

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior**

Tesis presentada para la obtención del grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

**Autora:** María Verónica León Vélez

**Directora:** Dra. Ana María Gentile, UNLP-FaHCE

La Plata, 2022

## **Dedicatoria**

A Dios, por su fortaleza divina, a mi amado esposo, Pablo, por su apoyo incondicional en la consecución de mis metas, a mis queridos padres, Nazareno y Cecilia, por afanarse en proveerme de oportunidades para superarme en la vida, a mi querida hermana, Daniela y mi sobrina, Shelly, por su aliento constante a vencer mis desafíos, y de manera especial a mis encantadores hijos, Nohelia y Thiago, por su paciencia y nobleza, cuyo único ideal ha sido alentar mis aspiraciones.

## **Agradecimientos**

Quisiera expresar un profundo y sincero agradecimiento a mi directora, Dra. Ana María Gentile, por la dedicación y soporte brindado, por su acertada y rigurosa orientación, por todo el tiempo que dedicó a esta tesis, por su aliento constante, y por su significativa contribución a su desarrollo.

Agradezco también a los participantes de esta investigación, estudiantes de la carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros, por su constante esmero y proactividad en todos los procesos realizados.

Finalmente, expreso un cándido reconocimiento a mi alma máter, Universidad de Cuenca, establecimiento que me ofreció el apoyo necesario para cursar el programa doctoral y desarrollar el actual estudio.

*¡A ellos vaya mi profunda gratitud!*

## Resumen

El desarrollo de competencias personales y profesionales, estilos y estrategias de aprendizaje y el nivel de autonomía por parte del aprendiente, en la instrucción a nivel superior, son considerados los principales indicadores de calidad educativa durante todo el proceso de formación del educando. En este marco, el presente estudio de naturaleza mixta cuantitativa (descriptiva) y cualitativa (interpretativa) tiene como propósito identificar, desde una perspectiva crítica y constructivista, el impacto de la praxis metacognitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los sujetos de investigación, 27 aprendientes de la Universidad de Cuenca en Ecuador, que participaron en la intervención a manera de pilotaje exploratorio, evidenciaron un impacto positivo en sus destrezas, con particular atención en lectura comprensiva y escritura narrativa y de opinión. El enfoque de esta intervención se centró en el desarrollo de destrezas receptivas (lectura y escritura) a través de la implementación de actividades metacognitivas en torno a procesos de autorregulación, tales como planificación, monitoreo y evaluación. El resultado de estos procesos se obtuvo mediante la administración de pruebas de suficiencia en inglés, pre y post-test, y otros instrumentos y técnicas de investigación cualitativa (diarios de campo) y cuantitativa (encuestas), aplicados antes, durante y después de la intervención. Adicionalmente, este tratamiento metacognitivo tuvo como plus el diseño y adaptación de cuatro unidades académicas con contenido metacognitivo referente a las áreas abordadas, en las que se incluyeron ejercicios, sugerencias, cuestionarios, listas de verificación y autpreguntas en torno al Modelo de Autorregulación Estratégica de Idiomas (S2R) de Rebecca Oxford en sus tres fases: previsión estratégica, desempeño y reflexión estratégicos y evaluación. Un elemento relevante fue la implementación de la plataforma virtual Moodle, ya que permitió de manera significativa, llevar a cabo el proceso en línea a través de un aprendizaje asíncrono. En general, como consecuencia de este tratamiento, los educandos descubrieron sus propios estilos y formas de aprendizaje mediante la selección de las estrategias metacognitivas más apropiadas y el uso de insumos de autorregulación que sirvieron de apoyo para la resolución de problemas y la elaboración de productos, tanto en lectura como en escritura. Por lo expuesto, se sugiere correlacionar estos componentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel superior, lo que podría mejorar las destrezas del aprendiente de este idioma y propiciar espacios de reflexión por medio de intervenciones más prolongadas en entornos virtuales.

**Palabras clave:** inglés como lengua extranjera, metacognición, autorregulación, lectura comprensiva, escritura, plataforma virtual Moodle, educación asincrónica.

## Abstract

The development of personal and professional skills, learning styles and strategies, and the learner's level of autonomy, in higher education, are considered the main indicators of quality education throughout the student's academic life. In this framework, this study, which is of mixed quantitative (descriptive) and qualitative (interpretive) nature aims at identifying, from a critical and constructivist perspective, the impact of metacognitive praxis on learning English as a foreign language. The population, 27 students at the University of Cuenca, Ecuador, participated in an exploratory piloting intervention and evidenced a positive impact on their skills, especially in reading comprehension and narrative and opinion writing. The central point of this intervention focused on the development of receptive skills (reading and writing) by implementing metacognitive activities centered on self-regulation processes, such as planning, monitoring, and evaluation. The result of these processes was obtained by administering English pre- and post-proficiency tests, as well as other qualitative (journals) and quantitative (surveys) research instruments and techniques, which were applied before, during, and after the intervention. Another important aspect of this metacognitive treatment that needs to be highlighted is the design and adaptation of four academic units with metacognitive content regarding the areas addressed, which included exercises, tips, questionnaires, checklists, and self-questions around the three stages of Rebecca Oxford's Strategic Self-Regulation Model of Language Learning (S2R): strategic forethought, strategic performance, and strategic reflection and evaluation. A relevant element was the implementation of the Moodle virtual platform, which significantly facilitated the process carried out online through asynchronous learning. In general, as a consequence of this treatment, the participants discovered their own styles and ways of learning by selecting the most appropriate metacognitive strategies and using self-regulatory inputs, which helped with problem solving and the preparation of both reading and writing products. For all the aforementioned reasons, it is suggested to correlate these components in the teaching of English as a foreign language at higher education level, with the purpose of improving the student's language learning skills and providing spaces for reflection along with longer interventions in virtual environments.

**Keywords:** English as a foreign language, metacognition, self-regulation, reading comprehension, writing, Moodle virtual platform, asynchronous education.

# Índice de contenidos

<b>Dedicatoria</b> .....	1
<b>Agradecimientos</b> .....	1
Resumen .....	2
Abstract .....	3
Capítulo I.....	15
1. Fundamentación del tema de investigación .....	15
1.1. Introducción.....	15
1.2. Objetivo general .....	27
1.2.1. Objetivos específicos.....	27
1.3. Hipótesis .....	28
1.4. Preguntas de investigación .....	28
1.5. Estructuración de la investigación .....	29
1.5.1. Índice comentado .....	29
Capítulo II .....	34
2. Marco Teórico.....	34
2.1. Introducción.....	34
2.2. Metacognición: Conceptualización y enfoques teóricos .....	35
2.2.1. Modelos metacognitivos de aprendizaje .....	38
2.3. Autorregulación: Conceptualización y enfoques teóricos .....	41
2.3.1. Modelos de autorregulación del aprendizaje.....	43
2.4. La educación virtual y la autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera .....	45

2.4.1.	Integración de la virtualidad, autorregulación y estrategias de aprendizaje.....	47
2.5.	Moodle como sistema de gestión del aprendizaje .....	50
2.5.1.	Principios y nociones de Moodle en la instrucción educativa.....	52
2.5.2.	Tendencias actuales del uso de Moodle en la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje .....	54
2.6.	La metacognición como estrategia para la autorregulación del aprendizaje .....	57
2.6.1.	El rol de la evaluación y autoevaluación en la metacognición .....	65
2.6.2.	Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de lectura .....	69
2.6.3.	Tipología de las estrategias metacognitivas en torno a la destreza lectora .....	70
2.6.4.	Modelos teóricos de comprensión lectora.....	72
2.6.5.	Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de escritura .....	74
2.6.6.	Escritura metacognitiva: Recursos didácticos y estrategias recurrentes.....	77
2.7.	Conclusión .....	79
Capítulo III .....		81
3.	Revisión bibliográfica para la intervención metacognitiva.....	81
3.1.	Introducción.....	81
3.2.	La autorregulación del aprendizaje y la educación en línea .....	84
3.3.	Correspondencia entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje a través del uso de plataformas virtuales .....	89
3.4.	Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura .....	93
3.4.1.	Instrucción de estrategias de autorregulación en lectura comprensiva .....	96
3.5.	Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de escritura .....	100
3.5.1.	Procesos de andamiaje en la autorregulación de escritura .....	105
3.5.2.	Efectos de las estrategias de autorregulación y metacognición en escritura .....	107

3.6.	Praxis metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera: Motivación, creencias, percepciones, perspectivas y roles de sus actores.....	112
3.6.1.	Motivación .....	112
3.6.2.	Creencias, percepciones y perspectivas.....	114
3.6.3.	Roles de los actores.....	120
3.7.	Conclusión.....	125
Capítulo IV	.....	129
4.	Metodología: Fundamentos y decisiones metodológicas .....	129
4.1.	Introducción.....	129
4.2.	Preámbulo y objetivos investigativos .....	130
4.2.1.	Objetivo general .....	131
4.2.2.	Objetivos específicos.....	131
4.3.	Fases del estudio.....	131
4.4.	Tipo de investigación.....	132
4.5.	Descripción del contexto y de los participantes .....	134
4.5.1.	Sujetos de la investigación .....	134
4.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Elaboración y validación .....	134
4.6.1.	Encuestas.....	135
4.6.2.	Pre-test y post-test.....	138
4.6.3.	Prueba de suficiencia en inglés (English Proficiency Test) .....	139
4.6.4.	Listas de verificación (Checklists) y cuestionarios de autoevaluación .....	139
4.6.5.	Hojas de trabajo de estrategias metacognitivas de lectura y escritura .....	140
4.6.6.	Diarios de campo (Journals).....	140
4.7.	Trabajo de campo .....	141
4.7.1.	Intervención metacognitiva .....	141
4.7.2.	Procedimiento y diseño de la intervención .....	142

4.7.3. Tratamiento investigativo: estrategias, recursos, actividades y tareas.....	146
4.8. Resultados esperados.....	151
Capítulo V.....	153
5. Análisis de los resultados.....	153
5.1. Introducción.....	153
5.2. Procedimiento estadístico.....	154
5.3. Procedimiento hermenéutico.....	155
5.4. Situación previa a la intervención.....	155
5.4.1. Perfil de procedencia.....	155
5.4.2. Conocimientos y habilidades tecnológicas previas del uso de Moodle.....	156
5.4.3. Aptitudes lectoras de los estudiantes.....	161
5.4.4. Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (SILL).....	167
5.4.5. Cuestionario de motivación de la lectura en una segunda lengua (Mori).....	168
5.4.6. Conclusión parcial.....	170
5.5. Situación posterior a la intervención.....	171
5.5.1. Autoevaluación de la comprensión lectora y las estrategias de escritura.....	171
5.5.2. Uso y opinión sobre estrategias metacognitivas.....	178
5.5.3. Ranking de estrategias metacognitivas.....	180
5.5.4. Conclusión parcial.....	183
5.6. Comparación entre la situación anterior y posterior a la intervención.....	184
5.6.1. Encuesta de estrategias de lectura (SORS).....	184
5.6.2. Desempeño de los estudiantes previo y posterior a la intervención.....	185
5.6.3. Regulación y autorregulación del aprendizaje.....	186
5.6.4. Conclusión parcial.....	188
5.7. Percepciones hacia las estrategias metacognitivas.....	189
5.7.1. Lectura.....	190
5.7.2. Escritura.....	194

5.7.3.	Proceso previo .....	198
5.7.4.	Presentación del contenido .....	201
5.7.5.	Durante la práctica.....	202
5.7.6.	Durante la producción .....	203
5.7.7.	Posterior a la producción.....	205
5.7.8.	Intervención en general .....	206
5.8.	Conclusión .....	209
Capítulo VI.....		210
6.	Discusión de los resultados de la investigación .....	210
6.1.	Introducción.....	210
6.2.	Discusión .....	210
6.2.1.	Pregunta de investigación1 .....	211
6.2.2.	Pregunta de investigación 2.....	217
6.2.3.	Pregunta de investigación 3.....	220
Capítulo VII.....		228
7.	Conclusiones generales y aportes de la investigación .....	228
7.1.	Conclusiones y Recomendaciones.....	228
7.2.	Posibles líneas de investigación y proyectos investigativos a futuro .....	233
Referencias bibliográficas .....		236
ANEXOS.....		257
ANEXO A: Formulario para creación de cursos virtuales en Moodle .....		257
ANEXO B: Writing Checklist.....		259
ANEXO C: Encuestas .....		260
ANEXO D: Pre-test y Post-test .....		295
ANEXO E: Prueba de suficiencia en inglés ( <i>English Proficiency Test</i> ) .....		319

ANEXO F: Diarios de campo ( <i>Journals</i> ).....	334
ANEXO G: Folleto de unidades de contenido metacognitivo en Moodle .....	335
ANEXO H: Procedimiento y diseño de la intervención.....	336
ANEXO I: Consentimiento informado de participación .....	342
ANEXO J: Marcador de tiempo autónomo ( <i>Autonomous Time Marker</i> ).....	344
ANEXO K: Cronograma ( <i>Muestra</i> ) .....	345
ANEXO L: Rastreador de tareas ( <i>Task-tracker</i> ) .....	346

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Modelo Metacognitivo</i> .....	39
Figura 2. <i>Modelo mixto de Goleman</i> .....	40
Figura 3. <i>Propósitos de la escritura</i> .....	78
Figura 4. <i>Moodle: herramientas, actividades y recursos</i> .....	143
Figura 5. <i>Reading level difficulty marker</i> .....	151
Figura 6. <i>Diagrama radial de las lecturas preferidas de los estudiantes</i> .....	162
Figura 7. <i>Diagrama radial de las razones por las que prefieren leer los estudiantes</i> .....	163
Figura 8. <i>Diagrama radial de resolver el vocabulario</i> .....	164
Figura 9. <i>Diagrama radial de prácticas habituales de comprensión lectora</i> .....	165
Figura 10. <i>Diagrama de barras del Strategy Inventory for Language Learning (SILL)</i> .....	168
Figura 11. <i>Diagrama de barras de error del Cuestionario de Motivación Lectora de Mori</i> ....	169
Figura 12. <i>Diagrama de líneas de la evaluación del aprendizaje y del papel del tutor</i> .....	174
Figura 13. <i>Diagrama de barras-Autoevaluación</i> .....	182
Figura 14. <i>Diagrama de barras de Survey of Reading Strategies (SORS)</i> .....	184
Figura 15. <i>Diagrama de barras de error del pre-test y post-test en lectura y escritura</i> .....	186
Figura 16. <i>Diagrama semántico de la categoría de lectura</i> .....	190
Figura 17. <i>Diagrama semántico de la categoría de escritura</i> .....	194
Figura 18. <i>Diagrama semántico de la categoría de proceso previo</i> .....	198
Figura 19. <i>Diagrama semántico de la categoría presentación del contenido</i> .....	201
Figura 20. <i>Diagrama semántico de la categoría durante la práctica</i> .....	203
Figura 21. <i>Diagrama semántico de la categoría durante la producción</i> .....	204
Figura 22. <i>Diagrama semántico de la fase posterior a la producción</i> .....	205
Figura 23. <i>Diagrama semántico de la fase de intervención en general</i> .....	206

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Dimensiones de la acción del estudiante</i> .....	62
Tabla 2. <i>Estímulo de un aprendizaje autónomo</i> .....	64
Tabla 3. <i>La evaluación como recurso de formación</i> .....	66
Tabla 4. <i>La evaluación desde el plano técnico</i> .....	68
Tabla 5. <i>Resumen de estudios y sus autores</i> .....	82
Tabla 6. <i>Perfil sociodemográfico de los estudiantes</i> .....	156
Tabla 7. <i>Habilidades previas autoidentificadas de los estudiantes</i> .....	157
Tabla 8. <i>Uso de la web autoidentificada de los estudiantes</i> .....	158
Tabla 9. <i>Propósitos del uso de internet identificados en los estudiantes</i> .....	159
Tabla 10. <i>Conocimiento y uso de la plataforma Moodle identificado en los estudiantes</i> .....	159
Tabla 11. <i>Opinión de los estudiantes sobre el uso de foros en Moodle</i> .....	160
Tabla 12. <i>Opinión de los estudiantes sobre sus hábitos de lectura</i> .....	166
Tabla 13. <i>Opinión de los estudiantes sobre el empleo de la plataforma Moodle</i> .....	171
Tabla 14. <i>Opinión sobre el uso de estrategias metacognitivas</i> .....	178
Tabla 15. <i>Ranking de estrategias metacognitivas</i> .....	181
Tabla 16. <i>Opinión sobre los aspectos lingüísticos desarrollados</i> .....	182
Tabla 17. <i>Resultados descriptivos de las habilidades de leer y escribir sobre 20 puntos</i> .....	185
Tabla 18. <i>Autopercepción de la regulación y autorregulación</i> .....	187

## Lista de Abreviaciones

**AA:** Auto aprendizaje

**ARA:** Autorregulación del aprendizaje

**B1:** Usuario independiente intermedio según el Marco Común Europeo de Referencia

para las Lenguas

**B2:** Usuario intermedio alto según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**BALLI:** Beliefs About Language Learning Inventory (en español: Creencias sobre el Inventario de Aprendizaje de Idiomas)

**CEAACES:** Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior

**CES:** Consejo de Educación Superior

**CMHE:** Cuestionario de métodos y hábitos de estudio

**COLLES:** Constructivist On-Line Environment Survey (Encuesta constructivista sobre el entorno de aprendizaje en línea)

**COVID-19:** Enfermedad por corona virus 2019

**EAL:** English Autonomous Learning (en español: Aprendizaje Autónomo del Inglés)

**EVA:** Entorno Virtual de Aprendizaje

**HTML:** *HyperText Markup Language* (en español: Lenguajes de marcas de hipertexto)

**KWL:** What do I know?, What do I want?, What have I learned? (en español: ¿Qué sé?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Qué aprendí?)

**LOES:** Ley Orgánica de Educación Superior

**MARSI:** Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (en español: Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura)

**MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**MOODLE:** *Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment* (en español: Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)

**OREO:** Opinión, Razones, Ejemplos, Opinión

**PINE:** Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

**POW:** Pick my idea and pay attention to prompt, Organize, Write and say more (en español: Escoger mi idea y prestar atención a la pista, Organizarla, Escribirla y decir algo más)

**RAP:** Read, Ask, Paraphrase (en español: Leer, Preguntar, Parafrasear)

**RRA:** Reglamento de Régimen Académico

**SILL:** Strategy Inventory for Language Learning (en español: Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas para estudiantes de una segunda lengua)

**SORS:** Survey of Reading Strategies (en español: Encuesta de Estrategias de Lectura)

**SRSD:** Self-Regulated Strategy Development (en español: Desarrollo de Estrategias Autorreguladas)

**S2R:** Strategic Self-Regulated Model of Language Learning (en español: Modelo Estratégico de Autorregulación del Aprendizaje de Idiomas)

**TIC:** Tecnologías de la Información y de la Comunicación

**TOEFL IBT:** *Internet Test of English as a Foreign Language* (en español: Prueba estandarizada de dominio del idioma inglés estadounidense impartida por internet)

**TREE:** Topic Sentence, Reasons, Explain, Ending (en español: Oración temática, Razones, Explicación, Conclusión)

**TWA:** Think before reading, Think **W**hile reading, and think **A**fter reading (en español: pensar antes de leer, pensar mientras se lee y pensar después de leer)

**WWW:** Who is the main character?, When does the story take place?, What does the main character do?, What happens then?, How does the story end?, How does the main character feel? (en español: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Cuándo sucede la historia?, ¿Qué hace el personaje principal?, ¿Qué sucede después?, ¿Cómo termina la historia?, ¿Cómo se siente el personaje principal?)

# Capítulo I

## 1. Fundamentación del tema de investigación

### 1.1. Introducción

Para la elaboración de la presente investigación se ha llevado a cabo una revisión de los antecedentes y fundamentos que permiten guiar el proceso de la temática abordada. Es imperioso resaltar en primera instancia que las actuales directrices en educación consideran al estudiante como protagonista y promotor activo de su aprendizaje; por lo tanto, al docente, se le adjudica un nuevo rol como corresponsable de este proceso. En otras palabras, el docente está encauzado a diseñar actividades, ya sea con el fin de detectar errores en procesos y solucionarlos o fomentar fortalezas en el educando, diseñando estrategias de enseñanza (Valverde, 2009).

Esta nueva manera de aprender basada en un enfoque constructivista no tiene como propósito la mera evaluación de los aprendizajes observables sino la detección de motivos y afectos de los estudiantes que les permitan realizar adaptaciones y ajustes necesarios a lo largo del proceso educativo. De este modo, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y regulado tiene como base la utilización de la metacognición, la cual es definida por Flavell (1976) como el conocimiento que un individuo posee de los productos cognitivos. En otras palabras, en el planteo de Flavell, se advierte que la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre esa actividad, lo cual conlleva *conocer* y *controlar*, dando lugar a espacios de planificación, monitoreo, reflexión y evaluación.

Entonces, el docente como orientador y supervisor del proceso, motiva para que el estudiante puede adoptar un papel activo en su propio proceso formativo. De ahí que el educador puede valerse de recursos didácticos y tecnológicos para lograr este cometido, propiciando espacios de reflexión

que promuevan el pensamiento crítico y a su vez favorezcan la autonomía en los educandos. Estos espacios no necesariamente se llevan a cabo en el aula de clase, dado que las ventajas que ofrece el internet y los espacios virtuales como la plataforma Moodle facilitan este proceso y el quehacer del docente en su práctica educativa.

La función de esta plataforma (Moodle) estaría entonces orientada en primera instancia como apoyo a la clase presencial y por supuesto de manera primordial, como complemento al proceso de aprendizaje del alumno, con la finalidad de impulsar el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, independientemente del contexto en el que ocurra el aprendizaje, posibilitando opciones de autonomía en el ámbito de actuación del aprendizaje. No obstante, el hecho de contar con una moderna y dinámica plataforma virtual que brinde facilidades a los estudiantes y docentes ya sea de manera semipresencial o a distancia no garantiza su efectividad sin la labor del profesor como complemento en su diseño, revisión y evaluación pues, “no solamente permite la transmisión pasiva de información sino que también se pueden generar a través de ellas [plataformas virtuales] actividades didácticas que potencien la formación presencial, y más aún, que fomenten el trabajo autónomo y regulado de los estudiantes” (Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013, p. 75).

Tomando como reseña lo antes expuesto, este estudio pretende evaluar las actividades de aprendizaje empleadas en el proceso mediante la planificación, el monitoreo, la evaluación y la inclusión de planes de mejoramiento, teniendo como base central, el desarrollo del Auto Aprendizaje (AA), a través del uso de nuevas tecnologías (Moodle), en virtud de la adquisición y reforzamiento de una lengua extranjera (inglés), específicamente en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE), Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Esta modalidad de aprendizaje (AA) podría ser, según el planteamiento de este estudio, más dinámica si se demuestra el efecto positivo de las herramientas de Moodle como impacto favorable en el aprendizaje autorregulado, al ser conductoras de estrategias metacognitivas, conjugadas de manera holística, con sus propias interacciones y particularidades.

A través de esta intervención, se daría paso a que los estudiantes puedan ser partícipes del descubrimiento de sus propios estilos y formas de aprendizaje, permitiéndoles modificar antiguos hábitos de estudio, no solamente para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, “sino también como una filosofía y nueva forma de vida” (Maldonado, 2009, p. 290).

El Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca<sup>1</sup>, elaborado por la Comisión Técnica Curricular, señala trascendentales aspectos en relación con la autonomía del estudiante en su proceso educativo. En sus fundamentos pedagógicos, se enfatiza el papel del estudiante como sujeto - actor con capacidades para el desarrollo del aprendizaje autónomo, continuo y permanente, de pensamiento crítico y creativo, en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento, del conocimiento y uso de tecnologías. De hecho, este modelo plantea la posibilidad de que el estudiante sea un individuo capaz de desarrollar, “formas propias de adquirir, procesar y asimilar los nuevos conocimientos y capacidades” (Loyola et al., 2015, p. 13).

---

<sup>1</sup> La Universidad de Cuenca actualiza su Modelo Educativo, con la convicción de contar con un referente teórico, conceptual, filosófico, epistémico claro que contribuya a alcanzar el fin y los objetivos institucionales, basados en la riqueza de su historia y en la responsabilidad compartida de cada uno de los sujetos que conforman la comunidad universitaria, para atender de mejor manera las tareas que la sociedad le tiene encomendada en el marco del cumplimiento de sus funciones sustanciales: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, lo que implica la resignificación de la tarea del docente universitario y de la formación académica profesional misma (Loyola et al., 2015, p. 3).

De ahí la imperiosa necesidad de la Universidad de Cuenca por generar espacios en donde se permita la participación del educando en su proceso de formación autónoma. De hecho, el actual modelo educativo pretende aplicar los modelos psicopedagógicos que destaquen el aprender a aprender, que posibiliten un formato de autoaprendizaje para toda la vida, fomentando el pensamiento crítico, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996).

El objetivo de este estudio se podría lograr a través del uso de tecnologías como la plataforma Moodle que ha sido utilizada en la Universidad de Cuenca desde hace ya 15 años (2007) como recurso didáctico para la enseñanza de varias asignaturas; entre ellas, las concernientes al área del inglés como lengua extranjera, específicamente en la carrera PINE. Es importante resaltar que, si bien ha habido una trayectoria del uso de esta plataforma con fines educativos, ha sido utilizada en su mayor parte como repositorio de información y transmisión pasiva de datos, conceptos y tareas por parte de los estudiantes y docentes de esta institución, lo cual es manifestado por la Mgt. Doris Suquilanda (2019), a cargo de la creación de cursos virtuales (Moodle) para los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

Es sustancial mencionar que, gracias a la información proporcionada por la Mgt. Suquilanda a través de un informe interno socializado en la Facultad de Filosofía, se ha podido visualizar datos reales sobre la acogida que tiene este recurso entre algunos docentes de esta Facultad, quienes lo utilizan mayoritariamente para reforzar sus clases con material de apoyo, recepción de tareas y algunos foros que permiten receptar las opiniones de los estudiantes sobre temas tratados en clase. En su informe, Suquilanda detalla amplia información sobre los cursos creados entre los años 2014 a 2019 en la Facultad de Filosofía, identificando la carrera, la asignatura y el docente que solicita su creación a través de un formulario (ver anexo A) que es enviado y receptado por la Mgt. Suquilanda por medio de correos institucionales.

Es trascendental indicar que algunos de estos cursos creados no evidencian la producción de ningún material o la compilación de información, encontrándose completamente vacíos. Además, no existe ningún curso virtual con fines metacognitivos para la promoción del aprendizaje autorregulado de ninguna índole, lo que afianza la presente investigación, la misma que pretende dar un nuevo enfoque y una mejor utilidad al empleo de esta clase de recurso tecnológico virtual para la enseñanza del inglés.

Adicionalmente, para fines investigativos, se cuenta con datos tangibles obtenidos por la Mgt. Suquilanda, a través de la aplicación de una encuesta a los docentes de la Facultad de Filosofía en el año 2019, cuyo objetivo fue extraer información que permitiera establecer una línea base sobre el uso de recursos tecnológicos como apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje y las necesidades de capacitación en material de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Al respecto, es indispensable señalar que las preguntas del cuestionario fueron revisadas por la Comisión Pedagógica de la Facultad de Filosofía, emitiendo sugerencias que fueron tomadas en cuenta e incluidas en la encuesta. Este cuestionario fue piloteado con un grupo de profesores antes de su aplicación por medio del correo institucional de la Universidad. Posteriormente, las encuestas fueron emitidas a 128 docentes a sus correos electrónicos desde la cuenta del Soc. Humberto Chacón, ex decano de la Facultad de Filosofía, con el propósito de que el proceso cuente con respaldo institucional y de esta manera se logre una mayor participación, consiguiendo la respuesta de 77 docentes, representando el 62%.

Entre los resultados obtenidos, en relación a una de las preguntas del cuestionario, “¿Con qué frecuencia incorpora TIC en su clase?”, se encuentra que el 55% lo hace más de una vez a la semana, el 32% una vez a la semana y el 12% una vez al mes, lo que demuestra que estos recursos podrían convertirse en herramientas significativas para el desarrollo de estrategias metacognitivas

y la promoción del aprendizaje autorregulado, al ser usados con esta frecuencia, como potencial modelo generador no solamente en la carrera PINE sino también en las demás carreras de la Facultad y la Universidad.

De hecho, en el Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2013), se requiere se incluya en la malla curricular de la carrera un mayor número de horas semanales de clases presenciales en las instituciones educativas de modalidad presencial, lo cual demandaría un mayor trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Efectivamente, según el reglamento, se deben asignar semanalmente 1.5 o 2 horas de trabajo autónomo- práctico, según la naturaleza de la materia. Por ejemplo, en el caso de *Reading and Writing III* (Lectura y Escritura III), se asignan 4 horas presenciales en esta asignatura a la semana de contacto con el docente. Estas 4 horas semanales de la mencionada cátedra se multiplican por 1.5 horas de trabajo autónomo - práctico, teniendo como resultado 6 horas de trabajo autónomo a la semana. El resultado final es un total de 160 horas por ciclo ya que esta materia se debe desarrollar en un promedio de 10 horas semanales, comprendiendo el trabajo presencial y autónomo - práctico, durante 16 semanas que conlleva un semestre de estudios.

De igual forma, según datos obtenidos en la encuesta aplicada por la Mgt. Suquilanda (2019), “la mayoría de los docentes consideran que los equipos tecnológicos que la Facultad de Filosofía ha incorporado en sus instalaciones han contribuido favorablemente en la mejora de las clases” (párr. 13). Esto evidencia la importancia de las TIC en la actualidad en los procesos educativos, las cuales están en auge no solo por sus avances contemporáneos sino también por los impactos y efectos producidos a causa de la situación de pandemia (COVID-19), afrontada a nivel mundial sin previo aviso o preparación, lo cual ha provocado un vuelco rotundo en la concepción y práctica de modelos de enseñanza y aprendizaje en sistemas pedagógicos e instituciones de instrucción educativa tanto locales como foráneas, revelando una diversidad marcada entre sus actores.

Es así como, en base a lo mencionado, el 85% de los docentes de la Facultad de Filosofía aseveran que el uso de recursos tecnológicos contribuye a mantener comunicación fuera de las aulas de clase con los estudiantes, pues afirma la importancia del uso de herramientas tecnológicas en los procesos de comunicación para apoyar la educación presencial. Este resultado es corroborado por Anny Mora (2019), quien afirma que:

un entorno virtual [como Moodle] permite compartir conocimientos y opiniones, el desarrollo autónomo de programas, la evaluación del desarrollo de los contenidos así como del tiempo dedicado para llevarlos a cabo, la posibilidad de internacionalización y de relacionarse, y conocer puntos de vista de personas en todo el mundo. (p. 5)

En definitiva, la educación virtual emerge con mayor fuerza a partir de la situación de pandemia (COVID-19), la cual ha sido enfrentada como un total desafío en todos los niveles de instrucción educativa. En este punto, retornando a la encuesta, es de trascendencia dar a conocer las siguientes conclusiones, pues corroboran la importancia del uso de tecnología en educación en palabras de Suquilanda, 2019 y manifiesta lo siguiente:

- ✓ Las TIC son herramientas que permiten ampliar el aula de clase al facilitar los procesos comunicativos luego de las horas presenciales entre profesor y estudiante, pudiéndose aprovechar estos espacios para reforzar el trabajo.
- ✓ El manejo de herramientas informáticas por parte de los docentes es generalmente alto en software de ofimática, observándose que las habilidades en manejo de otros recursos como URKUND, la web 2.0 y la plataforma Moodle necesitan ser tratados en cursos de actualización.
- ✓ Se hace visible, sin embargo, que a pesar de considerar que estos recursos influyen favorablemente en las clases, son problemas de acceso los que dificultan su incorporación.

- ✓ Es necesario diseñar un plan de capacitación enfocado a los diferentes grupos de docentes, considerando características como edad, niveles de habilidad y destreza en el manejo de ciertas herramientas y la preferencia en la modalidad de capacitación.
- ✓ Además, se debe considerar la vinculación de estos recursos tecnológicos con procesos pedagógicos.

Considerando los resultados emitidos por la Mgt. Suquilanda en relación con el uso de herramientas tecnológicas y particularmente de la plataforma Moodle para fines transmisivos por parte del docente y receptivos por parte del estudiante y no de carácter productivo y autónomo, se plantea esta investigación destinada a facilitar la “autorreflexión”, “autorregulación” y “auto organización” que son las características de los procesos académicos exigidos por la Universidad de Cuenca, según su modelo pedagógico.

Estos procesos se sujetan a las exigencias y regulaciones de entidades superiores como el Consejo de Educación Superior (CES) a través de su Reglamento de Régimen Académico (2013), conviniendo en el Artículo 15, aspectos trascendentales sobre el componente del aprendizaje autónomo:

[este aprendizaje] está orientado al desarrollo de capacidades para el aprendizaje independiente e individual. [Entre las] actividades de aprendizaje autónomo, [se encuentran]: la lectura; el análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales; la generación de datos y búsqueda de información; la elaboración individual de ensayos, trabajos y exposiciones (p.9).

De igual manera en los Artículos 40, 42 y 43 del mismo reglamento, se acuerda que las actividades de aprendizaje pueden llevarse a cabo también en la modalidad en línea y a distancia,

permitiendo así se genere un aprendizaje asistido por el profesor por medio de tutorías sincrónicas. Adicionalmente, se especifica que los componentes de docencia, prácticas de los aprendizajes y aprendizaje autónomo, “están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías informáticas y entornos virtuales que organizan la interacción educativa del profesor y el estudiante, en tiempo real o diferido” (p.20).

Estos procesos, prácticas y normativas educativas también están sujetas a disposiciones pronunciadas por la LOES, Ley Orgánica de Educación Superior (2010), la cual en su Artículo 1, en relación con el *Ámbito* estipula lo siguiente:

Esta ley regula el sistema de educación superior en el país, a los organismos e instituciones que lo integran; determina derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, y establece las respectivas sanciones por el incumplimiento de las disposiciones contenidas en la Constitución y la presente Ley. (LOES, p.7)

Por lo expuesto, el presente estudio de carácter académico – investigativo intenta propiciar nuevos ambientes virtuales de aprendizaje que favorezcan la creatividad y la integración de la teoría con la práctica de manera autónoma a través del desarrollo de estrategias metacognitivas así como fomentar el aprendizaje del inglés a través del uso de este recurso tecnológico (Moodle). Para el efecto, se cuenta con la participación de un grupo de estudiantes del cuarto ciclo de la carrera PINE, quienes de acuerdo con las exigencias de la Malla Curricular modificada del 2013 de esta carrera, deberían tomar las asignaturas enmarcadas en las *Lenguas Inglesas* que comprenden Lectura

Comprensiva, Conversación, Escucha y Escritura con un nivel B1<sup>2</sup> en inglés en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Es necesario mencionar que a pesar de que no se apliquen las disposiciones del Artículo 31 del Reglamento de Régimen Académico (2013) a las carreras de idiomas extranjeros en relación a que los estudiantes de instituciones de educación superior de tercer nivel o grado deben tener una suficiencia de un idioma extranjero correspondiente al nivel B2<sup>3</sup> según el MCER, los estudiantes de las carreras de idiomas, según el Artículo 103 de la Ley Orgánica de Educación Superior, deberán rendir en su último año de estudios un Examen de Fin de Carrera<sup>4</sup>, lo cual requiere una profunda y significativa preparación desde los primeros ciclos.

Además, según el Artículo 2 del Acuerdo Ministerial #242-11 del Ministerio de Educación, el bachiller ecuatoriano debe ser capaz de comunicarse efectivamente, “comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse y aprender (tanto en el idioma propio como en uno extranjero)”, lo cual requiere que de igual forma en los primeros ciclos de formación en nivel superior, se priorice el fortalecimiento del idioma extranjero (inglés) hacia un nivel B1 de manera que al finalizar sus estudios, el estudiante de una carrera de idiomas con miras a ejercer la docencia en la enseñanza

---

<sup>2</sup> Nivel B1 (usuario independiente intermedio), “Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales” (Universidad de Sevilla, s.f.).

<sup>3</sup> Nivel B2 (usuario intermedio alto), “Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidencia la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo” (Universidad de Sevilla, s.f.).

<sup>4</sup> El Examen de Fin de Carrera denominado, *Examen Nacional de Evaluación de Carreras*, “se centra principalmente en los conocimientos que se espera que los estudiantes hayan adquirido en su carrera durante el proceso de formación, tomando como base los programas académicos de las carreras a ser evaluadas” (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior- CEAACES, 2014, pp. 3-4).

del inglés como lengua extranjera o segunda lengua, pueda alcanzar el nivel B2, ya que, de acuerdo a regulaciones establecidas para el ingreso al Magisterio Nacional, como docente de inglés se debe alcanzar este nivel.

Con referencia a lo enunciado, según el Artículo 6 del Acuerdo Ministerial #0249-13, los aspirantes a profesores de inglés deberán presentar la aprobación del nivel B2 según (MCER). Adicionalmente, para obtener un nombramiento, entre otros requisitos, deben obtener un puntaje mínimo de 87/120 (TOEFL IBT- Internet Test of English as a Foreign Language; en español, prueba estandarizada de dominio del idioma inglés estadounidense impartida por internet) para ser considerados APROBADOS, según lo dispuesto en el mismo acuerdo.

Como es evidente, se han acrecentado las exigencias del manejo y dominio del inglés directamente relacionado con las competencias lingüísticas, siendo el porcentaje asignado a este examen de 60%. De este modo, se observa el énfasis en el dominio de la lengua más que en la capacitación metodológica (2%) y en la experiencia docente (5%) lo que evidencia que un profesor aspirante tiene más posibilidades de acceder a un nombramiento permanente si rinde el examen de conocimiento y manejo de la lengua de manera óptima (Ministerio de Educación, Acuerdo 0249-13, 2013).

El hecho de que los educandos logren alcanzar el nivel B1<sup>5</sup> al culminar el cuarto ciclo de su formación profesional como futuros Licenciados en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y

---

<sup>5</sup> *Objetivos de las habilidades de escritura y lectura comprensiva* basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Cervantes, 2002) a nivel B1 y los logros de aprendizaje de la asignatura en cuestión “*Reading and Writing III*”.

- Reconocer oraciones y expresiones frecuentemente usadas en situaciones familiares y personales, ubicaciones geográficas y empleo.
- Utilizar estructuras académicas de escritura a nivel intermedio en enunciados simples para expresar ideas, opiniones, intereses, aficiones y experiencias personales de una manera organizada en un orden secuencial.

Extranjeros, fortalecería el conocimiento y uso del idioma de una manera más significativa. Esto les permitiría desarrollarse productiva y eficazmente en las materias profesionalizantes dictadas en los ciclos superiores, a partir del quinto hasta el octavo ciclo, facilitando, además, su proceso de aprendizaje autorregulador, lo que permitiría afianzar el rol del docente, en relación con el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca como, “docentes innovadores, creativos, provocadores, pero esencialmente mediadores” (Loyola et al., 2015, p. 37).

En este punto, es necesario comprender que esta investigación no solamente pretende cambiar el papel del estudiante como actor de su propio aprendizaje sino también el del docente como facilitador de conocimiento y mediador de un proceso educativo autorregulador, para lo cual debe iniciar por reaprender su nuevo rol. Bajo esta perspectiva, el modelo educativo, según lo explican sus autores, Loyola et al., (2015), “convierte la acción tutorial en el referente y práctica pedagógica del docente universitario ante una práctica educativa centrada en aprender como aprenden los educandos” (pp. 38-39). Desde esta lógica, la carrera PINE debe definir sus procesos y planes de programas de acompañamiento a los estudiantes durante su praxis educativa, orientándoles hacia un proceso formativo de carácter autorregulador y colaborativo en lo que se refiere a la creación de comunidades de aprendizaje<sup>6</sup>, siendo éste el propósito del presente estudio.

- 
- Describir aspectos personales, necesidades inmediatas, acontecimientos actuales y descripciones del entorno y del contexto social.
  - Describir eventos, sueños, anhelos, planes y ambiciones.
  - Desarrollar estrategias de lectura comprensiva y escritura: “*Scanning, Skimming, Inferencing, Guessing meaning from context, Predicting, Paraphrasing, Brainstorming, entre otras*”.

<sup>6</sup> Las comunidades de aprendizaje reconocen que el aprendizaje es construido entre todos, en un colectivo de opiniones individuales, necesarias de compartir, crear, relacionar conceptos, porque el conocimiento se encuentra en cada persona que al colaborar en las redes pone a disposición de quien lo necesite y cuando lo necesite (Loyola et al., 2015, p. 40).

De ahí surgen los siguientes objetivos, hipótesis, variables y preguntas de investigación a ser considerados durante el desarrollo de esta investigación:

## 1.2. Objetivo general

- Determinar en qué medida la implementación de estrategias metacognitivas aplicadas a través de Moodle influye en el aprendizaje autorregulado de las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés como lengua extranjera.

### 1.2.1. Objetivos específicos

- ✓ Establecer la situación de los estudiantes previamente al proceso de intervención con respecto al empleo de las tecnologías en el aprendizaje autorregulado.
- ✓ Definir que estrategias metacognitivas son las más empleadas por los participantes de la investigación y evaluar su opinión con relación al proceso de transformación y conservación.
- ✓ Evaluar el impacto del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a través de actividades y recursos de Moodle en el rendimiento académico de las destrezas de lectura comprensiva y escritura.
- ✓ Identificar las percepciones de los participantes hacia las estrategias metacognitivas como herramientas para llegar a ser autorregulados y reflexivos en el desarrollo de sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés a nivel superior.

### 1.3. Hipótesis

El uso de actividades autorreguladas a través de la plataforma virtual Moodle influye en el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y fortalece las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés a un nivel intermedio.

*Variable Independiente:* El uso de actividades y recursos interactivos a través de la plataforma virtual Moodle.

*Variable Dependiente:* El desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en el proceso de aprendizaje del inglés hacia la adquisición de un nivel B1 de acuerdo con el MCER, en relación con las habilidades de lectura comprensiva y escritura.

### 1.4. Preguntas de investigación

Según estudios preliminares efectuados por otros investigadores y entidades, el uso de actividades y recursos interactivos a través de la plataforma virtual Moodle favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y promueve la autorregulación del aprendizaje.

¿En qué medida influiría esta implementación en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente en las destrezas de lectura comprensiva y escritura a un nivel B1 según el MCER en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca?

¿Cuáles son las estrategias metacognitivas más comunes empleadas por los estudiantes durante la intervención?

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes hacia las actividades autorreguladas como herramientas para desarrollar estrategias metacognitivas y mejorar sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés?

## 1.5. Estructuración de la investigación

### 1.5.1. Índice comentado

La presente tesis doctoral, de carácter académico-educativo, está conformada por siete capítulos. En el *primer capítulo* se da a conocer la introducción y fundamentación del tema a través de una visión panorámica de los aspectos que circunscriben a este incluye: los antecedentes, problemática, una breve descripción del contexto y sus participantes, ciertos enfoques y disposiciones normativas que sustentan el objeto de estudio. Además, se resalta la relevancia en torno a la implementación de ambientes virtuales como la plataforma Moodle, la cual favorece la creatividad y la integración de la teoría con la práctica de manera autónoma mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas que fomentan la promoción de la autorregulación en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y el desarrollo de habilidades como la lectura y la escritura. En este acápite, adicionalmente, se justifica la pertinencia de esta investigación y su accionar, resaltando no solo el rol del estudiante como actor de su propio aprendizaje, sino también el del docente como facilitador de conocimiento y mediador de un proceso educativo autorregulador, para lo cual debe iniciar por reaprender su nuevo rol. También, presento una síntesis de los contenidos de cada acápite con la finalidad de brindar un panorama integral de todos los elementos del estudio, vislumbrando así las contribuciones de cada uno, para la consecución de los objetivos y la comprobación de la hipótesis y las preguntas de investigación de este trabajo.

En el *segundo capítulo* se expone la base teórica en la que se conjugan conceptos, ideas, teorías y puntos de vista de diversos autores con el propósito de entender las perspectivas de este

estudio y delimitar los conceptos fundamentales sobre los que se asienta la estructura de esta tesis, la cual se enmarca en la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; así como, el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva y escritura a través de la metacognición y sus estrategias. En este apartado se abordan constructos teóricos referentes a la conceptualización, enfoques y modelos de la metacognición; conceptualización, enfoques y modelos de autorregulación del aprendizaje; la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera; la integración de la virtualidad, autorregulación y estrategias de aprendizaje; el uso de la plataforma Moodle como sistema de gestión del aprendizaje; y la influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de lectura y escritura a través de la aplicación de recursos didácticos y estrategias recurrentes.

En el *tercer capítulo* se presenta en detalle los diversos estudios que abordan el objeto de estudio. Este acápite comprende la exposición y análisis de investigaciones empíricas y de revisión literaria que exhiben los hallazgos encontrados en torno a temáticas, tales como: uso de estrategias metacognitivas y procesos de autorregulación para la promoción de una lengua extranjera o segunda lengua en contextos sincrónicos y asincrónicos; correlación entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje mediante el uso de plataformas virtuales; analogía entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura y escritura; instrucción de estrategias de autorregulación en lectura comprensiva y escritura; procesos y efectos de andamiaje; e impacto de la práctica metacognitiva en correspondencia con la motivación, creencias, perspectivas y roles de sus actores. En el transcurso del capítulo se relata las relaciones de estas investigaciones con los fundamentos teóricos planteados en el capítulo II, así como sus aspectos metodológicos, lo cual sirve de apoyo para la aplicación y explicación de los subsiguientes apartados.

En el *cuarto capítulo* se describe los fundamentos y decisiones metodológicas enmarcadas en una metodología mixta cuantitativa (descriptiva) y cualitativa (interpretativa), la cual integra enfoques de ambos ámbitos en conjunción con un diseño de tipo cuasi-experimental. En efecto, inicio este acápite con la descripción del preámbulo y los objetivos investigativos para luego continuar con la explicación detallada de los instrumentos empleados tanto en la recolección de datos como en los procedimientos de análisis, los que son considerados en base a las investigaciones planteadas en el capítulo III.

Adicionalmente, se destaca de manera particular el diseño y ejecución de la planificación estratégica, trabajo de campo y tratamiento investigativo correspondiente a la intervención metacognitiva en la plataforma Moodle, comprendiendo el diseño y puesta en práctica de diversas actividades (4 unidades) de creación propia y adaptaciones de otros recursos que corresponden a la implementación de procesos metacognitivos y de autorregulación de las destrezas de lectura y escritura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel superior (contexto universitario). Es relevante mencionar que en este capítulo se advierte aspectos asociados a la validez y fiabilidad de la investigación, así como los procedimientos llevados a cabo en torno al pilotaje realizado. Finalmente, se aborda los resultados esperados.

En el *quinto capítulo* se señala el proceso efectuado en el análisis e interpretación de los datos. En este apartado se menciona la forma de organización de la información tanto de los datos recolectados como del análisis y sus resultados. Se expone de manera minuciosa las fases de análisis de la información recolectada en correspondencia con los instrumentos definidos en el acápite de la metodología. También se enfatiza los procedimientos estadísticos de tipo descriptivo e inferencial considerados y los procedimientos hermenéuticos ejecutados a través de la aplicación del programa Atlas ti. Posteriormente se expone la situación previa y posterior a la

intervención, resaltando los datos y hallazgos que surgen de la comparación de ambos momentos. Finalmente, se ilustra las categorías identificadas con un diagrama semántico en el que se hacen constar los respectivos códigos abordados. A través de éstos se visibiliza los extractos de los participantes que emergen de las encuestas y diarios de campo (*journals*) suministrados.

En el *sexto capítulo* se contrasta los resultados de manera concisa con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación, haciendo un breve recuento sobre la metacognición y su trascendencia en la autorregulación del aprendizaje de un idioma extranjero en la educación virtual. Para el efecto, me fundamento en los constructos teóricos y los hallazgos de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, integrando simultáneamente los datos extraídos de los diversos instrumentos administrados a los participantes de esta investigación en el trabajo de campo y en las fases de intervención.

En el *séptimo capítulo* se delimita las conclusiones de esta pesquisa, además de sugerir ciertas recomendaciones en función de posibles líneas de investigación a realizarse a futuro, procedentes de limitaciones identificadas.

Por último, se incluye la lista de referencias bibliográficas, consideradas de trascendencia para este estudio, con el fin de darle mayor rigurosidad y carácter científico a esta investigación. Asimismo, adjunto la sección de Anexos en la que se identifican los diversos insumos e instrumentos adaptados, creados e incorporados en cada fase. Es importante mencionar que el anexo G comprende el diseño de 4 unidades completas de actividades y tareas metacognitivas relacionadas con las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés, insertadas en Moodle, como contribución a la temática abordada en esta tesis, las que por su extensión están

disponibles en un enlace de Google Drive y código QR, desde los cuales se podrá acceder para su revisión y análisis correspondiente.

## Capítulo II

### 2. Marco Teórico

#### 2.1. Introducción

Este apartado da inicio al marco conceptual que proporciona sustento teórico a este trabajo de investigación, abordando conceptos, ideas, teorías y puntos de vista elementales relacionados con la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; así como, el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva y escritura a través de la metacognición y sus estrategias.

Este acápite se divide en dieciséis secciones detalladas a continuación: a) Metacognición: Conceptualización y enfoques teóricos; b) Modelos metacognitivos de aprendizaje; c) Autorregulación: Conceptualización y enfoques teóricos; d) Modelos de autorregulación del aprendizaje; e) La educación virtual y la autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera; f) Integración de la virtualidad, autorregulación y estrategias de aprendizaje; g) Moodle como sistema de gestión del aprendizaje; h) Principios y nociones de Moodle en la instrucción educativa; i) Tendencias actuales del uso de Moodle en la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje; j) La metacognición como estrategia para la autorregulación del aprendizaje; k) El rol de la evaluación y autoevaluación en la metacognición; l) Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de lectura; m) Tipología de las estrategias metacognitivas en torno a la destreza lectora; n) Modelos teóricos de comprensión lectora; o) Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de escritura; y p) Escritura metacognitiva: Recursos didácticos y estrategias recurrentes.

Las categorías mencionadas abordan constructos esenciales que servirán como marco de análisis, comparación y discusión en el proceso de revisión empírica abordada en las subsiguientes secciones.

## 2.2. Metacognición: Conceptualización y enfoques teóricos

La revisión bibliográfica de esta sección permite distinguir múltiples definiciones en cuanto al término *Metacognición*; algunas orientadas hacia la explicación de ésta y otras hacia la descripción de sus características más relevantes. La multiplicidad de sus definiciones rendirá cuenta de la variedad de enfoques y miradas que existen sobre este constructo, de ahí la importancia de exponer diversas teorías en torno a lo que la metacognición involucra y cómo ésta ha sido concebida por notables autores.

Para iniciar esta recopilación, es indispensable identificar al padre y pionero de la metacognición, John Flavell (1976), epistemólogo, psicólogo y teórico cognitivo estadounidense, cuya mirada sobre la metacognición está orientada a comprenderla como la “Teoría de la mente”, definiéndola como el control que tiene un individuo sobre sus destrezas y procesos cognitivos y su capacidad de reconocerlos, permitiéndole así ser consciente de su propio aprendizaje lo cual da lugar al proceso conocido como *aprender a aprender*.

La aparición de este término es relativamente reciente ya que surgió formalmente en la década de los 70s con su precursor Flavell, quien inicia sus estudios sobre procesos cognitivos en la rama de la psicología. Es importante mencionar que en el transcurso de su investigación, Flavell ha expuesto ciertas definiciones en torno al término; sin embargo, el concepto que se adoptará en este trabajo para solventar fines investigativos es el siguiente: “[metacognición es] el monitoreo activo y la consecuente regulación y orquestación de estos procesos (procesamiento de actividades)

en relación con los objetos o datos cognitivos en los que se sustenta, usualmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto”<sup>7</sup> (Flavell, 1976, p. 232).

Según este constructo, se entendería a la metacognición como un proceso que requiere constante monitoreo y autorregulación de información, teniendo como meta alcanzar un objetivo determinado, lo cual se pretende verificar en la intervención de la presente investigación.

De lo expuesto, se puede identificar dos procesos que engloban la metacognición según Flavell: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de éstos por parte del individuo. Esta teoría se verificará en el análisis de la implementación de la intervención a realizarse a través de la aplicación de procesos metacognitivos y de autorregulación de aprendizaje en lectura y escritura, en donde se evaluarán los posibles efectos y los resultados que surjan de ello, de ahí la relevancia de apropiarse de este concepto.

En la misma línea, Ann Brown (1978) define a la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Para la autora, el individuo es capaz de resolver problemas por medio de mecanismos autorregulatorios, lo cual le permite ser consciente de los límites de la capacidad del propio sistema. Este concepto es de vital importancia ya que afianza lo expuesto por Flavell y a su vez resalta la trascendencia del pensamiento crítico requerido en estos procesos para la solución de problemas, el cual es un componente considerado en el diseño de la intervención del presente trabajo.

