que aquellos sujetos que son capaces de distinguir de una forma efectiva, lo que saben de lo que no saben, tienden a buscar nueva información, por lo tanto, no pierden tiempo centrados en lo que ya conocen.

Los resultados de esta investigación, son similares a aquellos obtenidos en estudios recientes sobre la comunicación oral y la metacognición, por ejemplo: Zhang and Goh (2006) estudiaron la relación entre la conciencia metacognitiva de los estudiantes de habla china y de las estrategias de conocimiento, cuyos resultados fueron positivos, los sujetos de estudio se beneficiaron y mejoraron sus habilidades orales, cuando las estrategias metacognitivas se introdujeron en su formación (Nakatani, 2005).

En definitiva, en esta investigación, los participantes fueron capaces de demostrar su activación metacognitiva a través de citas de calidad, especialmente en los procesos de supervisión metacognitiva, logrando detectar diversos factores que podrían llegar a afectar el aprendizaje de la exposición oral.

REFERENCIAS

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida*. 1ª edición. Barcelona: Ariel.
- BROWN, Y SMILEY. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*: 1076-1088.

- COUTINHO, SAVIA A, Y NEUMAN, GEORGE. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2): 131-151.
- CRESWELL, J.; PLANO C.; VICKI L.; GUTMANN, M.; Y HANSON, WILLIAM E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*: 209-240.
- CROS, A. (1996). "La clase magistral: aspectos discursivos y utilidad didáctica". *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 17: 22-29.
- CHENG, Y. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools*. *School effectiveness and school improvement*, 4(2): 85-110.
- DE SOUZA, A.; RAMOS,P.; Y SPERB, C.. (2009). Desempenho narrativo em sujeitos com distúrbio/atraso fonológico. *Revista CEFAC*, 11(3): 389-395.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving *The nature of intelligence* Vol. 12: 231-235.
- GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic development*: University of Chicago Press.
- HOOGHIEMSTRA, G. Y MEESTER, L. (1996). Computing the extremal index of special Markov chains and queues. *Stochastic processes and their applications*, 65(2): 171-185.
- JIMENEZ, ET AL. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)*, 3(6): 1470-1477.
- KRUGER, J., Y DUNNING, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6): 1121.

- MARTÍ, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto
Metacognition: Between fascination and disillusion. *Infancia y aprendizaje*,
18(4): 9-32.
- MATEOS, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique
- NAKATANI, Y. (2005). The effects of Awareness-Raising Training on Oral
Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89 (1): 76-91.
- NEGRETE, J. (2007). Estrategias para el aprendizaje. *Limusa Noriega*.
- NIPPOLD, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent
years*: ERIC.
- PINTRICH, P. Y DE GROOT, E. (1990). Motivational and self-regulated learning
components of classroom academic performance. *Journal of educational
psychology*, 82(1): 33.
- POZO, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación*,
2: 199-221.
- ROMERA, J. (1992). *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Madrid: Playor.
- SCHRAW, G. Y DENNISON, R.. (1994). Assessing metacognitive awareness.
Contemporary educational psychology, 19(4): 460-475.
- TAN, Y. Y TAN, S.C. (2010). A metacognitive approach to enhancing Chinese
language speaking skills with audioblogs. *Australasian Journal of
Educational Technology*, 26(7): 1075-1089.
- THIEDE, K.; ANDERSON, M. Y THERRIAULT, D. (2003). Accuracy of
metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of educational
psychology*, 95(1): 66.

- VERSCHUEREN, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics, 10*(4).
- VIGOTSKY, L. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. *Barcelona. Edición crítica.*
- WENDEN, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable. *Learner contributions to language learning: New directions in research: 44-64.*
- ZHANG, D. Y GOH, C.. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language awareness, 15*(3): 199-119.