---

<sup>7</sup> Traducción propia. Las citas textuales que surjan a lo largo del documento, cuyos textos originales estén escritos en el idioma inglés, serán traducciones de la autora.

De igual manera, para Barry Zimmerman (1989), la metacognición involucra la capacidad del individuo para pensar conscientemente sobre su cognición y a la vez tener control de sus procesos cognitivos. Este concepto tiene como elemento común, en relación con las definiciones ya mencionadas por otros autores, “el control sobre los procesos cognitivos”, lo que involucra la capacidad del educando para monitorear, organizar y evaluar su propio aprendizaje, dando así lugar a la autorregulación del aprendizaje que se conjuga simétricamente con la metacognición, lo cual permite la integración de dos aspectos inseparables: *el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva*. Estos aspectos son considerados sustanciales para la presente investigación ya que orientarán el planteamiento de la metodología y su subsecuente aplicación.

A la par con lo mencionado, Juan Pozo y María del Mar Mateos (2009) enfatizan el poder del *conocimiento metacognitivo* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando que este comprende la consciencia que los individuos desarrollan sobre sus propios procesos y los productos de su aprendizaje. De hecho, Flavell (1979) ratifica lo enunciado, sosteniendo que todo individuo posee conocimiento metacognitivo con relación a tres aspectos de su actividad cognitiva: *conocimiento sobre la persona, conocimiento sobre la tarea y conocimiento sobre las estrategias*.

En base a lo expuesto, surge la *regulación metacognitiva*, la cual según los autores Pozo y Mateos (2009), implica el control que una persona tiene sobre el uso que hace del propio conocimiento en una actividad específica, comprometiendo, por supuesto, una gama de procesos procedimentales relacionados con el *saber cómo*, lo cual posibilita que el aprendiente pueda regular de manera eficaz su aprendizaje. Esta teoría es acogida en esta investigación ya que encamina el diseño del tratamiento a ser aplicado con los participantes, con el objetivo de descubrir qué procesos, aspectos o estrategias guían su aprendizaje metacognitivo, teniendo como base estos dos aspectos, los cuales se encuentran mutuamente entrelazos y en permanente interacción.

Por otra parte, Javier Burón (1996) enfatiza la relevancia que tiene la metacognición en la instrucción de enseñanza- aprendizaje debido a sus características específicas: a) reconocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental; b) selección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados; c) autoobservación del propio proceso de generación de conocimientos para comprobar si las estrategias seleccionadas son adecuadas o no; d) evaluación de los resultados para analizar si se cumplieron o no los objetivos planteados. Estas características nos llevan a reflexionar acerca de todo el proceso que implica la inserción de metacognición en el aprendizaje, lo cual se enmarca en modelos definidos que permiten su implementación. Para fines del presente estudio, se ha considerado la adaptación de ciertos modelos, a nivel metacognitivo y autorregulatorio, los cuales incluyen las mencionadas características concebidas como fases procedimentales. Estos modelos servirán de base para el diseño y posterior aplicación de la intervención propuesta; así como, para el análisis de los hallazgos.

A continuación, en la siguiente sección, se describirán dos modelos sugeridos en la literatura que vislumbran los hallazgos por parte de Flavell y otros autores.

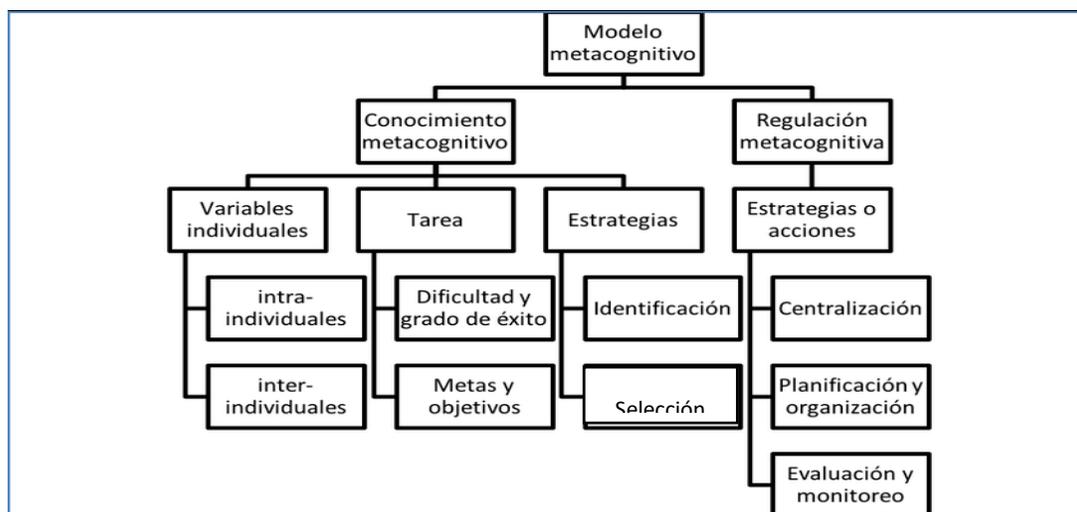
### **2.2.1. Modelos metacognitivos de aprendizaje**

Para efectos de este estudio, se ha concebido al modelo metacognitivo como un método para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el cual permite explicitar a los aprendientes las decisiones más notables a considerarse para resolver una tarea. De ahí la necesidad de incluir los modelos citados a continuación, los cuales servirán de apoyo para el presente trabajo investigativo:

El modelo de John Flavell (1979), J. Michael O'Malley y Anna Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990) involucra ciertas fases, las cuales facilitan la activación de la metacognición en el sujeto, a través de una serie de variables que intervienen en los procesos de regulación cognitiva (ver Figura 1).

**Figura 1.**

*Modelo Metacognitivo*



Fuente: Adaptación de Flavell, Oxford y O' Malley y Chamot (1979,1990)

*Nota.* La figura muestra un Modelo Metacognitivo propuesto por un grupo de investigadores. Fuente: Flavell (1979), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990).

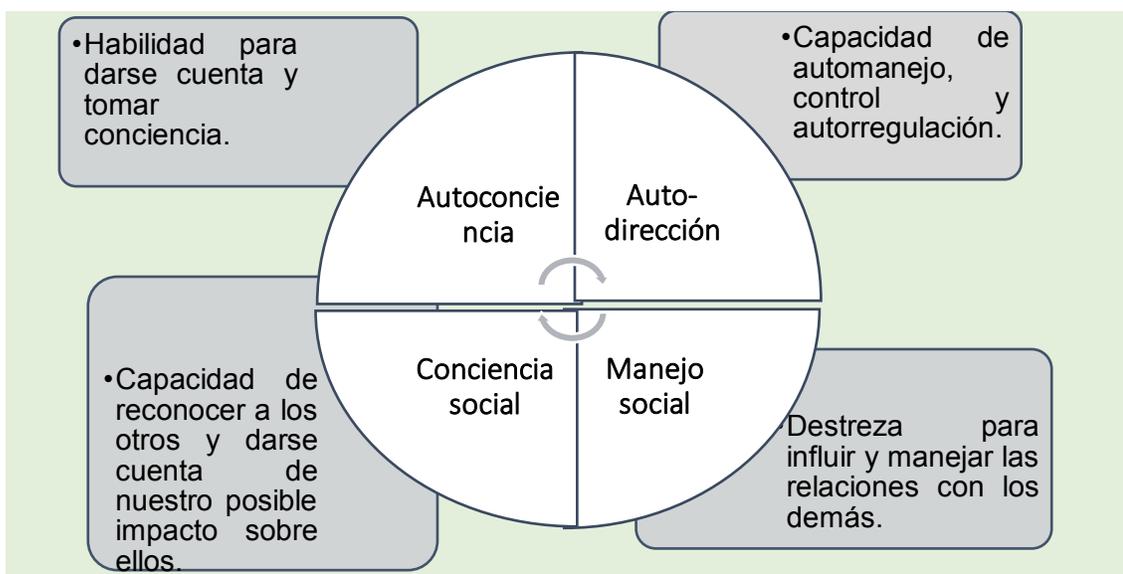
En este punto resulta importante aclarar que, en base a este modelo, la metacognición es percibida como la capacidad que tiene la persona de regular su propio proceso de aprendizaje, considerando dos niveles fundamentales: *el conocimiento metacognitivo y la regulación cognitiva*. Estos niveles actúan de manera conjunta como ya fue explicado anteriormente ya que interactúan a la par durante todo el proceso metacognitivo.

Otro modelo por considerarse es el de Daniel Goleman (1995), en el cual, la inteligencia emocional constituye un factor primordial dentro de los procesos de metacognición y autorregulación debido a que el cociente intelectual se complementa con el cociente emocional, lográndose observar este proceso en las interrelaciones que se producen, las cuales incluyen tres componentes esenciales: *conciencia de uno mismo, comprender nuestros estados internos y*

recursos e intuiciones. A continuación, se ilustra el modelo en mención para una mejor comprensión (ver Figura 2).

**Figura 2.**

*Modelo mixto de Goleman*



Fuente: Adaptación de Goleman (1995)

*Nota.* La figura muestra un modelo metacognitivo en relación con la inteligencia emocional.

En resumen, el análisis conjunto de los dos modelos permite al lector dilucidar lo que implica la metacognición, siendo esta entendida como un constructo que engloba varios elementos, aspectos, fases y características que deben ser identificados claramente para lograr la correcta autorregulación del aprendizaje y la consecuente autonomía de los individuos en los procesos que ésta conlleva. De igual forma, siguiendo una perspectiva abarcativa y en base a los conceptos compartidos, se podría manifestar que el presente trabajo se adhiere a la idea de que existe cierto consenso en que la metacognición es producto de la correlación establecida entre los aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales que emergen de las particularidades del contexto y operan en torno a los objetivos planteados.

### 2.3. Autorregulación: Conceptualización y enfoques teóricos

El recorrido a lo largo de la literatura ha permitido que se reconozca otro término de suma relevancia para este estudio conocido como “Autorregulación del Aprendizaje” (ARA), el cual de igual manera que la “Metacognición”, ha sido abordado por varios autores con el propósito de conceptualizarlo ya sea describiéndolo o explicándolo.

Una postura teórica acerca de la autorregulación es emitida por Zimmerman (2002), quien manifiesta que ésta no se trata de una habilidad mental, sino más bien de un proceso de autodirección a través del cual el educando transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas. Esto, de hecho, nos lleva a reconocer que la autorregulación, según la definición emitida por Zimmerman, implicaría una gran autoconciencia y automotivación. En efecto, en base a su enunciado, Zimmerman advierte la necesidad de reconocer tres factores esenciales que regulan los procesos cognoscitivos: 1) la planificación de las actividades o tareas que se van a realizar; 2) el control de los procesos, el cual implica la verificación, revisión y rectificación de las estrategias aplicadas; y 3) la evaluación, la cual es llevada a cabo al final de la tarea o actividad desarrollada con el objetivo de estimar si las estrategias empleadas fueron eficaces o no.

En ese marco, es imperioso resaltar la amplia investigación realizada por Barry Zimmerman en torno a la autorregulación del aprendizaje, debido a la trascendencia que esta representa para el presente estudio, ya que se han adoptado ciertos enfoques teóricos que servirán para el análisis y discusión de los resultados que se obtengan de la intervención, la cual, a su vez, considerará las sugerencias de este autor con relación a los factores que regulan los procesos cognoscitivos.

A continuación, se citan los siguientes constructos en relación con la definición de autorregulación:

Zimmerman (1990) define el aprendizaje autorregulado como “la forma en que los estudiantes se convierten en dueños de su propio aprendizaje”(p. 4); Zimmerman (1994) asegura que el aprendizaje autorregulado es un proceso a través del cual los educandos activan y mantienen cogniciones, comportamientos y afectos que son metódicamente orientados hacia el logro de sus objetivos; Albert Bandura (1991), por su parte, concibe a la autorregulación como una piedra angular de la personalidad humana, encargada de controlar nuestro propio comportamiento, advirtiendo la presencia de tres formas de autorregulación correlacionadas entre sí (el ambiente, el comportamiento, y la dimensión personal); Paul Pintrich (2000) considera que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo a través del cual los aprendientes determinan los objetivos que guiarán su aprendizaje; finalmente, Dale Schunk (2012) sostiene que el aprendizaje autorregulado sucede en la medida en la que el educando use sus procesos personales para regular estratégicamente la conducta y el entorno del aprendizaje inmediato.

Sobre la base de estos enfoques, los cuales vislumbran pluralidad en sus concepciones teóricas, se ha adoptado con fines investigativos, el constructo de que el aprendizaje autorregulado no está determinado meramente por procesos personales; sino que éstos están influidos de manera recíproca por las dimensiones (cognitiva, motivacional, conductual y contextual). Además, todo este proceso está orientado hacia el cumplimiento de la meta fijada por parte del individuo; de ahí que, “[el estudiante autónomo], de manera activa, consciente y constructiva, a partir de las características cambiantes del contexto, [es capaz de] monitorear y regular su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha establecido para su aprendizaje” (Dieser, 2019, p.27). En tal sentido, los elementos y las dimensiones mencionadas servirán de sustento para la descripción y análisis de subsecuentes acápite de este estudio.

### **2.3.1. Modelos de autorregulación del aprendizaje**

Como se especificó en la sección de Metacognición, existen ciertos modelos en torno a la autorregulación del aprendizaje que proporcionan constructos, fases y características particulares a ser consideradas en la regulación de los procesos cognitivos del aprendiente. En efecto, estos modelos sugieren que el aprendizaje autorregulado, “no está determinado simplemente por procesos personales; sino que estos procesos están influenciados de manera recíproca por eventos conductuales y contextuales” (Dieser, 2019, p.58). Con base en las ideas expuestas, en los párrafos siguientes, se describirán los mencionados modelos:

El primer modelo para considerarse es el de Zimmerman (1989) denominado “Modelo de Análisis Triádico de la ARA”, el cual plantea tipos de interacciones ocurridos en tres formas de autorregulación conocidas como: el ambiente, el comportamiento y la dimensión personal, mediante el uso de estrategias y de ciclos de retroalimentación.

El segundo modelo planteado por Zimmerman (2000) denominado “Modelo Cíclico de la ARA”, señala el proceso autorregulatorio ocurrido en tres fases cíclicas: previsión, control y autorreflexión, describiendo a su vez los subprocesos que suceden en cada una de estas fases.

Las manifestaciones reunidas en los párrafos previos vislumbran ciertas fases que emergen de ambos modelos, las cuales facilitan que los procesos de autorregulación del aprendizaje, en especial los empleados para el aprendizaje de una lengua meta, puedan ser desarrollados satisfactoriamente si se consideran a cabalidad todas sus fases en el orden propuesto; estas son: análisis de la tarea; establecimiento de metas; planificación estratégica; creencias; valores de automotivación; estrategias y acciones de autocontrol; uso de estrategias específicas; autorreflexión; y autoobservación.

Por otra parte, Pintrich (2000), quien ha sido considerado un referente reconocido en la autorregulación del aprendizaje, presenta un modelo denominado “Modelo de Paul Pintrich”, el cual comprende la fusión de cuatro fases (previsión y planificación, monitoreo, control y reacción-reflexión), con el que actúa a través de diversos procesos de orden regulatorio en relación a cuatro áreas conocidas como: cognición, motivación/afecto, conducta y contexto. De igual manera como los modelos mencionados anteriormente, este involucra elementos y fases indispensables para el desarrollo significativo de la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, detallados a continuación: análisis de la tarea; establecimiento de metas y objetivos; activación del conocimiento previo; activación de juicios de autoeficacia, interés, motivación, gestión del tiempo y el esfuerzo; análisis y definición de las condiciones de la tarea; estructuración del espacio de aprendizaje; monitoreo; autoobservación cognitiva y contextual; empleo de estrategias de organización, repetición, elaboración y metacognición; juicios de acción; reflexión; y evaluación.

En suma, sobre lo expuesto se puede rescatar que las fases y elementos de los modelos propuestos se asemejan notoriamente ya que reúnen características comunes de orden secuencial, las cuales favorecen el desarrollo eficaz de procesos autorregulatorios en el aprendizaje y la resolución de problemas. De hecho, la fusión y la adaptación de estos modelos han sido consideradas de vital importancia para el presente estudio, debido a que aportan tanto para el lector como para el desarrollo mismo de la intervención de esta investigación, un marco global y comprensivo, el cual facilita el análisis minucioso y sistemático de los diversos procesos (cognitivos, motivacionales, afectivos, conductuales y contextuales) involucrados en los modelos mencionados con los que se apoya la instrucción autorregulatoria del aprendizaje de manera significativa.

## 2.4. La educación virtual y la autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera

Al escudriñar sobre las temáticas de la presente investigación, varias teorías, conceptos y percepciones emergen en relación con el autoaprendizaje y la educación virtual a distancia o semipresencial de lenguas extranjeras como un proceso en evolución. Según Maldonado (2009), “los procesos educativos han entrado en una nueva dinámica que trascienden los espacios físicos de las universidades gracias a la educación a distancia y virtual” (p. 282). Efectivamente, la apertura relacionada con el uso de nuevas tecnologías en las instituciones educativas en la actualidad ha permitido que el aprendizaje se extienda más allá de las aulas de clase a través del Internet, facilitando el acceso a métodos pedagógicos, contenidos y materiales didácticos por medio de recursos y actividades, tales como: plataformas, videoconferencias, foros, chat, blogs, entre otros, por parte de docentes y estudiantes.

Esta visión tecnológica se ha incrementado en los últimos años a partir de la situación de pandemia COVID-19, a causa de la cual la tecnología ha cobrado mayor utilidad y trascendencia, lo que a su vez, ha incrementado el aprendizaje autónomo, conllevando procesos de metacognición y autorregulación del aprendizaje a ser considerados no solamente por parte del educando sino también por parte del educador.

De acuerdo con Ronald Salas, Silvia Artavia y Vanessa Salguero (2011), “la educación a distancia por Internet, bajo el rigor de un programa serio y honesto, es tan exigente como la educación presencial” (p. 23). De hecho, los autores manifiestan que el Internet puede garantizar un aprendizaje óptimo y de alta calidad si este involucra tres elementos fundamentales del constructivismo planteado por Vygostky (1987), tales como: “contenidos” en relación con qué

aprende el educando; “procesos” referente a cómo aprende el educando; y “condiciones” correspondiendo al ambiente que facilita el aprendizaje y experiencias del educando (pp. 23-24).

En adición a lo mencionado, Salas et al. (2011) enfatizan la importancia del uso de tecnologías en educación, manifestando que, “en el ámbito de la formación universitaria, la aparición de las nuevas tecnologías digitales está imponiendo a los docentes cambios pedagógicos y metodológicos muy radicales” (p. 29). Evidentemente, indican que es importante innovar el estilo pedagógico orientándolo a la búsqueda y entrenamiento de la autonomía del estudiante, lo que requiere: “entrenamiento para la autogestión, trabajo en equipos interdisciplinarios, la investigación y la solución de problemas y hábitos de análisis y valoración de alternativas” (p. 29).

De ahí que la educación virtual, cuyos principios incluyen la “autoeducación, autoformación, desterritorialización, descentración, virtualización, tecnologización y sociabilidad virtual” (Salas et al., 2011, pp. 33-34), da apertura al uso de nuevas tecnologías y a la implementación de metodologías alternativas, facilitando al mismo tiempo el conocimiento de novedades actuales por medio del Internet y de sistemas de información.

Entre las ventajas y desventajas de la educación virtual en educación de acuerdo con Salas et al. (2011), se consideran las siguientes:

### ***Ventajas***

- *Innovadora*: Según la motivación interactiva de los escenarios de aprendizaje.
- *Motivadora en el aprendizaje*: porque no se está enclaustrado(a) en cuatro paredes del aula.
- *Económica*: porque no es necesario desplazarse hasta la presencia del docente o hasta el centro educativo.
- El estudiante es protagonista y responsable de su propio proceso formativo.
- Mejora de la eficiencia en la institución educativa debido al avance tecnológico.

- Mejora el desempeño del docente; por cuanto, parte del tiempo que antes se dedicaba a la clase, se invertirá en un mejor diseño curricular e investigación.
- El educando puede adaptar el estudio a su horario personal.
- Fomenta la colaboración entre estudiantes y profesores.

### ***Desventajas***

- Fallas técnicas que pueden interrumpir las clases.
- Falta de estandarización de las computadoras y multimedia.
- Puede ser lenta y, por lo tanto, desmotivadora.
- No se ofrece el mismo contacto persona a persona, así como en las clases presenciales.
- Se requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina, por parte del estudiante.
- No todo puede aprenderse en Internet. (pp. 34-35)

Según los mismos autores, es imprescindible “valorar las posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en relación con los objetivos y fines educativos” (p. 67). En efecto, es posible integrar estas didácticas al currículo, teniendo como centro el aprender y cómo estas didácticas pueden apoyar el proceso de aprendizaje, “sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TIC” (p.67). Al hablar de una integración de las TIC, los autores se refieren a constituir las TIC totalmente como parte del currículo de manera que vayan a la par con los principios educativos, facilitando así la enseñanza de contenido de una disciplina o lengua y el desarrollo de los procesos autorreguladores requeridos.

#### **2.4.1. Integración de la virtualidad, autorregulación y estrategias de aprendizaje**

En la actualidad, la tecnología ha facilitado la implementación y articulación de actividades, recursos y didácticas especiales en las aulas virtuales, permitiendo no solamente afianzar el aprendizaje de contenidos sino también la promoción del aprendizaje autorregulado, lo cual es el propósito de este estudio.

En efecto, este concepto (autorregulación del aprendizaje), como ya fue mencionado en una sección anterior, el cual aparece en la década de los ochenta a partir de la publicación del libro de Barry Zimmerman y Dale Schunk (1989) titulado, “Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice”, detalla un proceso activo que se pretende lograr con los estudiantes, incentivándolos a que por sí mismos determinen los objetivos que dirigen su aprendizaje, teniendo como característica multidimensional la conjugación de formas de pensamiento y comportamientos agrupados en tres estrategias de aprendizaje: *disposicionales*, *cognitivas* y *metacognitivas*. Estas estrategias en conjunción con los principios de la educación virtual se han considerado en el presente trabajo investigativo con miras a orientar su justificación y la revisión literaria a desarrollarse en el siguiente acápite.

Para efectos del presente estudio, el trabajo implica el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los educandos hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), refiriéndonos a ellas como el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas (Osses, 2007). Al respecto, es imperioso señalar que el desarrollo de este tipo de estrategias permite al alumno aprender conductas de distribución de tiempo, planeación, ejecución y control de su propio estilo de aprendizaje. De ahí que es importante mencionar que en base a las experiencias de programas de autorregulación, se han definido seis actividades empleadas por los docentes con el propósito de promover en los educandos el uso de procesos de autorregulación para procesos generales de aprendizaje o para la adquisición de una lengua meta, detalladas a continuación: “establecimiento de metas, automonitoreo, autoevaluación, estrategias de trabajo, tiempo de planificación y gestión del tiempo y búsqueda de ayuda con tareas específicas de aprendizaje” (Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013, p.69).

Adicionalmente, los autores proponen cinco premisas que permiten al docente diseñar con mayor facilidad actividades que promuevan la autorregulación en los estudiantes y estas son:

1. El *balance de poder*, refiriéndose a que los docentes deben permitir un mayor protagonismo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje con relación a normas de funcionamiento, evaluación y metodología.
2. *Función del contenido*: El docente tiene la responsabilidad de proporcionar al estudiante un contenido base sobre el cual se incentive el “aprender a aprender”, ofertando además espacios de reflexión.
3. *Rol del profesor*: El docente diseña el programa de la materia y ejerce su rol de facilitador a la vez que provee de ambientes que faciliten la estimulación del aprendizaje.
4. *Responsabilidad compartida*: Mayor implicación por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje sin dejar de lado la autoridad del profesor para tomar decisiones importantes durante el proceso.
5. *Los procesos y las funciones de la evaluación*: la evaluación no se traduce solo en la medición de los niveles finales de aprendizaje y rendimiento del alumno, sino que se amplía al englobar todo el proceso de aprendizaje. (pp. 69-70)

Estas premisas según los investigadores, pueden fácilmente estimular el aprendizaje autorregulado de los estudiantes mediante el uso de herramientas de plataformas virtuales libres como Moodle, completamente en línea o de manera semipresencial, proporcionando a través de ésta mayor riqueza al proceso de formación ya que permite crear espacios virtuales de trabajo, los cuales proveen los mecanismos necesarios, para que tanto el material de aprendizaje como las actividades de evaluación sean desarrolladas de manera conjunta por sus actores, facilitando así, la

participación activa de los tutores y aprendientes durante la transmisión del conocimiento por medio de los recursos y actividades que esta plataforma posee.

Según lo enunciado, todo esto se puede lograr por medio de ciertos recursos que han sido adoptados en el presente estudio para el diseño de la Intervención y su respectiva aplicación. Entre ellos, se encuentran: los *recursos transmisivos* como las páginas web, textos HTML (*HyperText Markup Language*; en español, Lenguajes de marcas de hipertexto), directorios, etiquetas, entre otros; *recursos interactivos* como el uso de lecciones, cuestionarios, glosarios y tareas, y *recursos colaborativos* como el foro, el chat y la wiki, potenciando así procesos de reflexión y auto monitoreo. En este punto, es trascendental señalar que a pesar de las bondades que brinda la plataforma Moodle, la labor del educador no puede ser reemplazada. Se ha comprobado de hecho que esta plataforma puede ser una herramienta beneficiosa siempre y cuando el docente la use conscientemente en sus prácticas educativas.

## 2.5. Moodle como sistema de gestión del aprendizaje

Según el autor Mohamed Sanaulla (2011), al ser la plataforma Moodle considerada un sistema de gestión de aprendizaje, ésta facilita a los educadores la creación de sitios de aprendizaje en línea a través de sus herramientas, lo cual promueve de manera efectiva el aprendizaje virtual. Justamente, el autor enfatiza que existen diversas formas de usarla. En primer lugar, Moodle es útil para numerosas instituciones como plataforma para realizar cursos totalmente en línea. En segundo lugar, se puede utilizar para construir comunidades colaborativas de aprendizaje en torno a un tema determinado mediante la aplicación de bases de datos y wikis. En tercer lugar, se la usa para compartir contenido con los estudiantes y evaluar su aprendizaje a través de tareas o cuestionarios; entre otros recursos y actividades.

Adicionalmente, de acuerdo con Martin Dougiamas (2015), creador de esta plataforma, Moodle fue diseñada con el propósito de promover una pedagogía socio-constructivista, incluyendo el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, lo cual confirma el valor significativo de este sistema en el marco educativo gracias a su flexibilidad y adaptabilidad; no obstante, es imprescindible considerar ciertos pasos y procesos al momento de crear cursos en Moodle. En primera instancia, los estudiantes deben iniciar la sesión con un nombre de usuario y una contraseña, proporcionados por el docente/ investigador, para formar parte del grupo virtual. Una vez que inicien la sesión, los alumnos deben aprender paso a paso cómo usar la plataforma.

Además, es recomendable pedir a los estudiantes que respondan una breve encuesta, la cual se encuentra en la misma plataforma, sobre el uso y conocimiento de Moodle. En esta etapa, es adecuado que el facilitador dedique un tiempo con los estudiantes para enseñarles cómo usarla, lo que permitirá al docente comenzar con su aplicación de manera inmediata y efectiva. En segunda instancia, el docente o facilitador realizará la creación del material, lo cual según Pacheco (2011), “podría ser la parte más abrumadora de trabajar con un enfoque combinado debido al hecho de que el material que se va a enseñar debe cargarse con anticipación” (p.32). En realidad, la creación del material requiere de un tiempo significativo para su correcta implementación debido a los elementos claves que necesitan ser considerados, tales como: *objetivos*, según el propósito del aprendizaje; *contenidos*, en coherencia con el nivel de los estudiantes y sus intereses; y *recursos*, en periódica revisión y edición.

Consecuentemente, William Rice y Susan Smith (2010) sugieren que es importante organizar los cursos cronológicamente por dos razones: “[Primero], porque es práctico y, [segundo], porque las herramientas permiten una presentación secuencial del material” (p.18).

Todas estas etapas y procesos, mencionados anteriormente, son de vital trascendencia para el correcto diseño y aplicación de Moodle en la enseñanza. Las directrices presentadas por los autores permiten al lector de este trabajo investigativo reconocer claramente la relevancia de la necesidad de estar familiarizado con esta plataforma, de manera que sirva efectivamente para que el aprendizaje en general y de manera especial el aprendizaje de una lengua meta, sea significativo, dinámico e interactivo. En este punto, es imprescindible indicar que lo expuesto por los autores es adoptado en el presente estudio ya que servirá de base para el desarrollo de las unidades de contenido que serán esbozadas en Moodle y consecuentemente para su correcta aplicación.

### **2.5.1. Principios y nociones de Moodle en la instrucción educativa**

De acuerdo con Rice y Smith (2010), es vital vislumbrar los cinco principios claves que Moodle conlleva: 1) Todos somos maestros y aprendices potenciales. 2) Aprendemos bien creando y expresándonos para los demás. 3) Aprendemos mucho observando a los demás. 4) Entender a los demás nos transforma. 5) Aprendemos bien cuando el entorno de aprendizaje es flexible y adaptable a nuestras necesidades. Asimismo, según los autores, Moodle implica en su diseño y aplicación una pedagogía social constructivista que engloba cuatro nociones trascendentales: *constructivismo*, *construccionismo*, *constructivismo social* y *conectados y separados*, detallados a continuación:

- *Constructivismo*: Los estudiantes se encuentran inmersos en un ambiente libre y cómodo donde adquieren nuevos conocimientos, ya que interactúan simultáneamente con otros en el desarrollo de las actividades del curso.
- *Construccionismo*: Se refiere a la ventaja que presenta Moodle al permitir construir experiencias de aprendizaje para otros. Este concepto puede entenderse ejemplificando el uso de la pirámide de aprendizaje, siendo una estrategia notable para desarrollar el

aprendizaje de manera efectiva, ya que dice, “los alumnos retienen el 90% de lo que enseñan a otros”.

- *Constructivismo social*: la característica primordial de este concepto es el aprendizaje a través del contacto directo con una cultura. Los alumnos aprenden más al interactuar entre sí en lugar de simplemente leer libros de texto o ver videos de diversos temas. Según Rice y Smith, esta interacción mejoraría y aceleraría el proceso de aprendizaje.
- *Conectado y separado*: una ventaja de Moodle es que permite a los estudiantes seleccionar qué enfoque es más adecuado en una situación determinada. Efectivamente, implica algunas clases de comportamientos. Uno de ellos se conoce como *comportamiento separado* cuando el alumno defiende sus propias ideas siendo objetivo. La lógica juega un papel importante en este enfoque. Otro se conoce como *comportamiento conectado* cuando el estudiante se esfuerza por comprender los puntos de vista de sus compañeros de clase haciendo preguntas y escuchando atentamente sus declaraciones. Un tercero se denomina *comportamiento construido* cuando el alumno es sensible a ambos comportamientos y es capaz de elegir el más adecuado según la situación existente. (p.10)

Sobre la base de estos conceptos, es imperioso reconocer que esta fusión de principios y nociones nos lleva a reflexionar sobre su significativo accionar en la creación de cursos en Moodle. De hecho, esta fusión tiene como objetivo proporcionar una guía real con instrucciones claras a los participantes de manera que logren convertirse en actores independientes. De este accionar, surge la interacción, la cual conduce a la fundación de una comunidad en colaboración permanente. Esta interacción conlleva un proceso de andamiaje (*scaffolding*) en el que los educandos aprenden unos de otros en grupos dentro y fuera de la clase. Para efectos del presente estudio, es necesario reconocer que el proceso de andamiaje involucra un aprendizaje basado en modelos

proporcionados por el educador, quien ejecuta la actividad para luego asistir a sus aprendientes hasta que sean capaces de reproducirla de manera libre e independiente, surgiendo de esta práctica elementos de colaboración e interrelación que pueden ser de dos tipos:

- ***Interacción asincrónica:*** da lugar a discusiones relacionadas con materiales didácticos (videos, audio, entre otros) con el propósito de compartir las percepciones y proyectos de los participantes. Al mismo tiempo, compartir trabajos y observar muestras son parte de este tipo a medida que los estudiantes aprenden mediante la imitación y la ilustración.
- ***Interacción sincrónica:*** permite a los participantes comunicarse entre sí en tiempo real. Efectivamente, el chat o la mensajería de texto son perfectos para este propósito, ya que dan el espacio para compartir nociones y creencias por parte de los actores. Mediante el uso del chat, los estudiantes pueden enviarse archivos, publicar presentaciones, revisar, enmendar y ampliar el trabajo de otros. (Rice y Smith, 2010, pp. 49-50)

Estos dos tipos de interacción serán considerados en el presente estudio para la correcta aplicación de las unidades de contenido y el desarrollo de estrategias metacognitivas, de manera que, tanto el instructor como el participante puedan estar en contacto permanente para solventar incógnitas, compartir criterios, perspectivas y nociones o meramente para construir el aprendizaje colaborativamente.

### **2.5.2. Tendencias actuales del uso de Moodle en la educación virtual y la autorregulación del aprendizaje**

En el marco de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19, se ha evidenciado el incremento de uso de diversos tipos de tecnologías y su tendencia progresiva en la instrucción de

enseñanza- aprendizaje, reflejándose una fuerte demanda en la capacitación y desarrollo de competencias digitales tanto en educadores como en educandos. En este contexto, surge la plataforma Moodle como uno de los recursos más utilizados hoy en día en los procesos de enseñanza a través de la educación virtual (clases a distancia).

En efecto, debido a los nuevos retos y condiciones educativas por la pandemia, los docentes se han visto en la necesidad de utilizar plataformas y metodologías virtuales con las que no se encontraban habituados. De esta situación, emerge la plataforma Moodle como una alternativa para la educación a distancia debido a su peculiaridad (software libre), el cual puede ser adaptado a las necesidades de las instituciones educativas sin mayor problema y a su vez, ser distribuido a sus usuarios sin ningún costo.

De ahí que diversas investigaciones se han llevado a cabo en este campo en torno a la eficacia de esta plataforma para fines educativos, detectándose un impacto positivo al ser considerada un recurso significativo para la educación virtual en general y de manera especial para el aprendizaje de una lengua. De igual manera, se ha probado que ésta facilita la mejora de las competencias digitales de docentes e instructores, lo cual es corroborado por los siguientes autores: Juan Chupillon (2017), Eduardo Bazalar (2017), Antonio Tezén (2019) y William Vásquez (2020), respectivamente.

No obstante, para lograr impactos positivos en la educación virtual, es necesario estar conscientes de que se requiere del esfuerzo de varios actores iniciando por los gobiernos educativos, quienes han buscado optimizar estos procesos en varios países de América Latina. En años recientes, se ha evidenciado, por ejemplo, la entrega de planes de datos móviles, acceso a internet inalámbrico y más de 4000 tabletas en Ecuador a través de la campaña “Conectando al

Futuro”, la cual atendió de manera especial a zonas rurales relegadas durante los años 2020 y 2021 (IIPE UNESCO, 2020).

Lo anterior encuentra alineación en las aseveraciones de Stephanie Gaybor (2020) en relación con la necesidad de optimizar procesos e instaurar estrategias de mejora permanente mediante la propuesta de implementación de la plataforma Moodle. De hecho, otros investigadores en el área apoyan lo sugerido por Gaybor y advierten la necesidad de crear, mantener y fomentar el uso de plataformas y recursos digitales para dar continuidad a la educación a distancia por efectos de la situación de pandemia, señalando en palabras textuales que se debe, “fomentar la creación, el uso y el mantenimiento de plataformas educativas y en los países donde ya existen, darles sostenibilidad, financiación y avanzar en su uso” (Rivoir y Morales, 2021, p.59).

En la misma línea, Cleto Roca, Miriam Napaico, Mirtha Quispe y Sadith Roca (2021) reconocen la relevancia de la implementación de la plataforma Moodle en las clases a distancia, señalando que, “[esta] es viable [tanto] por su versatilidad [como por] el uso de su software libre lo que [podría] permitir la capacitación masiva de los docentes en las competencias digitales”(p.162).

Por otra parte, ante lo expuesto, surge el enigma de si el aprendizaje de un idioma extranjero (inglés) es considerado un reto ya superado en época de pandemia, ante lo cual, Raquel Jara (2021) manifiesta que los educandos han tenido que enfrentarse a una nueva modalidad en línea, asumiendo como base la tecnología y el Internet, los cuales han funcionado operativamente como mediadores de su aprendizaje. Además, la autora señala que, a pesar de los retos que podría conllevar esta modalidad en línea, Moodle ha prosperado como una herramienta de tecnología fácilmente accesible, la cual se ha adaptado a las necesidades de los estudiantes, permitiendo así que el aprendizaje del inglés sea un proceso simple y no abrumador. No obstante, la autora

adicionalmente advierte que, “[a pesar de que] las tecnologías digitales han generado cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante reflexionar [acerca del hecho de] que la tecnología por sí misma no conduce a cambios pedagógicos” (p.73). Esto es corroborado por Fatemeh Enayati y Abbas Gilakjani (2020), quienes indican que la sola presencia de tecnologías informáticas no facilita el aprendizaje de idiomas en general. Para ello, es necesario el aporte de los docentes ya que son ellos quienes conocen cómo, cuándo y dónde utilizar las tecnologías en la enseñanza de habilidades del lenguaje.

De hecho, según Yeanina Cruz (2020), el rol del docente ha llegado a ser aún más significativo en estos tiempos debido a que es llamado a ser, “guía, tutor y facilitador de información” (p. xviii). En consecuencia, el docente, en su nuevo rol, tiene como tarea ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, trabajando al mismo tiempo en su motivación, iniciativa y autogestión, lo cual facilita el desarrollo del pensamiento crítico, la implementación de interacciones dinámicas y un aprendizaje más colaborativo entre los aprendientes.

Sobre la base de estas ideas, el presente trabajo investigativo intenta afianzar la implementación de la plataforma Moodle en la enseñanza de una lengua extranjera en fusión con la autorregulación del conocimiento y el desarrollo de estrategias metacognitivas, lo cual podría servir de apoyo a la modalidad de enseñanza que se está impartiendo en la actualidad a causa de la pandemia y a alcanzar mayores niveles de independencia y autonomía por parte de los educandos en los procesos de aprendizaje.

## 2.6. La metacognición como estrategia para la autorregulación del aprendizaje

En la actualidad, es conocido un fenómeno que comúnmente se suscita tanto en instituciones educativas públicas como privadas con respecto a que los educandos no son

advertidos sobre la vital importancia que tiene el recapacitar sobre sus propios procesos de aprendizaje y prácticas educativas, en especial si se trata del aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). Esta situación es común evidenciarla en la Universidad de Cuenca; por ello, se ha planteado esta investigación con el objetivo de contribuir en el estudio de esta temática con miras a una posible inserción a futuro.

En línea con lo mencionado, Ricardo Chrobak (2015) manifiesta que, “es muy común observar en las aulas, que los estudiantes aprenden un idioma a base de pronunciar letras, después palabras, frases y, por último, párrafos” (párr. 9). Esto, según el autor, permite a los alumnos declamar textos completos de manera memorística con todos los detalles, pero no promueve la reflexión en ningún momento sobre el significado de las palabras que emplean. Normalmente esto sucede debido a que varios docentes imparten sus clases pensando que la única forma de enseñar es a través de clases expositivas (metodología tradicional). No obstante, es imperioso para el docente darse cuenta de que actualmente existen otras metodologías, técnicas y estrategias que surgen de la metacognición que ayudan mucho más a los estudiantes que las clases magistrales, ya que, según estudios realizados, “los procesos metacognitivos influyen decisivamente en todos los procesos interpersonales y colectivos” (Chrobak, 2015, párr. 18).

Por lo expuesto, en el presente estudio surge la necesidad de indagar acerca del uso de estrategias metacognitivas para el eficaz aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual, además, facilita el incremento de *autonomía* en los educandos, siendo ésta uno de los componentes esenciales del proceso de enseñanza- aprendizaje, según lo establecido en el Modelo Pedagógico de la Universidad de Cuenca.

En base a lo indicado, para propósitos investigativos de este estudio, se concibe a la *metacognición* como el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos

procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos (Flavell, 1979).

De igual manera, se acoge el término *estrategia*, en el ámbito de la metacognición, como la forma de trabajar mentalmente para mejorar el rendimiento del aprendizaje. A este concepto, se le atribuye lo mencionado por Oxford (1990), quien señala que la estrategia metacognitiva involucra ir más allá o junto al conocimiento cognitivo. Además, la autora sugiere considerar tres sets indispensables que conllevan las estrategias metacognitivas, detallados a continuación: “centrar, planificar y evaluar el aprendizaje” (p. 136).

En efecto, de acuerdo con Oxford, este tipo de estrategias son esenciales para el aprendizaje exitoso de una lengua; de ahí, la necesidad de desarrollar adicionalmente otros tipos de estrategias metacognitivas conocidas como: “organización, establecimiento de objetivos, ubicación de propósitos y planificación de tareas del lenguaje” (p. 136), las cuales deben ser practicadas permanentemente por parte del aprendiente. Adicionalmente, para efectos de la intervención de este estudio, es imperioso acoger cuatro características metacognitivas esenciales para el aprendizaje de una lengua meta, las cuales son sugeridas por Chrobak (2015):

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
3. Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

(párr. 21)

En base a las características mencionadas, es recomendable enseñar a los educandos estrategias metacognitivas que favorezcan la autorregulación de su aprendizaje con miras a lograr cambios en el modelo de instrucción y en el modelo de aprender cómo aprender. Por lo mencionado, se recomienda en este estudio que el cambio debe entonces empezar por el docente, capacitándose para:

Tener una idea clara de lo que quiere que logre el alumno cuando se le asigna una tarea; saber cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo; enseñarle a hacerlo y tener recursos para comprobar que el alumno sabe hacer lo que le han solicitado (Chrobak, 2015, párr. 32).

Por consiguiente, es imperioso que el docente dedique tiempo a orientar a sus educandos sobre el manejo de su propia observación para que puedan identificar sus estilos de aprendizaje, además de brindarles instrumentos necesarios que les permitan aprender a aprender. Uno de los recursos más eficaces para aprender a aprender es el uso de *mapas conceptuales* ya que facilitan un aprendizaje lleno de significado. A través de estos, el educando realiza decisiones importantes sobre “(1) la importancia de las ideas, (2) cómo estas ideas se relacionan unas con otras y (3) cómo estas ideas se relacionan con los conocimientos previos” (Chrobak, 2015, p. 64), para lo cual se requiere organizarlas de manera jerárquica, al ser esta una característica primordial del mapa conceptual, lo que conlleva mayor esfuerzo por parte del estudiante, desistiendo así de las prácticas comunes que implica el aprendizaje mecánico.

De acuerdo con Pat Beckman (2002), existen cinco pasos básicos que un docente debe conocer para enseñar el uso de estrategias para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes, citados a continuación en el siguiente orden:

- ✓ *Describir la estrategia*: El estudiante comprende el propósito de la estrategia, cuándo usarla y cómo usarla, gracias a la guía y explicación del docente.
- ✓ *Modelar el uso de la estrategia*: El profesor modela la estrategia y le explica al alumno cómo usarla.
- ✓ *Proveer amplio tiempo de práctica asistida*: El profesor monitorea, proporciona pistas al estudiante y le da retroalimentación.
- ✓ *Promover la evaluación y automonitoreo de la estrategia empleada* para que ésta llegue a ser parte del esquema de aprendizaje del estudiante.
- ✓ *Alentar el uso continuo y generalización de la estrategia usada*: El estudiante es alentado a probar la estrategia en otras situaciones de aprendizaje. (p.5)

Estos cinco pasos básicos sugeridos, integran fórmulas organizadoras del desarrollo del aprendizaje, las cuales involucran tres dimensiones esenciales de las competencias conocidas como: *saber, saber hacer y saber estar*, dando paso a la vez a la ejecución y puesta en práctica simultánea de cinco grandes fases: *acción, previsión, desarrollo, reflexión o evaluación y análisis de lo ejecutado* (Rué, 2009). De acuerdo al autor, el docente debe acoger y asistir todas las etapas que la autonomía del aprendizaje conlleva (Planificación, Desarrollo, Revisión y Evaluación de Resultados) para que sus procesos se fortalezcan, enfatizando que las intervenciones docentes que intenten suscitar prácticas formativas en las que “predomine la reflexión entre alumnos deberán cuidar no solo del tipo de propuesta a realizar, sino también los tiempos y modos en la presentación de actividades, seguir su proceso de desarrollo y cuidar los criterios de evaluación” (p. 111).

Conforme al mismo autor, la autonomía en el aprendizaje, “debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de sus principales productos” (p. 111). De ahí que es esencial reconocer que el nivel de formación del

educando no se mide por la cantidad de información que ha sido capaz de retener o recopilar, sino más bien por la calidad de datos que procesa y la manera cómo lo ha logrado hacer. Para ello, el aprendiente usa su facultad de estudio y autonomía para pensar y actuar dentro de contextos específicos, lo cual incorpora situaciones de experimentación, entrenamiento, error y tutoría (supervisión), facilitando así, la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y autoevaluarse, lo que a la vez, potencia grados de autonomía intelectual.

Adicionalmente, según Joan Rué (2009), “un elemento clave para el desarrollo del sentido de la autonomía es la posibilidad de poder desplegar (o contar con) un importante sistema de recursos de regulación y autorregulación en los aprendizajes desarrollados” (p. 111). Para el efecto, el estudiante que se educa en una escuela activa debe considerar las siguientes dimensiones de acción debido a que éstas favorecen el autocontrol y el ajuste del pensamiento y de la acción (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Dimensiones de la acción del estudiante*

Planificación, previsión <i>(proacción)</i>		Elaboración del plan de acción: ¿qué voy a hacer?; ¿por qué?; ¿cómo me implicaré?; ¿cómo entiendo la situación, el problema...?
Desarrollo, ejecución <i>(interacción)</i>		Autovaloración del proceso: ¿qué estoy realizando; ¿por qué?; ¿qué estoy comprendiendo?; ¿Cómo me implicó?; ¿Qué está resultando?
Revisión, recuperación <i>(retroacción)</i>		Autovaloración de los resultados: ¿qué he realizado?; ¿por qué?; ¿qué he comprendido?; ¿cómo lo hice/cómo me he implicado?; ¿Qué mejoría con respecto a...?

El resultado da lugar a un tipo de <i>metacognición</i> .		<i>Mejorar la comprensión</i>	<i>La actuación procedimental</i>	<i>Las actitudes y valores, la autoestima</i>
Facilita...				

Fuente: Adaptación de Rué (2009)

Para finalizar con las ideas expuestas en esta sección, un elemento adicional a ser considerado es la capacidad crítica del educando en su proceso de formación de regulación y autorregulación<sup>8</sup>, lo cual implica dar un paso más allá, dejando de lado su condición de *audiencia* para alcanzar niveles más elevados de creatividad, reflexión<sup>9</sup>, capacidad de discriminación e identificación; es decir, como lo plantea Rué, “para los profesores, supone dejar de ser los actores protagonistas y abrir un proceso de interacción continuada con los estudiantes basado en el reto, mediante el diálogo, la acción y la reflexión” (p.98). De ahí que el aprendiz debe elaborar sus propias actividades de planificación, establecer sus prioridades y manejar su tiempo y estrategias efectivamente para responder a los requerimientos del educador. Por consiguiente, las actividades seleccionadas por el docente deberían facilitar el aprendizaje; para ello, estas “deben someterse a una cuidadosa reflexión en su selección y diseño, basándose en enfoques de la enseñanza que aspiren a promover un aprendizaje de mayor valor formativo” (Rué,2009, p.159).

---

<sup>8</sup> La formación reguladora integra elementos reguladores, externos a quien aprende; mientras que, la formación autorreguladora incorpora elementos autorreguladores desarrollados por el propio aprendiz (Rué, 2009, p. 92).

<sup>9</sup> La reflexión, según Rué (2009), “es una actividad indispensable en este procesamiento, para consolidar y estructurar lo que se aprende, es decir, para saber mejor y no tanto para saber más” (p.99).

Es así como, para lograr lo antes expuesto, es trascendental considerar ciertas funciones que sirven de soporte para estimular el aprendizaje autónomo de un individuo durante su formación académica, lo cual es considerado de vital importancia para el presente trabajo, debido a que estas funciones orientan la planificación del diseño de intervención y su subsecuente aplicación. A continuación, se detallan las funciones en mención (ver Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Estímulo de un aprendizaje autónomo*

FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Explicitar y organizar el contexto de E-A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar los grupos y/o detallar los calendarios de trabajo.</li> <li>• Dar orientaciones, normas y pautas de trabajo específicas para el grupo.</li> <li>• Presentar los programas, los temas con los mapas de su recorrido temático, sus rasgos generales, algunos de sus rasgos específicos, etc.</li> </ul>
<b>Orientar para la acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar y explicar las preguntas fundamentales o los problemas básicos que van a orientar el trabajo de reflexión posterior de los alumnos. Orientar acerca de errores comunes, etc.</li> <li>• Proporcionar indicaciones acerca de lecturas fundamentales, de modalidades de trabajo, del tipo de evaluación, del empleo de ciertas herramientas.</li> <li>• Comentar aspectos que pueden ser comunes a la mayoría de los alumnos, de orden conceptual o metodológico, así como aquellas dificultades detectadas que pueden afectar al desarrollo del trabajo de cada alumno.</li> <li>• Trabajar determinados aspectos instrumentales; elaborar o discutir criterios para evaluar materiales, procedimientos, recursos, etc.</li> </ul>
<b>Facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar oportunidad de realizar presentaciones, demostraciones (orales, en video, audio, en pwp, empleando recursos de la web2, etc.), de realizar ejercicios demostrativos sobre determinadas dificultades, etc.</li> <li>• Organizar paneles, intercambios, debates sobre determinados temas o cuestiones, ya sea del temario o bien surgidas en el proceso de trabajo.</li> </ul>

Ofrecer apoyo al aprendizaje de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar apoyo con conferencias organizadas en función de un evento, de una temática específica, preparada de algún modo con anterioridad y trabajada con posterioridad.</li> </ul>
---	---

Fuente: Adaptación de Rué (2009)

### 2.6.1. El rol de la evaluación y autoevaluación en la metacognición

Siguiendo las teorías compartidas en la sección anterior, es imprescindible para este estudio resaltar el papel fundamental que cumple el proceso de evaluación y autoevaluación, con sus derivaciones, en la formación de la autorregulación y metacognición de los aprendientes, al ser valoradas como un recurso estratégico dual. En primera instancia, la *evaluación* es considerada un *recurso didáctico* debido a que reporta el progreso de los estudiantes, sus propiedades, fortalezas y debilidades. En segunda instancia, se reconoce a la evaluación como un *recurso de poder*, “porque esta valoración puede ser ejercitada sin que el alumno controle todos los parámetros que conducen a aquella valoración y no pueda contrastar sus eventualidades” (Rué, 2009, p. 214).

No obstante, a pesar de la dualidad que presenta la evaluación, esta además, posibilita un determinado tipo de control, de logro y de calidad sobre los aprendizajes de los alumnos, introduciendo en su dimensión reguladora tres categorías que pueden ejecutarse antes, durante y después de una actividad o tarea de aprendizaje, conocidas como: *retroactivas*, las cuales invitan al estudiante a explorar acerca de los procesos realizados o los que se podrían hacer en base a lo suscitado; *interactivas*, motivan al educando a investigar y reflexionar acerca de qué se hace, por qué y cómo hacer de forma *proactiva*, estimula y guían al aprendiente a tener una idea clara de dónde seguir, cómo continuar y qué mejorar en las fases posteriores.

En definitiva, la evaluación, como instrumento de formación, puede llegar a ser un recurso sustancial para (ver Tabla 3)

**Tabla 3.**

*La evaluación como recurso de formación*

<b>Con respecto al alumno</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Incrementar la motivación para seguir trabajando, al establecer metas, aspectos cualitativos y tiempos de logro.</li><li>- Informar al estudiante sobre cómo aprende y estimularle u orientarle hacia lo que puede o podría hacer.</li><li>-Orientar al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades.</li></ul>
<b>Con respecto al propio docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Informarse el propio profesor de las estrategias y recursos que emplean aquéllos para mejorar la orientación.</li><li>-Elaborarse una opinión más fundada acerca del rendimiento de los estudiantes, ya sea singularmente o en grupo.</li></ul>
<b>Con respecto al desarrollo de la docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ajustar mejor el desarrollo de la enseñanza y del programa a las circunstancias o necesidades del aprendizaje del alumnado.</li><li>-Coordinarse mejor con otros profesores en el desarrollo de los aprendizajes en la titulación en la que se imparte la materia.</li></ul>
<b>Con respecto a la acción tutorial y el apoyo en el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ayudar a los estudiantes a que puedan realizar una autoevaluación de lo que hacen, cómo, etc. y mejorar sus procesos de trabajo.</li></ul>

Fuente: Adaptación de Rué (2009)

Por tanto, en la Tabla 3 nos indica que para efectos del actual trabajo investigativo, la evaluación no debería involucrar solamente a los educandos como únicos sujetos de acción, sino más bien constituirse como un proceso integral, sistémico y procedimental, el cual permita acopiar evidencias de todo su desarrollo, iniciando desde la planificación misma del programa o actividad, el curso de su evolución y los resultados que surjan de ello, con el objetivo de fortalecerla, perfeccionarla, ajustarla o innovarla. Para ello, se requiere de la participación de todos sus actores.

Por lo expuesto, se concluye que la evaluación puede beneficiarse de un componente formativo dentro del ámbito de la regulación y, a su vez, presentar una voluntad certificativa al

desarrollarse dentro de una dimensión sumativa, lo cual permite una actuación más consistente por parte de los involucrados.

En este sentido, se recomienda considerar ciertas interrogantes con las que los estudiantes deben estar familiarizados para autoevaluarse al momento de planificar la ejecución de una actividad, así como para autoevaluar el proceso realizado, según lo recomienda Sonsoles Fernández (2011), “*¿qué quiero aprender, qué sé, cómo lo hago, cómo mejoro?*” (p. 8).

En la misma línea, Miguel Santos (1993) advierte que a pesar de que los procesos de autoevaluación puedan tornarse complejos debido a que provocan en los educandos un autointerrogatorio “sobre sus ideas, valores y prácticas, tienen un interesante papel en el cambio y la mejora de las prácticas educativas” (p.34). Por consiguiente, la autoevaluación, como recurso estratégico dual de la evaluación, puede llevarse a cabo de manera eficaz a través de la aplicación de reflexiones cotidianas, conversaciones con el docente, pruebas, guías de valoración, visualización, diarios de clase, coevaluación, entre otros, lo cual motiva a la investigadora de este estudio a implementarlos previo y durante la intervención propuesta.

Finalmente, Rué (2009) propone algunas normas que el docente, en su rol de monitor y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe poner en práctica para reflexionar sobre el sistema de evaluación utilizado y su organización dentro del plano técnico, lo que es de trascendencia para este trabajo investigativo, por cuanto proporciona ciertos parámetros relacionados con uno de los elementos esenciales de la metacognición como es el caso de la evaluación de una tarea o actividad, la cual es ejecutada por el educando en su proceso de autorregulación. En efecto, estas normas y parámetros podrían servir de base para el diseño o adaptación de insumos de evaluación y autoevaluación como las listas de verificación, por ejemplo (ver Tabla 4).

**Tabla 4.**

*La evaluación desde el plano técnico*

<b>1. Dado un tema o una actividad concreta, establecer</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- el propósito central perseguido en la actividad de evaluación</li><li>- los objetivos que se quieren someter a evaluación</li><li>- las actividades o aspectos a evaluar</li><li>- la selección de indicadores que se consideran básicos en relación con el propósito, objetivos y actividad</li></ul>
<b>2. Los indicadores seleccionados pueden remitirse a:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- los conocimientos y competencias prefijados como más relevantes</li><li>- lo que debería saber, hacer, como mínimo, el alumno</li><li>- cómo se debería saber, saber hacerlo</li><li>- en qué condiciones o circunstancias, como mínimo, se debería saber/ saber hacerlo</li><li>- las relaciones que se pueden establecer entre lo que se exige y los conocimientos o procedimientos que ya posee o debería poseer</li></ul>
<b>3. La modalidad de recogida de la información deseada</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- mediante la recogida de producciones y trabajos</li><li>- mediante observación y registro de datos</li><li>- mediante autocorrección</li><li>- mediante pruebas, escritas u orales</li></ul>
<b>4. El instrumento de evaluación y sus aspectos técnicos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hay suficientes evidencias de que los indicadores, las preguntas o las cuestiones planteadas son suficientemente claras y unívocas.</li><li>- Dichas cuestiones incluyen una gama, o muestra, suficientemente representativa de los distintos conocimientos y de situaciones que el alumno debe dominar después de...</li><li>- El tiempo que el alumno promedio ocupa en la resolución de la prueba es razonable y no discriminatorio.</li><li>- Hay un equilibrio justo en la ponderación y en la distribución de valores entre los</li></ul>

distintos ítems.

Fuente: Adaptación de Rué (2009)

## **2.6.2. Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de lectura**

Ahmadi Mohammad, Ismail Hairul y Abdullah Muhammad (2013), con relación al uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje autorregulado, mencionan que la aplicación de estas constituye un papel significativo en la comprensión lectora y el proceso educacional. En efecto, revelan que a pesar de su importancia han sido ignoradas en el proceso de aprendizaje, investigación y evaluación. Según estos autores, quienes comienzan a aprender un idioma extranjero (inglés) presentan serios problemas y dificultades cuando intentan construir significados y comprender textos. No obstante, esta dificultad ha sido sobrellevada con la puesta en ejecución de estrategias metacognitivas de lectura las cuales promueven la comprensión lectora de manera significativa.

De acuerdo con los autores mencionados, este nuevo enfoque (uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de lectura comprensiva) es definido como, “el comportamiento, pensamiento, sugerencia o técnica usado por el lector para ayudar a su proceso de aprendizaje” (Flavell, 1981p.236).

Esto implica, que la implementación de estrategias metacognitivas facilita la autoconciencia y la autoevaluación del individuo, permitiendo que se convierta en un lector independiente capaz de controlar su propio aprendizaje.

Por consiguiente, este tipo de estrategias ayudan a los educandos a regular y monitorear sus estrategias cognitivas. No obstante, es importante reconocer que existe una diferencia entre las estrategias metacognitivas y las cognitivas debido a que las primeras abarcan áreas múltiples mientras que las segundas están encapsuladas dentro de una sola área; así, los lectores quienes son

conscientes de sus habilidades metacognitivas saben qué hacer cuando enfrentan dificultades en el aprendizaje. Efectivamente, saben qué estrategias deben utilizar para reconocer lo que deben hacer, especialmente cuando tienen problemas en comprender el contenido y contexto del texto escrito.

Al respecto, es imprescindible señalar que existe una diferencia entre *conocimiento metacognitivo* y *control de procesos metacognitivos*. Para Flavell (1996), el conocimiento metacognitivo se refiere a lo que los aprendientes conocen acerca de la cognición; es decir, el conocimiento que los individuos tienen sobre los procesos y productos cognitivos. El control de procesos metacognitivos, por el contrario, hace referencia a cómo los educandos usan ese conocimiento para regular la cognición. Este enunciado es corroborado por Ann Brown (1975), quién concibe el control de procesos metacognitivos como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas en el que el individuo es capaz de discernir entre los mecanismos autorregulatorios más eficaces para la resolución de un problema o para enfrentarse a una tarea específica, convirtiéndose, entonces, la autoconciencia en el prerrequisito de la autorregulación.

### **2.6.3. Tipología de las estrategias metacognitivas en torno a la destreza lectora**

Para el claro entendimiento del lector, se ha visto necesario incluir los tres tipos de estrategias metacognitivas que existen en la instrucción del aprendizaje, las cuales por supuesto son favorables para el desarrollo de la destreza de lectura, pero a la vez, pueden ser aplicadas en otras áreas y destrezas del aprendizaje, especialmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua meta. Por ello, antes de describir sus clases, es necesario recordar, para propósitos de este estudio, que se concibe a la estrategia metacognitiva como el conjunto de pasos que nos conduce a un fin y que es susceptible de ser evaluada con el propósito de saber si la debemos usar o no en la realización de cualquier actividad o tarea. Las estrategias en mención son explicadas por Mohammad et al. (2013) con el siguiente detalle:

1. *Conocimiento Declarativo*: Esta estrategia se define como el “conocimiento de las cosas”. Este involucra información acerca del conocimiento individual como aprendiente lo que le permite discernir qué elementos afectan su propia actuación.
2. *Conocimiento Procedimental*: Este se refiere al conocimiento de “cómo hacer las cosas”. Individuos con un alto grado de conocimiento procedimental usan habilidades más automáticamente, siendo así capaces con mayor probabilidad de secuenciar estrategias de manera más efectiva usando distintos tipos de estrategias en la resolución de problemas.
3. *Conocimiento Condicional*: Este se refiere a saber “cuándo y por qué” aplicar diferentes acciones cognitivas. Por ejemplo, en un estudio se encontró que estudiantes universitarios distinguían entre demandas de procesamiento de información de diez diferentes clases de situaciones de equitación. Los estudiantes seleccionaron entre los diversos tipos, las estrategias más apropiadas para cada situación en un esfuerzo de regular mejor su aprendizaje. (p. 237)

Adicionalmente, es imperioso reconocer ciertas habilidades regulatorias que rigen las estrategias de lectura metacognitiva; entre ellas, encontramos: la *Planificación*, el *Monitoreo* y la *Evaluación*. La primera implica la selección de estrategias apropiadas y recursos específicos, permitiéndole al educando “anticipar las consecuencias de las acciones, comprender y definir el problema y precisar las reglas y condiciones [que den lugar a la delimitación de] un plan de acción de forma estratégica [que facilite] alcanzar los objetivos [planteados]” (Casanova, Parra y Molina-Jordá, 2016, p.7). La segunda según Mohammad et al. (2013), se refiere a “la conciencia personal de comprensión y ejecución de un texto al igual que a la capacidad de acoplarse a autocontroles periódicos mientras se lee” (p.237). La tercera corresponde a instaurar las correspondencias entre los “objetivos propios propuestos y los resultados alcanzados; en ella, el agente de la evaluación y

la parte integrante del proceso se identifican para reconocer las propias habilidades y los propios procesos cognitivos e intentar adquirir la mayor autonomía personal posible” (Casanova et al., 2016, pp.7-8). Es decir, la evaluación reevalúa los objetivos personales y las conclusiones. De hecho, ésta verifica lo que los estudiantes se propusieron hacer, lo que lograron y cómo lo lograron.

En este sentido, de acuerdo con H. Lee Swanson (1990), los procesos reguladores concernientes a planificación, monitoreo y evaluación requieren ser destacados en el proceso de aprendizaje ya que éstos conducen a los aprendientes a controlar su propio desempeño en el desarrollo de la lectura comprensiva, razón por la cual, se cree conveniente adoptarlos en la implementación de la intervención del presente estudio.

#### **2.6.4. Modelos teóricos de comprensión lectora**

Como complemento a lo expuesto en el segmento anterior, es preciso recordar que la lectura abarca tres modelos substanciales que deben ser enfatizados en su proceso, los cuales favorecen la lectura comprensiva y coadyuvan a los lectores a descifrar los textos y resolver sus problemas mientras leen.

El primer modelo denominado *bottom-up model* (modelo ascendente) muestra que el proceso de lectura está apoyado por cada palabra en el texto y que el educando descodifica cada palabra para entender el significado (Pressley, 2000).

El segundo modelo conocido como *top-down model* (modelo descendente) enfatiza que en éste el aprendiente comienza con ciertas expectativas acerca del contexto de la lectura derivadas de su propia información previa y luego utiliza la información que posee en descodificar vocabulario para confirmar y modificar expectativas previas (Eskey, 2005).

En efecto, esta definición es reforzada por Andrew Cohen (1990), enunciando que en este modelo no es necesario que el lector lea todo el vocabulario y las oraciones del texto, sino más bien

escoja ciertas palabras y frases que le permitan comprender el significado de éste y algunas palabras claves que puedan ayudarlo a reconocer el contenido y contexto rápidamente. El tercer modelo conocido como *interactive model* (modelo interactivo) es la combinación de los dos anteriores enfatizando la interrelación entre el lector y el texto. El propósito de este modelo pone énfasis en que un lector competente simultáneamente sintetiza la información disponible a través de varios recursos de conocimiento ya sean ascendentes o descendentes en el período del proceso de lectura (Ahmadi y Pourhossein, 2012).

De esta manera, la lectura comprensiva se convierte en el resultado de la construcción de significado entre el lector y el texto, más que en una simple transmisión de información gráfica a la mente del lector.

En tal sentido, la regulación de procesos, modelos, automonitoreo y uso de estrategias metacognitivas constituyen los principales factores en el desarrollo de lectura comprensiva ya sea en una lengua materna o en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) debido a que no solamente promueven la comprensión lectora sino también motivan a los lectores a leer más y entender mejor los mensajes escritos. Por ello, se puede concluir que las universidades y las instituciones educativas en general necesitan estar activamente involucradas en la tarea de promover y desarrollar estrategias metacognitivas en los educandos.

Finalmente, investigaciones como las de Mohammad et al. (2013) indican qué estrategias metacognitivas de lectura promueven y facilitan la comprensión lectora del educando; palabras textuales de estos autores revelan que, “los estudiantes llegan a ser lectores autorregulados pudiendo llegar a ser lectores competentes una vez que finalizan este aprendizaje de instrucción de estrategias. Así, luego ellos saben cuándo y cómo utilizar las estrategias más convenientes mientras leen” (p.241).

### **2.6.5. Autorregulación e influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de escritura**

Una vez que los aprendientes logran un factible dominio en el empleo de estrategias metacognitivas en lectura comprensiva y son capaces de planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje (autorregulación), se convierten no solamente en autónomos, independientes y competentes lectores, sino también en eficaces escritores. De hecho, Lv Fenghua y Hongxin Chen (2010), en relación con la aplicación de estrategias metacognitivas basadas en instrucción de escritura para estudiantes universitarios de formación profesional, concluyen que diversas variables con respecto a trasfondo cultural, personalidad del aprendiente, estilos de cognición, afección, motivación, ambiente social, estilos de aprendizaje, actitudes y creencias pueden afectar el uso y aprendizaje de las estrategias metacognitivas. En efecto, los escritores advierten que la capacitación en el uso de estrategias metacognitivas para escritura todavía es una fase exploratoria que requiere de mayor estudio. No obstante, sugieren profundizar mayor investigación en las siguientes trascendencias pedagógicas:

- La necesidad de enriquecer experiencias positivas en la escritura.
- La indispensabilidad de mejorar la habilidad y conciencia metacognitiva de los estudiantes.
- La factibilidad de mejorar escritura a través de la lectura.
- La significación de fortalecer y auto monitorear a los estudiantes en escritura.
- La efectividad de enfatizar el conocimiento básico de escritura de los estudiantes; y,
- La efectividad de un entrenamiento explícito y provocado sobre estrategias metacognitivas. (p. 141)

Para este propósito, es esencial que el educador en su rol de observador, mediador e instructor del proceso metacognitivo sea consciente de ciertos procesos y etapas que lleva consigo el desarrollo de la destreza de escritura; así como también, del ambiente en el que debe ejecutarse, requiriendo una atmósfera de confort y apoyo y no de amenaza.

Lo primero que debe considerarse es que el objetivo de la escritura de un texto esté regulado por los intereses y preferencias de los educandos, proporcionándoles numerosas oportunidades para escribir y orientándolos a trascender más allá del factor externo de evaluación. Para ello, se sugiere que el docente aplique la imitación de modelos de escritura en la clase. Como resultado de este proceso, surgen dos tipos de escritores: *calificados* y *no calificados*. Los escritores calificados, por su parte, invierten tiempo planeando la tarea, escriben rápido y de manera fluida; además, se toman su tiempo para verificar lo que han producido y en la etapa final de edición, ajustan todos los niveles de léxico, formación de estructuras en las oraciones, discurso y clarificación de significados; mientras que, los escritores no calificados, al contrario, dedican muy poco tiempo a planificar la tarea, lo cual da lugar a que se confundan en el proceso debido a que destinan poco tiempo a revisar lo que han escrito.

Indudablemente, este segundo tipo de escritores, solo se concentra en analizar pequeños segmentos del texto, preocupándose primordialmente acerca del uso correcto del lenguaje y la formación de oraciones, lo cual no permite visualizar la dirección del enfoque del texto, centrándose mayormente en la revisión continua del uso de estructuras de forma, tales como: gramática, deletreo, puntuación y vocabulario (Nunan, 1995).

Esta situación, en efecto, es notable de manera reiterada en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Universidad de Cuenca, en donde muchos de los educandos escriben de manera mecánica, sin planificar sus escritos, ni dedicar el tiempo necesario para ello.

De ahí la necesidad de investigar sobre los posibles cambios que se podrían lograr al implementar la metacognición y la autorregulación en los procesos de desarrollo de escritura de una lengua extranjera, respectivamente.

En segundo lugar, durante la instrucción de escritura, es trascendental que el educador, además de lo expuesto en los párrafos anteriores, socialice e instruya al aprendiente acerca de las etapas que comprende el proceso básico de escritura: *preescritura*, *escritura* y *reescritura*. De hecho, de acuerdo a David Nunan (1995), debe existir un acompañamiento continuo por parte del docente durante el desarrollo de cada una, en lugar de criticar el producto en la fase final, para así lograr un resultado más significativo y evitar que el proceso de escritura sea tan complejo y abrumador.

A la par con lo antes mencionado, se aconseja alentar a los estudiantes a reflexionar sobre las estrategias a emplearse durante la elaboración de su escrito en todas sus etapas (preescritura, redacción, revisión, edición y publicación) con la finalidad de llegar a convertirse en escritores eficaces. Para ello, deben cuestionarse permanentemente en base a las siguientes interrogantes, lo cual les permitirá establecer un enlace entre la tarea y su justificación: (Nunan, 1995, p. 96)

**Paso 1:** ¿Cómo me siento cuando escribo en (inglés)?

**Paso 2:** ¿Qué sé acerca de escribir en (inglés)?

**Paso 3:** ¿Qué tal lo estoy haciendo?

**Paso 4:** ¿Qué necesito hacer después?

**Paso 5:** ¿Cómo prefiero practicar mi escritura?

**Paso 6:** ¿Necesito construir mi confianza?

**Paso 7:** ¿Cómo organizo mi práctica de escritura?

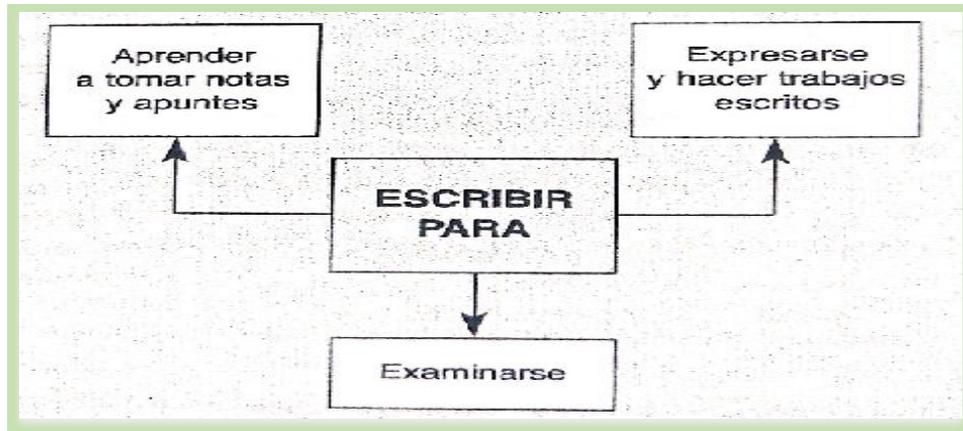
### **2.6.6. Escritura metacognitiva: Recursos didácticos y estrategias recurrentes**

En concordancia con Wayne Wright (2010), es fundamental que el docente provea el apoyo necesario a sus estudiantes en la etapa de control de escritura para que puedan convertirse en escritores competentes e independientes; esto se puede lograr a través del uso de mapas conceptuales, gráficos temáticos de palabras, diccionarios, libros de palabras personales, mini-lecciones, evaluaciones en pares y autoevaluaciones.

A más de los recursos antes detallados, el uso de rúbricas y listas de verificación (ver anexo B) es de vital trascendencia para el control de procesos de escritura en todos los tipos de expresión escrita (narrativo, argumentativo/opinión, descriptivo, expositivo, e instructivo); no obstante, estas requieren de un proceso previo de instrucción, simulación y práctica a ser determinado e instruido por el educador. En este punto resulta importante aclarar que este trabajo se adhiere a la idea de que el docente o tutor tiene como misión guiar a sus educandos durante todo el proceso de control (práctica) y desarrollo independiente (producción) de la destreza de escritura. Para ello, el alumno requiere ser informado de los propósitos que tendrá la escritura en su aprendizaje, según se expone en la siguiente ilustración (ver Figura 3).

### Figura 3.

#### *Propósitos de la escritura*



Fuente: Grupo Océano (2005)

*Nota.* La figura muestra los tres propósitos de la escritura recomendados en la literatura.

Por último, es transcendental tanto para el educador como para el aprendiente estar conscientes de que el aprendizaje de la escritura constituye un proceso más complejo que el de la lectura debido a que “la escritura se convierte en una actividad articuladora, en la que se deben aprender y dominar las estructuras semánticas, léxicas y gramaticales. Después, el alumno pasa a utilizar como un medio de aprendizaje” (Grupo Océano, 2005, p. 101). Además, conforme a los escritores, existen dos habilidades que deben ser desarrolladas a cabalidad por el aprendiente durante el proceso de enseñanza de la escritura, expuestas a continuación:

- 1) Las habilidades de producción, qué decir: el contenido.
- 2) La retórica, es decir, la transcripción del contenido de forma legible y comprensiva utilizando reglas, cómo decirlo: estilo y gramática (p. 101).

Para lograr este cometido, es acuciante considerar ciertas estrategias que facilitan la escritura de textos inteligibles y sistematizados, expuestas a continuación: planificación,

generación de ideas a través de organizadores gráficos, utilización de sistemas gramaticales aceptables, patrones y reglas, expresión de un significado particular en diversas formas gramaticales, comprensión de la organización de un texto y parafraseo.

## 2.7. Conclusión

De todo lo mencionado se desprende que, “aprender a aprender”, comprende dos vertientes: la una en referencia a *¿Qué cambiar para aprender?*, la cual fomenta un auto concepto positivo en el educando que le permite ser capaz de aprender y la segunda *¿Cómo aprender para cambiar?*, la cual presenta diferentes y variadas técnicas recomendadas para facilitar el aprendizaje comprensivo, entre ellas: *las supernotas, los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes conceptuales, los mapas semánticos*, entre otras (Ontoria, Gómez y Molina, 2003). En este sentido, los recursos y técnicas mencionados son de vital importancia ya que inciden en la dinámica del trabajo, en el clima del aula y en el nivel de satisfacción del alumnado tanto en sus tareas individuales como grupales.

De ahí que es ineludible considerar que a la formación no se llega mediante el hecho de aislar los contenidos específicos del aprender, sino mediante el proceso de dar sentido al modo mismo de aprender. Por consiguiente, la formación al ser comprendida como un proceso y a la vez como un resultado debe propiciar espacios de reflexión, planificación, toma de decisiones, monitoreo, experiencias de ensayo y error y procesos de evaluación que faciliten la posibilidad de autocorregirse. Ante estas exigencias, el docente que desee direccionar su enseñanza en esta línea debe estar preparado a saber cómo planificar, a vaticinar, a priorizar, así como a desarrollar y evaluar. Todo esto lo podría lograr a través del uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, como la plataforma Moodle, la cual brinda al docente varios recursos interactivos

y dinámicos, permitiéndole así, generar y fomentar el aprendizaje autónomo en sus estudiantes de manera individual y colaborativa.

Finalmente, a lo largo de este capítulo, teorías, conceptos y puntos de vista de diversos autores han sido considerados con el objetivo de enmarcar la presente investigación dentro de una visión más amplia en torno al aprendizaje autorregulado de una lengua extranjera (inglés), la instrucción y formación de los procesos de metacognición en el aprendizaje a nivel superior y el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva y escritura bajo el marco de una educación virtual a través del uso de la plataforma Moodle. De ahí que este apartado se estima de vital importancia ya que contribuye a la comprensión de este estudio, además de que asistirá en el desarrollo de sus subsecuentes secciones.

## Capítulo III

### 3. Revisión bibliográfica para la intervención metacognitiva

#### 3.1. Introducción

Este apartado inicia con la revisión bibliográfica que aborda hallazgos y descripciones de estudios realizados en torno a las temáticas de la presente investigación. La literatura que ha apoyado este estudio se centra en el uso de estrategias metacognitivas y procesos de autorregulación para la promoción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en diversos contextos, tanto en línea como en el aula de clases. Para el efecto, los artículos analizados se han dividido en ocho categorías: a) La autorregulación del aprendizaje y la educación en línea, b) Correspondencia entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje a través del uso de plataformas virtuales, c) Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura, d) Instrucción de estrategias de autorregulación en lectura comprensiva, e) Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de escritura, f) Procesos de andamiaje en la autorregulación de escritura, g) Efectos de las estrategias de autorregulación y metacognición en escritura y h) Praxis metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera: Motivación, creencias, percepciones, perspectivas y roles de sus actores.

A continuación, se especifican, en orden de aparición, los estudios abordados en las secciones de este acápite conforme a las categorías determinadas para efectos de una mejor organización de la información:

**Tabla 5.***Resumen de estudios y sus autores*

<b>Tipos de estudio</b>	<b>Autores</b>
Estudios sobre la autorregulación del aprendizaje y la educación en línea	Núñez, González-Pineda, Rosario y Solano (2006)
	Sánchez (2020)
	Bracons y Ponce de León (2021)
	Romero (2021)
	Gómez Bustamante (2022)
	Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pineda y Rosario (2009)
	Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013)
	Burgos (2013)
	Canales y Silva (2020)
	Gonzales (2021)
	García (2021)
Estudios sobre la correspondencia entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje a través del uso de plataformas virtuales	Quezada, Castro, Oliva, Gallo y Quezada G. (2020)
	Gaybor (2020)
	Cedeño y Murillo (2019)
	Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013)
	Burgos (2013)
	Aldana, Durán, Loayza y Miranda (2021)
	Cruz (2020)
Estudios sobre la correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura	Aliaga y Davila (2021)
	Oruc y Arslan (2016)
	Poole (2012)
	Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin y Taft (2013)
	Pájaro Manjarres y Zwierewicz (2021)
	Mosquera (2017)
	Battigelli (2015)
Estudios sobre la correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de escritura	Cervantes y Herrera (2020)
	Abadikhah, Aliyan y Talebi (2018)
	Escorcía (2011)
	Kanakri (2016)
	Stewart, Seifert y Rolheiser (2015)
Delmastro y Di Pierro (2009)	

	Utami (2014)
	Alnufaie y Grenfell (2012)
	Sabria (2016)
	Arias (2013)
	Magogwe (2013)
	Delmastro (2010)
	Darch (2001)
	Kamil (2017)
	Flanders (2014)
	Regan y Mastropieri (2009)
	Echevarria (2019)
	Briesmaster y Etchegaray (2017)
	Fenghua y Chen (2010)
	Rogers (2010)
	Pitenoee, Modaberi y Ardestani (2017)
	Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016)
	Chand (2014)
	O'Reilly (2012)
Estudios sobre la Praxis metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera: <i>Motivación, creencias, percepciones, perspectivas y roles de sus actores</i>	Zimmerman (2000)
	Panadero y Tapia (2014)
	Gómez (2017)
	Wolters, Pintrich y Karabenick (2003)
	Bonilla, Rubio y Johnson (2020)
	Cervantes y Herrera (2020)
	Gómez Bustamante (2022)
	Bjork, Dunlosky y Kornell (2013)
	Richards (2019)
	Ayatollahi, Rasekh y Tavakoli (2012)
	Mohammadi, Birjandi y Maftoon (2015)
	Miceli y Visocnik-Murray (2005)
	Coronado-Aliegro (2000)
	Su, Zheng, Liang y Tsai (2018)
	Alnufaie y Grenfell (2012)
	Aliaga y Dávila (2021)
	Hung y Chou (2015)
	Cedeño y Murillo (2019)
	Guzzetti de Marecos (2020)
	Blanco (2020)
	Morales-Quesada, Flores-Quesada, Peñalta-Catalán, Nieto-Quero, Romero-Galisteo (2020)
	Domínguez, Sotelo, Martínez, Nahum y García (2020)

	Navarro-Montaña y Jiménez (2020)
	Oxford (2003)
	Yongqi Gu (2012)

Fuente: Elaboración propia, 2022

*Nota.* En la recopilación de estudios se indica los subtemas especificados a lo largo de este acápite.

### 3.2. La autorregulación del aprendizaje y la educación en línea

El desarrollo de competencias personales y profesionales, estilos y estrategias de aprendizaje y el nivel de autonomía por parte del aprendiente en la educación a nivel superior son considerados los principales indicadores de calidad educativa durante todo el proceso de formación del educando. Para concretar este objetivo, en el campo de los procesos de aprendizaje, son necesarios cambios en la enseñanza relacionados con metodología, didáctica, evaluación, currículo y el papel que desempeña el alumno y el profesor dentro y fuera del aula de clase, según lo señalan José Núñez, Julio González-Pienda, Pedro Rosario y Paula Solano (2006).

De ahí la necesidad del presente trabajo investigativo de reflexionar sobre la temática trascendental, “¿Cómo aprende el alumno?”, para así promover en la práctica el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante aprender a aprender de una manera autónoma y regulada, orientándolo y motivándolo a asumir la calidad de educación que se pretende lograr como un proceso de mejora continua.

En este sentido, hoy en día, la educación está enfrentando nuevos desafíos, los cuales responden a políticas educativas que favorecen y alientan el aprendizaje colaborativo, pero a su vez, promueven el aprendizaje autónomo e independiente. Para ello, se ha visto necesario la formación constante de los docentes en sus competencias pedagógicas y tecnológicas, de manera que exista una renovación del modelo educativo y la creación de nuevas estrategias metodológicas

innovadoras a través de la incorporación de las TIC, lo que exige al docente adaptarse a nuevos enfoques del uso de su entorno áulico, según lo advierten varios autores (Sánchez, 2020; Bracons y Ponce de León, 2021; Romero, 2021; y Gómez Bustamante, 2022).

En torno a lo mencionado, según un estudio realizado por Antonio Valle, Susana Rodríguez, Ramón Cabanach, José Núñez, Julio González-Pienda y Pedro Rosário (2009), la autorregulación del aprendizaje no debe ser comprendida como una aptitud mental, sino como un proceso de autodirección, mediante el cual los alumnos transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas. De ahí radica la importancia de fomentar la enseñanza y desarrollo de las estrategias metacognitivas a fin de proporcionar a los estudiantes herramientas necesarias para convertirse en los aprendices autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que se da a conocer al docente las modificaciones de este aprendizaje de acuerdo con las inteligencias metacognitivas de sus educandos. Así se cambiaría la concepción tradicional de que el rol del profesor es meramente transmisor de conocimiento y el del aprendiz receptor del mismo (clases magistrales), a través del uso de procesos mecánicos y carentes de iniciativas reflexivas y críticas. Esto implica, que de acuerdo con las nuevas exigencias y tendencias educacionales, el estudiante debería ser capaz de planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje.

En adición, el estudio llevado a cabo por Valle et al. (2009) menciona que las estrategias de autorregulación potencian la gestión personal del proceso de aprendizaje y estudio. En este trabajo se advierten diferencias en el rendimiento académico de los educandos según el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Como resultado de su investigación, los autores indican que las competencias de autorregulación permiten que los educandos puedan mejorar su rendimiento académico mediante el uso de diferentes estrategias, además de regular varios aspectos de su cognición, motivación y conducta, a la vez que les permite trazarse metas y controlar el

proceso y cumplimiento de ellas. Finalmente, enfatizan el hecho de que la autorregulación del aprendizaje constituye una nueva línea de investigación muy abordada hoy en día por varios investigadores, como lo podrá visualizar el lector en las siguientes páginas de esta tesis. En efecto, el propósito de la autorregulación es equipar a los alumnos con herramientas para enfrentar las exigencias del contexto académico. De ahí que es imperioso capacitar de igual manera a los docentes para esta nueva tarea educativa.

Como ha sido enfatizado en los párrafos anteriores, el proceso de autorregulación es susceptible de entrenamiento no solamente por parte del estudiante como agente de su propio rendimiento académico, sino también por parte de los docentes como facilitadores del conocimiento y desarrollo de estas competencias. Según estudios realizados, la autorregulación se ha convertido en una poderosa herramienta que podría ser explotada mediante diversos medios por el docente de manera virtual o presencial. Uno de ellos es la intervención en línea a través de una plataforma virtual.

En la presente tesis doctoral, se plantea la utilización del entorno virtual Moodle, el cual permite al docente diseñar actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y regulado por parte del estudiante sin necesidad de ser experto en programación mediante la aplicación de recursos y actividades que facilitan la adquisición de habilidades de pensamiento, construyendo así un conocimiento significativo de manera individual, pero a la vez colaborativa por estar basado en una teoría socio-constructivista. Esta práctica es respaldada por Valenzuela-Zambrano y Pérez Villalobos (2013), quienes llevan a cabo una investigación concerniente a la funcionalidad de la plataforma Moodle y su relación con el fomento del aprendizaje autorregulado. En su investigación, las autoras establecen comparaciones entre plataformas virtuales usadas para fines educativos. Entre sus hallazgos, realzan las bondades del uso de esta tecnología, sin embargo,

advierten que no existen diferencias significativas entre una plataforma y otra. De hecho, concluyen que la preferencia por el uso de Moodle se debe a que es la más conocida y usada y es la que más extensiones posee, razón por la cual se adapta más fácilmente a las necesidades y requerimientos de las universidades especialmente, ya que puede ser usada completamente en línea o de manera semipresencial. Los aportes de Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos ponen en manifiesto el hecho de que es más relevante la capacidad del profesor o instructor de diseñar actividades que fomenten el aprendizaje autorregulado antes que la selección misma de la plataforma a utilizarse.

En este punto, es necesario señalar que este sistema de educación en línea no es ideado como un medio de instrucción, más bien se lo ha diseñado con el propósito de que los estudiantes aprendan con éste y no de éste. Desde este posicionamiento, Marcela Burgos (2013), en su estudio exploratorio, observacional y transversal, que por cierto, lleva a cabo un estudio piloto con intervención metacognitiva con miras a verificar su viabilidad a mayor escala y verificar su efectividad a futuro, como es el objetivo de mi presente trabajo investigativo, se evidencia lo mencionado, ya que la académica revela que este recurso ha sido además considerado un instrumento eficaz de autoevaluación por parte del aprendiente en su quehacer educativo al permitirle seleccionar las estrategias más adecuadas para enlazar, reusar, aflorar y recordar sus operaciones mentales de acuerdo con sus capacidades particulares.

En concordancia con Burgos, Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos señalan que “los resultados dan cuenta del impacto positivo que ha tenido su uso [Moodle], tanto en docentes como en estudiantes” (p.1). Es así como esta plataforma facilita el diseño de varias actividades autorreguladas relacionadas principalmente con la autoevaluación del educando. Esto se ha podido evidenciar en la docencia universitaria, ya que ha dado respuesta a la crisis sanitaria (COVID-19) a la que se ha enfrentado en 2020 - 2021, haciendo uso de tecnologías digitales que se han

incorporado dentro del entorno virtual con el apoyo de métodos interactivos y con la relación directa entre el docente, el educando y los recursos didácticos empleados; para esto, se han considerado por supuesto recursos, materiales y actividades pedagógicas en el proceso, lo que facilita y fomenta el trabajo individual, colectivo y autónomo con relación a los estilos particulares de aprendizaje de sus actores, afianzando consecuentemente la puesta en práctica de la presente tesis doctoral.

Lo enunciado en párrafos anteriores ha sido respaldado por varios investigadores, quienes han encontrado hallazgos positivos y significativos en el uso de entornos virtuales y la educación en línea en todos los niveles de instrucción educativa, entre ellos: Roberto Canales y Juan Silva (2020); Javier Gonzáles (2021); Álvaro García (2021); María del Pilar Quezada, María del Pilar Castro, Juan Manuel Oliva, Carlos Gallo y Guillermo Quezada G. (2020).

En suma, considerando los estudios presentados, este trabajo doctoral pretende comprobar, a través de una intervención metacognitiva aplicada a un grupo de participantes, si la práctica de estrategias autorreguladas de aprendizaje mediante el uso de medios virtuales permite al alumno concebir conductas de organización en relación con su tiempo, planificación, ejecución y supervisión de su propia forma de estudio. No obstante, es necesario tener presente que estas estrategias no son competencias que el alumno posee desde su nacimiento o le sean sencillo de adquirir, según lo señalan los autores mencionados anteriormente, sino más bien, las desarrolla mediante reflexiones que surgen, ejecutándolas por sí mismo en su proceso integrador. Esto puede ser logrado de manera más efectiva si se consideran los entornos virtuales y la modalidad en línea para desarrollar y fomentar procesos de enseñanza- aprendizaje.

### 3.3. Correspondencia entre rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje a través del uso de plataformas virtuales

Los estudios expuestos en los párrafos subsiguientes vislumbran ciertos hallazgos que surgen como resultado de la relación encontrada entre fomento de la autorregulación y rendimiento académico de los educandos. Al respecto, es necesario indicar que el rendimiento académico se incrementa en la medida en que los estudiantes desarrollan y utilizan estrategias de aprendizaje de mayor cantidad y mejor calidad de una manera más autorregulada, según lo expuesto por los autores.

De hecho, con lo mencionado se evidenciaría que la autorregulación puede ser entrenada, lo que da lugar al incremento de rendimiento académico en los estudiantes, convirtiéndose así en una eficaz herramienta para el educador, la cual a la par, puede ser conjugada con el uso de entornos virtuales para facilitar el proceso, debido a que hoy en día, de manera especial a causa de la pandemia (COVID-19), estos entornos han adquirido un rol innovador en el proceso de enseñanza. Esto es enfatizado por Stephanie Gaybor (2020) en su tesis de maestría denominada *Integración de la plataforma Moodle en la gestión educativa del Colegio William Thomson*, Ecuador, quien advierte que gracias a las plataformas virtuales se ha podido observar que “la comunicación e interrelación de la comunidad educativa ha venido en constante ascenso de manera positiva” (p.42). En efecto, las plataformas han dado respuesta a la educación en línea, ya que han posibilitado la aparición y fortalecimiento de estrategias que han permitido instaurar un nuevo paradigma de enseñanza.

De acuerdo con Eva Cedeño y José Murillo (2019), en su estudio cualitativo-interpretativo realizado en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, las plataformas virtuales “permiten el autoaprendizaje debido a que contienen gran cantidad de información organizada, materiales de

apoyo, recursos didácticos, actividades..., foros y chats para interactuar con el tutor o los compañeros de clase" (p. 122). En efecto, estas plataformas dan lugar a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se tornen más flexibles, propiciando una participación más activa por parte del educando, lo que involucra un rol más cercano por parte del tutor, quien se convierte en el asesor y facilitador de los procesos. No obstante, es necesario tener presente que “la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, sino de la metodología bajo la cual se integra el uso de nuevas herramientas así como de las actividades de aprendizaje elaboradas” (pp.120-121). Este pronunciamiento, por parte de los investigadores, coincide plenamente con lo manifestado por Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013), quienes afirman que los logros educativos no están estrechamente ligados con el tipo de tecnología empleada (plataforma), sino más bien con la capacidad del docente (metodología) en elaborar las actividades a emplearse para fomentar la autorregulación en los educandos. Dicho esto, se asumiría que la tecnología sirve de apoyo en la labor educativa al ser considerada una herramienta que facilita y estimula los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clase.

En base a lo expuesto, el presente trabajo doctoral pretende combinar las herramientas de la plataforma Moodle con las estrategias de autorregulación y metacognición para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura de inglés debido a que, como lo afirman los autores, para lograr la calidad educativa, no se requiere únicamente del uso de tecnología, sino también de la inclusión de una adecuada metodología como es el caso de la autorregulación del aprendizaje.

En este apartado, resulta importante dar a conocer el estudio realizado por la Universidad de Oriente en Cuba, referente al uso de la plataforma Moodle como herramienta virtual para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en la materia de Álgebra para la carrera de Licenciatura en Computación, señalando que “la utilización de esta herramienta en formato semipresencial

influyó de manera significativa en el rendimiento académico y la motivación de algunos estudiantes” (Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013, p.7). No obstante, se evidencia que estos aprendientes ya habían demostrado de antemano competencias autorreguladoras antes de efectuar el tratamiento en línea, lo que indica que Moodle no tiene la misma influencia en todos los estudiantes. Por ello, es imprescindible la correcta selección y utilización de actividades, tareas y evaluaciones que realmente activen el proceso de autorregulación y permitan el desarrollo de competencias de este tipo a través de una sólida base metodológica y la profunda reflexión por parte del docente y el estudiante; caso contrario, esta incorporación no presentaría mayor efecto comparada con una clase plenamente presencial.

De manera similar, Burgos (2013) comparte resultados de su investigación, la cual se enfoca en la aplicación de una intervención metacognitiva en un aula virtual a través del uso de las herramientas de comunicación de la plataforma Dokeos 2.1, muy semejante a la plataforma Moodle que se usará en el presente estudio. Entre sus hallazgos, Burgos señala que los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, bajo este tratamiento, lograron un mayor desarrollo en el criterio “Recordar” a diferencia de las variables “Concentración” y “Analizar” que obtuvieron un resultado más bajo de las tres estrategias metacognitivas empleadas. En esta investigación, se llegó a la conclusión de que las herramientas de comunicación de la plataforma Dokeos 2.1 impactan de manera favorable sobre el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes al ser las conductoras de estrategias metacognitivas para el control del proceso de conocimiento. Sin embargo, “no se incrementó la frecuencia del uso de las herramientas, pero se sigue suponiendo que existe una relación entre frecuencia de uso y alcanzar niveles de pensamiento superior si se usan las herramientas” (párr. 43).

En otro estudio llevado a cabo por Gaybor (2020), se pudo evidenciar un resultado positivo y de mejora de rendimiento académico en los estudiantes de la Unidad Educativa Bilingüe “William Thomson” Internacional, Ecuador, a causa del uso de la plataforma Moodle, pues fue diseñada a través de la estructura de *flipped classroom* (clase invertida) y la teoría de aprendizaje conectivismo<sup>10</sup>. A este estudio, se suman Paula Aldana, Delicia Durán, Mirtha Loayza y María Cristina Miranda (2021), quienes realzan la importancia de la plataforma Moodle como instrumento de mejora de rendimiento académico continuo, la cual a su vez, puede potenciar el pensamiento crítico de los aprendientes, permitiéndoles ser estudiantes pensadores y participativos. Justamente, en este estudio efectuado en la Universidad de Arequipa, Perú, las investigadoras demuestran que “el pensamiento crítico requiere ser educado para fortalecer la relación, conocimiento, manejo y apropiación de las TIC, las que, a través de unas acciones didácticas, son integradas curricularmente con una intención pedagógica” (p.8), logrando así, el reconocimiento de las TIC como construcciones sociales, lo que es esencial para la sociedad del conocimiento.

Asimismo, una investigación de tipo cualitativo llevada a cabo por Yeanina Cruz (2020) en la Universidad Tecnológica Israel de Ecuador se centra en la trascendencia del uso de las TIC y Moodle en la educación superior, revelando que en el siglo XXI, al considerarse las herramientas tecnológicas como mediadoras pedagógicas de las estrategias de aprendizaje, se requiere que tanto los docentes como los estudiantes dominen el uso de los entornos de aprendizaje en línea de manera

---

<sup>10</sup> Este estudio se desarrolló con la finalidad de determinar si los componentes de la plataforma Moodle servían para establecer y articular las estrategias metodológicas y pedagógicas con las TIC, en pro para la gestión académica de la comunidad educativa William Thomson Internacional.

óptima. De hecho, sugieren que la innovación de las metodologías aplicadas en las clases de educación superior y el uso efectivo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), por parte de los docentes, podrían fortificar las estrategias de aprendizaje, lo cual constituiría la clave para lograr, “un cambio sustentable en la educación superior, pues [Moodle] como producto genera en la sociedad grandes ideas y reflexiones profesionales” (pp. xviii – xviii)).

En relación con las ideas expuestas, para efectos de la presente investigación doctoral, se acoge la teoría que indica que el uso de plataformas virtuales y es imprescindible en los procesos de aprendizaje debido a que en estos tiempos, las exigencias tecnológicas nos obligan a una constante actualización; por ello, es fundamental que todos los involucrados estén conscientes de que el aprovechamiento óptimo de estas puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los educandos. En este sentido, Aliaga y Dávila (2021) coinciden con lo mencionado, advirtiendo que es trascendental “programar en forma idónea los contenidos del aula virtual usando todas las herramientas que brinda la plataforma, pues de ello depende la motivación e interacción del estudiante con los videos, archivos de audio, documentos, actividades, enlaces y materiales” (p. 55). En verdad, los autores revelan que si se les motiva a los estudiantes adecuadamente, ellos profundizarán de manera consciente y dinámica sus estudios en los temas planteados.

### 3.4. Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura

En cuanto a la correlación existente entre procesos autorreguladores y logros académicos de lectura, se han podido observar diversos estudios que resaltan la relevancia de esta coyuntura.

Un primer estudio llevado a cabo en Turquía por Ayşe Oruc y Ali Arslan (2016), evidencia el impacto positivo del uso de estrategias autorreguladas de aprendizaje y habilidades de pensamiento metacognitivo en la lectura comprensiva, correspondiente a un grupo de (19) estudiantes de turco en educación primaria. Para la intervención, se consideró un grupo de control,

en el que se empleó la enseñanza tradicional, y un grupo experimental, en el cual se usaron procesos de autorregulación y metacognición. El estudio tuvo una aplicación de tan solo 8 semanas, lo que representó una limitación para los investigadores, ya que según ellos, los resultados no podrían ser generalizados. Los instrumentos empleados en el proceso fueron los siguientes: una escala de actitud, pre y posevaluación de lectura comprensiva, una escala de habilidades de pensamiento metacognitivo y una entrevista. Para aumentar la confiabilidad de los resultados cualitativos encontrados, se codificaron las perspectivas emitidas por los participantes, utilizando códigos para el efecto. Además, la evaluación de lectura comprensiva, la escala de actitud y la escala de habilidades de pensamiento metacognitivo fueron aplicadas como pre y posevaluaciones a los dos grupos en cuestión.

Los datos obtenidos de la entrevista fueron evaluados a través de un análisis descriptivo con el objetivo de presentar la información de manera clara, organizada y sistemática. En la valoración de estos datos, se consideraron las fases del aprendizaje autorregulado para exponerlas como marco de referencia para la audiencia. Entre los hallazgos encontrados, se revelaron puntajes significativamente más altos en la posevaluación de lectura comprensiva debido a la correcta selección de estrategias metacognitivas, consideradas las más efectivas por parte de los educandos.

En resumen, los autores mencionan que el aprendizaje autorregulado, mientras se estudia, puede mejorar no solo la lectura comprensiva, sino también el logro académico en otros cursos y asignaturas. Adicionalmente, reportan que el aprendizaje autorregulado afectó medianamente las habilidades metacognitivas de pensamiento de los estudiantes del grupo experimental. En relación con los comentarios emitidos por los estudiantes, se manifiesta que usaron estrategias autorreguladas en cada etapa del estudio efectuado. Por último, los autores señalan que los participantes fueron capaces de establecer sus propios objetivos y seleccionar las estrategias más

adecuadas, tales como: “memorización, repetición, búsqueda de información, creación del ambiente de estudio, tiempo, registro de detalles, evaluación de sus logros, auto grabación y recompensas” (p.529). Estos hallazgos son de vital importancia para el presente trabajo doctoral debido a que sirven de guía para el diseño de la metodología, la implementación de la intervención y el subsecuente análisis de resultados.

En línea con el estudio mencionado en párrafos anteriores, Alex Poole (2012) analiza el conocimiento estratégico metacognitivo de siete estudiantes chinos y taiwaneses, quienes estudian inglés como segunda lengua en una universidad de Estados Unidos. En su investigación, el autor señala que aplicó la encuesta denominada Survey of Reading Strategies (SORS)<sup>11</sup> (Encuesta de Estrategias de Lectura) diseñada por Kouider Mokhtari y Ravi Sheorey (2002), con el objetivo de descubrir los factores que influyen en la selección de ciertas estrategias de lectura en los educandos. Entre los hallazgos, se encontró que el tiempo, características del texto, memorización y comprensión influenciaron la selección de estrategias de los participantes durante el discernimiento e interpretación del texto. Además, a través de la aplicación de esta encuesta, se demostró que los lectores que luchan con la comprensión de un texto usan frecuentemente *Bottom-up Strategies* (Estrategias de abajo hacia arriba), las cuales no son tan efectivas para entender el texto como un todo, entre ellas: uso del diccionario, traducción y análisis de estructuras morfo-sintácticas; mientras que los lectores exitosos emplean estrategias que activan y promueven con mayor facilidad la comprensión de la lectura por medio de escaneo, automonitoreo, predicción,

---

<sup>11</sup> **SORS:** Este instrumento constituye un autoinforme, “el cual describe el uso de tres tipos de estrategias [usadas para el aprendizaje] del inglés como lenguaje extranjero o segunda lengua: globales, resolución de problemas y estrategias de apoyo” (Poole, 2012, p. 395).

conocimientos previos e inferencia, las que son conocidas comúnmente como *Top-down Strategies* (Estrategias de arriba hacia abajo).

Finalmente, se encontró que los participantes prefirieron usar ciertos tipos de estrategias que les facilitara recordar el contenido del texto, entre ellas, se identificaron las siguientes: “visualización, parafraseo, análisis crítico y evaluación” (p. 399). No obstante, los educandos manifestaron su rechazo por la estrategia de *Reading aloud* (Leer en voz alta), debido a que les pareció una pérdida de tiempo. En este punto resulta importante aclarar que el estudio mencionado presenta una analogía con el presente trabajo investigativo en función de los instrumentos a ser empleados en la intervención, razón por la cual, se ha creído conveniente darlo a conocer al lector de manera detallada.

#### **3.4.1. Instrucción de estrategias de autorregulación en lectura comprensiva**

Con respecto a la instrucción de estrategias de autorregulación para el desarrollo de lectura comprensiva en los educandos, se advierte, según el estudio de los académicos Linda Mason, Hedda Meadan-Kaplansky, Laura Hedin y Raol Taft (2013), aplicado en Estados Unidos, a un grupo experimental de 77 estudiantes de cuarto grado de primaria con y sin discapacidades y que presentaban dificultades en la comprensión de lectura informativa, que los estudiantes que luchan con el aprendizaje pueden no tener la metacognición necesaria para apoyar los múltiples procesos necesarios para comprender lo que se lee en el texto informativo. De ahí que se sugiere la aplicación de metodologías que promuevan la autorregulación de procesos de pensamiento reflexivo y crítico, lo cual es corroborado por Milton Pájaro Manjarres y Marlene Zwierewicz en el año (2021), en su revisión bibliográfica con abordaje cualitativo, puntualizando un análisis sistemático de estudios efectuados en Europa, Asia, África y Latinoamérica en torno a las recientes nociones asociadas con la metacognición y la comprensión lectora de un idioma extranjero. En ésta, los investigadores

destacan de manera sucinta los aportes de las obras de varios autores, entre los años 1988 y 2018, relacionados con la práctica pedagógica metacognitiva de una lengua extranjera, lo que permite llegar a la conclusión de que es indispensable fomentar la reflexión, el pensamiento crítico, la inventiva, la comunicación y la investigación con el objetivo de “deconstruir, construir y reconstruir de forma constante la práctica pedagógica, [lo cual podría aminorar] la tendencia hacia prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización de reglas gramaticales, la traducción de textos y la asignación de tareas” ( p.6 ).

En efecto, retomando la intervención descriptiva llevada a cabo por Mason et al. (2013), en la que se investigó las percepciones de los estudiantes sobre cómo los componentes de autorregulación en la instrucción de (SRSD- *Self-Regulated Strategy Development*) referente al *desarrollo de estrategias autorreguladas* fueron beneficiosos para apoyar el rendimiento de lectura, se consideró una instrucción específica de autorregulación en las fases de la estrategia (TWA- Think before reading, while reading, and after reading), en relación a *pensar antes de leer*, *pensar mientras se lee* y *pensar después de leer* con el propósito de estimular el pensamiento crítico y fomentar, a su vez, el desarrollo de estrategias de lectura. Durante el proceso de la investigación, se les enseñó a los estudiantes a formular sus propios objetivos, automonitorear su rendimiento y a usar autoinstrucciones y autorrefuerzo. De hecho, los hallazgos demostraron que los estudiantes bajo este tratamiento, “se sintieron positivos acerca de los efectos de los procesos de metacognición mientras aprendían a aplicar y mantener el uso de la estrategia de (TWA) en sus 9 pasos” (p.80).

También, entre sus develamientos, los autores manifiestan que los estudiantes que presentan dificultades con la comprensión lectora, a menudo, no poseen la habilidad metacognitiva necesaria para apoyar los múltiples procesos requeridos para comprender lo que leen. De ahí que es indispensable la enseñanza de estrategias de autorregulación en las fases de lectura: *antes de la*

*adquisición del conocimiento, monitoreo del proceso de comprensión y resumen de información* para solventar esta dificultad. Asimismo, resaltan la importancia de someter el proceso de instrucción de lectura comprensiva al modelo de Paul Pintrich (2000), cuyos constructos se enmarcan en el establecimiento de objetivos, monitoreo, control, reacción y reflexión de manera simultánea a lo largo del proceso de aprendizaje. Efectivamente, basados en este modelo, los estudiantes son alentados a diseñar sus propios listados de autoinstrucción para cumplir con las exigencias de las tareas asignadas y responder a sus propios intereses, lo que da lugar a una participación más activa y consciente. Estos listados de verificación y estrategias como *K-W-L* (¿Qué sé sobre el tema?, ¿Qué quiero aprender? y ¿Qué aprendí de la lectura?) promueven una mejor organización del aprendizaje, puesto que los aprendientes durante las fases de lectura son alentados a observar cada paso logrado, lo cual permite que el educando se convierta en un actor más independiente, reflexivo, organizado y autónomo. Adicionalmente, estos insumos conducen a los estudiantes a llegar a ser más conscientes a tenor de Ligia Mosquera (2017), quien sugiere en su trabajo de especialización llevado a cabo en Santiago de Cali, Colombia concerniente al uso de estrategias metacognitivas de lectura y escritura para el desarrollo de aprendizaje autónomo, “la necesidad de un plan de acción a la hora de enfrentar una lectura, plan de acción que tiene como punto de apoyo, la puesta en escena de los conocimientos previos, el establecimiento de propósitos y la valoración del aprendizaje”( p.40).

Por último, de la investigación realizada por Mason et al., (2013), comentada en párrafos anteriores, surgen ciertos criterios emitidos por los participantes a través de la aplicación de una entrevista posterior a la intervención realizada, dejando notar que algunos procedimientos de autorregulación en lectura comprensiva son difíciles de observar y que el componente más concreto y visible es el automonitoreo (autocontrol), pues es considerado efectivo en la mejora de

comprensión lectora, lo que es ratificado por Carla Battigelli (2015), quien señala en su tesis doctoral de tipo investigación-acción y cuya muestra poblacional corresponde a 27 estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela, que mediante el automonitoreo, los aprendientes son capaces de realizar actividades de control conocidas como: “verificación, rectificación, y revisión de los pasos realizados” (p.130).

También, la académica exhorta a los docentes a apoyar indeleblemente el desarrollo de la autorregulación de sus estudiantes de manera paulatina, para lo cual, se requiere considerar el tiempo necesario para cada actividad a ser realizada, de tal forma que no constituya un limitante para el educando. Esto se lo hace con el propósito de sustentar un proceso real, personal e individualizado. Para el efecto, según Battigelli es imprescindible propiciar espacios de ejercitación de estrategias metacognitivas de manera que el educando llegue a dominarlas y logre emplearlas en diversas situaciones y contextos. Por lo tanto, “la enseñanza ha de ser rica tanto en experiencias como en estrategias”, de acuerdo a lo sugerido por Yicela Cervantes y María Herrera (2020, p. 105). Efectivamente, desde el posicionamiento crítico de estas investigadoras, en su trabajo investigativo denominado *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora*, dirigido a los docentes y estudiantes colombianos de quinto grado de la Institución Educativa Máximo Mercado en Atlántico, Sabanalarga, se rescata la trascendencia de la metacognición en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura como una estrategia que “le permite al estudiante controlar su tarea y conocer mejor sus propias capacidades y limitaciones” (p. 59), para lo cual, debe considerar las experiencias que surjan de los procesos y fases en torno a su aprendizaje. De hecho, a través de la metacognición, el educando está en la capacidad de “aprender a leer y a escribir de forma autónoma y productiva, utilizando la lectura y la escritura

para aprender, y [a reconocer] la utilidad de evaluar y controlar permanentemente su proceso” (p. 59).

En consecuencia, sobre la base de los estudios citados, resulta relevante indicar que se han resaltado ciertos criterios, nociones, prácticas y hallazgos en común, con el objetivo de sustentar, mediante estos, la implementación pedagógica de la presente tesis, la cual pretende conjugar factores y procesos relacionados con la reflexión, la investigación, la independencia y el trabajo colaborativo.

### 3.5. Correlación entre procesos autorreguladores y logros académicos de escritura

En la literatura, con el pasar del tiempo, se han evidenciado varios estudios relacionados con el ámbito de la autorregulación- metacognición y sus efectos colaterales en el rendimiento académico de distintas áreas del conocimiento. En este apartado, se dará a conocer la correlación reconocida entre procesos autorreguladores y logros académicos en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en la destreza de escritura.

Un primer estudio para mencionarse en el área de la escritura es el efectuado por Shirin Abadikhah, Zahra Aliyan y Talebi Seyed Hassan (2018), en la Universidad de Mazandaran en Irán, encontrando que 98 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa presentaron actitudes y resultados positivos hacia el empleo de estrategias autorreguladoras en el desarrollo de sus escritos académicos. De hecho, esta investigación estuvo basada en el modelo de Zimmerman (1994) sobre autorregulación académica, el cual considera seis dimensiones primordiales: *motivo, método, tiempo, entorno físico, entorno social y rendimiento*. Los resultados de este estudio demuestran que la asistencia permanente de metacognición, con estudiantes en proceso de formación, da lugar a que los aprendientes lleguen a ser escritores más autorregulados con el pasar del tiempo y que su rendimiento académico sea más favorable. No obstante, se encontró que ciertas

fases y estrategias de escritura conocidas como *preescritura*, *establecimiento de objetivos* y *autoconsecuencia* no fueron empleadas por los aprendientes de manera adecuada; por consiguiente, los autores aconsejan la enseñanza de estrategias adicionales tanto cognitivas como metacognitivas para el aprendizaje efectivo de la escritura en una segunda lengua.

Es imprescindible señalar que, en el estudio, se aplicó un cuestionario de sesenta preguntas relacionadas con las seis dimensiones mencionadas con anterioridad a dos grupos de estudiantes de distintos ciclos (tercero y cuarto). Además, se les solicitó, a quienes accedieron a participar, llenar un formulario de consentimiento y una encuesta demográfica con el propósito de confirmar su participación voluntaria y conocer su perfil. Entre los hallazgos de la investigación, se notó que la dimensión de tiempo obtuvo el promedio más bajo, visualizando un número considerable de participantes que tuvieron problemas con el manejo de esta dimensión durante las fases de escritura. De igual manera ocurrió con el uso de organizadores gráficos, con un puntaje bajo también. Según los autores, esto se debe a que los aprendientes no son alentados comúnmente a utilizar organizadores gráficos ni mapas mentales para organizar sus ideas. En efecto, los estudiantes evitan su uso por el tiempo que esto conlleva, lo cual se cree sucede por la falta de objetivos y planificación de procesos en las actividades requeridas por parte de los alumnos. En relación con la dimensión de rendimiento y a la estrategia de autoevaluación, se pudo observar un promedio alto, lo cual se evidenció en la apertura que mostraron los participantes en realizar las modificaciones en sus escritos, los que se basaron en la retroalimentación emitida por sus tutores.

Adicionalmente, los resultados sugieren que existe la necesidad de practicar estrategias autorreguladoras entre los estudiantes. Efectivamente, los autores advierten que el sistema educativo no enfatiza el desarrollo de la autorregulación y metacognición en los educandos, de ahí el bajo rendimiento académico en diversas áreas, particularmente en la escritura. Por ende, los

investigadores aconsejan que los aprendientes de una lengua extranjera, en especial el inglés, se vean provistos de oportunidades para familiarizarse con las dimensiones antes mencionadas y las estrategias autorreguladoras durante el desarrollo de todas las etapas de escritura: *preescritura, escritura, revisión, edición y evaluación* para la producción efectiva de un producto escrito ya sea de tipo narrativo, persuasivo, de opinión, descriptivo, expositivo, argumentativo o instructivo.

Esto es corroborado por Dyanne Escorcía (2011) en su trabajo investigativo, cuyo propósito es esclarecer la relación entre la metacognición y el rendimiento académico en el área de la producción de textos en el contexto francófono, por medio de una reseña de investigaciones en correspondencia con la metacognición y el éxito en cuanto a la producción escrita. Al respecto, la autora revela que la metacognición puede llegar a ser un aporte positivo no solo al proceso de escritura, sino también a la enseñanza superior “en la medida en que se creen espacios de reflexión en torno a la escritura por encima de propiciar exclusivamente cursos sobre técnicas de producción de textos” (p.13). De hecho, de acuerdo con el artículo de Aseel Kanakri (2016), en el que se discuten los retos de la escritura académica y las necesidades de los estudiantes de inglés como segunda lengua de mejorar su producción escrita en disciplinas académicas, es a través del desarrollo y asimilación de la estrategia de metacognición que los educandos llegan a ser conscientes de la importancia de comprender a profundidad la cultura académica que involucra la instrucción de escritura, la cual abarca “las características lingüísticas del texto, el propósito, la audiencia, la organización, la claridad de ideas y el apoyo de ideas principales” (p.94).

Ciertamente, a tenor de Graeme Stewart, Tricia Seifert y Carol Rolheiser (2015), cuyo estudio llevado a cabo en una universidad de investigación en Toronto, Canadá, se centra en la exploración de niveles de ansiedad de estudiantes universitarios de pregrado de primero y segundo año y su relación con la autoeficacia en el uso de estrategias metacognitivas en la instrucción de

escritura, existen ciertos hallazgos que surgen de la reflexión en torno a esta destreza, evidenciándose que las intervenciones de escritura que pretenden reducir la ansiedad en los educandos y aumentar su autoeficacia pueden, a su vez, alentar el uso de estrategias metacognitivas de escritura y mejorar los logros de aprendizaje de los aprendientes. En verdad, para estos autores, la autoeficacia y la metacognición están relacionadas conceptualmente, pues facilitan la reducción de ansiedad, el cual es un factor que requiere ser considerado seriamente, debido a los efectos negativos que podría provocar, tales como: “sentimientos desagradables, nerviosismo, tensión, evitación y procrastinación” (p.5).

De ahí surge la necesidad de guiar adecuadamente a los aprendientes en los procesos de desarrollo de sus estrategias metacognitivas de manera que sean capaces de “tomar control sobre su propio aprendizaje y convertirse en [aprendices] más independientes y responsables. Este proceso de toma de control es conocido en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras como *empowerment* (empoderamiento)”, según lo manifestado por Ana Delmastro y Janina Di Pierro (2009, p. 23), en su artículo titulado *Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lengua extranjera*, el cual explora, desde una perspectiva teórica, la relación entre procesos metacognitivos y procesos de escritura. Referente a este estudio, es interesante observar los ejemplos y formatos compartidos por las académicas, fusionados en un modelo integrador, los que sirven como material de apoyo para quienes estén interesados en poner en práctica estrategias metacognitivas de autoevaluación y coevaluación en la enseñanza de una lengua extranjera. Justamente, la contribución de estos formatos responde armónicamente a las tendencias educativas actuales, en especial las relacionadas con lectura y escritura. Por lo expuesto, se ha visto conveniente adaptar uno de estos formatos (*Self-Assessment*

*of Writing Strategies*) en la presente tesis doctoral, con el propósito de autoevaluar las estrategias de escritura en la fase de intervención exploratoria.

Para concluir, la aplicación de este proceso se encuentra ligado estrechamente a la técnica de trabajo colaborativo, en la cual los aprendientes independientes se asisten mutuamente para el desarrollo y completación de otros procesos que requieren mayor aporte a fin de alcanzar un producto final. Esto puede ser apreciado en el estudio abordado por Amrih Utami (2014) con estudiantes de tercer ciclo del Departamento de Inglés de una universidad privada en Indonesia, a quienes el investigador les incita a reflexionar sobre el procedimiento completo de escritura colaborativa efectuado en sus cuatro fases: *planificar, observar, actuar y reflexionar*. Como resultado de esta investigación para la acción, se pudo evidenciar que “el proceso de enseñanza aprendizaje llegó a ser más interesante y los estudiantes disfrutaron el proceso de escritura” (p.40). Positivamente, los resultados demostraron mejora en las habilidades de escritura concerniente a contenido, organización, léxico y uso del lenguaje. Se usaron para el análisis y validación de datos ciertos instrumentos, tales como: tareas de escritura, observaciones y entrevistas. Además, el investigador describió todo el procedimiento realizado durante la acción para obtener datos cualitativos y correlacionarlos con datos cuantitativos extraídos de una prueba previa (*pre-test*) y una prueba posterior (*post-test*) aplicadas al iniciar y al culminar la intervención.

Justamente, en referencia a lo expuesto, se han revelado diversos estudios (Mohammad Alnufaie y Michael Grenfell, 2012; Aseel Kanakri, 2016; y Ould Sabria, 2016) que apoyan la aplicación de la *técnica de escritura colaborativa* tanto en los enfoques de *producto*<sup>12</sup> como en los

---

<sup>12</sup> **Enfoque de productos:** Sus estrategias están enfocadas en la estructura (forma) de la escritura (Alnufaie y Grenfell, 2012, p.410)

de *género y procesos*<sup>13</sup>, considerando para ello, procedimientos particulares y genéricos resultantes de la integración efectiva de estrategias cognitivas, metacognitivas y fases de escritura, lo cual se pretende considerar en el presente trabajo doctoral, por tratarse de una técnica que podría dar lugar a la puesta en práctica de procesos socio-constructivistas y a lograr una posterior independencia en los educandos.

### **3.5.1. Procesos de andamiaje en la autorregulación de escritura**

Las manifestaciones emitidas en los párrafos siguientes enfatizan la relevancia de fomentar el valor que implica la adaptación de estrategias de escritura en los escolares al igual que el andamiaje que esto involucra a través de un monitoreo y modelaje extensivo por parte de los educadores dentro y fuera de las aulas de clase.

A tenor de Diego Arias (2013), en su artículo titulado *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico, tareas pendientes*, se amplía la explicación de los procesos involucrados en la escritura, para lo cual se considera de vital importancia la necesidad de que los docentes conozcan y apliquen efectivamente los tipos de enseñanza que favorezcan estos procesos: *métodos centrados en el producto de la escritura y métodos centrados en el proceso de la escritura*. Los primeros dan mayor realce al producto, es decir, al texto en sí, mientras que los segundos, promueven la escritura como procesos y estrategias combinados entre sí en actividades propuestas, lo que implica la integración de todas las destrezas del lenguaje en un proceso de andamiaje.

Este planteamiento es respaldado por Joel Magogwe (2013), quien señala en su estudio de escritura académica avanzada llevado a cabo en la Universidad de Botswana, África, la importancia

---

<sup>13</sup> **Enfoque de procesos:** Sus estrategias están enfocadas en el contenido (fondo) de la escritura (Alnufaie y Grenfell, 2012, p.410).

de que los estudiantes sean asistidos y alentados a explorar su proceso de andamiaje en la escritura y a reconocer su conocimiento metacognitivo al emplear herramientas y estrategias de autorregulación que puedan asistirles en el proceso. De hecho, el autor advierte que los educandos deberían ser entrenados directamente por sus docentes a usar este tipo de estrategias mediante el desarrollo de actividades instruccionales de manera clara y precisa en las que se incorporen procesos de autorregulación. Así los educandos se enfocarían más en comunicarse con la audiencia en lugar de dedicar mayor atención a los aspectos lingüísticos de sus escritos. Esto es corroborado por Ana Lucía Delmastro (2010), quien analiza en su estudio de revisión teórica la importancia de la aplicación del *Modelo Loop metacognitivo*<sup>14</sup> para explicar el rol de la metacognición como función autorreguladora del conocimiento y el andamiaje que este involucra en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, Delmastro manifiesta que, en la instrucción de un idioma extranjero (inglés), se deben considerar ciertos procesos de andamiaje con el propósito de provocar ya sea de manera directa o indirecta situaciones inductoras de actividad metacognitiva en los educandos relacionados con los tres aspectos fundamentales de la metacognición conocidos como la planificación, el monitoreo y la evaluación.

Adicionalmente, Barry Darch (2001) manifiesta en su tesis doctoral de tipo investigación acción, llevada a cabo en una escuela intermedia con niños de 9 a 13 años en Inglaterra, la importancia de considerar el uso de *checklists* (listas de verificación) para el control de procesos de práctica y producción de escritos. En efecto, entre sus hallazgos, el autor asegura haber

---

<sup>14</sup> El Loop metacognitivo expone el rol de la metacognición “como función autorreguladora del conocimiento, y la presenta como una interfaz que hace posible la transición de un ciclo de dependencia, ausencia de control y fracaso, hacia un ciclo de responsabilidad, toma de control y éxito en el aprendizaje” (Delmastro, 2010, p. 115).

evidenciado una mejora significativa en la producción de textos narrativos y un incremento en el uso de estrategias de autorregulación en sus educandos mediante la aplicación de la técnica de andamiaje, lo cual podría ser valioso replicar en otros campos de estudio.

Por último, Rohmat Kamil (2017), cuya investigación cualitativa se llevó a cabo con 30 estudiantes de séptimo grado en Parongpong, West Java, Indonesia y Rica Rimawati y Hermayawati (2017), cuyo estudio fue llevado a cabo con 14 estudiantes de igual nivel (séptimo grado) en una institución educativa en Indonesia, sostienen que la técnica de andamiaje se constituye como una herramienta de apoyo constante para el educando en todas sus etapas de aprendizaje. Efectivamente, los investigadores advierten que si esta técnica es aplicada correctamente, podría provocar en los estudiantes un sentido de autorregulación durante las fases de su aprendizaje y un incremento notable de creatividad y motivación. Para el efecto, es imprescindible considerar los tipos de andamiaje existentes en la instrucción académica conocidos como anticipación del conocimiento, contextualización, fomento de participación de los estudiantes, explicaciones, modelado, clarificación y verificación.

En este punto es necesario señalar que las ideas expuestas a lo largo de esta sección son de trascendencia para la presente tesis doctoral debido a que sugieren ciertas pautas a considerarse para la puesta en práctica de la técnica de andamiaje en la intervención propuesta.

### **3.5.2. Efectos de las estrategias de autorregulación y metacognición en escritura**

En línea con lo mencionado en la sección anterior, existen varios estudios que resaltan la relevancia del desarrollo de estrategias de autorregulación en los aprendientes en todas sus destrezas del idioma y de manera especial en la suficiencia de la habilidad de escritura. En efecto, se han mencionado ciertas estrategias en común que han sido reconocidas como significativas y

efectivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>15</sup> para la planificación y escritura de un ensayo y la respectiva revisión de su progreso por etapas, facilitando así una escritura más independiente. En realidad, estos organizadores gráficos, al ser herramientas visuales y memorísticas, permiten estructurar de manera más sucinta el ensayo y facilitan la internalización de su uso como estrategia metacognitiva (Flanders, 2014; Regan y Mastropieri, 2009; TEAL Center, s.f.; y Echevarria, 2019).

Adicionalmente, dentro de la clasificación de estrategias más comunes, se encuentran las de *planificación, autoinstrucción, monitoreo, y evaluación*, las cuales son de trascendental importancia en los procesos metacognitivos para la instrucción de escritura en la adquisición de un idioma extranjero o segunda lengua, según lo enuncian los siguientes autores en sus estudios: Briesmaster y Etchegaray (2017); Delmastro y Di Pierro (2009); Fenghua y Chen (2010); Pitenoe, Modaberi y Ardestani (2017); Regan y Mastropieri (2009); Rogers (2010); y Sabria (2016). Es oportuno señalar que los investigadores citados anteriormente concuerdan con el hecho de que estas estrategias optimizan los procesos y facilitan la resolución de problemas y el cumplimiento de actividades o tareas de una forma más eficaz. Por ello, sugieren que se incremente más práctica metacognitiva dentro y fuera del aula de clase con el fin de que los estudiantes desarrollen

---

<sup>15</sup> Estrategias de escritura: *WWW* (Who is the main character?, When does the story take place?, What does the main character do?, What happens then?, How does the story end?, How does the main character feel? (en español, ¿Quién es el personaje principal?, ¿Cuándo sucede la historia?, ¿Qué hace el personaje principal?, ¿Qué sucede después?, ¿Cómo termina la historia?, ¿Cómo se siente el personaje principal?); *RAP* (Read, Ask, Paraphrase; en español, Leer, Preguntar, Parafrasear), para la identificación de temas, detalles, ideas principales y parafraseo; *POW* (Pick my idea and pay attention to prompt; Organize; Write and say more; en español, Escoger mi idea y prestar atención a la pista; Organizarla; Escribirla y decir algo más) +*TREE* ( Topic Sentence, Reasons, Explain, Ending; en español, Oración temática, Razones, Explicación, Conclusión).

actividades de reflexión durante todos los procesos en los que se involucran, lo que podría mejorar no solamente su habilidad de escritura, sino también su pensamiento crítico.

En efecto, en el estudio de tipo descriptivo comparativo efectuado por Kiara Campo, Dyanne Escorcía, Mayilin Moreno y Jorge Palacio (2016), con 462 estudiantes universitarios del área de psicología (231 colombianos y 231 franceses, con edad promedio de 18.8 y 20.1 años), se pudo reconocer la relevancia de la aplicación de las estrategias de autorregulación en la instrucción de escritura. Según los autores, esto obedece a que “entre más jóvenes son los estudiantes, tienen menos experiencias académicas en su actividad escrita y tendrán más dificultad para utilizar estrategias de planificación” (p. 245), lo cual indudablemente requiere de un rol más activo por parte del instructor para facilitar los procesos que esto conlleva. Este enunciado es apoyado por Jeanne Ellis (2005), quien asevera que a pesar de que los estudiantes sepan cómo hacer una tarea, les es difícil aplicar sus conocimientos metacognitivos en las etapas que el proceso de autorregulación involucra.

Adicionalmente, Campo et al. (2016) señalan que “los componentes metacognitivos no necesariamente van de la mano ni se relacionan de la misma manera con el rendimiento académico” (p.245), lo cual fue evidenciado en su estudio efectuado con educandos de la Universidad del Norte, Colombia y Universidad de Poitiers, Francia, encontrando una correlación positiva, aunque relativamente baja, entre los conocimientos metacognitivos y el rendimiento de los participantes en sus actividades académicas.

En relación con el estudio mencionado, Zakia Chand (2014) advierte, en su investigación longitudinal de un año llevada a cabo en la Universidad Nacional de Fiyi, que luego de la aplicación del instrumento denominado *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas para estudiantes de una segunda lengua), el cual incluye

50 ítems, y la ejecución de su respectivo análisis<sup>16</sup>, se encontró que las estrategias de aprendizaje empleadas fueron usadas a nivel medio por los participantes en su instrucción de escritura. Como resultado, a través de los respectivos análisis en mención, se evidenció que las más usadas fueron las estrategias de metacognición seguidas por las de cognición; sin embargo, todas las estrategias en general (sociales, de compensación, de memoria, metacognición y cognición) presentaron una relación positiva baja en correspondencia con la mejora de lenguaje académico, lo que reveló un efecto negligente en la competencia lingüística académica.

Un estudio similar, de tipo cualitativo exploratorio con estudiantes adultos de lengua extranjera árabe, realizado por Erin O'Reilly (2012) en West Coast school, Estados Unidos, concuerda con lo mencionado, pues identifica un incremento, aunque no significativo, en el aprendizaje estratégico metacognitivo de sus participantes mediante el desarrollo de estrategias y meta estrategias<sup>17</sup> de aprendizaje. Para el efecto, se emplearon dos instrumentos básicos: SILL y Modelo S2R<sup>18</sup>, instituidos por Rebecca Oxford (1990; 2011), respectivamente. Como resultado de la aplicación de estos dos instrumentos, surge el supuesto de que “el desarrollo de competencias está en parte mínimamente vinculado con la autorregulación exitosa del educando, la cual puede

---

<sup>16</sup> El análisis de SILL se lo realizó a través del uso del software SPSS en conjunción con la utilización de la desviación estándar con la finalidad de determinar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje. Además, se usaron muestras de *t-test* (prueba-t) para identificar la relación entre estrategias de aprendizaje del lenguaje y competencia lingüística académica.

<sup>17</sup> **Meta estrategias:** Estas se refieren, “a las funciones ejecutivas del alumno, su capacidad para ajustar los comportamientos según la tarea o el contexto y elegir las estrategias adecuadas (O'Reilly, 2012, p. 439).

<sup>18</sup> **Modelo S2R:** Este modelo “brinda a los investigadores de estrategias la capacidad de etiquetar y discutir estrategias de aprendizaje a medida que caen en las posibles categorías de meta estrategias y estrategias” (O'Reilly, 2012, p. 439).

ser instruida” (p. 438). Adicionalmente, como parte de la intervención, durante las sesiones de asesoramiento, los 19 aprendientes recibieron orientación específica concerniente a su “plan de estudio, manejo del tiempo, equilibrio de estilos de aprendizaje, organización y balance en los requerimientos escolares, [promoviendo así, el desarrollo de] autonomía, autocontrol, comportamiento autodirigido y autogestión” (p.447), los que son considerados componentes efectivos de autorregulación y metacognición en el aprendizaje de una lengua meta o segunda lengua.

En la misma línea, Escorcía (2011) revela en su estudio un hallazgo positivo, pero no significativo referente al rendimiento de escritura debido a que el 50% de los participantes, quienes fueron estudiantes universitarios, obtuvieron niveles bajos de conocimiento metacognitivo y de autorregulación, lo que provocó que la producción de textos fuera de calidad moderada. No obstante, los educandos manifestaron haber utilizado variedad de estrategias en todas las fases de escritura, entre ellas: “fijación de objetivos, realización de planes de escritura, utilización de manuales de metodología, elaboración de una lista de palabras, [empleo] de criterios de autoevaluación y [uso de] diálogos consigo mismo” (p.6), las cuales sirvieron para medir el nivel de conocimiento metacognitivo de los participantes referente a sus habilidades y debilidades, su proceder en la ejecución de las tareas asignadas y la organización de sus ideas durante la producción escrita.

Estos hallazgos y los mencionados anteriormente han sido considerados en esta sección, pues sirven de guía para el diseño de la metodología y la implementación de la intervención propuesta. De hecho, a través de estos, se corrobora la importancia de las mencionadas estrategias al ser abordadas en varios estudios planteados a lo largo de este acápite, cuyos elementos se prevé

orientarán la puesta en práctica del material diseñado en las unidades metacognitivas de lectura y escritura en Moodle.

### 3.6. Praxis metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera: Motivación, creencias, percepciones, perspectivas y roles de sus actores

#### 3.6.1. Motivación

Diversas contribuciones en el área de la metacognición han sido aportadas por varios autores e investigadores. Una de ellas con especial realce es la otorgada por Zimmerman (2000), quien enfoca sus estudios en modelos cíclicos de autorregulación basados en teorías holísticas, con base socio-cognitiva, haciendo énfasis sobre la interrelación entre motivación y autorregulación, con resultados significativos. Este modelo presenta procesos correlacionados en cada una de sus etapas: *previsión*, *rendimiento* y *autorreflexión*. No obstante, este ha sido criticado por no contemplar el contexto social y cómo influye en los procesos regulatorios del aprendizaje de una lengua extranjera, según lo enuncian Ernesto Panadero y Jesús Tapia (2014), quienes han realizado una revisión exhaustiva sobre el modelo cíclico de Zimmerman con el afán de indagar sobre los procesos de autorregulación de los estudiantes.

En la misma línea, en un estudio realizado por Juan Fernando Gómez (2017), se enfatiza el aporte significativo de la fusión establecida entre motivación y autorregulación a través de la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo que se evidencia en el análisis de creencias de un grupo aproximado de 237 estudiantes del Instituto Tecnológico de Antioquia, Colombia. Para el efecto, se emplea el cuestionario de Horwitz (1987) denominado “Inventario de creencias sobre el aprendizaje de una lengua” (BALLI), el cual tiene como resultado una acentuada motivación por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés; no obstante, manifiestan que encuentran este aprendizaje desafiante, por lo que es imperioso

para ellos la enseñanza de estrategias metacognitivas que orienten su instrucción y faciliten su proceso. Adicionalmente, en este estudio se evidencia una fuerte oposición, correspondiente al 70% de los aprendientes, sobre el uso de la estrategia de *Inferencia* a través del contexto para vaticinar significados de palabras; ciertamente, los estudiantes expresan su preferencia por el uso de diccionarios, ya que revelan no querer aventurarse con el idioma, lo que está estrechamente enlazado con sus factores afectivos. De ahí que el autor sugiere a los docentes ser competentes en la lengua meta que están enseñando e innovar sus prácticas pedagógicas, manejando conceptos claros de “metodología, didáctica, adquisición del lenguaje y ciertos fundamentos en psicología, para que sus intervenciones pedagógicas igualmente estén orientadas a modificar aquellas creencias que impiden a los estudiantes alcanzar la competencia comunicativa en la lengua extranjera” (p. 216).

En este sentido, Christopher Wolters, Paul Pintrich y Stuart Karabenick (2003); Jennifer Bonilla, Ana Beatriz Rubio y Cindy Johnson (2020); y Cervantes y Herrera (2020) ratifican la envergadura que conlleva el rol de la motivación en la metacognición, ya que esta involucra pensamientos, acciones o comportamientos, por medio de los cuales, los estudiantes toman decisiones en la elaboración y cumplimiento de sus tareas académicas. Por consiguiente, la regulación de la motivación se refiere exclusivamente, “a los pensamientos y acciones que los estudiantes consciente e intencionalmente utilizan para influenciar su motivación con respecto a una actividad en particular” (Wolters et al.,2003, p.16). De las anotaciones anteriores, se puede inferir que la habilidad de los aprendientes para regular su motivación constituye un factor significativo en relación con su logro de aprendizaje dentro de escenarios académicos. No obstante, esta estrecha relación se ha visto afectada por la falta de evidencia directa de que los factores de

esfuerzo, persistencia y compromiso cognitivo influyen la regulación de motivación de los educandos como se estima.

Por último, un factor que se ha demostrado contribuye significativamente al incremento de la motivación en los procesos de aprendizaje, particularmente a raíz de la situación de pandemia (COVID-19), es el uso de las TIC, las cuales incrementan la participación de los educandos en los entornos escolares. Justamente, en las palabras de Gómez Bustamante (2022) “el uso de las TIC como estrategias complementarias en el proceso de aprendizaje del inglés, se convierte en un elemento motivacional en el [que] se involucran los intereses, afinidades y capacidades de los estudiantes” (p. 210).

### **3.6.2. Creencias, percepciones y perspectivas**

A la par con la influencia de los roles de los actores en los procesos de autorregulación y metacognición del aprendizaje, surgen ciertas creencias, percepciones y perspectivas que han sido investigadas, analizadas y adoptadas con el pasar del tiempo y que, por supuesto, sirven de guía para el presente trabajo investigativo en torno a los procesos a ser aplicados en cada fase. Uno de los estudios al respecto es el abordado por Robert Bjork, John Dunlosky y Nate Kornell (2013), quienes creen que tanto los niños como los adultos no necesitan que se les enseñe cómo aprender o gestionar sus actividades de aprendizaje, lo cual se puede evidenciar en los resultados obtenidos de una encuesta aplicada a sus estudiantes en los años 2007 y 2012 con un porcentaje del 65 al 80% de respuesta negativa, señalando que los aprendientes no necesitan de sus maestros o terceras personas para el efecto.

No obstante, los investigadores enfatizan la necesidad de que los alumnos logren, por ellos mismos, una comprensión general de los procesos de aprendizaje y almacenamiento de información, enfocándose en el significado del contenido y las conexiones entre los nuevos

conocimientos y los ya adquiridos. De igual manera, sugieren el uso de herramientas tecnológicas para el efecto, ya que según ellos, estas tienen el potencial necesario para mejorar tales estrategias.

Adicionalmente, los autores recalcan las percepciones emitidas por los educadores y educandos con relación a que “el proceso de aprendizaje implica la realización de evaluaciones y decisiones continuas, tales como qué se debe estudiar a continuación y cómo debe ser estudiado” (p. 422). De la misma manera, rescatan las apreciaciones emitidas por los aprendientes en relación con que el aprendizaje no es limitado a un solo tipo de aprendizaje y que este no es un proceso sencillo. En referencia a lo mencionado, Heather Richards (2019), en su tesis doctoral, cuyo enfoque se enmarca en una exploración literaria sobre las percepciones femeninas en torno al desarrollo metacognitivo del aprendizaje en línea, advierte que la creación y diseño de cursos en línea no es un proceso simple debido a que existen ciertos factores y elementos que deben ser considerados, entre ellos: el tiempo asignado para cada actividad, los plazos para el cumplimiento de las actividades y tareas, políticas de evaluación, canales de comunicación, tipos de interacción, entre otros. Por otra parte, Bjork et al. (2013) plantean que “el cometer errores parece crear oportunidades para aprender y, sorprendentemente, eso parece particularmente cierto cuando se cometen errores con alta confianza” (p. 435), concluyendo que hay mucho más por aprender acerca del aprendizaje, corrección de errores, retroalimentación y procedimientos de autorregulación, especialmente cuando se trata de la modalidad en línea.

Asimismo, en otro estudio realizado por Mohammad Ayatollahi, Abbass Rasekh y Mansoor Tavakoli (2012), en el que se reclutaron a 196 estudiantes de 4 universidades de Irán, se argumenta que el logro académico de sus estudiantes en la prueba TOEFL, en lectura comprensiva, se debe en parte a las estrategias de autorregulación empleadas por ellos y a sus creencias epistemológicas. De hecho, afirman que la disposición a usar estrategias de metacognición puede tener que ver con

las creencias y mitos profundos de los estudiantes de idiomas y que la instrucción estratégica debe ubicarse en el contexto más amplio del desarrollo intelectual.

En la misma línea, en la opinión de Mojtaba Mohammadi, Parviz Birjandi y Parviz Maftoon (2015), en su investigación aplicada a 78 estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Enseñanza del idioma inglés, traducción y literatura de la Universidad Islámica de Azad en Irán, se evidencia un impacto significativo en la destreza de lectura comprensiva, gracias al empleo de estrategias de aprendizaje autorregulado de acuerdo con las creencias de los participantes. Entre sus hallazgos, se destaca que la instrucción de estrategias de aprendizaje cambió las creencias de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje de idiomas de manera significativa. Además, se afirma que esta instrucción podría aumentar su capacidad de comprensión lectora. Esto es útil no solamente para que los estudiantes sean buenos aprendices de idiomas, sino también para mejorar su autonomía y autoeficacia. Es así como los autores aconsejan a los docentes moldear o remodelar las creencias de los estudiantes a través de la aplicación de estrategias de meditación para el aprendizaje de un nuevo idioma. Además, sugieren a los diseñadores de programas de estudio incluir estrategias de aprendizaje dentro de los temarios de contenido de sus cátedras. De hecho, desde la posición de los autores, “sólo esto puede revivir la esperanza de que un sistema educativo de pasos marcados hacia su objetivo final, el cual es educar estudiantes para el futuro” (p.7).

De igual manera, desde la perspectiva de Tiziana Miceli y Sara Visocnik-Murray (2005), cuyo proyecto de investigación se centró en la capacitación de estrategias de aprendizaje de idiomas a un grupo de estudiantes universitarios de italiano de primer año de la Universidad de Griffith, Australia, la formación en estrategias lingüísticas para el aprendizaje de un idioma extranjero conlleva tomar conciencia de procesos de instrucción y habilidad de estudio por parte de los aprendientes. Por ello, en su investigación, las autoras analizan las prácticas y percepciones

emitidas por un grupo de estudiantes que aprenden italiano, enfatizando su experiencia de aprendizaje y cómo ésta afectó su capacitación en relación con la frecuencia de uso y selección de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en el aprendizaje de este idioma meta.

Entre las estrategias empleadas, se revela el uso de deducción, autocorrección de errores, automonitoreo, autoedición, autoevaluación y reflexión, lo que es evidenciado a través de la aplicación de dos encuestas: una primera de tipo cuantitativo antes de la intervención y una segunda de tipo cualitativo durante el proceso de ésta, las cuales no solamente reflejan el impacto de la capacitación, sino también los obstáculos que enfrentaron los educandos en torno a su propio aprendizaje de manera individual. Entre los efectos encontrados, se constata que las estrategias metacognitivas más empleadas por los participantes fueron: *reconocimiento y anotaciones de los propios errores*, con un aumento del 21% y una participación del 98% de los aprendientes y *atención particular de la retroalimentación emitida por el profesor*, con un aumento análogo del 21% y una participación del 100%.

Por otra parte, según percepciones y perspectivas de los involucrados, se estima que las estrategias metacognitivas menos usadas por los educandos fueron las *autodirigidas*. Además, un grupo de estudiantes (30%) manifiesta que prefiere usar estrategias ya conocidas debido a que las nuevas, utilizadas en la capacitación, no les resulta de utilidad. Esta revelación parece ser negativa, sin embargo, es una prueba fehaciente del manejo activo de la instrucción del aprendizaje y una selección consciente del uso o no uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas en los procesos que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro de la misma investigación, otro grupo de estudiantes señala su acrecentamiento de motivación y actitud comprometida hacia el estudio, deduciendo que su progreso en el aprendizaje de italiano se debe al uso de las siguientes estrategias metacognitivas: “preparación, revisión y

organización de materiales de estudio” (p. 22). Al contrario, un grupo minoritario de participantes, con no tan buenos resultados en el aprendizaje de italiano, alude su falta de éxito a factores relacionados con el manejo del tiempo y organización y no a su falta de conocimiento de procesos relacionados a cómo estudiar. Por consiguiente, a juicio de Miceli y Visocnik-Murray (2005), la mayoría de los aprendientes de su estudio considera que la capacitación en estrategias de aprendizaje es beneficiosa para aumentar su conciencia sobre el aprendizaje de un idioma, y que las estrategias aprendidas “brindan oportunidades para reflexionar sobre sí mismos como aprendices y a ampliar su repertorio al ser expuestos a un entrenamiento de estrategias de aprendizaje” (p.23). Por lo expuesto, los autores sugieren ahondar a profundidad en torno a las estrategias no utilizadas o consideradas no tan útiles por los aprendientes a fin de mejorar aún más la formación y entrenamiento de la autorregulación y el aprendizaje independiente de una lengua no materna en los educandos.

En función de lo señalado anteriormente, desde el punto de vista de Javier Coronado-Aliegro (2000), en su investigación de tipo cualitativo (tesis de maestría) aplicada a 11 estudiantes adultos de inglés como segunda lengua en la Universidad de West Virginia, Estados Unidos, existen ciertas percepciones por parte de los educandos en relación a su desempeño mediante la aplicación de la estrategia de autoevaluación, resaltando que los estudiantes que llevan a cabo una autoevaluación, usualmente son más exigentes consigo mismos y que los procesos de autoevaluación pueden ayudarles a considerar ciertas estrategias para mejorar su rendimiento. Entre las técnicas empleadas para recopilar información, provenientes de la intervención de escritura implementada cuya duración fue de 6 semanas, se distinguen las siguientes: observaciones de clase, listas de registros, cuestionarios, autoevaluaciones y entrevistas etnográficas a los estudiantes y al profesor.

Es importante resaltar que, durante el tratamiento, el docente promovió la aplicación de tareas formativas no evaluadas numéricamente, lo cual permitió que los estudiantes se sintieran libres de expresar sus percepciones durante todo el proceso y no experimentaran la influencia de su profesor. De hecho, según los resultados encontrados, los aprendientes fueron capaces de discernir sus fortalezas y debilidades en relación con su habilidad de escritura, además que reportaron su necesidad e interés de adquirir más vocabulario y estructuras gramaticales para incrementar su suficiencia del inglés en las habilidades de lectura y escritura, respectivamente. En adición, reconocieron no ser muy organizados en los procesos de escritura y en la organización de ideas en general.

En este punto vale la pena destacar que las percepciones expuestas serán contrastadas con las percepciones de los participantes del presente trabajo investigativo, con el objetivo de verificar si existen ciertas similitudes o diferencias resultantes de los procesos ejecutados debido a que los participantes del estudio, llevado a cabo por Coronado-Aliegro (2000), declararon persistentemente su deseo de mejorar su habilidad de escritura. En efecto, señalaron estar dispuestos a trabajar arduamente hasta estar satisfechos con su producción. Adicionalmente, demostraron en los procesos realizados ser capaces de integrar la instrucción de escritura con otras habilidades del idioma, resaltando qué es lo que encontraron más placentero o fácil al escribir. Finalmente, los aprendientes reconocieron haber usado todos los recursos a su alrededor para mejorar lo que ellos pensaban necesitaba ser mejorado, ejecutando el ciclo de autoevaluación y establecimiento de estrategias de estudio en cada proceso. Finalmente, consideraron a la aplicación de la autoevaluación como un proceso exhaustivo e intenso, razón por la cual recomendaron no ser llevada a cabo en cada clase por el tiempo y esfuerzo que ésta conlleva.

### **3.6.3. Roles de los actores**

#### *3.6.3.1. Rol del educador*

A continuación, para una mayor comprensión de esta temática, se ha visto necesario exponer lo que implica la asignación de roles de los actores en los procesos de autorregulación y metacognición del aprendizaje, lo cual servirá de pauta para el diseño e implementación de la intervención y su respectivo análisis en el presente trabajo investigativo. Para el efecto, se inicia con la descripción del estudio, de tipo cuantitativo, realizado por You Su, Chunping Zheng, Jyh-Chong Liang y Chin-Chung Tsai (2018) en el que se hace hincapié sobre la relación latente que existe entre la autorregulación en línea y su autoeficacia en el contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera; en éste, se enfatiza el rol del docente como facilitador de este proceso. Efectivamente, esta investigación contó con la participación de 424 estudiantes universitarios de China, quienes participaron voluntariamente, permitiendo se analice y evalué la formulación de sus objetivos, la estructura ambiental en la que estaban inmersos, las estrategias empleadas en tareas designadas, el manejo del tiempo, el monitoreo y la autoevaluación de manera congruente.

De acuerdo con los resultados expuestos, la estrategia de autoevaluación constituye el factor más influyente para explicar la varianza de autoeficacia de los participantes en inglés, de manera particular, en las destrezas de escucha, habla y lectura debido a que esta estrategia “sirve como un medio metacognitivo para autodiagnosticar las destrezas y debilidades en el aprendizaje de un idioma extranjero [y así], llegar a ser más conscientes de las metas de aprendizaje y expectativas [que todo el proceso conlleva]” (p. 113).

Ciertamente, Su et al. recomiendan a los instructores ser conscientes sobre su rol trascendental en el apoyo que deben brindar a sus aprendientes al momento de desarrollar su autoeficacia mediante el establecimiento de objetivos específicos para su propio aprendizaje en

línea. En el mismo sentido, los académicos Alnufaie y Grenfell (2012), cuya investigación se centra en el análisis del uso de estrategias de escritura de proceso y de producto de 121 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera<sup>19</sup>, sugieren a los instructores analizar y precisar las necesidades de sus aprendientes de manera que puedan seleccionar los tipos más favorables de instrucción estratégica, lo que conlleva un incremento de conciencia por parte de los educandos en relación al uso de estrategias específicas de aprendizaje. Para el efecto, de acuerdo con el criterio de Aliaga y Dávila (2021), el docente requiere ser “un agente innovador, necesita enfrentar el reto de seleccionar y utilizar variadas estrategias que le ayuden en su labor pedagógica, a la plataforma virtual como una excelente aliada que facilitará su trabajo” (p.55). Este criterio surge por parte de los autores en función de una revisión exploratoria directa de publicaciones de los años 2013 y 2020, las cuales son enmarcadas por Aliaga y Dávila de manera sistemática en su artículo denominado *Plataforma Blackboard: Una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

En correspondencia con lo antes mencionado, Min-Ling Hung y Chien Chou (2015), en su estudio comparativo sobre educación en línea y educación semipresencial llevado a cabo en una universidad de Taiwán con la participación de 750 estudiantes, corroboran el hecho de que un aprendiz puede pasar de ser un alumno pasivo tradicional a un investigador activo en línea. Esto es respaldado por Cedeño y Murillo (2019), quienes resaltan el rol del docente como orientador, manifestando que:

El docente, de transmisor de conocimientos pasó a ser guía y responsable de proponer a los alumnos experiencias de aprendizaje que les permitan por medio de la información y una

---

<sup>19</sup> Los estudiantes cursan el segundo año de pregrado en el Jubail Industrial College de Arabia Saudita.

reflexión rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos, sino tomar conciencia de cómo continuar por sí solos su aprendizaje. (p.125)

Justamente, Perla Guzzetti de Marecos (2020), en su estudio cualitativo descriptivo basado en la revisión bibliográfica de artículos científicos sobre investigaciones oriundas de países de América Latina (Colombia, Perú, Argentina, Paraguay y España), coincide con lo sostenido por Cedeño y Murillo, al sostener que la integración de las TIC en EVA requiere de un cambio en el rol del docente, ya que es quien “plantea las actividades y propone secuencias didácticas que pueden desencadenar el aprendizaje, tales como, la búsqueda de información, el aprendizaje de nuevos conceptos, la publicación de las creaciones propias, el feedback [retroalimentación] de los otros participantes, [entre otros]” (p.866), dejando de lado su rol de transmisor para convertirse en facilitador de procesos del aprendizaje cuyo objetivo primordial es transmutar la información en conocimiento. Adicional a lo mencionado, el docente debe ser también reflexivo en torno a su práctica educativa y al reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes “cumpliendo su papel de mediador del aprendizaje como promotor de la participación y reflexiva del educando” (Guzzetti de Marecos, 2020, p.869).

Bajo esta perspectiva, es crucial destacar que la pluralidad de los enunciados vislumbrados en los párrafos anteriores, motivan a la investigadora del presente trabajo doctoral a concebir el rol del docente como guía, facilitador, mediador y agente innovador de procesos, con el objetivo de diseñar, en la plataforma Moodle, contenidos especializados que permitan la interacción permanente de los educandos y propicien espacios de reflexión durante la ejecución de los procesos metacognitivos del aprendizaje propuesto (Intervención).

Por último, los hallazgos de los estudios en mención sugieren que el rol de los instructores y docentes en los procesos de aprendizaje en línea debe ser dinámico, para lo cual debe proporcionarse una planificación y organización eficaz de todos los procesos a ejecutarse, lo que implica la correcta definición y delimitación de “metas del curso, objetivos de aprendizaje, claros planes de estudio, expectativas firmemente articuladas y disponibilidad de recursos y materiales” (Hung y Chou, 2015, p.323). De ahí que los investigadores Alfredo Blanco (2020); Juan Morales-Quesada, María Flores-Quesada, Rocío Peñalta-Catalán, Andrea Nieto-Quero, Rita Romero-Galisteo (2020); Martha Domínguez, Georgina Sotelo, Manuel Martínez, Prisca Nahum, Luz García (2020); y María Navarro-Montaña y Paula Jiménez (2020), recomiendan el uso de tecnología al ser considerada componente esencial de las prácticas efectivas en entornos de aprendizaje combinados y en la educación en línea, asistiendo de manera permanente al instructor o docente para que los procesos de aprendizaje se tornen más interactivos y sobre todo significativos. Para ello, de acuerdo con Bonilla et al. (2020), se requiere de una continua autopreparación y capacitación en el uso de herramientas tecnológicas por parte del docente, para asistir el aprendizaje de los educandos metódicamente.

### 3.6.3.2. Rol del educando

En este apartado, de igual manera, resulta esencial resaltar el rol que desempeña el aprendiente, el cual es considerado de supremo valor en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera dentro del marco de la cognición y metacognición. De hecho, desde la perspectiva de Rebecca Oxford (2003), expresada en su obra titulada *Language Learning styles and Strategies: An overview*, cuando el aprendiente, “escoge conscientemente estrategias que se ajustan a sus estilos de aprendizaje y a la tarea misma del lenguaje meta, estas estrategias llegan a ser un kit útil para la regulación activa, consciente y determinada de su [propio] aprendizaje” (p.2).

Este criterio compartido por Oxford se fundamenta en su investigación exhaustiva en torno a los factores y las variables que afectan el aprendizaje de un idioma, conocidos como los estilos y las estrategias de aprendizaje.

De ahí que el rol del educando está orientado, en primera instancia, a escoger la estrategia que mejor responda a la exigencia de la tarea; en segunda instancia, a seleccionar la estrategia o estrategias que mejor se adapten a las preferencias particulares de sus estilos de aprendizaje; y finalmente, a la aplicación de la estrategia o estrategias seleccionadas en conjunción con otras relevantes, con el objetivo de lograr que el proceso de aprendizaje sea más sencillo, rápido, dinámico, autodirigido, efectivo y mayormente transferible a nuevas situaciones, lo que dará paso a una mayor independencia y autonomía de los aprendientes. De ello surge la necesidad de que el educando seleccione correctamente el tipo de estrategias que satisfagan su aprendizaje sin dejar de considerar a la vez aspectos, tales como actitud, motivación, conocimiento previo, tarea de aprendizaje y contexto de aprendizaje, los cuales constituyen los factores que modifican o influyen la eficacia de las estrategias de aprendizaje de un idioma, según lo advierte Peter Yongqi Gu (2012), en su artículo de perspectivas bibliográficas relacionadas con el aprendizaje de estrategias de aprendizaje denominado *Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variations*.

Adicionalmente, es imperioso indicar que el uso de plataformas virtuales genera mayor responsabilidad en los educandos debido al tiempo asignado para cada actividad y tarea planteada ya sea por el docente o instructor del curso. Este es un elemento esencial que ha sido considerado en la literatura y que se lo concibe en el presente trabajo doctoral para el diseño e implementación de la intervención propuesta; para ello, se proveerá de mecanismos de control que permitan regular el desarrollo de las actividades y tareas en Moodle.

Por otro lado, la interacción juega un papel vital en la construcción de conocimientos, ya que le permite al alumno interactuar con sus compañeros de clase, con su docente y con los recursos didácticos. De hecho, de acuerdo con Guzzetti de Marecos (2020), el papel del estudiante a través de la interacción se torna “mucho más participativo y activo ya que puede contribuir con sus aportaciones, aumentar la base del conocimiento, reforzar enlaces, entre otros” (p.867). Además, esta interacción posibilita al educando convertirse en el actor de su propio conocimiento, ya que puede construir el espacio virtual en el que se desenvuelve ya sea diseñándolo, produciéndolo o retroalimentándolo.

Por último, es de relevancia para la presente investigación mencionar que las plataformas virtuales y en general el entorno virtual, requieren por parte de los aprendientes la construcción y reconstrucción de sus competencias cognitivas, lo cual se puede lograr conforme a Guzzetti de Marecos (2020), a través de sus propias experiencias, perspectivas, intereses, expectativas y conocimientos, mediante la aplicación de una metodología de trabajo particular y disciplinada.

### 3.7. Conclusión

En este acápite he abordado la revisión de estudios relativos al empleo de estrategias metacognitivas en la autorregulación del aprendizaje de una lengua extranjera en entornos sincrónicos y asincrónicos desde una perspectiva crítica y constructivista que considera a la metacognición no solo como un constructo que permite conocer cómo aprender a aprender, sino también como un mecanismo que permite al individuo ser consciente de sus capacidades, destrezas y limitaciones, además de ser capaz de reconocer su estilo particular de aprendizaje y las estrategias más apropiadas requeridas para su quehacer educativo.

En esa línea, he incluido un sucinto resumen de los aportes teórico-científicos de Zimmerman, Oxford, Pintrich, O’Reilly, Bjork et al., Delmastro y Di Pierrro, así como notables

contribuciones de Poole, Battigelli, Chand, Mason et al., Escorcia y Kanakri, entre otros, en relación con las temáticas abordadas, cuyos hallazgos han enriquecido el conocimiento referente al objeto de estudio de este trabajo investigativo. En vista de la amplitud de temáticas presenté los estudios en torno a las siguientes categorías: educación presencial y en línea, autorregulación, metacognición, rendimiento académico y logros de aprendizaje, tecnología (plataformas virtuales), praxis metacognitiva en las destrezas de lectura y escritura, andamiaje, motivación, creencias, percepciones y roles de sus actores.

Entre los hallazgos vislumbrados desde la revisión bibliográfica, se pudieron observar rasgos comunes presentados en los trabajos investigados. Uno de los más notables es el reconocimiento de la necesidad de que el aprendiz de un idioma extranjero participe en actividades que alienten la adquisición y el almacenamiento de información a través de procesos de andamiaje y actividades de fomento de autorregulación conocidos como: establecimiento de metas, automonitoreo, autoevaluación, estrategias de organización, planificación, gestión del tiempo y búsqueda de ayuda a través de la exploración de recursos. De acuerdo con los académicos, para lograr este cometido, los educandos necesitan enfocarse en el significado, hacer conexiones entre nuevos conceptos y los ya aprendidos, organizar este nuevo conocimiento y transferirlo. Este proceso también involucra tomar ventaja de recursos tecnológicos como la plataforma Moodle, la cual tiene potencial para mejorar dichas actividades propias de la metacognición y propiciar un trabajo colaborativo para enriquecer un aprendizaje autorregulado.

En adición, según lo expuesto por los autores, el componente más concreto de la autorregulación se centra en el automonitoreo y la autoevaluación, tanto en el desarrollo de la lectura comprensiva como en la instrucción de escritura, lo que permite que el educando adquiera mayor consciencia de los procesos que involucra la autorregulación, especialmente en la estrategia

de planificación y su respectivo andamiaje. Este hallazgo es de vital importancia, ya que permite afianzar los criterios, elementos y factores que se fusionan en torno a éstas, con la finalidad de generar espacios de reflexión y construcción colectiva, en correspondencia, no sólo con el aprendizaje de un idioma, sino también con la educación en general. Esta práctica, consecuentemente, propicia el empleo de estrategias innovadoras, dinámicas e interactivas, las cuales permiten facilitar los procesos cognitivos en respuesta a las tendencias y corrientes actuales de la nueva escuela.

A la par con lo mencionado, en la última sección de este acápite, se ilustran las creencias, percepciones y perspectivas que emergen de la praxis educativo-investigativa de los autores. En sus aportes, estos reconocen cuán significativo es el rol de los educadores en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que sus prácticas tienen el poder de alentar o desalentar el comportamiento, creencias, percepciones y motivación de los aprendices tanto a nivel cognitivo como metacognitivo. Los investigadores coinciden con que el rol del docente es crítico, ya que los profesores son responsables de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo dentro y fuera de la clase; por lo que, se requiere de un claro entendimiento de los contextos del aula debido a que pueden influenciar las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades de manera positiva o negativa, además de que el educador debe responder conscientemente a su perfil de guía, facilitador, mediador y agente innovador de procesos. En efecto, de acuerdo con las ideas expuestas, si los educandos se perciben a sí mismos como aprendices débiles en distintas áreas, contenidos o habilidades, probablemente obtendrán bajos niveles de rendimiento académico, lo cual se mantiene en constante investigación.

Finalmente, la literatura sugiere poner suma atención a las percepciones, creencias y criterios de los educandos con respecto al desarrollo de una actividad de escritura o lectura dado

que pueden determinar o influir la forma en que se desempeñen en ella. Además, se resalta el hecho de que a pesar de que las plataformas tienen la peculiaridad de ser amigables y dinámicas, no han podido reemplazar la labor del docente; sin embargo, pueden convertirse en una herramienta beneficiosa que puede ser incluida eficazmente en su práctica educativa.

En el próximo capítulo expongo de manera detallada la metodología empleada en esta investigación.

## Capítulo IV

### 4. Metodología: Fundamentos y decisiones metodológicas

#### 4.1. Introducción

En este apartado se pretende exponer el recorrido valorado, así como el conjunto de procedimientos y técnicas aplicadas sistemáticamente, con el propósito de otorgarle validez y rigor científico a los hallazgos y resultados obtenidos en el proceso de estudio y análisis respectivo. Para el efecto, en ésta se da a conocer el preámbulo y los objetivos investigativos abordados en torno a las fases del estudio ejecutadas: Planificación estratégica, trabajo de campo y tratamiento investigativo, en las cuales se puede advertir el tipo de investigación empleada en correspondencia con una metodología de naturaleza mixta cuantitativa (descriptiva) y cualitativa (interpretativa). En este tipo de metodología mixta se han integrado enfoques cualitativos y cuantitativos en conjunción con un diseño de tipo cuasi-experimental, lo que favorece la ejecución de la presente investigación.

Además, en la siguiente sección se da conocer la descripción del contexto y de los participantes, estudiantes de cuarto ciclo de la carrera PINE de la Universidad de Cuenca y el criterio de su selección. Se plantea también los tipos de técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos, los que fueron, en ciertos casos, de creación propia y en su mayoría adaptaciones de metodologías ya aplicadas y validadas en otros estudios dentro del área, entre ellos están: las encuestas, pre-test y post-test, prueba de suficiencia en inglés, listas de verificación, cuestionarios de autoevaluación (autorregulación), fichas de estrategias metacognitivas de lectura y escritura y diarios de campo. En esta parte se mencionan aspectos asociados a la validez y fiabilidad de la investigación, así como los procedimientos llevados a cabo en torno al pilotaje realizado. Adicionalmente se presenta una descripción detallada sobre el trabajo de campo

ejecutado en lo que respecta al diseño y proceso de la intervención metacognitiva y las estrategias, recursos, actividades y tareas consideradas en el tratamiento investigativo. Finalmente, se concluye con una breve exposición de los resultados esperados.

#### 4.2. Preámbulo y objetivos investigativos

Como ya fue expuesto en los antecedentes de la presente investigación, debido a la imperiosa exigencia de la Universidad de Cuenca por generar espacios en donde se permita la participación activa del educando en su proceso de formación autónoma, basado en su modelo educativo, en el que se destaca el aprender a aprender, y debido a la necesidad por mejorar la suficiencia de inglés en los educandos de la carrera PINE, se ha visto ineludible fomentar el autoaprendizaje de este idioma meta, y en general, el desarrollo de estrategias de metacognición, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje autónomo y consecuentemente el incremento del pensamiento crítico en los aprendientes.

En este punto, es preciso comprender que esta investigación no solamente pretende ayudar a cambiar el papel del estudiante como actor de su propio aprendizaje, sino también el del docente como facilitador de conocimiento y mediador de un proceso educativo autorregulador, para lo que debe iniciar por reaprender su nuevo rol. Esto lo puede lograr a través de la aplicación de diversas metodologías e instrumentos de apoyo, como lo es la plataforma virtual Moodle, la cual puede facilitar los procesos pedagógicos por la riqueza de actividades y recursos que posee.

En esta instancia y en base a lo anunciado, es preciso recordar los objetivos de investigación iniciales que surgieron en torno al actual estudio, ya que servirán de guía para la selección del tipo de metodología y las técnicas e instrumentos a aplicarse. A continuación, se detallan los siguientes:

#### 4.2.1. Objetivo general

Determinar en qué medida la implementación de estrategias metacognitivas aplicadas a través de Moodle influye en el aprendizaje autorregulado de las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés como lengua extranjera.

#### 4.2.2. Objetivos específicos

- Establecer la situación de los estudiantes previamente al proceso de intervención con respecto al empleo de las tecnologías en el aprendizaje autorregulado.
- Definir que estrategias metacognitivas son las más empleadas por los participantes de la investigación y evaluar su opinión con relación al proceso de transformación y conservación.
- Evaluar el impacto del uso de estrategias metacognitivas aplicadas a través de actividades y recursos de Moodle en el rendimiento académico de las destrezas de lectura comprensiva y escritura.
- Identificar las percepciones de los participantes hacia las estrategias metacognitivas como herramientas para llegar a ser autorregulados y reflexivos en el desarrollo de sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés a nivel superior.

#### 4.3. Fases del estudio

El procedimiento llevado a cabo en esta investigación considera tres fases metodológicas: La primera definida como *Planificación estratégica*, en la que se abordaron los constructos teóricos y los estudios realizados por expertos en torno a la temática estudiada, los cuales fueron expuestos en las secciones del Marco Teórico y la Revisión Literaria. Sobre este punto, es necesario indicar que la información obtenida sirvió de guía para el diseño e implementación de la metodología en

la presente investigación. Adicionalmente, en esta fase, se seleccionó la muestra poblacional y se diseñaron, adaptaron y validaron los instrumentos planificados.

La segunda fase corresponde a la realización del *Trabajo de campo*, denominada en este trabajo investigativo *Intervención o Tratamiento Investigativo*; en esta fase, se diseñó la implementación de la propuesta, se aplicaron los instrumentos, se procesó la información y se categorizaron y codificaron los datos obtenidos para ser analizados en el subsiguiente apartado. En esta fase, además, se describieron de manera específica los instrumentos administrados y el diseño y aplicación de la intervención llevada a cabo por etapas en Moodle.

Por último, en la tercera fase, denominada *Exposición de resultados*, se socializan los resultados obtenidos, los que serán revisados y presentados metódicamente en el acápite correspondiente a “Análisis de los resultados”.

#### 4.4. Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde a una metodología mixta cuantitativa (descriptiva) y cualitativa (interpretativa). Este tipo de metodología mixta sugerida por James Dean Brown (2014) “simultánea o secuencialmente integra puntos de vista cualitativos y cuantitativos, métodos de recolección de datos, formas de análisis y técnicas de interpretación” (p.9).

El diseño de la investigación es de tipo cuasi-experimental<sup>20</sup>, ya que tiene como propósito el estudio del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente de la investigación, además de que recurre a grupos intactos o naturales (Moreno, 2013).

A través de la puesta en acción de este estudio piloto de intervención metacognitiva, se podrá analizar la viabilidad de su aplicación posterior a mayor escala, a fin de comprobar en un futuro su efectividad. Adicionalmente, al tener un enfoque interpretativo, la presente investigación identifica las percepciones de los participantes hacia las estrategias metacognitivas como herramientas autorreguladoras del aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el uso de la plataforma virtual Moodle. Estos datos se expondrán en el capítulo correspondiente a los resultados y hallazgos.

Para la recopilación y el análisis de los datos empíricos, se aplicó la técnica de triangulación, la cual permitió la recolección e interpretación de información desde múltiples puntos de vista. Según lo sugerido por Brown (2014), el uso de triangulación es de vital importancia, ya que ésta “apoya un hallazgo mostrando qué medidas independientes concuerdan con éste, o al menos, no lo contradicen” (p.20). Esto es corroborado por Corrine Glesne (2016), quien señala que el uso de múltiples métodos de recolección de datos contribuye a la integridad de todo proyecto. En efecto, de acuerdo con Pablo Forni (2010), a pesar de que la triangulación ha sido en ocasiones criticada y en otras elogiada, por medio de esta se articula una estrategia de investigación en la que se obtenga la mayor validez posible en la recolección y análisis de datos, ya sea en términos de validez

---

<sup>20</sup> Se consideró un procedimiento cuasi-experimental, ya que los participantes del estudio no fueron asignados al azar, según lo señalado por John Creswell (2014).

convergente sobre aspectos cruciales o problemáticos o bien con el fin de lograr una comprensión más completa del fenómeno bajo estudio (p.38).

## 4.5. Descripción del contexto y de los participantes

### 4.5.1. Sujetos de la investigación

La población contexto de esta investigación involucró al estudiantado de la Universidad Pública de Cuenca en la ciudad de Cuenca, Ecuador, que se encontraba cursando el cuarto ciclo de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. El nivel socio-económico de este estudiantado es medio y su lengua materna es el español. Se consideró para el efecto una muestra no probabilística por conveniencia que incluyó un grupo intacto de entre 20 a 25 jóvenes adultos (hombres y mujeres), todos alumnos de la mencionada carrera, quienes estudiaron las asignaturas de *Reading Comprehension III (Lectura Comprensiva III) e Intermediate Writing (Escritura Intermedia)* durante la intervención y cuyas edades oscilaron entre 20 y 25 años. Se asumió que este grupo de estudiantes no tuvo ninguna experiencia previa en el uso de aulas virtuales; no obstante, se aplicó una encuesta para verificar este supuesto.

## 4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Elaboración y validación

En cuanto a esto, es imprescindible mencionar que, antes de aplicar las técnicas e instrumentos seleccionados, éstos fueron elaborados por la investigadora del presente estudio (creación propia), en algunos casos, y en su mayoría fueron adaptaciones de metodologías ya aplicadas y validadas en otros estudios en torno a la temática planteada; además de que fueron piloteados y validados por sujetos participantes en torno al área y contexto de estudio, entre ellos,

estudiantes y docentes de la carrera PINE que no formaron parte de la intervención. Una vez que los instrumentos fueron piloteados y validados, éstos fueron posteriormente administrados para proceder a la recolección de los datos, según los objetivos propuestos y las preguntas de investigación valoradas, los que sirvieron de base para la estructuración de los instrumentos propuestos. Esto es respaldado de Mildred Patten (2009), quien advierte que un instrumento debe ser validado y debe responder al propósito de la investigación. De ahí que Patten señala que un instrumento es considerado válido “en la medida en que mide lo que está diseñado para medir y realiza con precisión las funciones que se supone debe realizar” (p.61).

En correspondencia con lo mencionado, es relevante señalar que los criterios y comentarios emitidos por los participantes en la validación y pilotaje de los instrumentos estuvieron relacionados directamente con aspectos de forma, los cuales fueron corregidos y en algunos casos, reformulados para su correcta y confiable aplicación.

En base a lo aludido, en el presente estudio, se abordaron ciertas técnicas y se aplicaron variados instrumentos de recolección de datos, con el propósito de triangular la información obtenida, verificar el alcance de los objetivos propuestos y responder a las preguntas de investigación en subsecuentes secciones. A continuación, se detallan los siguientes:

#### **4.6.1. Encuestas**

Los insumos detallados a continuación, se pueden visualizar con mayor detalle en la sección correspondiente a los Anexos C. En esta se incluyen los tipos de encuestas administradas y sus respectivas tabulaciones.

➤ *Demographic questionnaire* (Encuesta Demográfica):

Se administró una encuesta<sup>21</sup> de este tipo antes de la intervención con la finalidad de conocer ciertas características en común del grupo de estudio, tales como: datos personales, estilos de aprendizaje y hábitos de estudio en lectura y escritura, lo que permitió una mejor orientación de la investigación, especialmente en el caso de existir variables o factores externos que pudieran alterar o modificar el proceso investigativo. Este instrumento fue adaptado de una plantilla de investigación en línea (Question Pro), la cual provee a los investigadores cuestionarios útiles y confiables para ser administrados en estudios de diversa índole.

En adición, esta encuesta tuvo como objetivo conocer cuánto conocían los aprendientes acerca del uso de tecnología, internet y plataformas virtuales, debido a que el instrumento empleado en la intervención fue la Plataforma Virtual Moodle. A través de la aplicación de este cuestionario, se identificó si se requería capacitación tecnológica antes del tratamiento.

➤ *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas): Este cuestionario se aplicó a los participantes antes de la intervención, con el objetivo de conocer cuán autorregulados eran con respecto al

---

<sup>21</sup> En general, todas las encuestas aplicadas en este estudio se fundamentaron “en un cuestionario o conjunto de preguntas [preparadas] con el propósito de obtener información de las personas”, según lo recomendado por César Bernal (2006, p.177). Además, según lo advertido por el mismo autor, el cuestionario es considerado de vital importancia, puesto que “permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos. Un diseño inadecuado [de este] conduce a recabar información incompleta, datos imprecisos y, por supuesto, a generar información poco confiable” (p. 217).

aprendizaje de un lenguaje extranjero. Este instrumento consta de seis partes en el que el estudiante se evalúa a sí mismo y puede tener al final una representación gráfica de los resultados.

- *English Reading Motivation questionnaire* (Cuestionario de Motivación de Lectura en inglés): Se administró este instrumento antes de la intervención para conocer aspectos relacionados con la motivación de los aprendientes hacia la destreza de lectura en general.
- *Survey Reading Strategies (SORS)* (Encuesta de Estrategias de Lectura): Se aplicó este cuestionario a los participantes antes y después de la intervención para extraer información acerca del conocimiento metacognitivo sobre lectura, con relación a los tipos de estrategias de autorregulación empleadas mientras se lee (Global Strategies, Problem-solving Strategies y Support Reading Strategies). Se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos entre ambas encuestas.

Es importante mencionar que SORS es una encuesta adaptada del cuestionario denominado MARSÍ. Mientras que este es óptimo para nativo hablantes, SORS es usado con estudiantes de inglés como lengua extranjera o segundo idioma. De ahí la importancia de usar SORS y no MARSÍ.

- *Effect of Moodle to enhance Reading Comprehension and Writing Skills* (Efecto de Moodle para mejorar la comprensión de lectura y las habilidades de escritura): Al final del proceso, se evaluó, por medio de esta encuesta, la calidad de la herramienta Moodle como instrumento para la promoción de la autorregulación y la mejora y fortalecimiento de las destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con todos los participantes. Se adaptó un cuestionario denominado Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES-Encuesta constructivista sobre el entorno de aprendizaje en línea), para el efecto.

➤ *Open-Ended Survey questionnaire* (Encuesta final): Se empleó este cuestionario, posterior a la intervención realizada, con el propósito de averiguar y analizar el impacto del entrenamiento metacognitivo en el desempeño lector y de escritura de los estudiantes, considerando sus percepciones, reflexiones y actitudes.

En este punto es sustancial recordar que las técnicas e instrumentos, expuestos en párrafos precedentes, fueron en su mayoría validados por investigadores en estudios ya realizados con anterioridad. Además, estos fueron piloteados por la investigadora de este presente estudio con un grupo de estudiantes de similares condiciones académicas y que compartían características demográficas parecidas a las de los participantes de la intervención desarrollada, para dar mayor fiabilidad a la información obtenida. También es preciso indicar que algunas de las encuestas fueron adaptadas para analizar el alcance de los objetivos propuestos, la hipótesis y las preguntas de investigación. En cuanto a los cuestionarios empleados, estos los expongo como ya fue mencionado en la sección de Anexos con mayor detalle (ver anexo C).

#### **4.6.2. Pre-test y post-test**

Estos instrumentos constituyeron una prueba previa (Pre-test) y una prueba posterior (Post-test), antes y después de la intervención, para medir el grado de dominio del idioma inglés, de acuerdo con el MCER, con relación a las habilidades y subhabilidades de Lectura Comprensiva y Escritura (ver anexo D). Es importante mencionar que mediante el pre-test, se pretendió diagnosticar la suficiencia en inglés de los participantes en relación con las dos destrezas mencionadas, con la finalidad de averiguar si hubo variación significativa luego de la intervención, siendo lo óptimo que los estudiantes alcanzaran un B1 o B1+; esto se pudo evidenciar en el post-test.

Además, es necesario señalar que ambos instrumentos fueron piloteados y validados antes de ser administrados. Un código fue asignado a cada estudiante para proteger su identidad. Todos los participantes escogieron al azar un número, según lo recomendado en el artículo denominado “Guidelines for Pre- and Post-Testing” (I-TECH, 2008) para la asignación del mencionado código.

#### **4.6.3. Prueba de suficiencia en inglés (English Proficiency Test)**

Esta prueba de suficiencia denominada *Skillful- Full Placement Test de Macmillan* (2013) determinó el nivel de inglés de los participantes en base a los parámetros establecidos en Skillful y en el MCER, permitiendo así identificar si el tratamiento tuvo impacto significativo. A través de este instrumento (ver anexo E), se evaluaron solamente las destrezas de lectura comprensiva, vocabulario y escritura al ser motivo de investigación del presente trabajo investigativo. La prueba mencionada fue validada por los autores antes de ser aplicada en este estudio. Además, se adaptó y empleó una tabla de conversión, propuesta por Skillful, en base a los parámetros del MCER, para identificar el nivel de los estudiantes en relación con los resultados numéricos obtenidos.

#### **4.6.4. Listas de verificación (Checklists) y cuestionarios de autoevaluación**

Estos instrumentos se consideraron para autoevaluar las estrategias de *autoplanificación*, *automonitoreo* y *autoevaluación*, como guías autorreguladoras de acciones remediales en el desarrollo de procesos, actividades y tareas, durante la intervención metacognitiva de las habilidades de lectura y escritura. Esta selección es respaldada por Rué (2009), quien advierte lo siguiente:

el plan de evaluación define a los ojos de los estudiantes todas aquellas actividades de naturaleza evaluadora y autoevaluadora. Dichas actividades facilitan el registro y la revisión de los aprendizajes; alientan el desarrollo de la autonomía, de la propia responsabilización y la autorreflexión, promoviendo en los estudiantes una mejor

conciencia sobre sí mismos y sobre su modo de aprender o de relacionarse con el conocimiento. (p. 156)

Con relación a lo expuesto, ciertas fichas de reflexión y cuestionarios de autoevaluación fueron adaptados en el presente estudio con la finalidad de reconocer si los educandos fueron partícipes de un enfoque superficial o profundo del aprendizaje. Estos instrumentos serán detallados posteriormente en los procesos de intervención y dados a conocer en la sección de Anexos, en las unidades diseñadas en Moodle, según su orden de desarrollo.

#### **4.6.5. Hojas de trabajo de estrategias metacognitivas de lectura y escritura**

Estas hojas de trabajo, conocidas como *Metacognitive Reading and Writing Strategies*, fueron incorporadas en las actividades y tareas realizadas en la plataforma a lo largo de la intervención, con el objetivo de desarrollar estrategias metacognitivas en las habilidades de lectura comprensiva y escritura narrativa y de opinión, en base a distintas fases de aplicación: antes, durante y después. Estos instrumentos los abordo en la sección de Anexos, en las unidades diseñadas en Moodle, y se detallan sus apelativos en la descripción de la sección del tratamiento investigativo para una mejor comprensión y especificidad.

#### **4.6.6. Diarios de campo (Journals)**

Este instrumento fue de vital importancia para la presente investigación, puesto que permitió recopilar cierta información emitida por los estudiantes relacionada con las fortalezas, debilidades y reflexiones que surgieron a lo largo de la intervención. En estos 27 diarios físicos (*journals*), los participantes también dieron a conocer sus necesidades y sugerencias para mejorar los procesos realizados. Estos fueron llenados a mano y receptados al final de cada unidad desarrollada. A través de ellos, se obtuvieron datos sobre procesos de pensamiento que no eran observables en la intervención, los cuales fueron enriquecidos por los comentarios personales de los educandos.

El uso de estos diarios es respaldado por algunos autores como Rebecca Oxford (1990), quien sostiene que los diarios son considerados “formas de autoinforme que permiten a los estudiantes registrar sus pensamientos, sentimientos, logros, problemas; así como registrar sus impresiones, [convirtiéndose los educandos en] observadores participantes de su investigación etnográfica personal” (p. 198). De igual manera, esta práctica de uso de diarios es apoyada por Luis Martínez (2007), quien señala que “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77).

Adicionalmente, el apoyo de Isabel Castillo (2022), manifiesta que el diario de campo “representa para los profesores un mecanismo adecuado para la valoración de múltiples actividades. A través de su consulta, los educadores pueden evaluar metodologías, avances y logro de objetivos en cada una de las fases de la actividad de enseñanza” (p. 12).

Para el efecto, se diseñó una plantilla en la que se incluyeron los criterios detallados para una mejor organización de la información (ver anexo F). Los datos encontrados fueron transcritos y clasificados por la investigadora del presente trabajo investigativo según la actividad, tarea o estrategia comentada, en una matriz general, con miras a obtener patrones comunes entre los enunciados. Los hallazgos identificados son vislumbrados en el capítulo subsiguiente con mayor detalle.

## 4.7. Trabajo de campo

### 4.7.1. Intervención metacognitiva

El recorrido a lo largo de este acápite ha permitido dar a conocer la diversidad de instrumentos y técnicas empleadas en distintas fases de la investigación desarrollada, con el objetivo de presentar

de manera sistemática un panorama completo y preciso del tipo de datos recolectados que serán posteriormente analizados en el capítulo de resultados. En este sentido, siguiendo con la descripción de la metodología empleada, se da a conocer, en rasgos generales, los procesos y diseño de la intervención metacognitiva, así como su respectiva aplicación en la muestra poblacional seleccionada.

#### **4.7.2. Procedimiento y diseño de la intervención**

Las manifestaciones reunidas en los párrafos previos distinguen ciertas técnicas e instrumentos administrados de manera particular en la intervención metacognitiva, desarrollada a través de la aplicación de una serie de actividades y tareas autorreguladoras, planteadas en cuatro unidades<sup>22</sup> en la plataforma virtual Moodle<sup>23</sup> (ver anexo G).

Esta intervención, denominada también *tratamiento investigativo*, fue realizada con la finalidad de desarrollar estrategias metacognitivas (planeación, monitoreo y evaluación) en los educandos, para así facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente en las destrezas de lectura comprensiva: *scanning, skimming, inferencing, guessing meaning from context, predicting, getting main ideas and details* (escanear, inferir, adivinar el significado del contexto, predecir, obtener ideas principales y detalles) y de escritura narrativa y de opinión, en relación a las fases de *pre-writing, drafting, revising, editing* y *word processing* (preescritura, redacción, revisión, edición y procesamiento de textos).

El tratamiento mencionado tuvo una duración de un semestre con cinco horas semanales para trabajo autónomo y cooperativo en las asignaturas de *Reading Comprehension III* e

---

<sup>22</sup> Se diseñó un folleto con cuatro unidades virtuales basadas en los contenidos de los textos “Inside Reading 2” (Zwier, 2012) y “Writing Essays: From Paragraph to Essay” (Zemach y Ghulldu, 2011), nivel B1, según el MCER.

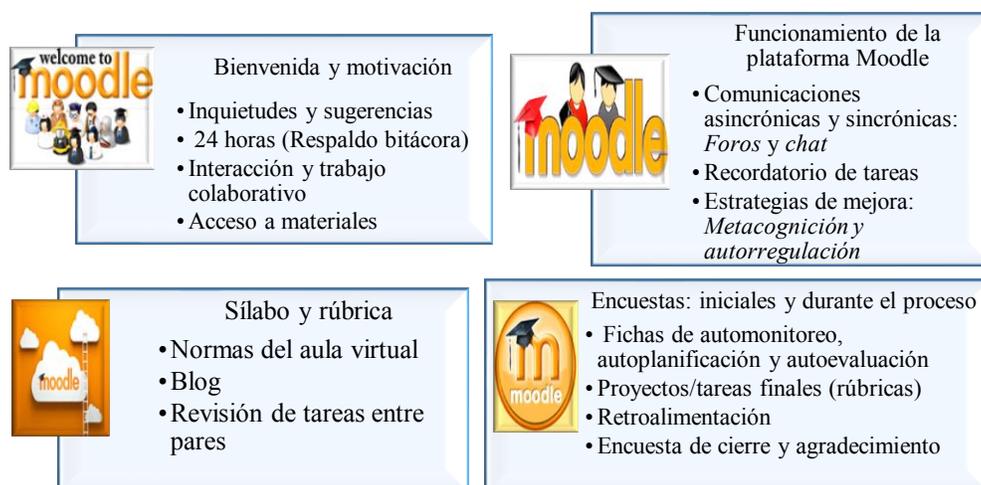
<sup>23</sup> Se capacitó a los participantes sobre el uso de la plataforma Moodle (actividades, tareas y recursos) antes de iniciar la intervención metacognitiva.

*Intermediate Writing*, pertenecientes a la carrera PINE, bajo la tutoría de un instructor, quien era miembro del personal docente de la mencionada carrera.

La plataforma Moodle incorporó variadas herramientas, actividades y recursos para el desarrollo de las estrategias referidas, entre las cuales se usaron las siguientes (ver Figura 4), sugeridas por Patricia Acosta (2015):

**Figura 4.**

*Moodle: herramientas, actividades y recursos*



Fuente: elaboración propia

*Nota.* La figura muestra las herramientas, actividades y recursos del que dispone la plataforma Moodle para sus usuarios.

Además de lo expuesto, se incluyeron en la plataforma los siguientes elementos e insumos: Anuncios (descripción del curso y de la investigación en general), archivos (Guía general de técnicas de lectura y escritura, Manual de Moodle 19.4 y Criterios y destrezas del nivel B1, según

MCER), tareas, ejercicios, actividades de expansión<sup>24</sup>, notas personales (en referencia a momentos de reflexión), consultas de apoyo (*Need help!*), enlaces, links y glosarios (ver anexo H).

Un recurso muy eficaz, utilizado durante el tratamiento, fue el *foro*, pues sirvió como una herramienta sincrónica de discusión, alentando la participación e interactiva de los aprendientes, con el fin de intercambiar ideas acerca de un determinado tema. A tenor de Marcela Burgos (2013), el alumno en un foro, “se compromete, incluso sin saberlo, a escribir y ordenar sus ideas de manera autónoma. Lo y la hace ser consciente de su capacidad y limitaciones de la propia expresión escrita y de los otros” (p. 116).

Adicionalmente, José López, Eva Romero y Eva Roperó (2010) advierten la importancia del uso de cuestionarios de entrenamiento (autorregulación del aprendizaje), debido a que “permiten al alumno realizar una autoevaluación tantas veces como considere necesario y obtener de forma rápida un informe de cómo está asimilando la asignatura. Se desarrollará así la responsabilidad, la planificación y el aprendizaje autónomo” (p. 51).

Esta sugerencia ha sido adaptada a la presente investigación mediante el uso de listas de verificación y cuestionarios para la autoevaluación de los participantes. En este punto es importante señalar que los cuestionarios y checklists fueron aplicados según el orden de desarrollo de las estrategias metacognitivas de ambas destrezas (lectura comprensiva y escritura), siendo estos combinados con otros insumos y elementos que permitieron el perfeccionamiento gradual de las

---

<sup>24</sup> *Expansión*: “En esta fase, los estudiantes son alentados a aplicar las estrategias que ellos piensan son las más apropiadas y efectivas en diferentes contextos” (Fenghua & Chen, 2010, p. 139).

estrategias metacognitivas, bajo procesos sistematizados de autorregulación dirigida en las unidades propuestas.

Es imprescindible mencionar que, para la aplicación de esta intervención, se contó con un *consentimiento informado de participación*, el cual fue escrito en la lengua materna (español) de los participantes para evitar posibles confusiones o malentendidos (ver anexo I). Este incluyó información concerniente al proceso e implicaciones, así como ciertos datos personales requeridos del sujeto de la investigación. También, se indicó claramente que su participación era voluntaria y que no se verían afectadas sus calificaciones en las asignaturas en cuestión (*Reading Comprehension III e Intermediate Writing*), ya que todos los datos generados servirían solamente para propósitos de la presente investigación. Además, como todos los participantes eran adultos jóvenes, no fue necesario pedir la autorización de sus padres.

Por último, en el diseño y aplicación de la intervención, se consideraron los subsiguientes pasos que sirvieron de soporte para la estructuración de las unidades planteadas y el aprendizaje y entrenamiento de las estrategias metacognitivas abordadas, según lo sugerido por Andrew Cohen (2003, p. 2) y son las siguientes:

1. Determinar las necesidades de los aprendientes y los recursos disponibles para el entrenamiento.
2. Seleccionar las estrategias a ser enseñadas.
3. Considerar los beneficios del entrenamiento de estrategias integradas.
4. Considerar asuntos motivacionales.
5. Preparar los materiales y actividades.
6. Conducir entrenamientos explícitos de las estrategias.
7. Evaluar y revisar el entrenamiento de las estrategias.

#### 4.7.3. Tratamiento investigativo: estrategias, recursos, actividades y tareas

Según lo sugerido por Cohen (2003), es de trascendencia para este estudio dar a conocer las diversas estrategias, recursos, actividades y tareas que se emplearon a lo largo del tratamiento investigativo en Moodle. Sin embargo, es necesario indicar que, en esta sección, no se dará demasiado detalle sobre estas, debido a que podrán ser visualizadas con mayor especificidad en las unidades diseñadas en la sección de Anexos, en conjunción con los demás componentes propuestos en este acápite. Además, es importante dar a conocer que algunos de estos instrumentos fueron de creación propia y otros fueron adaptaciones de otros autores, quienes son citados en el transcurso de las cuatro unidades planteadas. En seguida, se presenta un resumen de lo expuesto:

- *Curso virtual en Moodle* denominado “English Autonomous Learning” (*EAL*): Este curso fue creado en Moodle dentro de la plataforma *Evirtual* de la Universidad de Cuenca (creación propia).
- *Marcador de tiempo autónomo (Autonomous Time Marker)*: Los estudiantes revisaron periódicamente el tiempo en el que se realizaron las actividades y tareas solicitadas por medio de la aplicación de este instrumento (ver anexo J), con el propósito de intentar desarrollarlas en el menor tiempo posible, al ser este considerado un elemento trascendental en la autorregulación del aprendizaje (creación propia).
- *Cronogramas*: Estos fueron incluidos en una sección especial en *EAL* para que los estudiantes y el instructor estuvieran al tanto de las actividades o tareas a realizarse, durante la semana y en cada unidad, con el detalle respectivo. Se diseñó un formato para el efecto (creación propia). Este puede ser apreciado al final del presente trabajo investigativo (ver anexo K).

- *Cuadros explicativos y tips de estrategias de lectura:* En cada unidad, se combinaron diversos cuadros con definiciones, objetivos, estructuras, modelos, tips (consejos) y ejemplos relacionados con las estrategias de esta destreza: Planning, Self-monitoring, Self-evaluating, Predicting, Previewing, Activating your background knowledge, Organizing, Setting goals, Identifying the purpose, Questioning, Clarifying, Summarizing, Visualizing, Scanning, Skimming, Identifying the gist or main idea, Getting specific details, Learning-styles reading comprehension strategies, Inferring meaning from context y RAP for paraphrasing (Planificación, autocontrol, autoevaluación, predicción, vista previa, activación de conocimientos previos, organización, establecimiento de objetivos, identificación del propósito, cuestionamiento, aclaración, resumen, visualización, exploración de lectura rápida, identificación de la esencia o idea principal, obtención de detalles específicos, estrategias de comprensión lectora de estilos de aprendizaje, inferencia de significado en contexto y RAP para parafraseo. Estos cuadros fueron resaltados con efectos visuales para un mejor dinamismo, interacción y motivación (adaptación).
- *Organizadores gráficos y fichas nemotécnicas:* Se incluyeron, de acuerdo al objetivo de las destrezas y estrategias desarrolladas, ciertos tipos de organizadores gráficos (TREE, POW, entre otros) y fichas nemotécnicas que sirvieron para la ejecución de tareas y actividades de tipo autónomo y metacognitivo. Estos se pueden visualizar en las unidades diseñadas en Moodle que constan en la sección de Anexos (adaptación).
- *Secciones de evaluación y retroalimentación:* Al final de cada unidad, se contó con secciones especiales para la recepción de las tareas y actividades realizadas por cada participante, tanto de lectura como de escritura. En estas, se presentó retroalimentación sobre lo ejecutado (creación propia).

- *Cuadros explicativos y tips de escritura*: En estos cuadros, se incluyeron como apoyo para los procesos autorreguladores y metacognitivos, algunas pautas de escritura narrativa y de opinión, además de consejos generales en torno a los dos tipos de escritura mencionados (adaptación).
- *Logos*: Se diseñaron ciertos logos con la finalidad de delimitar y organizar, de manera más sistematizada, la información, actividades y tareas en la plataforma Moodle. A través de estos, los participantes y el instructor conocían claramente en qué sección se encontraba el tipo de información o instrucción requerida que se detallaba en los cronogramas socializados. Los mencionados logos se los puede visualizar a lo largo de cada unidad en Moodle (creación propia).
- *Rastreador de tareas (Task-tracker)*: Este instrumento tuvo como objetivo hacer un seguimiento detallado de la realización y entrega oportuna de ciertas tareas realizadas durante la intervención metacognitiva en ambas destrezas abordadas. Se usaron tres círculos de colores (verde, amarillo y rojo) para determinar el cumplimiento de estas, lo que también permitió evaluar, si los participantes estaban motivados o no en cumplir con ellas. Para el efecto, se diseñó un formato de creación propia, en el cual, el color *verde* representó que el estudiante cumplió con lo solicitado; el *amarillo*, que lo hizo de manera parcial; y el *rojo*, que no lo realizó o no entregó lo solicitado (ver anexo L).
- *Fichas de autoevaluación en escritura y lectura (Reading and Writing Self-Assessment worksheets)*: El propósito de estas ya fue mencionado en la sección de técnicas e instrumentos para la recolección de datos; por ello, se especifican solamente sus denominaciones, ya que se las puede visualizar, con mayor detalle, en los anexos de este trabajo investigativo en las cuatro unidades desarrolladas. De acuerdo con lo mencionado, se destacan las siguientes (adaptación):

- ✓ *Ficha de autoevaluación de lectura (Reading self-assessment questioning)*: Planificación estratégica de lectura, autocontrol y autoevaluación.
  - ✓ *Listas de verificación de autoevaluación en escritura narrativa y de opinión (Self-evaluation Narrative and Opinion Writing Checklists)*: Fase 1 (Previsión estratégica); Fase 2 (Desempeño estratégico); Fase 3 (Reflexión estratégica y evaluación).
  - ✓ *Lista de verificación de autoevaluación de estrategias generales de escritura (Self-Assessment of Writing Strategies Checklist)*: Antes, durante y después de escribir.
  - ✓ *Ficha de autocuestionamiento en escritura (Writing self-questioning)*.
  - ✓ *Ficha de autocuestionamiento sobre desarrollo de tareas (Self-questioning for doing any task)*: Se aplicó el mismo formato tanto en lectura como en escritura en las fases de planificación, autocontrol y autoevaluación.
- *Fichas y listas de verificación de metacognición y autorregulación (Metacognitive Reading and Writing Strategies Worksheets)*: De igual forma que se dieron los procesos de aplicación en las fichas de autoevaluación, las listas de verificación y fichas de este tipo, tanto en lectura como en escritura, fueron administradas en la intervención de la presente investigación. En este punto es necesario indicar que el objetivo de estas fue ya mencionado en la sección de técnicas e instrumentos para la recolección de datos; por tal razón, se especifican solamente sus apelativos, ya que se las puede visualizar, con mayor detalle, en los anexos de este trabajo investigativo en

las cuatro unidades desarrolladas. En seguida, se puntualizan las siguientes (adaptación):

- ✓ *Lista de verificación del proceso de lectura (The Reading Process Checklist):*  
Esta ficha incluyó estrategias que se desarrollaron durante las tres fases de lectura comprensiva: Fase 1 (planificación antes de leer); Fase 2 (autocontrol durante la lectura); y Fase 3 (autoevaluación después de la lectura).
- ✓ *Listas de verificación de lectura autorregulada (Reading Self-regulation checklists):* Estas se aplicaron antes, durante y después de leer. En efecto, se pueden evidenciar tres tipos de estas listas en las secciones de lectura comprensiva de las unidades diseñadas en Moodle.
- ✓ *Listas de verificación de escritura autorregulada (Self-regulative Writing Checklists):* Estas se emplearon antes, durante y después de escribir.
- ✓ *Fichas de estrategias de tareas metacognitivas (Metacognitive Task Strategies Worksheets):* Estas se aplicaron en el transcurso de tres fases de desarrollo de la destreza de escritura: Fase 1 (Previsión estratégica, antes de escribir); Fase 2 (Desempeño estratégico, mientras se escribe); y Fase 3 (Reflexión estratégica y evaluación, después de escribir).

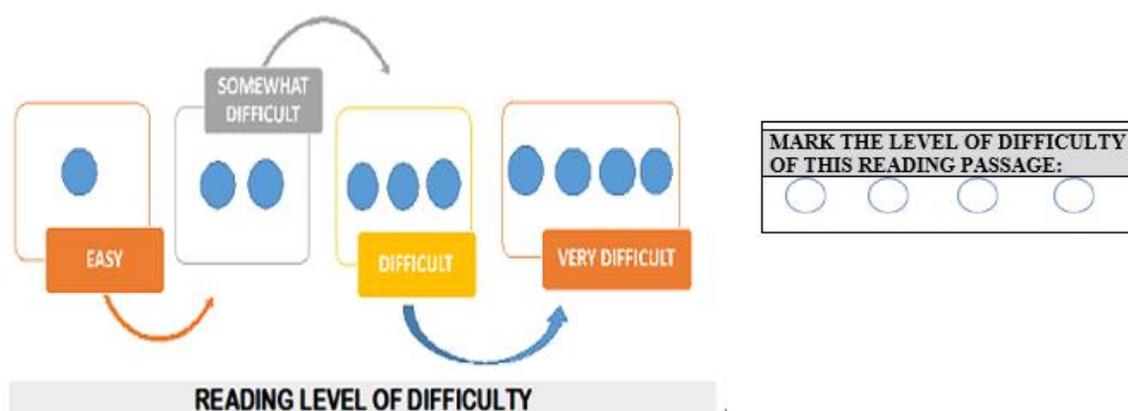
➤ *Marcador de dificultad de nivel de lectura (Reading level difficulty marker):*

En referencia a la comprensión de lectura, se usó una herramienta en la que se representó el nivel de dificultad que presentaron los estudiantes, partícipes de la intervención, en su comprensión lectora en cada uno de los textos abordados. Con esto, se logró detectar qué tan fáciles o complejas eran las lecturas que los estudiantes leían mientras desarrollaban las actividades y tareas en Moodle, lo cual sirvió de guía para

analizar su nivel de vocabulario y así determinar las lecturas más apropiadas a ser incluidas en cada unidad. Además, a través de esta herramienta, los estudiantes fueron capaces de autoevaluar su progreso (ver Figura 5). Este instrumento puede ser observado en las unidades diseñadas en Moodle (creación propia).

**Figura 5.**

*Reading level difficulty marker*



Fuente: elaboración propia

*Nota.* La figura muestra un marcador de nivel de dificultad de comprensión de lectura aplicado en los pasajes de lectura incluidos en cada unidad de Moodle.

#### 4.8. Resultados esperados

Por medio de esta intervención, se esperó que las actividades autorreguladas aplicadas en Moodle favorecieran el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los educandos y fortalecieran sus destrezas de Lectura Comprensiva y Escritura a un nivel B1 según el MCER. Esto se ideó con la finalidad de afianzar el nivel de inglés requerido para las asignaturas de quinto a

noveno ciclo, ya que exigen como base un nivel intermedio de inglés para la comprensión y producción de la lengua meta.

A continuación, se da a conocer en el siguiente acápite, los resultados obtenidos y los hallazgos encontrados, luego de haber ejecutado la metodología propuesta y haber aplicado la intervención metacognitiva diseñada en Moodle.

## Capítulo V

### 5. Análisis de los resultados

#### 5.1. Introducción

Con el propósito de determinar en qué medida la implementación de estrategias metacognitivas aplicadas a través de Moodle influye en el aprendizaje autorregulado de las destrezas de Lectura Comprensiva y Escritura, se organiza este capítulo en cuatro apartados.

El primero presenta la situación previa a la intervención en la que se expone el perfil de procedencia, los conocimientos y habilidades previas del uso de la tecnología (particularmente de Moodle), las aptitudes lectoras, las estrategias que conocen, así como el nivel de motivación que tienen para aprender. El segundo apartado presenta elementos de la situación posterior relativos a la opinión sobre la comprensión lectora, la destreza de escritura, el uso de estrategias de autorregulación y las estrategias metacognitivas que más les gustó. En el tercer apartado, se presenta una comparación entre la situación inicial y posterior sobre las estrategias de lectura, estrategias de escritura, el nivel de inglés y las estrategias metacognitivas de regulación y autorregulación. Por último, en el cuarto apartado, se presentan las percepciones que tuvieron los estudiantes, redactadas en sus diarios (*journals*), acerca de las estrategias y actividades relacionadas con la lectura, la escritura, el proceso previo, la presentación de contenidos, las actividades y estrategias durante la práctica, las actividades y estrategias durante la producción, las actividades y estrategias posteriores a la producción; así como, se refleja la percepción general sobre la intervención aplicada en ellos.

## 5.2. Procedimiento estadístico

Para la descripción y análisis estadístico, se trabajó con el programa PSPP (Sto. -Tomas et al., 2019). Los datos descriptivos se presentaron en frecuencias ( $n$ ) y porcentajes (%) para las variables dicotómicas y politómicas; además, se empleó la media (promedio) y la desviación estándar (para medir la variabilidad de las respuestas, es decir, la distancia de los datos con respecto al promedio) para las escalas 1-5, de tal manera que se evalúa con un solo valor el resultado de los ítems. Se ilustraron con diagramas radiales y diagrama de barras los porcentajes, mientras que se utilizaron diagramas de líneas para ilustrar las medias.

La comparación entre la situación inicial y la situación final, además de emplear estadística descriptiva, se acompañó de estadística inferencial. La hipótesis planteada señala que existen diferencias significativas entre la situación inicial y final de los estudiantes. Las pruebas estadísticas se seleccionaron con base en una distribución no normal de los datos que fue comprobada con el estadístico Shapiro-Wilk (Field, 2018). En este sentido, se seleccionó la prueba adecuada, que para el presente caso de comparar la situación inicial con la final es Wilcoxon (Field, 2018). Esta prueba permite obtener un valor de la distribución  $Z$ ; esta distribución es interpretada con la probabilidad de cometer un error (significancia estadística expresada en un valor de  $p$ ). Cuando el  $p$  valor es igual o superior que 0,05, se declara que no hay diferencias entre la situación inicial y final; pero si el  $p$  valor es inferior a este decimal, se asume que no hay error en declarar que la hipótesis es verdadera. También se empleó un tamaño de efecto (Sawilowsky, 2009) para determinar qué tan grande fue el impacto de la intervención en los estudiantes. Los resultados inferenciales se ilustraron mediante diagramas de barras de error con un intervalo al 95% de confianza, ello permite ubicar visualmente dónde se halla la mayor cantidad de los datos de cada variable (Cumming y Finch, 2005).

### 5.3. Procedimiento hermenéutico

Se trabajó con el programa Atlas ti (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017) para analizar la información cualitativa mediante la estrategia interpretativa de codificar y agrupar los argumentos empleados por los estudiantes para describir cada una de las estrategias o actividades aprendidas o desarrolladas durante el proceso de intervención. El proceso de análisis cualitativo se estructuró alrededor de 8 categorías y 31 códigos. La primera de ellas es sobre la lectura (24 códigos), la segunda es escritura (20 códigos), la tercera es sobre el proceso previo (10 códigos), la cuarta es sobre la presentación del contenido (17 códigos), la quinta es sobre el proceso que se realiza durante la práctica (25 códigos), luego en la sexta, se analiza sobre el proceso que ocurre durante la producción (19 códigos), la séptima es sobre las actividades y estrategias posteriores a la producción (9 códigos), por último, en la octava categoría, se analiza el proceso de intervención en general que agrupa únicamente a (3 códigos). Los resultados se presentaron mediante citas breves de los testimonios registrados por los estudiantes en sus diarios (*journals*). Finalmente, se ilustraron las categorías con un diagrama semántico en el que se hicieron constar a los respectivos códigos.

### 5.4. Situación previa a la intervención

#### 5.4.1. Perfil de procedencia

Con el propósito de describir el perfil sociodemográfico de los estudiantes, se preguntó sobre su género, etnia, lengua, procedencia y tiempo de residencia en la ciudad de Cuenca cuyos resultados se presentan en la Tabla 6. El 66,7% de estudiantes son mujeres. La etnia que mayormente identifica al grupo es la mestiza latina (96,2%). La lengua materna casi absolutamente es el español (96,2%). La procedencia es principalmente urbana (85,2%). Por último, con respecto

al tiempo de residencia en Cuenca, el 66,7% señala haber vivido toda su vida y el 14,8% casi toda su vida en esta ciudad, en los demás casos han residido en esta ciudad por lo menos 9 años (18,5%).

**Tabla 6.**

*Perfil sociodemográfico de los estudiantes*

Variable		Frecuencia (N=27)	Porcentaje
Género	Hombre	8	29,6
	Mujer	18	66,7
	LGBTIQ	1	3,7
Etnia	Latino	25	96,2
	Nativo americano	1	3,8
Lengua	Español	26	96,3
	Inglés	1	3,7
Procedencia	Urbana	23	85,2
	Suburbana	2	7,4
	Rural	2	7,4
Tiempo de residencia	Menos de 9 años	5	18,5
	10-19 años	4	14,8
	Toda mi vida	18	66,7

Fuente: elaboración propia

#### **5.4.2. Conocimientos y habilidades tecnológicas previas del uso de Moodle**

Con respecto a las habilidades previamente identificadas, se aprecia que en todos los casos son elevados y avanzados en la escala 1-5. Como se puede apreciar en la Tabla 7, el nivel de desarrollo de todos los ocho ítems es de 4,23 puntos. Las habilidades más bajas corresponden a resolver problemas relacionados con la impresión de documentos, como cambiar cartuchos de tinta o resolver problemas relativos a una pantalla congelada (Promedio de 3,63 puntos). En contraparte, la habilidad más desarrollada es el manejo del correo electrónico (Promedio de 4,63 puntos).

**Tabla 7.***Habilidades previas autoidentificadas de los estudiantes*

	Media	Desv. Est.
1) Sé cómo iniciar y apagar un sistema informático y periférico; abrir y cerrar archivos; navegar con las barras de desplazamiento, el mouse y las teclas especiales.	4,11	0,89
2) Sé cómo administrar archivos: guardar, ubicar y organizar archivos en una computadora local y espacios de red remotos.	4,33	0,73
3) Sé cómo resolver problemas tecnológicos comunes (por ejemplo, atasco de impresora, reemplazo de cartucho de tinta y pantalla de computadora congelada).	3,63	1,33
4) Sé cómo usar las funciones de edición y formato de un programa de procesamiento de texto, por ejemplo: centrado, espaciado, fuentes, márgenes, copiar y pegar, revisión ortográfica, entre otros.	4,07	0,87
5) Sé cómo crear una presentación multimedia sencilla utilizando una plantilla de diseño.	4,30	0,87
6) Sé cómo crear y enviar mensajes de correo electrónico: abrir, guardar, imprimir y eliminar mensajes.	4,63	0,63
7) Sé cómo enviar, recibir, abrir y guardar archivos adjuntos a mensajes de correo electrónico. Comprendo los riesgos asociados con la apertura de archivos adjuntos de fuentes desconocidas.	4,48	0,70
8) Sé cómo acceder a Internet y utilizar estrategias de búsqueda para localizar información.	4,30	0,82
<i>Promedio de habilidades previas</i>	4,23	0,71

Fuente: elaboración propia

*Nota.* En la Tabla 7 se indican los promedios; ellos se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= principiante y 5= avanzado.

Al preguntar a los estudiantes sobre la frecuencia con la que emplean la web (internet) en una escala de 1-5, se advirtió que la usan al menos semanalmente en diferentes lugares, como se observa en la Tabla 8. El lugar en el que más la utilizan es en la universidad y la casa (promedio de 4,96). El lugar en el que menos se la utiliza es en el trabajo (2,56); sin embargo, en este caso es necesario considerar que no todos los estudiantes trabajan de forma regular, en tal razón, se reporta

una desviación estándar muy grande (Desv. Est. 1,67) si es que se compara con las otras desviaciones que no sobrepasan los 0,60 puntos.

Igualmente, este proceso indica que los estudiantes que trabajan, en algunos casos, lo hacen empleando este recurso mientras que, en otros casos, no emplean el internet. El hecho de estar entre estos dos extremos genera una desviación grande en este grupo. El estudiante que trabaja tiene un comportamiento entre el extremo de usarlo diariamente o no usarlo nunca en el trabajo.

**Tabla 8.**

*Uso de la web autoidentificada de los estudiantes*

	Media	Desv. Est.
9.1. Web desde casa	4,96	0,19
9.2. Web desde el trabajo	2,56	1,67
9.3. Web desde la Universidad	4,96	0,19
9.4. Web desde un lugar público	3,41	1,08
<i>Promedio de uso de la web</i>	3,97	0,59

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Nunca y 5= Diariamente.

En la Tabla 9 se exponen los propósitos más comunes de los estudiantes para utilizar el Internet. El más frecuente de todos ellos es entretenerse (100%) e investigar (92,6%). Los usos menos comunes son el uso del correo electrónico o para su educación, los cuales están por debajo del 75%.

**Tabla 9.***Propósitos del uso de internet identificados en los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Investiga en internet	25	92,6
Se entretiene en internet	27	100,0
Envía y recibe correspondencia	18	66,7
Emplea internet para su educación	20	74,1

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los porcentajes se calcularon teniendo en cuenta que cada fila es un 100% por cuanto la naturaleza de la pregunta es para más de una opción de respuesta.

Se preguntó a los estudiantes sobre el uso de la plataforma Moodle y se pudo advertir que la mayoría conoce de este recurso (74,1%), asimismo considera que no es tan difícil emplearlo en actividades comunes como un foro. A la mayoría no le parece que sea difícil subir archivos a Moodle (ver Tabla 10).

**Tabla 10.***Conocimiento y uso de la plataforma Moodle identificado en los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
¿Conoce la plataforma Moodle?	20	74,1
¿Sabe usar Moodle?	20	74,1
¿Es bastante difícil utilizar Moodle?	16	59,3
¿Sabe cómo participar en un foro en Moodle?	16	59,3
¿Es fácil o algo fácil usar un foro en Moodle?	14	51,8
¿Sabe subir archivos a Moodle?	19	70,4
¿Es difícil subir archivos a Moodle?	10	37,0

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los porcentajes se calcularon teniendo en cuenta que cada fila es un 100% por cuanto la naturaleza de la pregunta es para más de una opción de respuesta.

Los estudiantes en general evidencian, de acuerdo con una escala de 1-5, que los foros permiten igualdad de oportunidades de publicación para compartir comentarios entre todos los estudiantes, fomentando el pensamiento original e independiente (promedio de 3,67). En efecto, ellos consideran que esta herramienta permite libertad para trabajar al propio ritmo, para igualar la participación de los estudiantes o para aumentar la confianza en los que tienen miedo de cometer errores (ver Tabla 11).

**Tabla 11.**

*Opinión de los estudiantes sobre el uso de foros en Moodle*

	Media	Desv. Desviación
Considera que los "foros" permiten igualdad de oportunidades de publicación para compartir comentarios entre todos los estudiantes, fomentando así el pensamiento original e independiente.	3,67	0,55
El uso de foros por medio de Moodle proporciona a los estudiantes la libertad para trabajar a su propio ritmo.	3,50	0,91
Los foros sobre Moodle pueden igualar la participación de estudiantes que pueden ser tímidos en el entorno cara a cara.	3,56	0,93
Los foros y las actividades guiadas sobre Moodle pueden aumentar la confianza en los que tienen miedo de cometer errores.	3,52	0,89

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Muy en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

La mayoría de los estudiantes (81,5%) considera que las actividades guiadas en Moodle pueden ayudar a mejorar el nivel de inglés. Al preguntarles de forma abierta por qué lo creen, quienes manifestaron que sí, hicieron afirmaciones como estas:

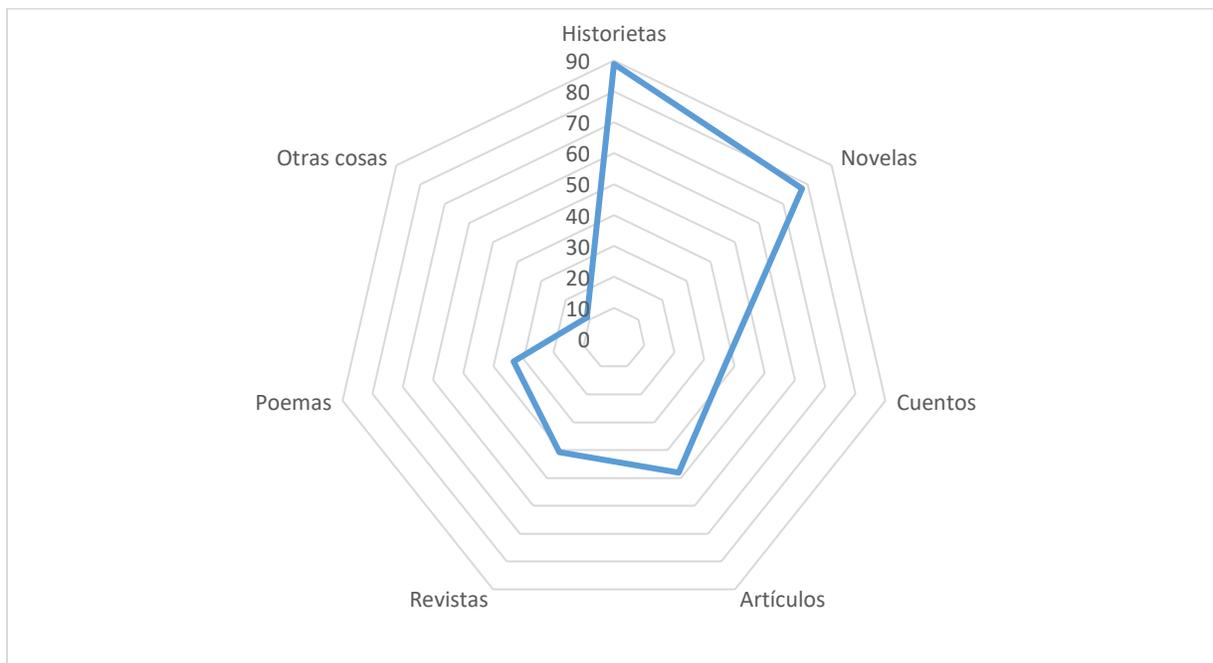
- ✓ Si una persona realmente trabaja en Moodle conscientemente, este le puede ayudar para un mejor dominio del inglés.
- ✓ La mejor forma de mejorar el inglés con esta plataforma sería a través de la aplicación de muchas actividades.
- ✓ El estudiante no va a fallar si puede intentarlo todas las veces que quiera.
- ✓ Si es una actividad guiada, puede ayudar a las personas yendo paso a paso con lo que están aprendiendo. De esta forma, pueden desarrollarse según su ritmo.
- ✓ Podemos mejorar nuestra escritura si el profesor corrige nuestros errores, pero guiando nuestro trabajo.
- ✓ Libertad para expresar ideas, flexibilidad con las actividades y menos presión.
- ✓ Las actividades guiadas ofrecen a los estudiantes una retroalimentación que puede ser utilizada para mejorar.

#### **5.4.3. Aptitudes lectoras de los estudiantes**

Se preguntó qué tan a menudo leen los estudiantes en una escala de 1-7 puntos (siendo 1 nunca y 7 siempre) y se encontró que lo hacen en un promedio de 5,27 puntos (1,04 desviación estándar), con lo cual se entiende que lo hacen usualmente (44,4%) y a menudo (33,3%). A continuación, se averiguó qué prefieren en su vida cotidiana. El 88,9% respondió que les gusta las historietas y el 77,8% señaló que gustan más de las novelas. En menor porcentaje, pero próximo al 50%, se hallan los artículos y las revistas en general. Lo que menos leen son cuentos y poemas. Un diagrama radial expuesto en la Figura 6 ilustra las preferencias de lecturas que tienen los estudiantes.

**Figura 6.**

*Diagrama radial de las lecturas preferidas de los estudiantes*



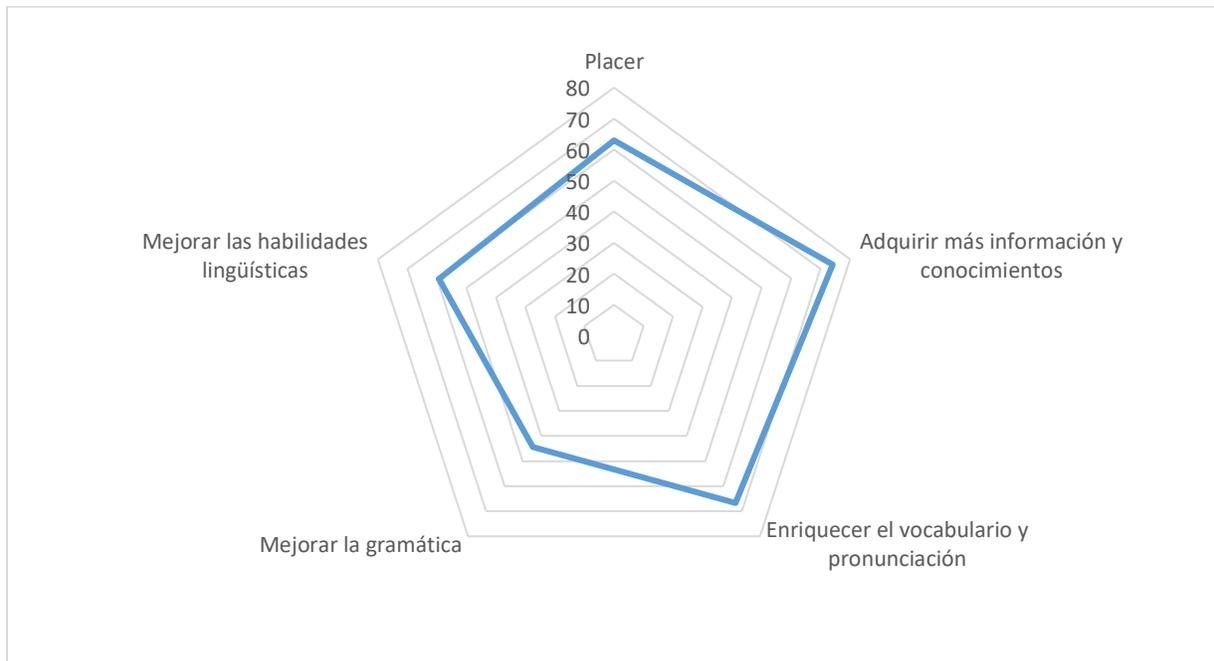
Fuente: Elaboración propia

En la Figura 7 se exponen las razones por las que los estudiantes prefieren leer. El placer constituye un elemento importante (63%), pero no tanto como el hecho de adquirir más información y conocimientos o enriquecer el vocabulario y pronunciación que tienen el 74 y 68%, respectivamente.

Con respecto a mejorar la gramática, sólo el 44,4% considera importante a este elemento; mientras que, el 59% asume que su razón principal es mejorar las habilidades lingüísticas. Por lo expuesto, la principal razón es adquirir más información y vocabulario.

**Figura 7.**

*Diagrama radial de las razones por las que prefieren leer los estudiantes*



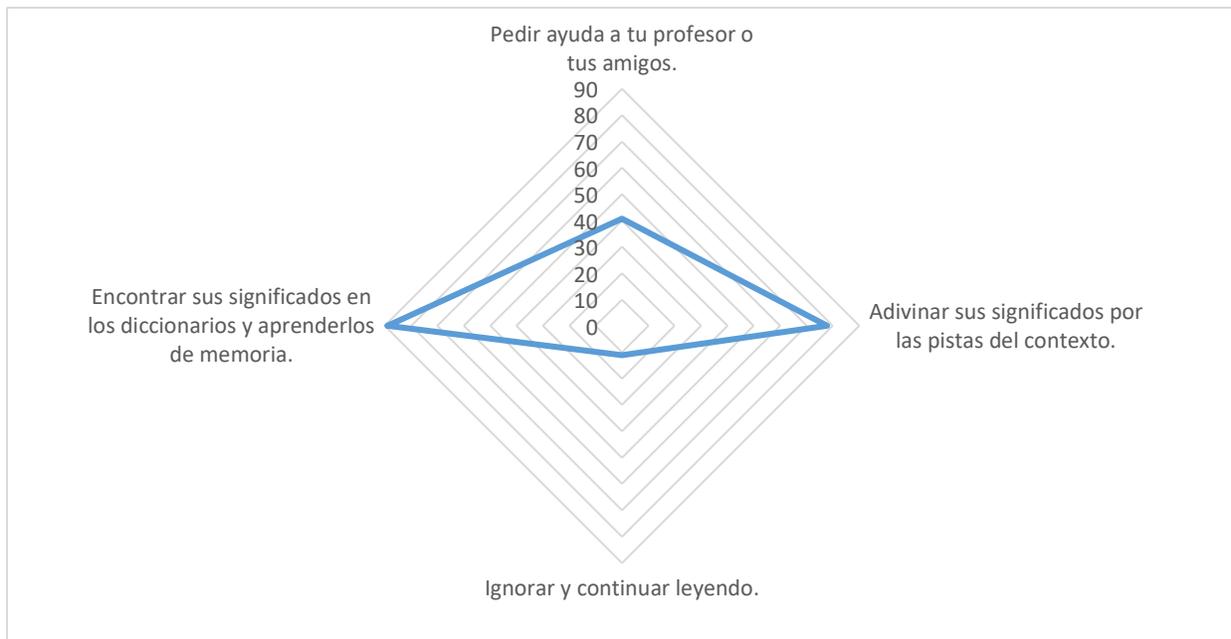
Fuente: elaboración propia

Se preguntó a los estudiantes cómo lidiaban con las palabras nuevas, dos respuestas fueron las más frecuentes. Encontrar sus significados en los diccionarios y aprenderlos de memoria es la más alta (89%). Le sigue a esta respuesta, adivinar sus significados por las pistas del contexto (78%). Pedir ayuda o ignorar la palabra nueva no es algo habitual entre los estudiantes.

Con detalle se ilustra este procedimiento en la Figura 8.

## Figura 8.

*Diagrama radial de resolver el vocabulario*



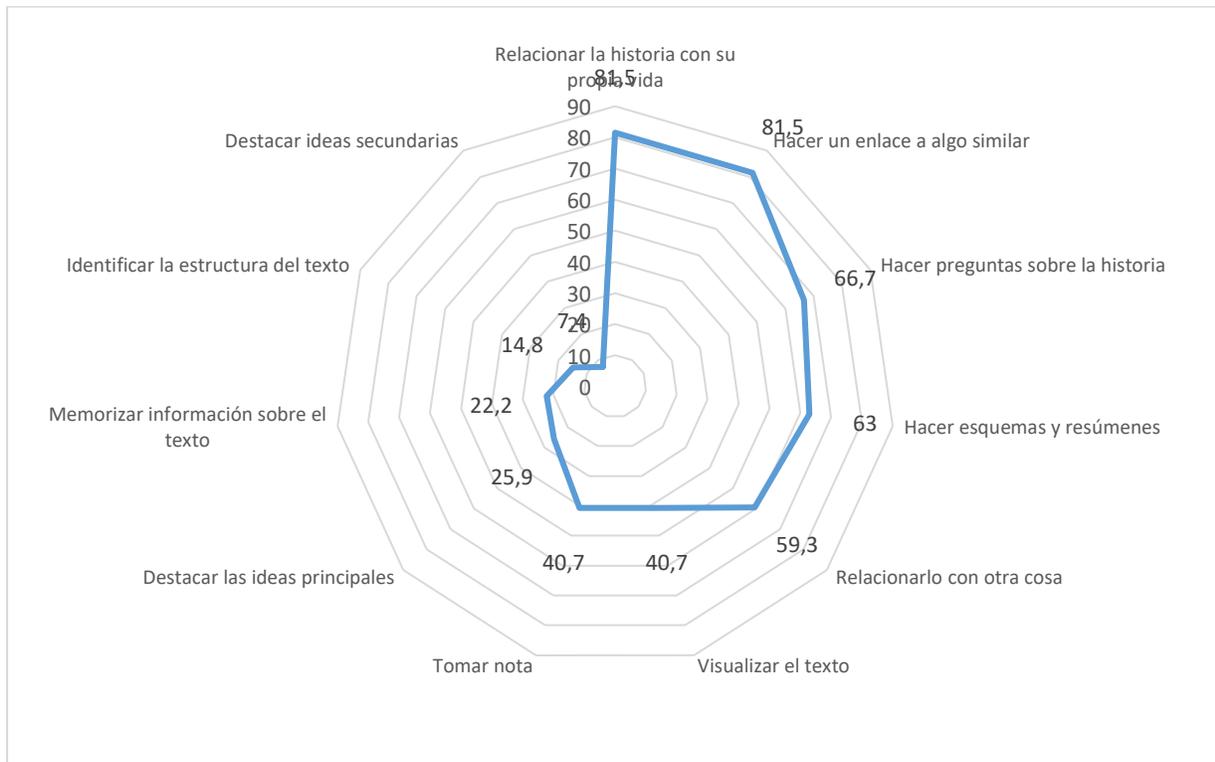
Fuente: elaboración propia

Dentro del proceso lector, la mayoría (74,1%) intenta imaginarse de forma fotográfica aquello que está leyendo. Además, es habitual que los estudiantes se formulen preguntas a sí mismos durante el trayecto.

Otras prácticas habituales que realizan los estudiantes son relacionar la historia con su propia vida o enlazar los eventos con algo similar, en un 81% respectivamente. Existen menos casos de quienes hacen preguntas, esquemas o intentan relacionarlo con otras cosas. Las prácticas menos habituales resultan aquellas relacionadas con destacar ideas secundarias o el esquema del texto (ver Figura 9).

**Figura 9.**

*Diagrama radial de prácticas habituales de comprensión lectora*



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes consideran que entienden más de la mitad o todo respecto a un pasaje típico de lectura en el aula (96,3%). En este porcentaje mayoritario también se hallan quienes sostienen que existen materiales de ejercicios a disposición en la biblioteca de la universidad. El 88,9% de estudiantes señalan estar de acuerdo en que las estrategias de comprensión de lectura se pueden mejorar. En el aula, los estudiantes consideran sólo en un 41% que realizan actividades en parejas o en grupos respecto a actividades de comprensión lectora (ver Tabla 12).

**Tabla 12.***Opinión de los estudiantes sobre sus hábitos de lectura*

	Frecuencia	Porcentaje
Están de acuerdo en que las estrategias de lectura pueden mejorar la comprensión lectora en inglés.	24	88,9
Hacen ejercicios de comprensión lectora individualmente.	16	59,3
Hacen ejercicios de comprensión lectora en grupo o parejas.	11	40,7
Hay materiales de lectura en inglés disponibles en la biblioteca de su universidad.	26	96,3
Entienden un pasaje de lectura típico en una revista o periódico en el idioma extranjero.	21	77,8
Entienden más de la mitad o todo sobre un pasaje típico de lectura en el aula.	26	96,3
Usualmente pueden adivinar el significado de lo que leen.	22	81,5
Creen que son buenos leyendo en inglés.	15	55,6

Fuente: elaboración propia

*Nota.* En esta tabla se agrupan respuestas de la escala particularmente para los ítems que muestran niveles de acuerdo.

Más de la mitad de los estudiantes consideran que son buenos en inglés debido a que entienden el texto, principalmente. Sin embargo, también existen estudiantes que asumen que no son tan buenos debido a que siempre encuentran vocabulario nuevo que les limita en la comprensión lectora, un aspecto que detiene el ritmo de lectura, pero que no se considera un problema sino un aspecto procesual.

La manera más habitual de superar estos problemas es la práctica diaria y la atención al mensaje principal. Cuando leen o escriben, los estudiantes suelen tomar nota de todos los datos que se les ocurre (92,6%), también hacen borradores de sus apuntes (88,9%), así como en más de un 80% incorporan sugerencias de otras personas a sus escritos o editan los textos una vez revisados. Sin embargo, en pocos casos (menos del 20%) hacen párrafos sobre las ideas, llevan un diario o escriben a sus amigos en inglés.

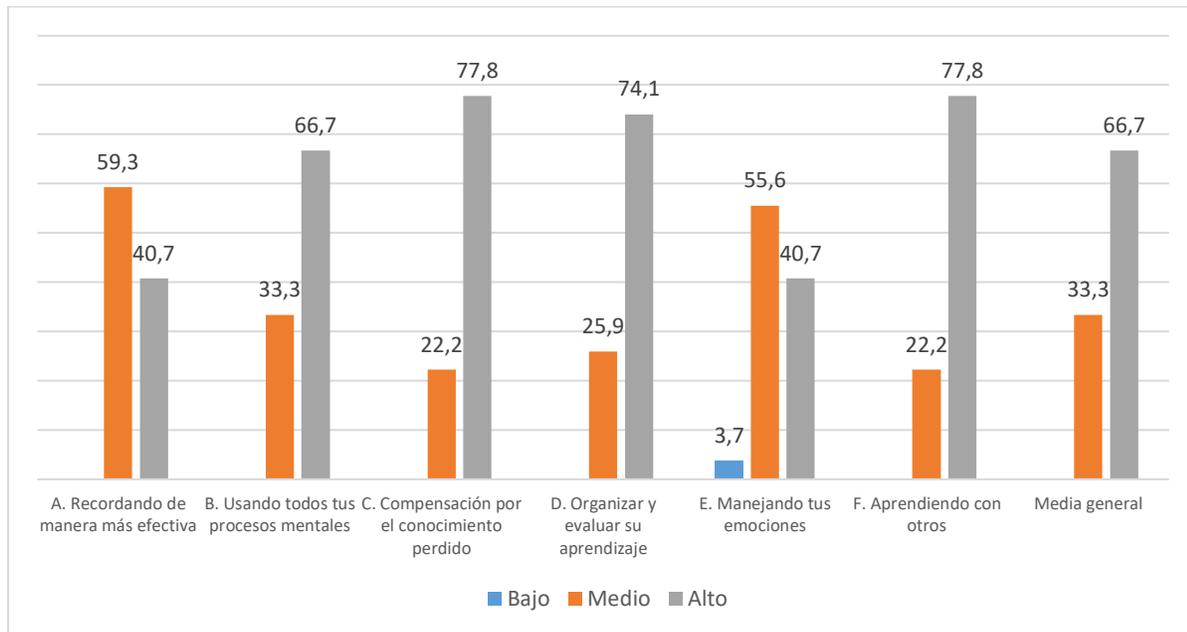
La evaluación de esta situación muestra que, según la autopercepción de los estudiantes, usualmente dentro y fuera de clases un 96,3% comprende sus textos. Un 37% de estudiantes considera que están mejorando su nivel de inglés escrito. Los estudiantes saben cómo expresarse incluso cuando no comprenden todas las palabras (66,7%).

#### **5.4.4. Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (SILL)**

Para conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje del inglés, se aplicó la escala Strategy Inventory for Language Learning (SILL- *Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas*), (Oxford, 1989), misma que evalúa de 1 a 5, seis dimensiones del aprendizaje de forma ordenada. Los resultados clasificados en los indicadores altos, medios y bajos se exponen en la Figura 10. En esta figura, se advierte que las estrategias de aprendizaje más comunes son la organización y evaluación del aprendizaje (3,86); en efecto, al organizar los cortes para valores altos y bajos, se encontró que el 74,1% se encontraría en el nivel alto para este indicador. Mientras que, las menos comunes son el manejo de las propias emociones y la práctica de recordando de manera más efectiva (3,39) que ubican a más del 60% en los valores medios. El promedio general de esta escala muestra un resultado algo favorable que es de 3,64, una clara tendencia a demostrar que el nivel de estrategias empleado es conveniente al estudiante. Se indica que todas las estrategias tienen niveles medios y altos (excepcionalmente, un estudiante tiene un valor bajo en el manejo de emociones). El promedio general tiene un nivel de un 66,7% de nivel alto.

**Figura 10.**

*Diagrama de barras del Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*



Fuente: elaboración propia

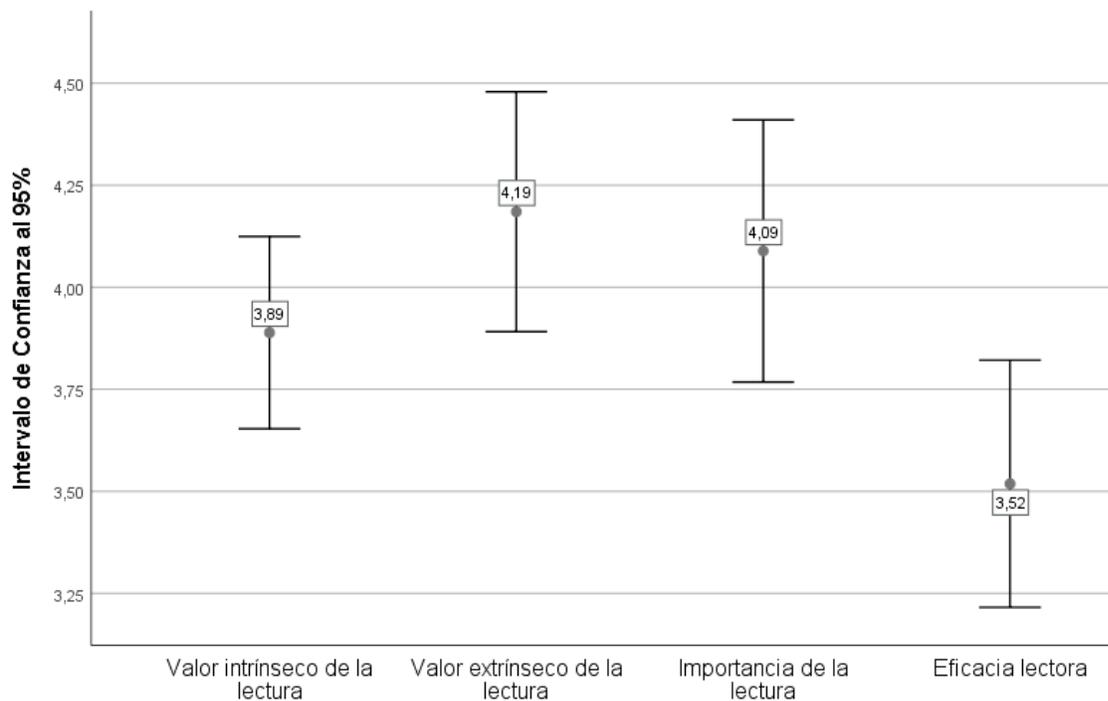
#### **5.4.5. Cuestionario de motivación de la lectura en una segunda lengua (Mori)**

Previamente a la aplicación del programa, se evaluó qué tan motivados los estudiantes estaban en relación con la lectura. Según el cuestionario de Mori (2002), se distinguió cuatro componentes, a saber: 1) valor intrínseco, 2) valor extrínseco de la lectura, 3) importancia de la lectura y 4) eficacia lectora. Seis ítems (o preguntas) expresados de forma negativa fueron invertidos en la escala Likert del análisis para que todos tengan una valoración positiva. El nivel más bajo se reportó en la eficacia de la lectura (promedio de 3,52). Según esta dimensión, se asegura que el estudiante es bueno leyendo en inglés, le gustaba leer en la escuela y colegio, el inglés no es su materia más débil o que su nivel de inglés en el colegio fue bueno. Le sigue a esta dimensión el valor intrínseco (promedio de 3,89) que los estudiantes le dan a la lectura. Esta dimensión incluye ser bueno en inglés, leer voluntariamente en inglés, considerar que la lectura es divertida, engancharse con lo que se lee, entre otros. En niveles muy parecidos se encuentran la

importancia de la lectura (4,09) y el valor extrínseco de la lectura (4,19). Con respecto a la importancia de la lectura, se evaluó las razones por las que los estudiantes consideran importante leer, entre ellas: mejorar la formación, conocer información a nivel internacional, conocerse a sí mismo o lectura para ampliar sus puntos de vista. Mientras que, el valor extrínseco que es el nivel de motivación más alto se refiere a los propósitos externos como viajar, estudiar afuera, leer revistas o noticias en inglés, entre otros (ver Figura 11).

**Figura 11.**

*Diagrama de barras de error del Cuestionario de Motivación Lectora de Mori*



Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Muy en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

#### **5.4.6. Conclusión parcial**

En lo relativo al segundo objetivo específico, en el presente apartado, se ha conseguido establecer qué estrategias metacognitivas son las más empleadas por los participantes del estudio.

En lo que respecta a las habilidades; la más desarrollada es la que se relaciona al uso del correo electrónico. El uso del internet ocurre en casa y la universidad, principalmente. Con respecto a los propósitos con los que usan internet, todos lo hacen para entretenerse e investigar.

En cuanto al uso de la plataforma Moodle, la mayoría de los estudiantes la conoce de manera general y, particularmente la destina a subir archivos de tareas remitidas por los docentes. Las otras posibilidades que ofrece la plataforma, como los foros, son escasamente empleadas.

Con respecto a los foros, la mayoría cree que permiten ser más democráticos pues brindan la oportunidad de emitir y recibir comentarios entre los estudiantes, lo cual fomenta el pensamiento original.

Con referencia a lo que les gusta leer, principalmente se encuentran los libros de historietas y novelas. Cuando leen, sin embargo, lo hacen principalmente para adquirir más información, vocabulario y conocimientos. Al leer vinculan la información de la historia con lo que ocurre en su propia vida, así como enlazan la información con algo similar que ya conocían antes.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de lectura, se observa que los estudiantes realizan compensaciones por el conocimiento perdido (SILL), así como organizan y evalúan su propio aprendizaje.

Por último, con relación a la motivación, la mayoría tiende a leer debido al valor extrínseco que supone el inglés, como viajar y/o estudiar en un país de habla inglesa.

## 5.5. Situación posterior a la intervención

### 5.5.1. Autoevaluación de la comprensión lectora y las estrategias de escritura

Para verificar si existen algunos criterios novedosos en relación con la comprensión lectora a través del uso de la plataforma Moodle, se formularon algunas preguntas que se presentan en la Tabla 13. Los resultados dejan ver que el criterio generalizado es que el uso de esta plataforma es algo fácil o muy fácil. Por otro lado, ninguno está de acuerdo o muy de acuerdo en que la plataforma en sí misma es una herramienta que aumenta la confianza de los estudiantes. En lo que sí muestran un nivel de acuerdo es que Moodle genera libertad para trabajar al propio ritmo (64%) y que ofrece iguales oportunidades de participación (64%), a diferencia de un entorno cara a cara. A pesar de ello, se puede concluir que los estudiantes consideran que la plataforma les ayudó a mejorar de alguna manera (96,3%) y sostienen que tuvieron tiempo para dedicarse a ella.

**Tabla 13.**

*Opinión de los estudiantes sobre el empleo de la plataforma Moodle*

	Frecuencia	Porcentaje
1. Antes de usar Moodle, ¿conocía esta plataforma virtual?	24	88,9
2. Si su respuesta es "Sí", ¿sabía cómo usarlo?	24	88,9
3. ¿La pareció fácil o muy fácil la aplicación de Moodle?	27	100,0
4. Está de acuerdo o muy de acuerdo que el uso de actividades y recursos en Moodle proporciona a los estudiantes la libertad de trabajar a su propio ritmo.	17	64,0
5.1. Está de acuerdo o muy de acuerdo en que Moodle puede "igualar" la participación de los estudiantes que pueden ser tímidos en un entorno cara a cara.	17	64,0
5.2. Está de acuerdo o muy de acuerdo en que las actividades guiadas metacognitivas en Moodle pueden aumentar la confianza en sí mismos para aquellos que temen cometer errores.	2	7,4%

6. ¿Considera que las actividades en Moodle le ayudaron de alguna manera?	26	96,3
8. ¿Considera que el tiempo para las actividades guiadas en Moodle fue apropiado?	21	77,8
9. Si la respuesta es "SÍ", ¿considera que tiene tiempo suficiente?	25	92,6

Fuente: elaboración propia

*Nota.* En esta tabla se agrupan respuestas de la escala particularmente para los ítems 4, 5.1 y 5.2. Cada fila se evalúa sobre el 100%.

Al preguntarles de qué manera les había permitido mejorar la lectura y escritura, la mayoría de los estudiantes escribió interesantes descripciones del modo en que la plataforma les había ayudado. A continuación, se destacan algunas de las declaraciones sostenidas por los estudiantes en torno a la plataforma Moodle (se omiten los criterios repetidos).

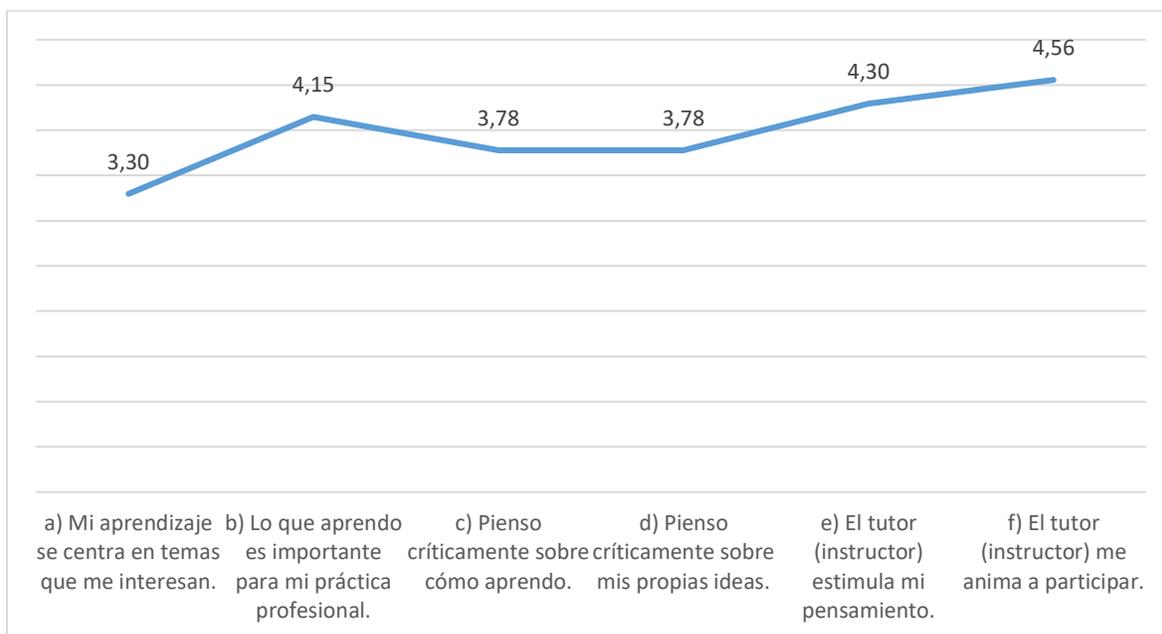
- ✓ Estas actividades me ayudaron a mejorar mis habilidades de lectura y escritura utilizando etapas adecuadas.
- ✓ Aprendí más sobre cómo aplicar estrategias de lectura y escritura para hacer un buen párrafo.
- ✓ Me ayudaron mucho porque puedo administrar mi tiempo y hacer las actividades en casa.
- ✓ Participar de una manera más libre para desarrollar mis habilidades en inglés.
- ✓ Estas actividades hacen que el aprendizaje sea más dinámico debido a la variedad de tareas que carga el maestro y el proceso que debo seguir para lograr esos objetivos en las habilidades de lectura y escritura.
- ✓ Me ayudó con mis problemas de escritura. Cuando trabajé en la plataforma, me animó a dar lo mejor de mí.
- ✓ Me ayudó mucho, ya que en Moodle he encontrado mucha información en buenos recursos que brindan información extra.
- ✓ Moodle podría ayudarme a desarrollar algunas actividades como foros y subir algunos documentos sin necesidad de imprimirlos.
- ✓ Aprendí a ser más organizado cuando leo o escribo. Me ayudó a seguir los pasos para hacer un buen trabajo.

Por otro lado, se preguntó con qué frecuencia sentían que aprendían aspectos trascendentes de índole metacognitiva, así como cuál fue el papel del tutor. Los resultados de esta pregunta se exponen dentro de la Figura 12. En ella, se observa que el papel del docente tiene un valor preponderante, pues ocupa los niveles más altos de la escala de 1 a 5. Significa que la animación por parte del tutor ocurría casi siempre y a menudo estimulaba su pensamiento.

En los niveles intermedios, se encuentra que el aprendizaje tiene importancia en la práctica profesional del estudiante, así como piensan críticamente acerca de lo que aprenden y sobre sus propias ideas. Sin embargo, en los promedios más bajos, se observa que centrarse en los temas que más les interesan no contribuye tanto a su aprendizaje.

**Figura 12.**

*Diagrama de líneas de la evaluación del aprendizaje y del papel del tutor*



Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Casi nunca y 5 = Casi siempre.

También se preguntó a los estudiantes qué tan satisfechos se encontraban con la experiencia del trabajo en línea. El 37% se mostró neutral, mientras que la mayoría sostuvo estar satisfecho (51,9%) y muy satisfecho (7,4%). Este dato resultó muy positivo para el investigador que intervino en los estudiantes. Por tal razón, se les preguntó a todos, de forma abierta, por qué habían elegido la opción de respuesta que seleccionaron. A continuación, se exponen algunas razones de quienes marcaron estar satisfechos.

- ✓ Esta experiencia educativa me ayudó a mejorar mis habilidades de una mejor manera.
- ✓ Aprendí a escribir un párrafo.
- ✓ La razón principal es que aprendí muchas cosas nuevas como: técnicas, actividades e información.

- ✓ He mejorado mis habilidades durante el proceso a través de la práctica.
- ✓ Me involucré mucho, fue muy divertido e interesante. Aprendí algunas cosas que antes no sabía.
- ✓ Me siento satisfecho ya que pude notar el trabajo que ha realizado mi maestra.
- ✓ Estoy satisfecho porque pude participar en varias actividades solo a través de mi computadora.
- ✓ Podría ser mejor si tuviera esas herramientas al comienzo de mi carrera.
- ✓ Esta experiencia me ayudó a desarrollar mis habilidades y aprender más sobre escritura y lectura.
- ✓ Aprendí muchas cosas y también pude practicar fuera del aula.
- ✓ Las actividades fueron fáciles y bien elaboradas, y me lo pasé muy bien haciéndolas.

Por otro lado, en términos de aprendizaje, es menester considerar algunas opiniones que se consideran neutras, pero que incluyen alguna crítica a la intervención, cuestión que se debe rever en futuros estudios.

- ✓ Algunas actividades consumían un poco de tiempo y se volvían tediosas.
- ✓ Creo que algunas de las actividades fueron bastante repetitivas y el tiempo no fue suficiente.
- ✓ Lo considero una buena experiencia, pero se necesitó mucho tiempo para desarrollarla.
- ✓ Algunas actividades son aburridas y otras no tienen información interesante.
- ✓ Algunas actividades fueron útiles y otras no.

En cualquier caso, las opiniones, tanto positivas como negativas permiten entender que, para la mayoría de los estudiantes, tuvo mucha importancia el trabajo en Moodle. Sin embargo, para algunos estudiantes les resultó algo tedioso trabajar con actividades un poco repetitivas. Se destaca que los estudiantes sienten que aprendieron a escribir textos más largos y a organizar mejor sus ideas.

Por otro lado, se preguntó a los estudiantes qué cambiarían del proceso de intervención si es que tuviesen la oportunidad de hacerlo. Al respecto, se encontraron algunas respuestas con sugerencias que son de interés para el instructor de la intervención debido a que tienen que ver particularmente con la duración, desarrollo y la extensión del programa.

- ✓ Cambiaría y aplicaría algunas estrategias mientras desarrolle las tareas.
- ✓ Una cosa que cambiaría es incluir más actividades de lectura o cuentos.
- ✓ Usaría las actividades enseñadas para desarrollar algunas estrategias y aplicarlas en mi vida real.
- ✓ Quizás la duración o la cantidad de ejercicios por habilidad debería ser revisado.
- ✓ Cambiaría el número de actividades y su duración.
- ✓ Quizás intentar usar otra aplicación, ya que "Word" a veces es un poco estresante.
- ✓ No repetiría los consejos de estudio o alguna información en cada unidad.
- ✓ Los temas tratados deben ser subjetivos, es decir, debe haber más libertad para elegir qué temas nos interesan.
- ✓ El tiempo para completar las actividades.
- ✓ Tareas más desafiantes que se contextualicen con nuestra realidad.
- ✓ Cambiaría el número de ítems en las actividades, trataría de reducirlos.
- ✓ Creo que fue demasiado largo y cansado para hacerlo.

Aquellos aspectos que conciernen a los estudiantes se refieren, sobre todo, a la dedicación que deben darles a sus propias actividades.

- ✓ Me gustaría hacer mis tareas a tiempo.
- ✓ Me gustaría tener más tiempo para desarrollar los ejercicios debido a que a veces no alcancé a culminarlos.
- ✓ Intentaría trabajar lo antes posible.
- ✓ Organizaría mi horario para tener suficiente tiempo para hacerlo.

- ✓ Trataría de organizar mi tiempo de una mejor manera, para no tener problemas con los temas.
- ✓ Estaré más organizado y concentrado en las actividades.
- ✓ Pasaría más tiempo haciendo las tareas.
- ✓ Cambiaría el tiempo que paso haciendo esto porque no tenía mucho.
- ✓ Imprimiré las partes de lectura para enfocar y leer sin el dolor del brillo de una pantalla.
- ✓ Haría las actividades con más tiempo y esfuerzo.

En la lista anterior, se omitieron las respuestas de quienes sostienen que no se debería cambiar nada.

Por último, se preguntó si deseaban dejar algún comentario. Se encontraron algunos comentarios halagadores al programa y a la intervención que recibieron. Algunos de estos comentarios se transcriben a continuación:

- ✓ Creo que esta experiencia es una gran oportunidad para reforzar mis conocimientos previos.
- ✓ Creo que esta ha sido una experiencia interesante en nuestra vida académica y estoy agradecido por la oportunidad de poder ayudar.
- ✓ Mi maestra realmente me animó a disfrutar también de las prácticas de lectura y escritura. El conocimiento que ella me ha brindado me ayudará a realizar mis tareas de manera eficiente en lugar de hacerlas sin importar los resultados. Las técnicas y estrategias me han ayudado mucho a la hora de leer un texto en clase y tengo que resumirlo. Además, puedo ahorrar tiempo para poder utilizarlo en otras actividades.
- ✓ El contenido que se presentó en la plataforma virtual fue útil para mí, podría ayudarme mucho en mi carrera.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes cómo califican a los laboratorios y la conexión a Internet que tiene la Universidad de Cuenca para aplicar las clases virtuales. Menos de la mitad (48,1%) sostuvo que el nivel es bueno o excelente, la mayoría apunta a que es un nivel promedio o inferior al promedio, incluso hay quienes sostienen que es deficiente. Algunos de estos

estudiantes manifestaron su inconformidad con la interrupción del Internet; así como dejaron saber que la velocidad del Internet no es constante ni suficiente para poder resolver las actividades de la plataforma.

### 5.5.2. Uso y opinión sobre estrategias metacognitivas

El uso de estrategias metacognitivas y las tareas de escritura guiadas han ayudado de manera muy similar a los estudiantes. En efecto, todas las opciones de respuesta muestran un promedio de 4 puntos. Sin embargo, entre ellas se pueden destacar dos elementos que les caracterizan como son el desarrollo de tareas de escritura en inglés de una manera más coherente y organizada, así como el hecho de planificar las tareas de escritura.

Estos dos elementos se distinguen ligeramente de los otros valores de la escala aplicada (ver Tabla 14).

**Tabla 14.**

*Opinión sobre el uso de estrategias metacognitivas*

	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>
Mejoran mi habilidad de escritura en inglés.	4,19	0,74
Aumentan mi conciencia de la importancia de planificar, monitorear y autoevaluar mi trabajo de escritura en inglés.	4,19	0,68
Proporcionan confianza en mí mismo para escribir textos en inglés.	4,07	0,73
Desarrollo mis tareas de escritura en inglés de una manera más coherente y organizada.	4,26	0,53
Planifico mis tareas de escritura.	4,26	0,66
Controlo y monitoreo mis tareas de escritura.	4,04	0,71
Autoevalúo mis tareas de escritura y realizo los cambios necesarios en el proceso.	4,15	1,06

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= En desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

Algunos criterios con respecto a realizar las actividades de forma más coherente y organizada tienen que ver con la organización de las actividades. A continuación, se recogen algunos testimonios de los estudiantes:

- ✓ Antes de escribir mis ensayos, hice bosquejos y organicé mis ideas para aumentar más mi gramática y vocabulario.
- ✓ Puedo organizar mi información antes, durante y después del proceso de redacción de forma eficaz.
- ✓ Las estrategias observadas en las prácticas proporcionaron suficientes consejos y pautas.
- ✓ Como mi profesora me proporcionó una variedad de técnicas relacionadas con las habilidades de lectura, pude comprender mejor los textos complejos.
- ✓ Como conozco los pasos a seguir, puedo escribir textos de forma más organizada.
- ✓ Las variedades de textos tienen diferentes estructuras y estrategias a seguir.
- ✓ A pesar de que realmente no disfruto planificar mi trabajo, pues simplemente prefiero escribir los textos, creo que las estrategias que nos enseñó la profesora son muy buenas para perfeccionar la escritura.
- ✓ Las estrategias y los consejos fueron útiles.

En referencia a la planificación de la escritura, se encontraron algunas apreciaciones cualitativas que muestran las razones por las que los estudiantes ven que existe un mejor desarrollo de su producción escrita.

- ✓ Aunque tenía algunos conocimientos, creo que ahora tengo una mejor idea de cómo planificar mis tareas.
- ✓ La importancia de planificar y crear esquemas se demostró una y otra vez en las prácticas.
- ✓ Debido a que las ideas de mi ensayo deben seguir un orden, la planificación es una excelente estrategia para ello.
- ✓ Cada paso contó con una planificación que nos ayudó a organizar nuestras ideas de acuerdo con cada tarea.
- ✓ La forma en que se explicaron las estrategias fue fácil de entender y de aplicar.
- ✓ No entendía la necesidad de planificar nuestra escritura, pero ahora trato de usarla siempre que puedo.

- ✓ Porque planificar todo antes de escribir nos ayuda a evitar confusiones.
- ✓ Porque en primer lugar hice una lista de palabras y frases para organizar mis ideas.
- ✓ Gracias a las estrategias metacognitivas, he aprendido nuevas estrategias para planificar mis trabajos.
- ✓ La mayor parte de las técnicas fueron útiles para planificar la escritura.

No obstante, entre los indicadores más bajos, algunos estudiantes presentan algún reparo en la planificación y control de la redacción. En ellos, están presentes algunas opiniones que apuntan hacia una incomodidad generada por esta estrategia.

- ✓ Creo que las estrategias ayudaron, pero no necesariamente me generaron esa necesidad de utilizarlas cuando redacto un texto.
- ✓ No superviso mis tareas de escritura mientras escribo, sino al final de la actividad.
- ✓ Las otras estrategias me ayudaron a controlar y monitorear mis tareas de escritura, pero no siempre hay que cumplir con este proceso.

### **5.5.3. Ranking de estrategias metacognitivas**

El uso de estrategias metacognitivas fue enlistado del más importante 1 al menos importante 5. En la lista, se ubica en el último puesto a la atención a la rúbrica para controlar y monitorear, le sigue la atención a las exigencias de la tarea, luego se halla la atención a la rúbrica para autoevaluar la tarea.

En segunda posición, se encuentra la estrategia de fijarse en las metas para desarrollar la tarea. Y, en primer lugar, se ubica la estrategia de planificar la tarea de escritura y hacer un esquema. En definitiva, la planificación y la redacción con base a un esquema es la estrategia que más les ha gustado a los estudiantes (ver Tabla 15).

**Tabla 15.***Ranking de estrategias metacognitivas*

	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>
Planifique la tarea de escritura y haga un esquema.	2,44	1,58
Fíjese metas para desarrollar la tarea.	2,78	1,42
Preste atención a las rúbricas para autoevaluar la tarea de escritura y hacer cambios si es necesario.	2,89	1,25
Preste atención a las exigencias de la tarea.	2,96	1,40
Preste atención a las rúbricas para controlar y monitorear la tarea de escritura.	3,04	1,34

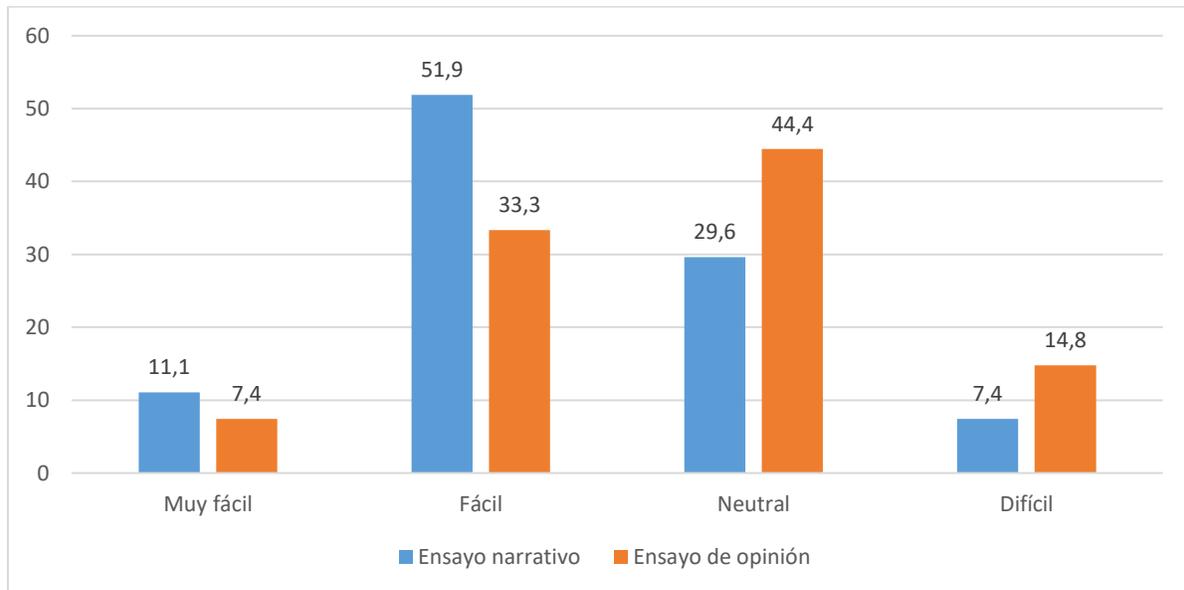
Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Más importante y 5= Menos importante.

También se preguntó qué tan fácil es la escritura del ensayo narrativo y del ensayo de opinión. Las respuestas muestran que a los estudiantes les resulta mucho más fácil el ensayo narrativo, pues ahí se concentran los valores mayores de muy fácil (11,1%) y fácil (51,9%). En contraparte, la calificación sobre el ensayo de opinión concentra principalmente sus porcentajes en el nivel neutral (44,4%) y difícil (14,8%). La Figura 13 ilustra estos resultados.

**Figura 13.**

*Diagrama de barras-Autoevaluación*



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 16, se presentan los resultados de los aspectos lingüísticos que mejoraron los estudiantes. Autoevaluación sobre la dificultad de escribir el ensayo narrativo y de opinión. El principal de todos es que los estudiantes sienten que saben distinguir los hechos de las opiniones (Promedio de 4,30). Le sigue a este elemento el saber inferir información que no está escrita de forma explícita en un texto (Promedio de 4,11). Es importante hacer notar que no hay aspectos negativos; sin embargo, el más bajo se considera el haber desarrollado la capacidad de repetir declaraciones de un significado similar o diferente.

**Tabla 16.**

*Opinión sobre los aspectos lingüísticos desarrollados*

	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>
1. Reconozco pistas contextuales para inferir el significado de una palabra.	4,00	0,78
2. Respondo correctamente a preguntas de comprensión para obtener información específica.	3,89	0,75

3. Identifico adecuadamente la idea principal implícita en una lectura.	3,89	0,70
4. Infiero información que no es explícita en una lectura.	4,11	0,80
5. Identifico el propósito y el tono del autor de una lectura.	4,00	0,88
6. Distingo entre hechos y opiniones.	4,30	0,78
7. Resumo adecuadamente una lectura.	3,85	0,82
8. Distingo relaciones de comparación, contraste, causa y efecto y secuencia cronológica entre las oraciones que componen una lectura.	3,96	0,76
9. Repito correctamente declaraciones de un significado similar o diferente.	3,81	0,83

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= En desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

#### **5.5.4. Conclusión parcial**

En el presente apartado, se establece cuáles estrategias metacognitivas son las más empleadas por los participantes de la investigación, luego de haber sido intervenidos. Así mismo, se identifican las percepciones hacia las estrategias metacognitivas como herramientas para llegar a ser autorregulados y reflexivos.

En cuanto a la opinión sobre la plataforma Moodle, los estudiantes consideran que esta les ayudó a mejorar de alguna manera, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo.

En lo que respecta al papel del tutor, los estudiantes destacaron su papel como alguien que anima y estimula la participación y la expresión del pensamiento de los estudiantes.

La opinión que tienen los estudiantes sobre el uso de estrategias metacognitivas es que estas aumentan la conciencia de la importancia de planificar, monitorear y evaluar el trabajo de escritura, además de mejorar la lectura.

Con respecto a las estrategias más utilizadas por los estudiantes, en primer lugar, se encuentra la planificación de la tarea de escritura mediante un esquema previo de lo que va a

escribir. Consideran que, lo que más han aprendido en términos lingüísticos, es a separar un hecho de una opinión.

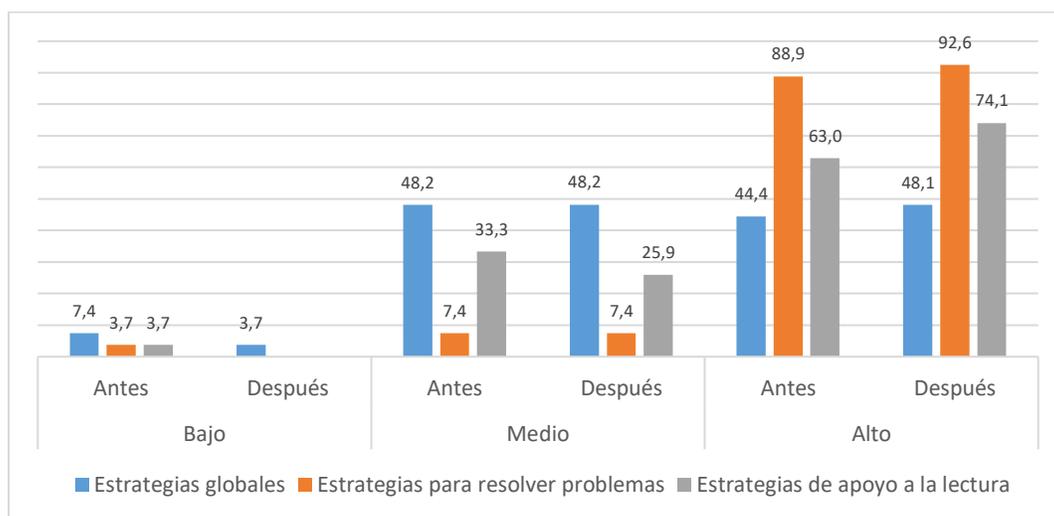
## 5.6. Comparación entre la situación anterior y posterior a la intervención

### 5.6.1. Encuesta de estrategias de lectura (SORS)

Para conocer cuál es el nivel de empleo de las tres estrategias más comunes que plantea la encuesta de Mokhtari y Sheorey (2002) denominada Survey of Reading Strategies (SORS- *Encuesta de Estrategias de Lectura*), se agruparon los resultados en alto, medio y bajo. Los resultados muestran que las estrategias globales de lectura han descendido. De este modo, en los niveles bajos han disminuido de 7,4 a 3,7% mientras que en los niveles altos han ascendido de 44,4 a 48,1%. Por su parte, las estrategias para resolver problemas ya no tienen niveles bajos y aumentaron en el nivel alto 3,7%. Por último, la estrategia de apoyo a la lectura se ve favorecida significativamente en el nivel alto que pasa de 63 a 74,1% (ver Figura 14).

**Figura 14.**

*Diagrama de barras de Survey of Reading Strategies (SORS)*



Fuente: elaboración propia

### 5.6.2. Desempeño de los estudiantes previo y posterior a la intervención

Al evaluar la situación inicial y final del test de suficiencia en escritura y lectura a través de un pre-test y post-test, se encontraron cambios significativos (ver Tabla 17). En efecto, el promedio inicial de lectura de 13,74 puntos ascendió a 15,04 puntos, esta es una diferencia significativa pues el nivel de error para esta afirmación es de 0,1%. Por su parte, la escritura que al principio tenía 13,11 puntos subió a 14,07 puntos, en este caso el error es equivalente al 0% para señalar que se trata de una diferencia significativa.

**Tabla 17.**

*Resultados descriptivos de las habilidades de leer y escribir sobre 20 puntos*

Habilidad	Test	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	z	p
Lectura	Pre	27	10	19	13,74	2,41	-3,243	0,001**
	Pos	27	11	19	15,04	1,99		
Escritura	Pre	27	10	16	13,11	1,69	-3,981	0,000***
	Pos	27	11	18	14,07	1,64		

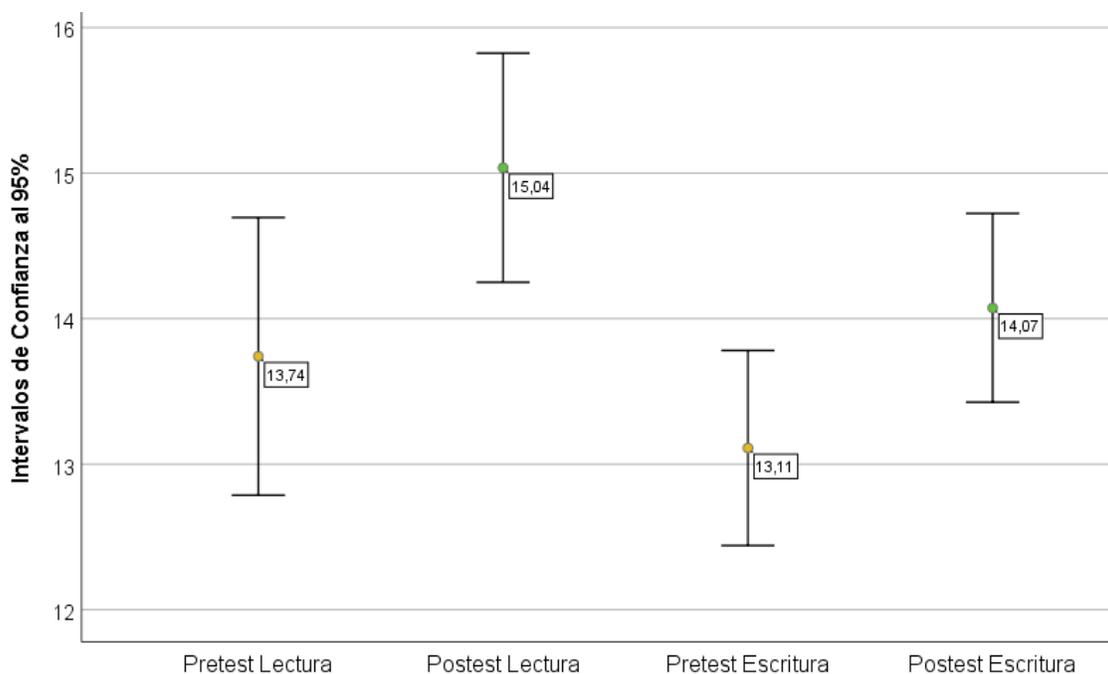
Fuente: elaboración propia

*Nota.* \*\*Significativo al 0,01. \*\*\*Significativo al 0,001. El tamaño de efecto de escritura 0.610 y de lectura 0.576.

De igual forma, en la Figura 15, se observa un diagrama de barras de error con un intervalo de confianza del 95% en el que se incluyen a los valores de la media. Evidentemente, cada barra de error del post-test se encuentra por arriba del pre-test, particularmente el bigote del pre-test también está por debajo del punto de la media del post-test, lo cual es otro indicador de la diferencia significativa.

**Figura 15.**

*Diagrama de barras de error del pre-test y post-test en lectura y escritura*



Fuente: elaboración propia

### **5.6.3. Regulación y autorregulación del aprendizaje**

Se evaluó el conocimiento metacognitivo y estrategias de autorregulación del aprendizaje. La evaluación se realizó después de la intervención, sin embargo, se solicitó que los propios estudiantes realicen una comparación entre su nivel previo y su nivel posterior a la intervención. Los resultados, promedios de las dos dimensiones, que se exponen con letra negra en la Tabla 18, dejan ver que las diferencias son significativas entre la concepción que tienen de forma previa y posterior a la intervención.

El nivel de conocimiento metacognitivo muestra mayor conocimiento en tres ítems, como son: la estructura de los ensayos (narrativos y de opinión), los objetivos de la tarea de redacción y la motivación para desarrollar las tareas de escritura. Todos estos ítems tienen un aumento

significativo sobre 0,63 puntos tras el proceso de intervención. El ítem que menos avance ha tenido es pensar qué hacer y cómo hacer una tarea, en este caso, no se advierte un avance significativo.

Por su parte, el nivel de estrategias de autorregulación muestra que los ítems con mayor avance son: hacer una lista de palabras y frases antes de escribir el ensayo que logra aumentar 0,78 puntos y cronometrarse para reflexionar sobre los objetivos, las características y la estructura de la tarea de escritura que obtienen un avance de 0,63 puntos. El incremento más bajo es para la estrategia de utilizar un texto modelo o un esquema antes de escribir el ensayo.

**Tabla 18.**

*Autopercepción de la regulación y autorregulación*

	Antes		Después		z	P
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.		
Conozco las características de la tarea de escritura (narrativa y opinión).	3,85	0,72	4,37	0,69	-2,57	0,010*
Organizo mis ideas antes de escribir.	4,04	0,71	4,48	0,58	-2,81	0,005**
Me digo o pienso qué hacer y cómo desarrollar la tarea de escritura.	4,07	0,83	4,37	0,69	-1,80	0,073
Conozco la estructura de los ensayos (narrativos y de opinión).	3,78	0,80	4,41	0,69	-3,13	0,002**
Tomo en cuenta los objetivos de la tarea de redacción.	3,93	0,78	4,59	0,57	-3,63	0,000***
Me motiva desarrollar las tareas de escritura.	3,52	0,80	4,15	0,86	-3,09	0,002**
<i>Conocimiento metacognitivo</i>	3,86	0,52	4,40	0,49	-3,75	0,000***
Hago un plan antes de escribir el ensayo.	3,48	0,89	4,26	0,76	-2,50	0,012*
Hago una lista de palabras y frases antes de escribir el ensayo.	3,74	0,86	4,22	0,70	-3,25	0,001**
Utilizo un texto modelo o un esquema antes de escribir el ensayo.	4,04	0,76	4,44	0,70	-2,59	0,010*
Empiezo a escribir el ensayo justo después de recibir las instrucciones.	3,78	0,80	4,41	0,64	-2,84	0,005**

Me tomo mi tiempo para reflexionar sobre los objetivos, las características y la estructura de la tarea de escritura.	3,89	0,93	4,37	0,63	-2,94	0,003**
<i>Estrategias de autorregulación</i>	3,79	0,62	4,34	0,47	-3,93	0,000***

Fuente: elaboración propia

*Nota.* Los promedios se calcularon ordenando el nivel de autopercepción de los estudiantes en una escala de 1 a 5, según el cual 1= Muy en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

\*Significativo al 0,05. \*\*Significativo al 0,01. \*\*\*Significativo al 0,001.

#### **5.6.4. Conclusión parcial**

La información presentada es evidencia de que la implementación de estrategias metacognitivas, que se han efectuado mediante la plataforma Moodle, ha tenido una influencia determinante en varios aspectos que prueban el cumplimiento del objetivo general y el tercer objetivo del presente estudio.

El primero de ellos es que han cambiado significativamente las estrategias de lectura, particularmente aquellas relacionadas con las estrategias de apoyo a la lectura y la resolución de problemas.

El segundo, es el impacto en el nivel de rendimiento, el cambio producido en la lectura comprensiva y en la escritura. Esta cuestión se prueba al emplear una prueba estandarizada, pues han aumentado 7 y 5%, respectivamente.

En lo que respecta al aprendizaje autorregulado, también se observan cambios significativos, tanto en el conocimiento metacognitivo como en las estrategias de autorregulación. Los estudiantes se caracterizan principalmente por tomar en cuenta los objetivos de la tarea de redacción, así como por elaborar una lista de palabras y frases antes de escribir un ensayo.

## 5.7. Percepciones hacia las estrategias metacognitivas

Con el propósito de identificar las percepciones de los participantes hacia las estrategias metacognitivas como herramientas para llegar a ser autorregulados y reflexivos en el desarrollo de sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés, se analizaron los diarios (*journals*) de los estudiantes mismos que se estructuraron alrededor de ocho categorías. Cada una de estas categorías agrupa especificaciones de estrategias o actividades empleadas en clases, o tareas extra-clases con el apoyo de la plataforma Moodle y dispositivos mnemotécnicos. La primera de ellas es sobre las estrategias y actividades que se aplican en la lectura y la segunda es sobre las estrategias y actividades que se emplean en la escritura. Desde la tercera a la séptima categoría, se consideran las estrategias que pertenecen a la lectura y escritura, pero que también pueden emplearse en fases de la enseñanza. De este modo, la tercera es sobre el proceso previo; la cuarta es sobre la presentación del contenido; la quinta es acerca del proceso que se realiza durante la práctica; luego en la sexta, se analiza el proceso que ocurre durante la producción; la séptima abarca las actividades y estrategias posteriores a la producción; por último, en la octava categoría, se analiza el proceso de intervención en general; es decir, aquí no se consideran estrategias o actividades concretas sino la percepción de la intervención en general.

En este apartado, se analizan cada una de las categorías expuestas por separado. En ellas, se exponen algunas citas que permiten dar cuenta de los códigos empleados en el proceso de análisis hermenéutico realizado con el programa Atlas ti. En total, se analizan 28 códigos que están integrados en más de una categoría, dependiendo de sus usos y aplicaciones.

### 5.7.1. Lectura

Esta primera categoría apunta hacia la comprensión lectora y está integrada por un total de 25 códigos. La categoría es capaz de hacer uso del 90% de las estrategias o actividades empleadas con el fin de alcanzar una comprensión adecuada.

En la Figura 16, se observa a la categoría con las estrategias o actividades que se emplearon en el proceso de intervención.

**Figura 16.**

*Diagrama semántico de la categoría de lectura*



Fuente: elaboración propia

En los diarios (*journals*), los estudiantes ofrecieron algunas especificaciones sobre cómo las estrategias o actividades contribuyeron a su proceso lector. Con respecto al *empleo de las palabras clave*, se advierte al menos tres razones claras sobre el uso de esta estrategia.

- ✓ Ayuda al lector a desarrollar una variedad de vocabulario.
- ✓ Esta es una buena técnica que nos ayuda a recordar información sobre el texto.
- ✓ Fomenta la comprensión de textos por parte del alumno.

Otra estrategia muy empleada por los estudiantes es el *interrogatorio*, el cual ayuda a que el estudiante pueda disponer de información transparente.

- ✓ Ayuda a que el tema sea más claro para el lector.

La estrategia *visualización* se supone brinda un apoyo muy claro en el proceso de lectura, pues genera información mediante un proceso inductivo.

- ✓ Ayuda a los lectores a ahorrar tiempo.
- ✓ Al visualizar, puedo hacer predicciones sobre el significado del texto.

La estrategia que destacan los estudiantes es el *resumen* sobre la cual sostuvieron que permite sistematizar las ideas más importantes. Aparte de ello, sostuvieron que es una prueba fidedigna de la lectura.

- ✓ Resumir es la prueba de que el lector entendió lo que leyó.

*Reflexión y evaluación estratégica* es una actividad importante que ha sido considerada por varios estudiantes como un recurso para fortalecer la lectura.

- ✓ Esto me ayuda a analizar todas las estrategias que he utilizado durante los pasajes y prácticas de lectura y escritura.
- ✓ El uso de preguntas y listas de verificación es valioso para la lectura, la escritura y otras habilidades.

En lo que respecta al *reconocimiento de personas*, los estudiantes señalaron que esta estrategia es muy amplia y que fundamentalmente está dirigida a comprender quiénes intervienen en el argumento o la historia.

- ✓ Al identificar los tipos de personas en un texto, los estudiantes refuerzan sus habilidades de escritura y lectura.

Por su parte, la estrategia de *predicción* es relevante porque genera hábitos y cultiva la lectura de los estudiantes.

- ✓ Esto ayuda a adquirir nuevos hábitos de lectura.
- ✓ Nos ayuda a convertirnos en mejores lectores.

No obstante, los estudiantes han cuestionado que en ocasiones la estrategia de *predicción* puede entorpecer la lectura.

- ✓ El lector puede tener una idea equivocada y perder su tiempo al tener que volver a leer el texto.

Una actividad que gustó mucho a los estudiantes fue la *Pirámide de Freytag* debido a su organización y estructura.

- ✓ Utilizamos sus cinco elementos para analizar la estructura de una lectura o escritura: exposición, acción ascendente, clímax, acción descendente y resolución.

Por su parte, la estrategia de *inferencia del significado* es útil en tanto que favorece la optimización del tiempo y contribuye en la comprensión.

- ✓ Ayuda a los lectores a ahorrar tiempo.
- ✓ Estudiantes reflexionan en lo siguiente: Mi comprensión de lectura está mejorando cada vez.

La estrategia de seleccionar las *ideas principales* es destacada por los estudiantes en tanto que genera comprensión a través de la identificación de las ideas principales y evita las distracciones.

- ✓ Esta estrategia nos ayuda a concentrarnos en el punto principal de la lectura para que no se pierda tiempo con distracciones.
- ✓ Esta es una estrategia útil porque ahorra tiempo al lector que solo quiere encontrar las ideas principales en un texto.

Por su parte, la estrategia de *aclaración de ideas* es muy favorable en la medida que permite deshacerse de malentendidos.

- ✓ Ayuda al lector a deshacerse de algunos malentendidos y dudas futuras sobre algunas palabras o ideas.

Las *autopreguntas* constituyen una estrategia que ofrece insumos para pensar en los propósitos del texto toda vez que es generadora de mayor cantidad de comentarios (por ello consta con el color celeste).

- ✓ Esto ayuda a los escritores y lectores a pensar en el propósito del pasaje o texto.
- ✓ Esto nos prepara para las próximas actividades. Además, nos hace reflexionar sobre nuestros objetivos y propósitos para la lectura.

La actividad denominada *árbol*, a través del uso de un dispositivo mnemotécnico, permite que los estudiantes trabajen en dos frentes, tanto en la escritura como en la lectura de forma simultánea.

- ✓ Los estudiantes trabajan dos habilidades al usarlo: lectura y escritura.

Se encontró algunas reflexiones sobre el *desempeño estratégico* relacionadas con la lectura, estas son importantes en la medida que se realiza una retroalimentación de lo que se lee.

- ✓ Intentaré aplicar todas las estrategias de lectura y escritura sobre las que leí en el curso.

También se hallaron reflexiones relacionadas a la estrategia de *escaneo*, sobre ella, los estudiantes señalaron que no necesariamente es útil para el proceso lector.

- ✓ En lecturas grandes, quizás no sea muy buena idea escanear u hojear.

Aunque existen muchas razones para emplear las estrategias expuestas, en ocasiones, la obtención de detalles puede generar conflictos en la concentración, esta fue una de las reflexiones que hizo una estudiante.

- ✓ Buscar detalles específicos puede distraer al lector de la idea principal del texto.

### 5.7.2. Escritura

La segunda categoría es crucial en el proceso emprendido, pues apunta hacia la producción de escritura adecuada y está compuesta por un total de 21 códigos. En total ocupa el 75% de las estrategias o actividades trabajadas durante el proceso de intervención. En la Figura 17, se presenta una ilustración de la categoría con las estrategias o actividades que se aplicaron durante la implementación.

**Figura 17.**

*Diagrama semántico de la categoría de escritura*



Fuente: elaboración propia

La primera estrategia es el *interrogatorio*, la cual es destacada por los estudiantes debido al potencial que tiene para trabajar de forma comprensible y fácil, cabe indicar que esta brinda la oportunidad de incrementar la creatividad.

- ✓ Puedo escribir mis propias preguntas relacionadas con el texto.

Por otro lado, se encuentra la estrategia de realizarse *autopreguntas*, la cual es útil en tanto que permite introducirse en los propósitos del texto, así lo señalan los estudiantes.

- ✓ Esto ayuda a los escritores y lectores a pensar en el propósito del pasaje o texto.

La actividad denominada *árbol*, a través del uso de un dispositivo mnemotécnico, fue muy útil, puesto que permitió que los estudiantes trabajaran las dos partes, tanto la comprensión de lo escrito como la producción de este.

- ✓ Los estudiantes trabajan dos habilidades al usarlo: lectura y escritura.

La estrategia denominada *desempeño estratégico* generó nuevas reflexiones sobre lo que los estudiantes escribieron, dando lugar a un proceso de mejoramiento ordenado y secuencial.

- ✓ Creo que lo hice bien escribiendo y, además, estoy mejorando.
- ✓ Intentaré aplicar todas las estrategias de lectura y escritura sobre las que leí en el curso.
- ✓ Es importante asegurarme de que escribí mi historia con respecto a los pasos proporcionados.

Con respecto a la estrategia denominada *escaneo*, se advirtió que es útil para corregir y comprender algunos apartados complejos de un texto que se está escribiendo.

- ✓ Al usar esta estrategia, podríamos ignorar alguna información importante. (Hace que los estudiantes se concentren solo en ciertas partes del texto en lugar de en la escritura completa).

La estrategia de *autoevaluación de escritura* se considera muy importante en cuanto permite distinguir las etapas de la producción escrita.

- ✓ Esto permite evaluar el escrito al escribirlo en todas sus fases, no solo al terminarlo.
- ✓ Ayuda a los escritores a editar el texto.
- ✓ La metacognición y la autoevaluación son buenas herramientas para conocer nuestro proceso de escritura.

La *fase de planeación* es de vital importancia en la medida que permite establecer un mapa por el que se caminará, desde luego es un mapa flexible que puede mejorarse y modificarse.

- ✓ La planificación puede ayudar a los estudiantes a escribir sus historias en orden y de manera secuencial para que se puedan entender fácilmente.
- ✓ Cuando planeé mi historia, seguí cada paso en una línea de tiempo cronológica. Esta me hizo comprender que los escritos narrativos deben tener un proceso organizado.
- ✓ Esto puede limitar la imaginación del escritor.
- ✓ Cada vez que escribía una idea, salía otra y eso me hacía sentir orgulloso de mí.

La actividad a través del dispositivo mnemotécnico denominado *OREO* generó mucha expectativa, ya que visualmente permite a los estudiantes organizar sus ideas de mejor manera al momento de redactar un texto.

- ✓ Esto ayuda a los escritores a recordar sus opiniones / puntos de vista.
- ✓ La tabla OREO fue una tabla divertida donde pude organizar mis ideas para la siguiente escritura. Usaré este gráfico con más frecuencia en el futuro.

La *paráfrasis* es una estrategia muy importante pues los estudiantes sienten que con ella son capaces de decir algo que les gusta con sus propias palabras, sin embargo, es necesario reflexionar sobre posibles problemas de autoría.

- ✓ Con esta técnica, podemos reescribir un texto con palabras que entendemos.
- ✓ De manera incorrecta, podríamos cambiar el significado original del texto.

Por otro lado, se encuentra la actividad denominada *Pirámide de Freytag*, la cual tiene una estructura muy bien sostenida en la medida que ofrece una estructura mucho más completa a partir de la visión aristotélica original de una historia.

- ✓ Ayuda al escritor a pensar conscientemente y organizar bien sus ideas antes de escribir.
- ✓ Nos da las partes necesarias para escribir un ensayo; al usarlo la organización de la historia es más fácil.
- ✓ Utilizamos sus cinco elementos para analizar la estructura de una lectura o escritura: exposición, acción ascendente, clímax, acción descendente y resolución
- ✓ Esta pirámide me hizo comprender que los escritos narrativos deben tener un proceso organizado.

La actividad *POW*, a través del uso de un dispositivo mnemotécnico, fue considerada útil en tanto que permitió que los estudiantes trabajaran de manera flexible con diversas creaciones.

- ✓ POW ayuda a los escritores a estructurar cualquier tipo de escritura.

La *Previsión estratégica* como estrategia fue considerada útil por los estudiantes debido a que facilitó la escritura de un texto anunciando algunas necesidades.

- ✓ Necesito tener en cuenta las preguntas antes de escribir mi texto.

La estrategia de *reconocimiento de personas* también se consideró muy útil en tanto que permitió distinguir a las personas y seleccionar bien las tramas de sus historias.

- ✓ Al identificar los tipos de personas en un texto, los estudiantes refuerzan sus habilidades de escritura y lectura.
- ✓ Esta estrategia ayuda a los estudiantes a elegir la mejor perspectiva para escribir sus historias.

Por último, la estrategia de *Reflexión y evaluación estratégica* sirvió de mucho en la medida que permite construir listas valiosas a partir de lo que ya se ha escrito.

- ✓ Esto me ayuda a analizar todas las estrategias que he utilizado durante los pasajes y prácticas de lectura y escritura.

- ✓ El uso de preguntas y listas de verificación es valioso para la lectura, la escritura y otras habilidades.
- ✓ Comprendí lo importante que es evaluar nuestra escritura después de terminarla.

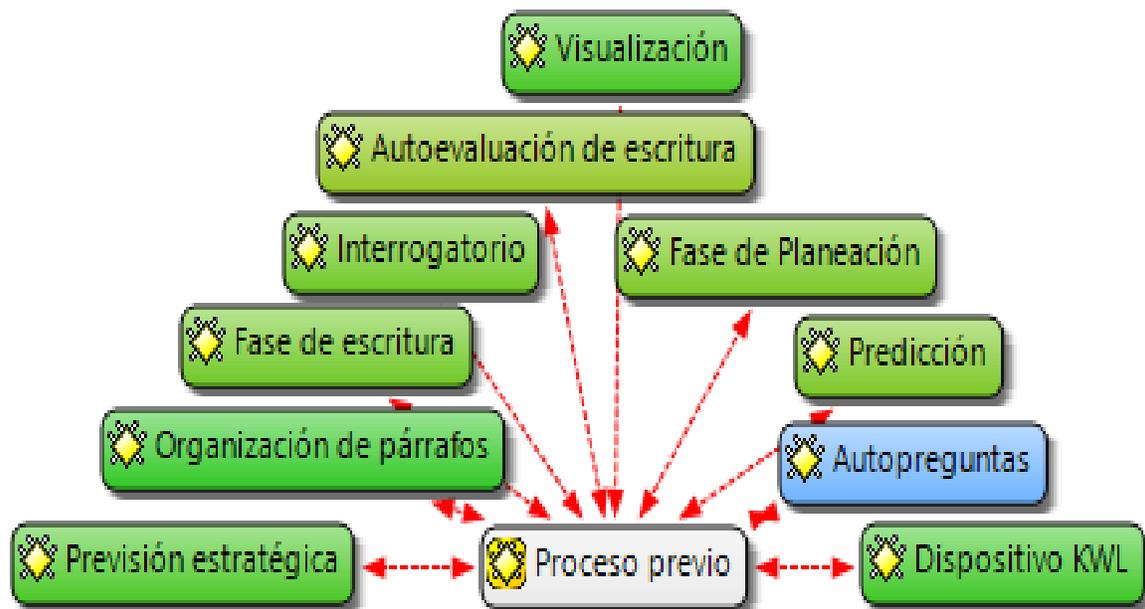
### 5.7.3. Proceso previo

La tercera categoría se denomina proceso previo y constituye una etapa preliminar al proceso de creación. Está compuesta por un total de 10 códigos, en total, ocupa el 36% de las estrategias o actividades dentro del proceso de intervención.

En la Figura 18 se presenta una ilustración de esta categoría con sus respectivos códigos.

**Figura 18.**

*Diagrama semántico de la categoría de proceso previo*



Fuente: elaboración propia

La estrategia *visualización* es el primer código para analizar y se consideran las razones basadas en las predicciones que se pueden hacer en torno a la temática del texto. Al respecto, algunos estudiantes señalaron lo siguiente:

- ✓ Al visualizar, puedo hacer predicciones sobre el significado del texto.
- ✓ Esto me ayuda a mejorar mi razonamiento inductivo.

Desde luego, el proceso previo constituye un elemento importante de la fase de escritura. Al respecto se advierten algunas opiniones:

- ✓ El gancho narrativo capta la atención del lector.
- ✓ Esto me ayuda a comprobar si mis ideas están bien organizadas y si las frases son coherentes.
- ✓ El esquema es una buena herramienta para organizar mis ideas y luego escribir mi primer borrador.
- ✓ Hay muchos pasos a seguir cuando escribimos un ensayo narrativo.
- ✓ Me sentí seguro mientras escribía mi primer borrador porque no tenía que preocuparme por cometer errores.

Otra de las razones más importantes para adoptar esta estrategia es que a los estudiantes se les puede plantear un nivel de dificultad.

- ✓ Marcar el nivel de dificultad nos ayuda a autoevaluarnos.

En lo que respecta al *interrogatorio* como estrategia, se encuentran algunas razones en torno a profundizar en el conocimiento mediante preguntas previas. No obstante, los estudiantes advierten que las preguntas pueden no siempre ser las adecuadas.

- ✓ Los estudiantes pueden analizar y obtener una comprensión más profunda a través de las preguntas.
- ✓ Tenemos que asegurarnos de que las preguntas sean correctas y no engañosas.

Otra de las estrategias importantes constituyó la *fase de planeación*, desde luego, esta es la más importante en la etapa previa. Los argumentos son variados debido a que esta ofrece una orientación previa para establecer una secuenciación de los contenidos del texto.

- ✓ Esto me ayudó a alcanzar mis metas con éxito.
- ✓ Los organizadores me ayudan a organizar mis ideas al planificar.
- ✓ Los estudiantes participan en el pensamiento crítico y se inspiran.
- ✓ La planificación puede ayudar a los estudiantes a escribir sus historias en orden y de manera secuencial, lo cual permite que se entiendan más fácilmente.
- ✓ Cuando planeé mi historia, seguí cada paso en una línea de tiempo cronológica. Esta pirámide me hizo comprender que los escritos narrativos deben tener un proceso organizado.
- ✓ Esta estrategia es fundamental para orientar nuestro trabajo a través de una manera y sentido específicos, como cuando se ara la tierra para sembrar semillas.
- ✓ Ayuda a los estudiantes a planificar, organizar y preparar su trabajo.

La *fase de escritura* juega un rol únicamente preliminar en esta etapa ya que genera las condiciones que anticipan aquello de lo que se va a escribir.

- ✓ El esquema es una buena herramienta para organizar mis ideas y luego escribir mi primer borrador.

Otra de las estrategias que tiene mucha importancia en esta etapa es conocida como *predicción*, desde luego, como su nombre lo indica, permite anticiparse a los hechos sobre los que se narrará un tema o generar una estructura argumental de lo que se expondrá en un texto expositivo.

- ✓ Esta estrategia nos permite deducir de qué trata un pasaje.
- ✓ Esto ayuda a adquirir nuevos hábitos de lectura.
- ✓ Nos ayuda a convertirnos en mejores lectores.
- ✓ Fomenta el pensamiento crítico y la imaginación.
- ✓ Esto ayuda a hacer coincidir lo que ya sabemos con lo que estamos a punto de ver o leer.
- ✓ Los gráficos de predicción ofrecen información excelente, clara y concisa.
- ✓ Activa nuestros conocimientos previos para ayudarnos a tener una idea de lo que va a tratar el texto.

Una última estrategia de importancia constituye la *previsión estratégica*, misma que guía el camino a seguir, a partir del reconocimiento de las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes.

- ✓ Esto guía nuestro camino para las próximas tareas.
- ✓ Esto nos ayuda a darnos cuenta de nuestras fortalezas y debilidades.
- ✓ La actividad es realmente buena porque reconozco cuáles son los puntos más importantes que debe contener una historia.

Otras estrategias como las *autopreguntas*, *organización de párrafos* y el dispositivo mnemotécnico *KWL* pueden ser parcialmente empleados en el proceso previo, sin embargo, tienen mayor protagonismo dentro de los procesos de construcción de textos.

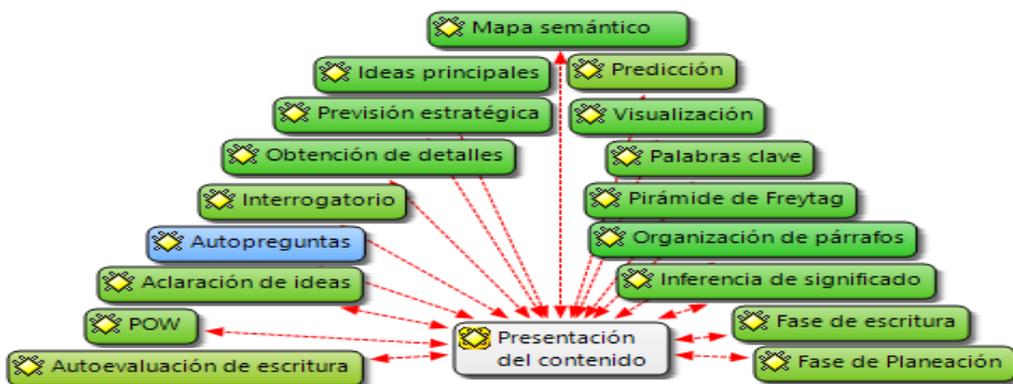
#### 5.7.4. Presentación del contenido

La cuarta categoría es de vital importancia en el proceso de desarrollo de una clase, particularmente es útil en la primera etapa en la que se presenta el contenido. Dentro de esta categoría, se advierten 17 códigos que comprenden un 60% de las estrategias en juego.

En la Figura 19, se exhibe un gráfico con los datos en mención.

**Figura 19.**

*Diagrama semántico de la categoría presentación del contenido*



Fuente: elaboración propia

Puesto que la presentación de contenido constituye una fase dentro del proceso de aprendizaje, esta constituye una etapa preliminar. Se distingue de la categoría anterior en el sentido que permite disponer de información relativa a un momento dentro del ciclo de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las estrategias metacognitivas son muy versátiles, pues pueden ser empleadas con el propósito de desempeñarse en el ámbito pedagógico. En tal virtud, se pueden encontrar algunas

actividades que dan soporte en el proceso pedagógico inicial. Por ejemplo, respecto al código *aclaración de ideas*, los estudiantes sostuvieron cómo ayuda esta estrategia en el aprendizaje.

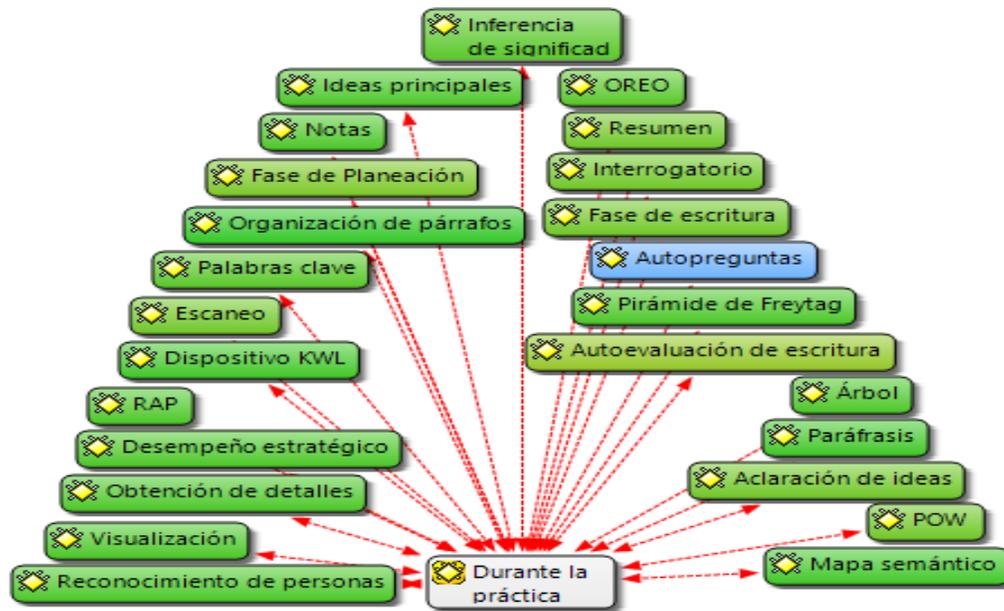
- ✓ Los consejos dados son excelentes para aprender a aclarar palabras en un texto.
- ✓ El autocuestionamiento me permite identificar qué técnica utilizaré para comprender los puntos clave de un pasaje (escaneo).
- ✓ Esto ayuda a los escritores y lectores a pensar en el propósito del pasaje o texto.
- ✓ Los estudiantes pueden evaluarse a sí mismos continuamente y visualizar su progreso.
- ✓ Las preguntas anteriores activan los conocimientos previos de los estudiantes y ayudan a organizar las ideas.
- ✓ Esto nos prepara para las próximas actividades. Además, nos hace reflexionar sobre nuestros objetivos y propósitos para la lectura.
- ✓ Desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes.

#### **5.7.5. Durante la práctica**

La quinta categoría es importante dentro del proceso relacionado con la práctica, abarcando un total de 25 estrategias (ver Figura 20). Esta cantidad prácticamente representa el 90%. En este sentido, dentro del aula, se pueden emplear estrategias que dan lugar a la creación de textos en la plataforma virtual (Moodle).

**Figura 20.**

*Diagrama semántico de la categoría durante la práctica*



Fuente: elaboración propia

Durante el proceso y dentro de las destrezas y actividades expuestas, se pueden reconocer algunos códigos que aluden al proceso creativo en la práctica, es decir, en la actividad de creación de textos. En términos de utilidad, es decir en funcionalidad, se puede observar que se destacan la *aclaración de ideas*, *escaneo* y *autopreguntas*.

- *Aclaración de ideas*: Los consejos que nos dio la docente para esta estrategia fueron realmente útiles.
- *Aclaración de ideas*: Creo que es una de las estrategias más útiles en nuestro campo.
- *Skimming* (escaneo) es una buena técnica para saber si un texto es útil o no.
- Estas son estrategias útiles para ir directo al grano.
- *Autopreguntas*: Los estudiantes pueden evaluarse a sí mismos continuamente y visualizar su progreso.

#### **5.7.6. Durante la producción**

La sexta categoría es trascendental dentro del proceso relacionado con la producción de textos que abarca un total de 19 estrategias. Esta cantidad representa prácticamente el 68% del total

de estrategias. En este sentido, dentro de la plataforma, se pueden conseguir elementos que dan lugar a la fase de producción. Detalles se pueden observar dentro de la Figura 21.

**Figura 21.**

*Diagrama semántico de la categoría durante la producción*



Fuente: elaboración propia

Algunas declaraciones relacionadas especialmente con la creatividad de los estudiantes permitieron sostener que esta etapa tiene su utilidad dentro de escritura de textos.

- ✓ *Autoevaluación de la escritura*: Los ejercicios de escritura y las listas de verificación fueron útiles y me ayudaron a ser más creativo al escribir los ensayos.
- ✓ *Interrogatorio*: Creo que crear más preguntas te hace consciente de otros detalles importantes.
- ✓ Los ejercicios de *autoevaluación de la escritura* y las *listas de verificación* fueron útiles y me ayudaron a ser más creativa al escribir los ensayos.

Sin embargo, existe una observación que debe ser tomada en cuenta:

- ✓ *Organización de párrafos*: Esto podría limitar la creatividad de los estudiantes.

### 5.7.7. Posterior a la producción

La séptima categoría es importante dentro del proceso relacionado a la posproducción de textos que abarca un total de 9 estrategias. Esta cantidad prácticamente representa el 32% de estrategias. Detalles se pueden observar dentro de la Figura 22.

**Figura 22.**

*Diagrama semántico de la fase posterior a la producción*



Fuente: elaboración propia

La fase posterior a la producción se refiere al proceso una vez que se ha concluido con la fase creativa. En esta fase, se destaca sobremanera la estrategia denominada *reflexión y evaluación estratégica*.

- ✓ Es una opción mucho mejor para analizar textos una vez que ya están escritos.
- ✓ Esto me ayuda a analizar todas las estrategias que he utilizado durante los pasajes y prácticas de lectura y escritura.
- ✓ El uso de auto preguntas y listas de verificación es valioso para la lectura, la escritura y otras habilidades.
- ✓ Las listas de verificación al evaluar me ayudaron a verificar si hice bien mi trabajo.

- ✓ Esto me ayuda a reconocer las áreas en las que tengo que mejorar.
- ✓ Guía mi camino para darme cuenta de lo que necesito para las próximas tareas.
- ✓ Esto ayuda a los estudiantes a reconocer lo que tienen que mejorar en el futuro.
- ✓ Pude notar todo mi progreso durante todo el semestre.
- ✓ Intentaré autoevaluar mis textos con más frecuencia.
- ✓ Creo que tengo que usar más técnicas que he aprendido.
- ✓ Comprendí lo importante que es evaluar nuestra escritura después de terminarla.

### 5.7.8. Intervención en general

La octava categoría no se refiere a estrategias en concreto o a las actividades que han sido descritas, sino a tres elementos constituyentes sobre los que se consultaron a los estudiantes desde el inicio hasta la culminación de la intervención: las fortalezas, debilidades y reflexiones de todo el proceso. En la Figura 23, se pueden distinguir únicamente los tres elementos en mención.

**Figura 23.**

*Diagrama semántico de la fase de intervención en general*



Fuente: elaboración propia

En las *fortalezas*, se pueden identificar diversos elementos desde aquellos que surgen en las etapas previas o de preparación, durante la lectura comprensiva o creación del texto, hasta la conclusión del proceso. Es en este orden que se exponen los tres elementos sugeridos.

- ✓ Todas las definiciones y propósitos dados en las tablas tienen una excelente explicación.
- ✓ Hubo buenos ejemplos con cada estrategia de comprensión y escritura para aplicar a cualquier texto.
- ✓ Estas técnicas me ayudaron a lograr los objetivos de las tareas.
- ✓ Analizar las estrategias de lectura con las autoverificaciones nos ayuda a analizar nuestro conocimiento.
- ✓ El cuestionamiento es una buena estrategia para autoevaluarnos.
- ✓ Hay buenos consejos para seguir en lectura y redacción narrativa y de opinión.
- ✓ Existe una buena autoevaluación para analizar nuestro nivel de lectura.
- ✓ Hubo buenos ejercicios de lectura que nos ayudaron a desarrollar nuestras habilidades de aprendizaje.
- ✓ La metacognición y la autoevaluación son buenas herramientas para conocer nuestro proceso de escritura.
- ✓ Las listas de verificación son rápidas y ayudan a verificar el proceso de nuestro trabajo.
- ✓ Pasajes de lectura muy interesantes.
- ✓ Muy creativa la forma en que se elaboraron los ejercicios.
- ✓ Las instrucciones fueron claras y fáciles de seguir.
- ✓ La metacognición ayuda a tenerlo todo en mente mientras leemos.
- ✓ Los pasajes fueron fáciles de entender e interesantes.
- ✓ Las prácticas autónomas fueron buenas para evaluarnos y reconocer nuestros errores.
- ✓ Se brindó análisis, internalización y autoaprendizaje. Las prácticas fueron útiles para evitar leer los textos de forma pasiva.
- ✓ El Modelo Integrativo Estratégico Metacognitivo permite a los estudiantes pensar en su razonamiento mientras se involucran en tareas académicas.
- ✓ Las estrategias de esquema nos ayudan a organizar nuestras ideas mientras trabajamos.
- ✓ Los organizadores gráficos me ayudan mucho.

- ✓ A través de la metacognición, los estudiantes pueden mejorar su conocimiento, asumiendo alguna estrategia, sin embargo, en el transcurso de la lectura o escritura, pueden cambiar las herramientas o estrategias para asegurar el logro de la meta.

En cuanto a las *debilidades*, únicamente se identifican aquellas que están vinculadas a cuestiones muy generales relativas a la gran cantidad de estrategias y actividades desarrolladas en clase.

- ✓ Necesito más tiempo para desarrollar las actividades en el proceso de escritura.
- ✓ Fue difícil tener en cuenta todos los consejos de escritura.
- ✓ Algunas lecturas pueden resultar bastante difíciles.
- ✓ A veces fue un poco difícil lograr lo que pedían las actividades.
- ✓ Hacer algunos ejercicios y encontrar algunas respuestas fue algo difícil.
- ✓ Algunas actividades pueden tardar en realizarse.

En lo que respecta a las *reflexiones, necesidades y sugerencias* vinculadas al proceso de intervención, los estudiantes señalaron varios aspectos relacionados a diversos aspectos vinculados especialmente al impacto que han causado ciertas estrategias o actividades en los estudiantes.

- ✓ He logrado mis objetivos en todas las tareas.
- ✓ He logrado mis objetivos de escritura siguiendo todos los pasos y consejos proporcionados.
- ✓ Buenas y útiles estrategias para leer y escribir los ensayos.
- ✓ Creo que elegir un tema libre podría ser una mejor idea o tener una lista con diferentes temas.
- ✓ Creo que estas actividades ayudan a mejorar mi motivación en la tarea.
- ✓ Creo que todas las actividades nos ayudan a organizar nuestras ideas de forma eficaz.
- ✓ Siga trabajando con listas de verificación, son fáciles de completar.
- ✓ Aprendí mucho de las estrategias, ya que me ayudaron a aprender mejor el proceso de escritura.

- ✓ Los estudiantes deben tener una actividad que los anime a escribir sus propias instrucciones de composición.
- ✓ Al ser consciente de las fortalezas y debilidades, los estudiantes pueden mejorar y mejorarán su trabajo mientras trabajan (Metacognición).
- ✓ Asegúrese de que los textos no sean demasiado largos para que los alumnos no pierdan la concentración.
- ✓ Agregue un pequeño glosario al final del párrafo para las palabras que pueden ser más difíciles de comprender.

## 5.8. Conclusión

En general, las percepciones de los estudiantes son muy favorables al proceso de intervención. Se advierte que los estudiantes no tienen una sola estrategia o actividad que prefieran en particular para la autorregulación metacognitiva de escritura y lectura en inglés, aunque algunas de ellas se pueden resaltar, este es el caso de la autoevaluación de escritura, planeación y predicción. Sin embargo, existen otras estrategias que los diarios de los estudiantes revelan ser muy útiles y de frecuente uso como autopreguntas, escaneo, reflexión y evaluación estratégica, interrogatorio, resumen, POW y aclaración de ideas.

En cuanto a las debilidades o aspectos negativos que refieren los estudiantes, en ciertos casos concretos, están relacionados con la falta de comprensión y, en otros, al excesivo número de estrategias para emplearlas en un solo texto.

Por último, en el siguiente apartado, se abordarán los resultados enunciados a manera de discusión, en el que se interpretarán ciertos hallazgos, además de relacionarlos con los constructos teóricos y antecedentes de estudios investigativos, ya realizados, para una mayor comprensión de lo detectado en torno a las temáticas expuestas.

## Capítulo VI

### 6. Discusión de los resultados de la investigación

#### 6.1. Introducción

En este apartado se expone la discusión de los resultados a partir de un conciso recuento sobre la metacognición y los procesos de autorregulación en el aprendizaje de una lengua extranjera, con especial énfasis en las destrezas de lectura y escritura y el uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo digital en la educación en línea. Además, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación, confronto los resultados generales del presente estudio con la teoría y con los antecedentes de campo, correspondientes a investigaciones previas realizadas en torno a la temática.

En un subsiguiente acápite, para finalizar la exposición de este trabajo, puntualizo las conclusiones generales y ciertas recomendaciones relacionadas con posibles líneas de investigación y proyectos investigativos a futuro, con el propósito de ampliar y profundizar el objeto de estudio en el que se ha fundado la presente tesis doctoral.

#### 6.2. Discusión

En el primer acápite de este trabajo investigativo se da a conocer la hipótesis en la que se circunscribe este estudio, la cual se adhiere a la creencia de que el uso de actividades autorreguladas a través de la plataforma virtual Moodle influye en el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y fortalece las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés a un nivel intermedio (B1) de acuerdo al MCER. Además, se plantea un objetivo general y cuatro objetivos específicos con la finalidad de determinar en qué medida la implementación de estrategias

metacognitivas aplicadas a través de Moodle influye en el aprendizaje autorregulado de las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés como lengua extranjera.

Tanto la hipótesis como los objetivos de este estudio son abordados en el capítulo 5 denominado *Análisis de los Resultados* en el que se da respuesta a estas interrogantes. Para complementar lo ya expuesto en este acápite, se discuten los hallazgos y datos extraídos del trabajo de campo y de la intervención metacognitiva en torno a las preguntas de investigación, con el propósito de confrontar estudios preliminares de otros autores con los datos de esta tesis, de manera que sirvan de apoyo para enriquecer el campo de estudio de esta temática.

A continuación, por motivos de organización de información, recuerdo las preguntas de investigación abordadas:

### **6.2.1. Pregunta de investigación1**

El uso de actividades y recursos interactivos a través de la plataforma virtual Moodle favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y promueve la autorregulación del aprendizaje, según pesquisas previas. *¿En qué medida influiría esta implementación en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente en las destrezas de lectura comprensiva y escritura a un nivel B1 según el MCER en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca?*

Con respecto a esta pregunta, es imperioso reconocer que la implementación de la intervención metacognitiva a través de la aplicación de la plataforma Moodle, como herramienta autorregulatoria para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la carrera PINE, presentó un impacto significativo tanto en lectura como escritura.

Entre los hallazgos de este estudio, se pudo evidenciar la relevancia de esta plataforma en la educación virtual a través de la dinámica de uso del internet debido a su característica de

trascender espacios físicos (educación presencial), facilitando así el acceso a métodos pedagógicos, contenidos, recursos y materiales didácticos, lo que garantiza, según Salas et al. (2011), un aprendizaje óptimo y de alta calidad, además de funcionar operativamente como mediador del aprendizaje de acuerdo con Jara (2021).

De hecho, un 92,6% de los participantes del presente estudio revelaron que solían usar el internet para investigar y un 100% para entretenerse, lo cual demuestra la trascendencia de esta herramienta si se fusionan ambos propósitos; no obstante, se requiere de una conexión efectiva para que los resultados sean óptimos. Esto es corroborado por los participantes de la carrera PINE, quienes señalaron que es indispensable considerar la conexión de Internet y la calidad de los laboratorios para la implementación de procedimientos virtuales en la instrucción educativa. Al respecto, manifestaron su descontento en base a su experiencia, ya que menos de la mitad (48,1%) calificaron a estos como buenos o excelentes y la mayoría señalaron que presentaban un nivel promedio o inferior al promedio, dejando saber que la velocidad del Internet no es constante ni suficiente para poder resolver las actividades de la plataforma en la Universidad de Cuenca, Ecuador.

En cuanto al uso de la plataforma Moodle, se pudo evidenciar que su uso fue considerado algo fácil o muy fácil para los participantes, coincidiendo con Jara (2021), quien señala que a pesar de los retos que podría conllevar la modalidad educativa en línea, Moodle ha prosperado como una herramienta tecnológica fácilmente accesible.

No obstante, entre los resultados obtenidos, se pudo además observar que ninguno de los participantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que la plataforma en sí misma es una herramienta que aumenta la confianza de los estudiantes. Esto es asentido por Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013) y Enayati y Gilakjani (2020), quienes sugieren que la sola

presencia de tecnologías informáticas no facilita el aprendizaje, ya que para ello se requiere del aporte de los docentes por ser quienes conocen cómo, cuándo y dónde utilizarlas. En lo que sí muestran los participantes un nivel de acuerdo es que Moodle genera libertad para trabajar al propio ritmo (64%) y que ofrece iguales oportunidades de participación (64%), a diferencia de un entorno presencial. Esto se debe a que Moodle es considerada un sistema de gestión del aprendizaje, lo cual permite a la vez, se originen espacios de aprendizaje colaborativo.

En efecto, Bjork, Dunlosky y Kornell (2013) y Sanauilla (2011) concuerdan con que esta plataforma es considerada un sistema de aprendizaje por cuanto facilita a los educadores la creación de sitios de aprendizaje en línea por medio de sus herramientas, lo que promueve de manera efectiva el aprendizaje virtual. Además, los autores enfatizan el hecho de que tiene el potencial necesario para mejorar las estrategias de formación académica y puede ser usada para construir comunidades colaborativas de aprendizaje, lo que fomenta una pedagogía socio-constructivista que incluye trabajo colaborativo y reflexión crítica. En la misma línea, Sánchez (2020), Bracons y Ponce de León (2021), Romero (2021) y Gómez Bustamante (2022) coinciden su criterio al resaltar que, hoy en día, la educación está enfrentando nuevos desafíos, los cuales responden a políticas educativas que favorecen y alientan el aprendizaje colaborativo a través de la creación de estrategias metodológicas innovadoras y la incorporación de las TIC.

De hecho, el uso del foro y las actividades guiadas en Moodle, según los participantes de la carrera PINE, permiten igualdad de oportunidades de publicación y colaboración, fomentando así el pensamiento original, reflexivo y crítico para el desarrollo efectivo de las destrezas de lectura comprensiva y escritura, principalmente. Esto es reconocido por Dougiamas (2015) y Cedeño y Murillo (2019), Ecuador, quienes resaltan la importancia de estos elementos gracias a la flexibilidad y adaptabilidad de Moodle en el marco del aprendizaje en general y en el de una lengua

extranjera, como es el caso del inglés. Entre los comentarios emitidos por los participantes ecuatorianos que denotan lo expuesto, se encuentran los siguientes:

- ✚ *Si una persona realmente trabaja en Moodle conscientemente, este le puede ayudar para un mejor dominio del inglés.*
- ✚ *La mejor forma de mejorar el inglés con esta plataforma sería a través de la aplicación de muchas actividades.*
- ✚ *Una actividad guiada puede ayudar a las personas yendo paso a paso con lo que están aprendiendo.*
- ✚ *Con Moodle hay libertad para expresar ideas, flexibilidad con las actividades y menos presión.*
- ✚ *Las actividades guiadas ofrecen a los estudiantes una retroalimentación que puede ser utilizada para mejorar.*

Asimismo, de este accionar surge la interacción, la que propicia la creación de una comunidad en colaboración permanente, integrando para el efecto, un proceso de andamiaje (*scaffolding*) en el que los educandos aprenden unos de otros de manera paulatina, además de provocar en ellos, un sentido de autorregulación durante las fases de su aprendizaje y un incremento notable de creatividad y motivación, lo cual es respaldado en los estudios realizados por Rice y Smith (2010); Delmastro (2010); Magogwe (2013), África; Darch (2001), Inglaterra; Kamil (2017), Indonesia; y Rimawati y Hermayawati (2017), Indonesia.

Este aprendizaje da lugar a procesos de autorregulación, los cuales permiten al educando conocer sus capacidades, limitaciones, fortalezas y debilidades, según lo advertido por Utami (2014), Indonesia; Briesmaster y Etchegaray (2017), Chile; y Cervantes y Herrera (2020), Colombia. En efecto, esta práctica se efectúa con el objetivo de alcanzar mayores niveles de

reflexión y autonomía en el reconocimiento de fases, procedimientos y técnicas a través de la aplicación de estrategias y procesos metacognitivos, los que a tenor de Chrobak (2015) “influyen decisivamente en todos los procesos interpersonales y colectivos” (párr. 18). Referente a esto, los resultados de la presente tesis doctoral dan cuenta claramente de lo mencionado al observarse ciertos extractos decidores, emitidos por los participantes durante la fase de intervención en sus diarios de campo (*journals*), los cuales demuestran su autoconciencia como prerrequisito de la autorregulación desarrollada en ellos:

**Con respecto a sus fortalezas:**

- ✚ *Hay buenos consejos para seguir en lectura y redacción narrativa y de opinión.*
- ✚ *Existe una buena autoevaluación para analizar nuestro nivel de lectura.*
- ✚ *Hubo buenos ejercicios de lectura y escritura que nos ayudaron a desarrollar nuestras habilidades de aprendizaje.*
- ✚ *La metacognición y la autoevaluación son buenas herramientas para conocer nuestro proceso de escritura.*
- ✚ *Las listas de verificación son rápidas y ayudan a verificar el proceso de nuestro trabajo.*
- ✚ *La metacognición ayuda a tenerlo todo en mente mientras leemos.*
- ✚ *Las prácticas autónomas fueron buenas para evaluarnos y reconocer nuestros errores.*
- ✚ *Se brindó análisis, internalización y autoaprendizaje. Las prácticas fueron útiles para evitar leer los textos de forma pasiva.*
- ✚ *He logrado mis objetivos de escritura siguiendo todos los pasos y consejos proporcionados.*

**Con respecto a sus debilidades:**

- ✚ *Necesito más tiempo para desarrollar las actividades en el proceso de escritura.*

- ✚ *Algunas lecturas pueden resultar bastante difíciles.*
- ✚ *Fue difícil tener en cuenta todos los consejos de escritura.*
- ✚ *Algunas actividades pueden tardar en realizarse.*

En la misma línea, se evidenció también que los participantes de la carrera PINE mejoraron significativamente su rendimiento académico en las destrezas de lectura comprensiva de 13,74 a 15,04 y en escritura de 13,11 a 14,07, lo cual se demostró mediante la aplicación de un pre-test y un post-test, administrados antes y después de la intervención realizada en Moodle. Al respecto, Miceli y Visocnik-Murray (2005), Australia; Valle et al. (2009); Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013); Burgos (2013), México; Mohammadi et al. (2015), Irán; Gaybor (2020), Ecuador; y Aldana et al. (2021), Perú, concuerdan con estos logros, ya que han comprobado en sus estudios que las competencias de autorregulación permiten a los educandos mejorar e incrementar su rendimiento académico a través del uso de diferentes estrategias, las que pueden ser entrenadas, además de regular varios aspectos de su cognición, motivación y conducta. No obstante, es imperioso reconocer que los componentes metacognitivos no siempre van de la mano ni se relacionan de la misma forma con el rendimiento académico, según lo determinado por Campo et al. (2016), en su estudio llevado a cabo en la Universidad del Norte, Colombia y en la Universidad de Poitiers, Francia.

En este punto, retomando lo expuesto por Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos (2013), es de significancia considerar la proposición de seleccionar correctamente las actividades, tareas y evaluaciones con la ayuda de una sólida base metodológica y una profunda reflexión por parte de los actores; caso contrario, esta incorporación no representaría mayor efecto comparada con una clase presencial. Efectivamente, estas consideraciones fueron adoptadas en la presente tesis doctoral para efectos metodológicos de intervención y comparación de resultados.

### **6.2.2. Pregunta de investigación 2**

*¿Cuáles son las estrategias metacognitivas más comunes empleadas por los estudiantes durante la intervención?*

En atención a esta pregunta, coincidimos plenamente con el hecho de que las estrategias metacognitivas son muy variables cuando se trata de aplicarlas en el ámbito educativo. En tal virtud, se pueden encontrar algunas actividades que dan soporte a estas en contextos pedagógicos de carácter sincrónico y asincrónico. De ahí la proposición de que el empleo de estrategias metacognitivas y tareas guiadas de lectura comprensiva y escritura influyen de manera muy similar en los educandos.

En el presente trabajo investigativo, los estudiantes ecuatorianos, bajo este tratamiento, opinaron que el uso de estrategias metacognitivas aumentó su conciencia en torno a la importancia de planificar, monitorear y evaluar su trabajo de escritura, además de mejorar su destreza lectora. Esta concepción concuerda con las investigaciones de Oruc y Arslan (2016) en Turquía; Mason et al. (2013) en Estados Unidos; y Abadikhah et al. (2018) en Irán, quienes revelaron haber tenido un impacto significativo y positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera y en otras áreas de conocimiento mediante la aplicación de estrategias autorreguladoras y habilidades de pensamiento metacognitivo, siendo capaces los educandos de establecer, a través de estas, sus propios objetivos (metas) y de seleccionar las estrategias más adecuadas, tales como: planificación, repetición, búsqueda de información, creación del ambiente de estudio, optimización del tiempo, registro de detalles, evaluación de logros, autoevaluación, inferencia, predicción, automonitoreo, visualización, reflexión, entre otras.

Sobre este punto es de relevancia advertir que, entre los develamientos emitidos por Mason et al. (2013), se destacaron dos aspectos fundamentales: 1) algunos procedimientos de

autorregulación en lectura comprensiva son difíciles de observar, por consiguiente, el componente más concreto y visible es el automonitoreo (autocontrol), lo cual lo respalda también Battigelli (2015), en su investigación llevada a cabo en Venezuela, y 2) los aprendientes que presentan dificultades con la comprensión lectora usualmente no poseen la habilidad metacognitiva necesaria para apoyar los múltiples procesos requeridos para comprender lo que leen. Al respecto, coincidimos con lo expuesto por los autores, ya que se pudo evidenciar de manera clara en el análisis de los resultados de la presente tesis, el permanente automonitoreo efectuado por los educandos a través del uso de listas de verificación y preguntas de cuestionamiento, tanto en los procesos de lectura comprensiva como en los de escritura narrativa y de opinión. Al mismo tiempo, en sus diarios, se evidenciaron ciertos testimonios relacionados con la dificultad que tuvieron algunos participantes en la realización de tareas y actividades metacognitivas debido a la falta de comprensión de los textos durante las fases de lectura.

Con respecto a las estrategias metacognitivas más utilizadas por los participantes de esta tesis doctoral, en relación con los diversos procesos de intervención autorregulatoria de ambas destrezas, lectura y escritura, se puntualizó, en primer lugar, el empleo de la estrategia de planificación. Además de esta, se consideraron otras estrategias de relevancia extraídas de los comentarios de los diarios de los participantes y de las encuestas administradas, las cuales se detallan a continuación:

- ✓ Organización y evaluación del aprendizaje.
- ✓ Reflexión sobre los objetivos para el desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ Inferencia sobre información no explícita.
- ✓ Visualización fotográfica de aquello que se está leyendo.
- ✓ Autoevaluación permanente mediante el uso de autopreguntas para valorarse a sí mismo, y así visualizar el progreso alcanzado.

- ✓ Automonitoreo y autocuestionamiento para la identificación de técnicas y estrategias de aprendizaje en el desarrollo de tareas de lectura y escritura. Estas permiten realizar cambios necesarios en el proceso.
- ✓ Resumen y parafraseo de un texto para la sistematización de las ideas más relevantes.

Entre las estrategias de uso menos habitual, se encontraron las relacionadas con la práctica de evocar información, destacar las ideas secundarias de un texto, manejo de las propias emociones y uso de un texto modelo o de un esquema para la escritura de un ensayo. Acerca de esta última, los participantes de la carrera PINE indicaron no usarla comúnmente debido al extenso tiempo que esta conlleva. Existen coincidencias de lo mencionado con los resultados reportados por Abadikhah et al. (2018) en Irán, cuyos participantes obtuvieron el promedio más bajo en la dimensión de tiempo, al visualizarse un número considerable de estudiantes que tuvieron problemas con el manejo de este durante las fases de escritura. De igual manera, sucedió con el empleo de organizadores gráficos y mapas mentales para la organización de ideas, lo cual concuerda con los resultados de la presente tesis doctoral, ya que los participantes de ambos estudios en cuestión manifestaron emplear un tiempo considerable en su elaboración.

Como podemos observar, la dimensión de tiempo es un factor decisivo al momento de planificar actividades metacognitivas de lectura y escritura; por ello, es de suma importancia considerar el tiempo que conlleva cada actividad o tarea que emplee el uso de organizadores gráficos o mapas mentales, para que los procesos a realizarse no se tornen complejos ni abrumadores para los educandos.

Por último, entre las estrategias metacognitivas más funcionales, se destacaron el automonitoreo y la autoevaluación, las que sirvieron de apoyo para la identificación de fases y pasos a seguir en los diversos procedimientos de autorregulación realizados, y para la visualización

del progreso alcanzado de los participantes, sujetos de estudio de la intervención efectuada en la carrera PINE, Ecuador. En alusión a lo señalado, existen correspondencias por parte de otros estudios, cuyos resultados han sido positivos también, como es el caso de Abadikhah et al. (2018), quienes encontraron una estrecha relación entre la dimensión de rendimiento y la estrategia de autoevaluación con un promedio alto.

También, lo secunda Burgos (2013), en su estudio exploratorio, observacional y transversal efectuado en México, en el cual, a través de la aplicación de la autoevaluación, los educandos fueron capaces de seleccionar las estrategias más adecuadas para enlazar, reusar, aflorar y recordar sus operaciones mentales de acuerdo con sus capacidades particulares. En este marco, Rué (2009) y Santos (1993) respaldan los hallazgos de los estudios mencionados al considerar a la evaluación y a la autoevaluación como un recurso estratégico dual debido a que la primera reporta el progreso de los estudiantes, sus propiedades, fortalezas y debilidades, y la segunda la complementa por medio de la aplicación de reflexiones cotidianas, conversaciones con el docente, pruebas, guías de valoración, visualización, coevaluación, entre otras.

### **6.2.3. Pregunta de investigación 3**

*¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes hacia las actividades autorreguladas como herramientas para desarrollar estrategias metacognitivas y mejorar sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés?*

Los resultados de esta investigación reflejaron notoriamente que las percepciones de los educandos fueron muy favorables al proceso de intervención ejecutado en la carrera PINE. De acuerdo con el análisis de los datos recolectados, por medio de diversos instrumentos detallados en el acápite 4, los aprendientes no tuvieron una exclusiva estrategia o actividad que prefirieran en especial para la autorregulación metacognitiva de escritura y lectura en inglés, aunque algunas de

ellas sobresalieron, como fue el caso de planificación, autoevaluación de escritura y predicción<sup>25</sup>. Empero, se vislumbraron otras estrategias, actividades y dispositivos mnemotécnicos que los diarios de los estudiantes y las encuestas revelaron ser usadas frecuentemente por su utilidad, entre ellas: autopreguntas, escaneo, reflexión y evaluación estratégica, interrogatorio, resumen, aclaración de ideas, POW, pirámide de Freytag, árbol, OREO y KWL.

Tocante a las debilidades o aspectos negativos que remitieron los estudiantes en ciertos casos determinados, se observó, en primer lugar, la falta de comprensión lectora sobre algunos textos provistos en la intervención debido al desconocimiento de vocabulario nuevo, lo cual dificultó su ritmo de lectura, y, en segundo lugar, el excesivo número de estrategias a ser empleadas en un solo texto o actividad. Adicionalmente, sugirieron que algunas actividades fueron bastante repetitivas y que el tiempo no fue suficiente, concordando con lo que fue expuesto anteriormente referente a la dimensión del tiempo.

Además, como ya fue mencionado en el análisis de los resultados, los participantes demostraron mayor conocimiento metacognitivo en tres áreas relacionadas con la estructura de los ensayos (tanto narrativos como de opinión), los objetivos de la tarea de redacción y la motivación para desarrollar las tareas y actividades de escritura. En general, el 88,9% de los participantes señalaron estar de acuerdo en que las estrategias de comprensión de lectura se podían mejorar, especialmente las relacionadas con la resolución de problemas y las de apoyo a la lectura. Al respecto, es de relevancia mencionar que estos últimos resultados coinciden con los advertidos por

---

<sup>25</sup> Un número reducido de estudiantes señaló que a pesar de que la predicción genera hábitos y cultiva la lectura en los estudiantes, esta puede entorpecer la lectura, ya que el lector puede tener una idea equivocada y perder su tiempo al tener que volver a leer el texto.

Poole (2012), Estados Unidos, quien aplicó la encuesta de estrategias de lectura SORS, al igual que como se lo hizo en la presente tesis, con el objetivo de descubrir los factores que influyen en la selección de ciertas estrategias por parte de los educandos, llegando a la conclusión de que el tiempo, características del texto, memorización y comprensión afectaron la selección de estas estrategias, coincidiendo así con los hallazgos de la presente investigación doctoral.

Asimismo, entre sus descubrimientos, Poole detectó que los participantes de su estudio prefirieron utilizar ciertos tipos de estrategias que les permitieran recordar el contenido del texto con mayor facilidad, entre ellas: visualización, parafraseo, análisis crítico y evaluación, las cuales también se reconocieron y emplearon en la presente investigación doctoral. En efecto, entre los resultados obtenidos se destacó que, aunque las estrategias globales de lectura de los participantes ecuatorianos descendieron, las estrategias para resolver problemas aumentaron a un nivel alto correspondiente al 3,7%. Conjuntamente, las estrategias de apoyo a la lectura se favorecieron significativamente con un promedio de 63 a 74,1%, respectivamente.

Por otra parte, con referencia a las actividades de evaluación y autoevaluación, mencionadas en párrafos anteriores, los participantes de la carrera PINE señalaron estar de acuerdo con que estas permitieron organizar y distinguir los procesos ejecutados en su producción escrita, lo que es reforzado por Bjork et al. (2013) y Coronado-Aliegro (2000), quienes advierten que el proceso de aprendizaje en sí implica la realización de autoevaluaciones y decisiones continuas, especialmente cuando se trata de la modalidad en línea, lo que da lugar a que los estudiantes sean más exigentes consigo mismos, resultando de esto, una mejora permanente en su rendimiento académico.

Este hallazgo es de vital importancia para la presente tesis debido a que se demuestra que, mediante el uso de actividades y tareas formativas no evaluadas numéricamente, como fue el caso de la intervención de Coronado-Aliegro en Estados Unidos y la investigación ejecutada en la

carrera PINE, los educandos son capaces de desarrollar sus habilidades metacognitivas y estrategias autorregulatorias sin sentir presión ni influencia por parte de sus instructores, lo cual, a su vez, les permite discernir entre sus fortalezas y debilidades en torno a las destrezas de lectura y escritura. Sin embargo, es trascendente mencionar que, para los participantes del estudio de Coronado-Aliegro, la aplicación de actividades de autoevaluación resultó un proceso exhaustivo e intenso, razón por la cual, recomendaron no ser llevadas a cabo en cada clase por el tiempo y esfuerzo que estas conllevan.

De la misma manera, Miceli y Visocnik-Murray (2005), en su proyecto de investigación efectuado en Australia, corroboran lo manifestado al indicar que las estrategias empleadas en las actividades planificadas durante la intervención, fueron conscientemente escogidas por sus participantes en torno a la deducción, autocorrección de errores, automonitoreo, autoedición, autoevaluación y reflexión, las cuales no solamente reflejaron el impacto de la capacitación, sino también los obstáculos a los que se enfrentaron los aprendientes. En este punto es imprescindible mencionar que algunos de sus participantes no tuvieron tan buenos resultados en el aprendizaje de italiano, debido a factores relacionados con el manejo del tiempo y la organización de procesos, dimensiones que son también comunes en la presente tesis doctoral y que se sugieren sean consideradas para investigaciones futuras.

Consecuentemente a lo exteriorizado, resulta notable revelar la presencia de ciertos factores relacionados con la motivación en la que se han visto inmersos los aprendientes. Para el efecto, es imperioso declarar que en la intervención llevada a cabo en la carrera PINE, se evaluó qué tan motivados los estudiantes estaban con relación a la práctica de lectura en base al cuestionario de Mori (2002), mediante el cual se distinguieron cuatro componentes expuestos a continuación: 1) valor intrínseco de la lectura, 2) valor extrínseco de la lectura, 3) relevancia de la lectura y 4)

eficacia lectora. Entre los resultados obtenidos se encontró que los estudiantes consideraron importante engancharse con lo que se lee, revelando un valor moderado en sus factores intrínsecos y un valor alto en sus factores extrínsecos, los que justificaron su motivación lectora, entre ellos viajar y/o estudiar en un país de habla inglesa.

En esta línea, Zimmerman (2000), a través de su modelo cíclico basado en una teoría holística con base sociocognitiva, contribuye de manera positiva al aporte de la motivación en los procesos de metacognición, resaltando la interrelación entre motivación y autorregulación. Análogamente, Gómez (2017), Wolters et al., (2003), Bonilla et al., (2020) y Cervantes y Herrera (2020) realzan el aporte significativo que emerge de la fusión establecida entre motivación y autorregulación mediante la implementación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De hecho, de manera particular en el estudio llevado a cabo por Gómez (2017), los participantes colombianos manifestaron encontrar el aprendizaje de esta lengua (inglés) motivante, pero desafiante a la vez, por lo que sugirieron se les instruya sobre el uso de estrategias metacognitivas para facilitar este proceso. Esto coincide absolutamente con lo expuesto por Oxford (2003) y Aliaga y Dávila (2021), quienes advierten sobre la importancia de motivar a los estudiantes adecuadamente, ya que solo así serán capaces de profundizar de manera consciente y dinámica sus estudios en los temas planteados.

De todo lo expuesto, podemos concebir la proposición de que la motivación en la metacognición involucra pensamientos, acciones y comportamientos, mediante los cuales los aprendientes toman decisiones en la elaboración y cumplimiento de sus labores académicas y en el aprendizaje de un idioma meta. Para el efecto, se propone el uso de las TIC, como estrategias complementarias, al ser consideradas un elemento motivacional en el que se involucran los intereses, afinidades y capacidades de los aprendientes. Ante lo enunciado, coincidimos

plenamente con los autores, ya que estos factores fueron evidenciados de manera congruente en el tratamiento metacognitivo de la presente tesis doctoral.

Por último, después de analizar los datos que surgieron de los instrumentos planteados en la metodología, se evidenció un aspecto de trascendencia, el cual coincidió con los criterios de autorregulación planteados en el presente tratamiento. Este aspecto, de hecho, emergió de la motivación, revelándose en los roles que desempeñaron el educador (tutor) y el educando (participante) en los procesos de metacognición y autorregulación. Entre los hallazgos encontrados, se pudo notar cuán relevante fue el rol del tutor para los participantes al detectar entre los comentarios de sus diarios, frases que exponían lo señalado, como que *“la animación por parte del tutor ocurría casi siempre y a menudo, lo cual estimulaba [su] pensamiento”*.

Desde este enfoque se pronuncian varios autores, quienes respaldan no sólo el valor del rol del tutor, sino también el del estudiante como actores potencialmente participativos y activos en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, refiriéndonos a Su et al. (2018), China; Alnulfai y Grenfell (2012), Arabia Saudita; Hung y Chou (2015), Taiwán; Cedeño y Murillo (2019), Ecuador; y Guzzetti de Marecos (2020), en su revisión bibliográfica de artículos científicos de América Latina (Colombia, Perú, Argentina y Paraguay), entre otros. Al respecto, es notable indicar que estos académicos concuerdan con los hallazgos de la presente tesis doctoral en referencia a que los tutores, en sus intervenciones, brindaron un apoyo constante a los educandos, precisaron las necesidades de sus aprendientes con la finalidad de seleccionar la instrucción estratégica más adecuada, guiaron las experiencias de los estudiantes a través de reflexiones rigurosas y sistemáticas, integraron tecnologías como complemento de su labor pedagógica, plantearon actividades que desencadenaron un aprendizaje activo y reflexionaron sobre sus propias prácticas, convirtiéndose en mediadores y facilitadores de procesos dinámicos.

De igual manera, las concepciones de los autores, en mención, se armonizaron con las de la presente investigación, debido al hecho de que se concibió similarmente el rol del aprendiente como un personaje independiente, reflexivo, organizado y autónomo. Con esto queremos llegar a la proposición de que los roles del educador y del educando juegan un papel primordial al momento de implementar espacios de orden metacognitivo, ya que se depende de su accionar para que el proceso de aprendizaje resulte más sencillo, dinámico, autodirigido, y sobre todo transferible a nuevas situaciones y experiencias que requieren de procesos de autorregulación. En correspondencia con lo expuesto, concordamos que ciertos aspectos como la actitud, motivación, conocimiento previo, tarea y contexto constituyen factores favorables que modifican o influyen la eficacia de las estrategias de aprendizaje de un idioma. A decir verdad, en concordancia con el estudio de Guzzetti de Marecos (2020), se logró evidenciar en los enunciados y prácticas de los participantes de la carrera PINE, que el aprendiente se convierte en el actor de su propio conocimiento al ser capaz de construir su espacio de aprendizaje (virtual o presencial), ya sea diseñándolo, produciéndolo o retroalimentándolo. Esto lo consigue a través de la implementación de una base metodológica particular y disciplinada.

Finalmente, para concluir con este acápite comparto algunos de los criterios, perspectivas y creencias pronunciadas por los participantes de nuestro estudio, con el afán de ejemplificar congruentemente los aportes y las discusiones abordadas en torno a las preguntas de investigación, a manera de conclusión:

- ✚ *Estas actividades me ayudaron a mejorar mis habilidades de lectura y escritura utilizando etapas adecuadas.*
- ✚ *Aprendí más sobre cómo aplicar estrategias de lectura y escritura para hacer un buen párrafo.*

- + Las estrategias metacognitivas me ayudaron mucho porque pude administrar mi tiempo y hacer las actividades en casa.*
- + Estas actividades hacen que el aprendizaje sea más dinámico debido a la variedad de tareas que carga el maestro y el proceso que debo seguir para lograr esos objetivos en las habilidades de lectura y escritura.*
- + La plataforma me animó a dar lo mejor de mí.*
- + Aprendí a ser más organizado cuando leo o escribo. La plataforma me ayudó a seguir pasos específicos para hacer un buen trabajo.*

## Capítulo VII

### 7. Conclusiones generales y aportes de la investigación

#### 7.1. Conclusiones y Recomendaciones

Tras el análisis y discusión de los resultados cuya hipótesis pretendió comprobar si el uso de actividades autorreguladas a través de la plataforma virtual Moodle influye en el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes y fortalece las destrezas de lectura comprensiva y escritura en inglés a un nivel intermedio, se puede deducir que efectivamente existe un impacto significativo en el presente estudio, basado en los resultados positivos obtenidos de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo, y principalmente de la intervención metacognitiva llevada a cabo a través de la plataforma virtual Moodle.

En torno a este marco, se establece un compendio de conclusiones y recomendaciones que pueden servir de base para investigaciones futuras en este campo, expuestas a continuación:

- ✓ Iniciaremos por explicitar que el uso e incorporación de diversas actividades y recursos interactivos en Moodle propició un aprendizaje en línea útil y motivador para los educandos, quienes participaron activamente y expresaron con naturalidad sus comentarios positivos sobre esta experiencia. No obstante, algunos de ellos manifestaron su inconformidad al experimentar una conexión inestable del internet y ciertos problemas mecánicos con los equipos tecnológicos de los laboratorios previstos; razón por la cual, podríamos conjeturar que, si se optimizan los recursos tecnológicos de los laboratorios y se aumenta la velocidad del Internet en la Universidad de Cuenca, particularmente, el aprendizaje podría ser óptimo en una subsecuente intervención.

- ✓ La capacitación sobre el uso de la plataforma en sí no fue un inconveniente para la intervención en cuanto a limitaciones de tiempo. En efecto, los resultados de las encuestas aplicadas revelaron que la mayoría de los participantes sabían cómo trabajar con esta. Este antecedente concuerda con lo señalado por Dougiamas (2015), quien advierte que la capacitación en el uso de Moodle antes de la intervención ayuda a maximizar el tiempo y permite una educación personalizada que normalmente no ocurre con frecuencia en las clases regulares.
- ✓ Las instrucciones proporcionadas fueron suficientemente claras para los estudiantes, por consiguiente, las actividades y tareas se desarrollaron con normalidad en cada unidad planificada. Además, los participantes tuvieron la oportunidad de retornar permanentemente a cada una, tantas veces fuera necesario, debido a la accesibilidad de esta plataforma, la cual permite su acceso en cualquier momento o lugar. Esto dio lugar a que los participantes se convirtieran en actores independientes de su propio aprendizaje, propiciando a su vez una interacción continua entre ellos, la cual condujo a la fundación de una comunidad en colaboración permanente. Desde esta lógica, se recomienda definir procesos y planes de programas de acompañamiento a los estudiantes durante su praxis educativa, con la finalidad de crear comunidades de aprendizaje.
- ✓ El proceso de intervención en la plataforma Moodle fue considerado una práctica productiva por los participantes debido a las características de flexibilidad, adaptabilidad e independencia que brinda este ambiente virtual, lo cual favoreció la consecución del aprendizaje autónomo de manera paulatina (*scaffolding*). En efecto, entre los comentarios emitidos por los estudiantes, se reveló su creencia de que el uso de estrategias metacognitivas aumentó su conciencia en torno a la importancia de planificar, monitorear

y evaluar periódicamente su trabajo de escritura, además de mejorar su comprensión lectora.

- ✓ El tratamiento metacognitivo en sí tuvo un impacto significativo, como se puede evidenciar en los resultados divulgados en los capítulos 5 y 6, lo cual favoreció la implementación del aprendizaje formativo-autorregulatorio en los educandos, permitiéndoles aprender a aprender a través de espacios de reflexión, planificación, toma de decisiones, monitoreo, experiencias de ensayo y error, y sobre todo, mediante procesos de evaluación y autoevaluación, lo que dio lugar a la posibilidad de autocorregirse.
- ✓ Gracias a la puesta en práctica de esta intervención metacognitiva, se dio paso a que los educandos descubrieran sus propios estilos y formas de aprendizaje mediante la selección de las estrategias metacognitivas más apropiadas y el uso de listas de verificación, cuestionarios y autopreguntas que sirvieron de apoyo para la resolución de problemas y la elaboración de productos, tanto en lectura como en escritura. Esta práctica les permitió modificar antiguos hábitos de estudio, lo que fue de utilidad no solamente para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino también como lo señala Maldonado (2009) como una filosofía y nueva forma de vida.

Ante lo mencionado, se recomienda considerar una intervención más prolongada, de manera que el factor tiempo no sea un obstáculo para lograr el cometido y los estudiantes no se sientan presionados durante el proceso. Efectivamente, reconocemos que esta fue una limitante en nuestra intervención, ya que no se contó con el tiempo suficiente y algunos estudiantes comentaron haberse sentido frustrados, en ocasiones, por no lograr completar las actividades en el tiempo sugerido, lo que se interpone con una de las bondades de la plataforma Moodle: el aprendizaje de los educandos a su propio ritmo.

- ✓ Las estrategias metacognitivas más utilizadas que favorecieron el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en el aprendizaje del inglés, y que además, alentaron y facilitaron la adquisición y el almacenamiento de información a través de procesos de andamiaje, fueron las siguientes: establecimiento de metas, planificación, automonitoreo, autoevaluación, estrategias de organización, gestión del tiempo, reflexión y búsqueda de ayuda por medio de la exploración de recursos. Como sugerencia, para que el aprendizaje sea óptimo, recomendamos que los aprendientes se enfoquen en el significado, relacionen nuevos conceptos con los ya adquiridos, organicen este nuevo conocimiento y finalmente lo transfieran. Estos procesos pueden ser ejecutados mediante la fusión de las estrategias expuestas anteriormente de manera paulatina y el reconocimiento de los contextos en los que se las emplean.
- ✓ La práctica de autorregulación en lectura y escritura, aplicada en la presente investigación, reveló el requerimiento ineludible de que el educador responda conscientemente a su perfil de guía, facilitador, mediador y agente innovador de procesos. Para ello, sugerimos que el instructor conozca a profundidad cada fase, planifique detalladamente las actividades, tareas y recursos a utilizarse, y ejecute cada uno de los procesos enmarcados en una atmósfera de confort y apoyo permanente, instruyendo a sus educandos sobre su accionar en cada etapa: 1) prelectura, mientras se lee y poslectura 2) preescritura, redacción, revisión, edición y publicación.
- ✓ La praxis metacognitiva-autorregulatoria, en general, posibilita la implementación de plataformas virtuales (Moodle) en la instrucción educativa. Al respecto, concordamos con esta conclusión, con base en la literatura abordada y los datos obtenidos, en referencia a que los entornos virtuales sirven como herramienta de apoyo en la práctica educativa; no obstante, es de trascendencia reconocer que a pesar de que las plataformas tienen la

peculiaridad de ser amigables y dinámicas, no han podido reemplazar la labor del docente. De ahí, la necesidad de reconocer el rol que desempeña el educador en esta práctica metodológica.

- ✓ Las competencias de autorregulación permiten a los educandos mejorar e incrementar su rendimiento académico a través del uso de diferentes estrategias, las que pueden ser entrenadas, además de regular varios aspectos de su cognición, motivación y conducta. Sobre esta conclusión, sugerimos tener presente que los componentes metacognitivos no siempre van de la mano ni se relacionan de la misma forma con el rendimiento académico, lo cual se ha evidenciado en ciertos estudios en los que no se ha alcanzado el nivel de rendimiento deseado.
- ✓ Los diarios de campo (*journals*) desempeñaron un papel sustancial en el tratamiento efectuado, ya que a través de ellos se develaron datos sobre procesos de pensamiento que no eran observables en la intervención, los cuales fueron enriquecidos por los comentarios personales de los educandos. Al respecto, sugerimos su uso en la implementación de cualquier tipo de práctica metodológica, y de manera especial en torno a la metacognición y autorregulación, por su peculiar característica reflexiva. Lo expuesto corrobora lo observado por Oxford (1990), quien sostiene que los diarios son considerados “formas de autoinforme que permiten a los estudiantes registrar sus pensamientos, sentimientos, logros, problemas; así como, registrar sus impresiones, [convirtiéndose los educandos en] observadores participantes de su investigación etnográfica personal” (p. 198).
- ✓ El uso o no de organizadores gráficos y mapas mentales es un factor decisivo al momento de planificar actividades metacognitivas de lectura y escritura; por ello, recomendamos considerar adecuadamente las fases en las que deben ser empleados para que los procesos no se tornen complicados, al igual que se considere la cantidad de estrategias a ser

empleadas en un solo texto o actividad. Sobre lo expuesto, reconocemos que estos factores fueron una limitante en nuestro estudio, lo cual se evidenció en las prácticas realizadas, el marcador de tiempo empleado (*Time-marker*) y las opiniones de los participantes en sus diarios.

- ✓ Finalmente, en cuanto a capacitación se refiere, recomendamos a los docentes renovar su bagaje de estrategias de enseñanza habitualmente, pues los entornos virtuales no están restringidos a la enseñanza a distancia, además de la necesidad de capacitarse continuamente en el uso de nuevas tecnologías, al no ser nativos digitales.

## 7.2. Posibles líneas de investigación y proyectos investigativos a futuro

Se espera que el presente trabajo investigativo pueda ser replicado y viabilice el estudio de nuevas líneas de investigación y desarrollo de futuros proyectos, con la finalidad de complementar o contrarrestar los resultados, conclusiones y recomendaciones propuestas. No obstante, es imprescindible acotar que, si bien los hallazgos y resultados de esta tesis no evidencian representatividad a nivel nacional, debido a la dimensión de la muestra poblacional, la cual no permite su generalización, su objetivo ha sido servir de pilotaje y guía para futuras implementaciones en torno a la temática, especialmente en el ámbito ecuatoriano, por no existir suficiente investigación que circunscriba este contexto.

En este marco, resultaría sugestivo plantear pesquisas relacionadas con el posible impacto y efecto de la intervención metacognitiva y la autorregulación del aprendizaje en otros contextos formativos (sincrónicos y asincrónicos), en los que se consideren diversos niveles de instrucción educativa, así como su aplicación en otro tipo de destrezas; por ejemplo, las productivas (habla y escucha) en inglés, con la finalidad de profundizar aún más sobre esta área de interés. Esto se podría

lograr a través del planteamiento y socialización de experiencias didácticas y la evaluación de procesos metodológicos y pedagógicos estructurados en la praxis educativa actual.

En efecto, aunque existen estudios relacionados directamente con este campo, llevados a cabo en diversos contextos, incluso en Ecuador, faltan todavía lineamientos necesarios y enfoques metodológicos apropiados que acompañen estas nuevas líneas de investigación que fusionan las concepciones metodológicas con la tecnología contemporánea.

Es por ello que, en base a las necesidades actuales, recomendamos profundizar mayor investigación en torno a las siguientes trascendencias pedagógicas que pueden dar origen a la planificación y puesta en práctica de nuevos proyectos investigativos, entre ellas: entrenamiento explícito y provocado sobre estrategias metacognitivas que sirvan de apoyo para la adquisición de vocabulario y aprendizaje de estructuras gramaticales en inglés; exploración a profundidad sobre el impacto de estrategias y actividades metacognitivas en lectura y escritura; interrelación entre motivación y autorregulación en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua; correspondencia entre frecuencia de uso y alcanzar niveles de pensamiento superior si se usan herramientas virtuales como la plataforma Moodle en el aprendizaje autorregulatorio del inglés; comprensión sobre la preferencia de uso de ciertas estrategias metacognitivas por parte de los educandos en su quehacer educativo; fortalecimiento de procesos de autocontrol de los estudiantes en lectura comprensiva y escritura; viabilidad de mejorar la escritura a través de la lectura; analogía entre escritura, ansiedad, autoeficacia y metacognición; y adaptabilidad en línea de material didáctico metacognitivo de intervención autorregulatoria concomitante con las destrezas receptivas y productivas de un idioma meta.

Finalmente, desde mi perspectiva como docente e investigadora, la inserción y promoción de la autorregulación en el aprendizaje metacognitivo de una lengua extranjera podría enriquecer

significativamente la práctica educativa debido a su enfoque constructivista, el cual intenta dar respuesta a las tendencias actuales de la nueva escuela en el entorno latinoamericano y ecuatoriano. En efecto, de acuerdo con las modernas exigencias pedagógicas, los docentes deberíamos estar preparados para responder a estas corrientes contemporáneas de aprendizaje, en las que los educandos presentan un perfil enmarcado en el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el autoaprendizaje. De ahí que intervenciones metacognitivas como la que se realizó en la presente tesis doctoral podrían contribuir efectivamente en la construcción de un nuevo paradigma de instrucción y en la formación de comunidades de aprendizaje. Con esto se lograría que el rol del docente sea más dinámico e innovador y el del educando más activo, cooperativo y reflexivo.

## Referencias bibliográficas

- Abadikhah, S., Aliyan, Z., & Talebi, S. H. (2018). EFL students' attitudes towards self-regulated learning strategies in academic writing. *Issues in Educational Research*, 28 (1), 1-17. <http://www.iier.org.au/iier28/abadikhah.pdf>.
- Acosta, P. (2015). *Estrategias de apoyo y seguimiento en la tutoría virtual* [Diapositivas de power Point]. Escuela Politécnica Nacional. [http://www.virtualepn.edu.ec/evento2015/Expositores/7\\_Patricia\\_Acosta.pdf](http://www.virtualepn.edu.ec/evento2015/Expositores/7_Patricia_Acosta.pdf).
- Ahmadi, M. R., & Pourhossein, A. G. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (10), 2053-2060. <https://doi.org/10.4304/TPLS.2.10.2053-2060>
- Aldana, P., Durán, D., Loayza, M. y Miranda, M. (2021). *Uso de la plataforma virtual Moodle y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Lógica y Gnoseología de Estudios Generales de una universidad privada de Arequipa, en el 2020-II* [ Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la UTP. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4305>
- Aliaga, C. L. y Dávila, O. M. (2021). La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut'ay*, 8 (1), 42-58. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237>
- Alnufaie, M., & Grenfell, M. (2012). EFL students' writing strategies in Saudi Arabian ESP writing classes: Perspectives on learning strategies in self-access language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 407-422. [http://sisaljournal.org/archives/dec12/alnufaie\\_grenfell](http://sisaljournal.org/archives/dec12/alnufaie_grenfell)
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Ayatollahi, M.A., Rasekh, A.E., & Tavakoli, M. (2012). Learner beliefs, self-regulated learning strategies and L2 academic reading comprehension: A structural equation modeling analysis. *World Applied Sciences Journal*, 17 (1), 36-49. [http://www.idosi.org/wasj/wasj17\(1\)12/6.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj17(1)12/6.pdf)

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Battigelli, C. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis de doctorado, Universidad del Zulia, Universidad de Córdoba Convenio Doctoral]. Universidad de Córdoba, UCOPress. <http://hdl.handle.net/10396/13794>
- Bazalar, M. E. (2017). *El uso de la plataforma Moodle y el nivel de competencias digitales en los docentes de la escuela universitaria de educación a distancia-EUDED-UNFV 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. Repositorio institucional UP. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14878>
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2005). *Enseñar a pensar para aprender mejor* (Segunda Edición). Alfaomega.
- Beckman, P. (2002). Strategy instrucción. *ERIC Digest*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474302.pdf>
- Bernal, C.A. (2006). *Methodology de la investigation* (Segunda Edición). Pearson Prentice Hall.
- Bjork, R.A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-Regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Reviews*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blanco, A. (2020). Google classroom como entorno virtual de aprendizaje para desarrollar la escritura creativa y extensiva. En J. Sánchez-Rodríguez, E. Colomo, E. Sánchez-Rivas y J. Ruiz-Palmero. (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp.157-159). UMA Editorial. <https://hdl.handle.net/10630/19862>
- Bonilla, J., Rubio, A. y Johnson, C. (2020). *La evaluación del aprendizaje autónomo en el nuevo modelo de los tres entornos del ambiente virtual de aprendizaje del campus virtual de la universidad nacional abierta y a distancia – UNAD* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35695>

- Bracons, H. y Ponce de León Romero, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid-19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Equidae International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 247-268. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0021>
- Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 183-202. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a02>
- British Council. (2012). *The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations*. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>
- Brown, A.L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about Knowing, and knowing how to know. In H.W. Reese (comp.), *Advances in child Development and Behavior* (103-152). [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60009-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60009-9)
- Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*. (77-165).
- Brown, J.D. (2014). *Mixed Methods Research for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Burgos, M. (2013). *Intervención metacognitiva en el aula virtual a través del uso de las herramientas de comunicación de la plataforma Dokeos 2.1*[Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional Zaloamati. <http://hdl.handle.net/11191/5661>
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Cambridge English Language Assessment. (2015). *Preliminary English Test: Reading and Writing- Sample Test 6*. [https://www.cambridge-exams.ch/sites/default/files/pet\\_reading\\_and\\_writing.pdf](https://www.cambridge-exams.ch/sites/default/files/pet_reading_and_writing.pdf)
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (2), 233-252. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>

- Canales, R. y Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *SCIELO DOSSIER-Cultura digital y educación*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Candler, L. (2014). *Teaching Resources*. <https://www.lauracandler.com/wp-content/uploads/2016/06/KWL-Chart.pdf>
- Casanova, G., Parra, T. y Molina-Jordá, J.M. (2016). *Metacognición y adaptación Evaluativa* [Tesis de pregrado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/59780>
- Castillo, I. (2022). Diario de campo. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/diario-de-campo/>
- Cedeño, E. y Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4 (1), 119-127. <https://core.ac.uk/download/pdf/277130367.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cervantes, Y. y Herrera, M. (2020). *Enseñanza de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad De La Costa-CUC]. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/7673>
- Chand, Z.A. (2014). Language learning strategy use and its impact on proficiency in academic writing of tertiary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 511-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.070>
- Chey, E. (2019). Learning Freytag's Pyramid: 5 Cool Examples of How To Use It in Marketing. *Clear Voice*. <https://www.clearvoice.com/blog/what-is-freytags-pyramid-dramatic-structure/>
- Chroback, R. (2015). La metacognición y las herramientas didácticas. *Universidad Nacional del Comahue*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

- Chupillon T. J. (2017). *La plataforma virtual Moodle y el desempeño profesional de los docentes del instituto superior de educación público* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo de Perú]. Repositorio institucional UP.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/24944>
- Cohen, A. D. (1990). Strategies in second language learning: Insight from research. *ERIC*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323805.pdf>
- Cohen, A. (2003). Strategy Training for Second Language Learners. *ERIC Digest*.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.2507&rep=rep1&type=pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*.  
[http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137)
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico Codificación (Registro Oficial Edición Especial 854 de 25-ene.-2017)*.  
<https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. (2014). *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior (Resolución No. 104- CEAACES-SO-12-2014)*.  
[https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Normativa/Reglamentos/REGLAMENTO%20DE%20EVALUACIÓN,%20ACREDITACIÓN%20Y%20CATEGORIZACIÓN%20DE%20CARRERAS%20DE%20LAS%20INSTITUCIONES%20DE%20EDUCACIÓN%20SUPERIOR%202014/RESOLUCION\\_No\\_104-CEAACES-SO-12-2014\\_REGLAMENTO\\_EVALUACION\\_CARRERAS\\_IES\\_CODIFICADO\\_2017.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Normativa/Reglamentos/REGLAMENTO%20DE%20EVALUACIÓN,%20ACREDITACIÓN%20Y%20CATEGORIZACIÓN%20DE%20CARRERAS%20DE%20LAS%20INSTITUCIONES%20DE%20EDUCACIÓN%20SUPERIOR%202014/RESOLUCION_No_104-CEAACES-SO-12-2014_REGLAMENTO_EVALUACION_CARRERAS_IES_CODIFICADO_2017.pdf)
- Coronado-Aliegro, J. (2000). *Students' perception of performance through self-assessment* [MA Thesis, West Virginia University]. Research repository WVU.  
<https://researchrepository.wvu.edu/etd/735>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> Edition). SAGE.
- Cruz, Y. (2020). Moodle: *Una propuesta para la innovación en la docencia Universitaria* [Tesis de maestría, Universidad Israel]. Repositorio Digital.  
<http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2584>

- Cumming, G., & Finch, S. (2005). Inference by Eye: Confidence Intervals and How to Read Pictures of Data. *American Psychologist*, 60(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.2.170>
- Darch, B. (2001). *The role of scaffolding in providing the kinds of metacognition that may help more able Key Stage 3 pupils develop their writing abilities* [Doctoral Thesis, The Open University]. Open Online Research-ORO. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000049a1>
- Delmastro, A.L. y Di Pierro, J. (2009). Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lengua extranjera. *Laurus*, 15 (30), 11-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651002>
- Delmastro, A.L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revistas Científicas Complutenses, Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, 93-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Sector de Educación Unidad de la Educación para el siglo XXI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Dieser, M.P. (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis de especialización, Universidad de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85104>
- Domínguez, M., Sotelo, G., Martínez, M., Nahum, P. y García, L. (2020). La educación a distancia en su prueba más difícil: Los tiempos de la COVID-19. En J. Sánchez-Rodríguez, E. Colomo, E. Sánchez-Rivas y J. Ruiz-Palmero. (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 482-486). UMA Editorial. <https://hdl.handle.net/10630/19862>
- Dougiamas, M. (22 de mayo de 2015). *Some reflections where Moodle is at*. Rastreador. <https://dougiamas.com/some-reflections-about-where-moodle-is-at/>
- Echevarria, M. (2019). *Los organizadores gráficos como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos en los alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa No. 6017, Distrito de Villa María del Triunfo, provincia de Lima, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad de Huánuco]. <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/2319>

- El-Koumy, A. (2004). Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research. *Education Resources Information Center (ERIC)*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2364871>
- Ellis, J. (2005). Metacognición, aprendizaje autorregulado y estrategias de estudio. En J. Ellis. (Ed.), *Aprendizaje humano* (pp. 365-405). Prentice Hall. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Enayati, F., & Gilakjani, A.P. (2020). The impact of Computer Assisted Language Learning (CALL) on improving intermediate EFL learners' vocabulary learning. *International Journal of Language Education*, 4(1), 96-112. <https://ojs.unm.ac.id/ijole/article/view/10560>
- Englishaula.com. (28 de diciembre de 2020). *Exam preparation: PET (B1) Interactive exercises*. <https://www.englishaula.com/en/new-page/>
- Escorcia, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56 (3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5631513>
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (1st). Erlbaum.
- Esl lounge student. (10 de octubre de 2020). *Pre-Intermediate Reading Just Married*. <https://www.esl-lounge.com/student/reading/2r5-just-married.php>
- Esl lounge student. (16 de noviembre de 2020). *Reading Intermediate Comprehension-Learning English*. <https://www.esl-lounge.com/student/reading/3r1-learn-english-reading.php>
- Evans, V., & Dooley, J. (2013). *Reading and Writing Targets 3 Student's Book*. Express Publishing.
- Exam English. (10 de noviembre de 2020). *B1 Level Exams (Threshold)*. <http://www.examenglish.com/B1/index.php>
- Exam English. (15 de diciembre de 2020). *Cambridge English: B1 Preliminary (PET)*. <https://www.examenglish.com/PET/index.html>
- Exam English. (20 de diciembre de 2020). *B1 Preliminary (PET) Reading Test 2*. <https://www.examenglish.com/PET/reading1.htm>

- Fenghua, L.V., & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/7224/0.html>
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *MARCO ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (13), 133-148. [https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf)
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (Fifth). SAGE Publications.
- Flanders, C. (2014). *Self-Regulated Strategy Development (SRSD) for writing: A tier 2 intervention for fifth grade* [Thesis of Doctor of Psychology, University of Southern Maine]. University of Southern Maine USM Digital Commons. <https://digitalcommons.usm.maine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1370&context=etd>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnik. (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp.231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognition monitoring*. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson. (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). Academic Press.
- Flavell, J.H. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Visor. <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Forni, P. (2010). Reflexiones metodológicas en el Bicentenario. La triangulación en la investigación social: 50 años de una metáfora. *Revista Argentina de Ciencia Política*, (13/14). <https://www.academica.org/pforni/69.pdf>
- García, Á.P. (2021). La enseñanza online post pandemia: Nuevos retos. *HOLOS*, 2, 1-13. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12082/pdf>
- Gaybor, S. (2020) *Integración de la plataforma MOODLE en la Gestión Educativa del Colegio William Thomson* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel]. Repositorio Digital. <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2380>
- Ghaly, N. (2017). *Opinion Words and Phrases*.SCRIBD. <https://es.scribd.com/document/340278425/opinion-words-and-phrases-pdf>

- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (Fifth Edition). Pearson.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.IIPE UNESCO. (12 de octubre de 2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. Rastreador. [www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](http://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22 (2), 203-219. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- Gómez Bustamante, G. (2022). *El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en grado Noveno de cinco colegios públicos de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2205/te.2205.pdf>
- González, J. (2021). Influencia de herramientas virtuales en el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de educación superior, *Oxapampa, 2021*[Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/71196>
- Guzzetti de Marecos, P. (2020). Plataforma virtual: una herramienta didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 4(2), 860-877. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.122](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.122)
- Harris, K., Graham, S., Chambers, A., & Houston, J. (2014). Turning Broccoli Into Ice Cream Sundaes: Self-Regulated Strategy Development for Persuasive Writing Using Informational Text. *ResearchGate*, 87-111. <file:///C:/Users/HP%20Probook/Downloads/Chapter6.TurningBroccoliintoIceCreamSundaes.pdf>
- Hill, R. (2014). *Reading A Passage for Specific Details* [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=cylsakDm1Bc&ab\\_channel=Dr.RuthAlishaHill](https://www.youtube.com/watch?v=cylsakDm1Bc&ab_channel=Dr.RuthAlishaHill)
- Hirschel, R. (2012). Moodle: Students ‘perspectives on forums, glossaries, and quizzes. *Jalt Call Journal*, 8(2), 95-112. DOI: 10.29140/jaltcall. v8n2.136

- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading Comprehension Strategies for Adult Literacy Outcomes. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49 (3), 192-200.  
<https://doi.org/10.1598/JAAL.49.3.3>
- Hung, M. L., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers and Education*, 81, 315-325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- IIEP UNESCO. (12 de octubre de 2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. Rastreador.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- IRISCENTER. (13 de abril de 2019). *Perspectives & Resources: POW+TREE Writing Strategy*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pow/cresource/q2/p04/>
- I-TECH's Technical Implementation Guides. (2008). *Guidelines for Pre- and post-Testing*. <https://assessmentinaction.files.wordpress.com/2012/08/guidelines.pdf>
- Jara, R. V. (2021). Aprendizaje de idioma extranjero: un desafío superado en época de pandemia. En R.V. Jara. (Ed.), *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior* (pp. 69-87). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Jaramillo, M. (2018). *The Impact of Metacognitive Strategies on Enhancing EFL A2 Level Students' Writing* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/29562>
- Kamil, R. (2017). Exploring teacher's scaffolding to the students in teaching writing. *Journal of English and Education*, 5(2), 187-193. <https://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/9949>
- Kanakri, A. (2016). Second language writing instruction: Teaching writing to English language learners. *Beyond Words*, 4 (2), 88-101.  
<http://journal.wima.ac.id/index.php/BW/article/view/885/854>
- Kbumreading.com. (2007). *Writing Narrative Walk*.  
<https://www.yumpu.com/en/document/view/36558200/writing-narrative-walk-kbumreadingcom>
- Kbumreading.com. (2016). *Writing Tools- Opinion Argument Writing Mini-Walk*.  
<http://www.kbumreading.com/writing-tools.html>

- KSE Academy. (18 de marzo de 2020). *Academia de inglés en Granada*.  
<https://kseacademy.com/>
- Linguapress EFL- ESOL. (4 de abril de 2019). English learning resources.  
<https://linguapress.com/index.htm>
- Liveworksheets. (17 de julio de 2019). *OREO- Opinion writing*.  
<https://es.liveworksheets.com/qx1404300qk>
- López, J.M., Romero, E. y Roperó, E. (2010). Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los Alumnos. *Scielo*, 3 (3) ,45-52.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000300006>
- Loyola, C., Cabrera, F., Chacón, H., Luzuriaga, W. y Mora, L. (2015). *Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca*. Universidad de Cuenca.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22863>
- Macmillan Education. (8 de mayo de 2019). *Reading for Specific Information: Additives*. <https://nyelvkonyvbolt.hu/uploads/files/ImproveAdvancedReading.pdf>
- Magee, S. (2007). Overcoming Obstacles in Life. *Ezine Articles*.  
<https://ezinearticles.com/?Overcoming-Obstacles-in-Life&id=486310>
- Magogwe, J.M. (2013). An assessment of the metacognitive knowledge of Botswana ESL University student writers. *Academic Journals*, 8 (21), 1988-1995.  
[http://www.academicjournals.org/article/article1384155211\\_Magogwe.pdf](http://www.academicjournals.org/article/article1384155211_Magogwe.pdf)
- Maldonado, E. (2009). El auto aprendizaje y la educación a distancia de las Lenguas Extranjeras: Un proceso evolutivo. Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional. Universidad Metropolitana-Iztapalapa.  
<https://www.yumpu.com/es/document/view/29283820/el-auto- aprendizaje-y-la-educacion-a-distancia-de-las-lenguas>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mason, L., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Taft, R. (2013). Self-Regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, 21 (2), 69-86. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.747180>

- Miceli, T., & Visocnik-Murray, S. (2005). Strategy training: Developing learning awareness in a beginning FL classroom. In *Stimulating the "Action" as Participants in Participatory Research Conference* (pp. 15-25). Queensland, Australia: Griffith University. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2453/29975.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2453/29975.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación. (2011). *Normativa para la implementación del nuevo currículo del Bachillerato (Acuerdo Ministerial 242-11)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-242-11.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Normativa para obtener la calidad de elegible y del concurso de méritos y oposición para llenar vacantes de docentes en el magisterio nacional (Acuerdo Ministerial 0249-13)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/ACUERDO-249-13.pdf>
- Mohammad, R.A., Hairul, N.I., & Muhammad, K.A. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(11), 235-244. doi:10.5539/let.v6n10p235
- Mohammadi, M., Birjandi, P., & Maftoon, P. (2015). Learning strategy training and the shift in learners' beliefs about language learning: A reading comprehension context. *SAGE Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015579726>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10. [http://www.academia.edu/1092365/Measuring\\_ESL\\_students\\_awareness\\_of\\_reading\\_strategies](http://www.academia.edu/1092365/Measuring_ESL_students_awareness_of_reading_strategies)
- Mora, A.K. (2019). *Necesidad de entornos virtuales en El ámbito Universitario* [Tesis de especialidad, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/34918/MoraCastilloAnnyKatherine2019.pdf?sequence=1>
- Morales-Quesada, J.G., Flores-Quesada, M., Peñalta-Catalán, R., Nieto-Quero, A. y Romero-Galisteo, R. (2020). La reflexión sobre el uso de las T.I.C. como práctica docente innovadora. En J. Sánchez-Rodríguez, E. Colomo, E. Sánchez-Rivas y J. Ruiz-Palmero. (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp.283-286). UMA Editorial. <https://hdl.handle.net/10630/19862>

- Moreno, E. (2013). Diseños cuasi-experimental. *Metodología de Investigación, pautas para hacer Tesis*. <http://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/disenos-cuasi-experimentales.html>
- Mori, S. (2002). Redefining Motivation to Read in a Foreign Language, *Reading in a Foreign Language-ResearchGate*, 14(2), 91-110. [https://www.researchgate.net/publication/238590425\\_Redefining\\_Motivation\\_to\\_Read\\_in\\_a\\_Foreign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/238590425_Redefining_Motivation_to_Read_in_a_Foreign_Language)
- Morton, D. (15 de junio de 2019). *E-Reading Worksheets: Reading Resources*. <https://www.ereadingworksheets.com/>
- Mosquera, L. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura y escritura para el desarrollo del aprendizaje autónomo* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12131>
- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas. Ti 7: Manual de uso*. Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
- National Geographic Learning- Cengage. (16 de mayo de 2019). *Narrative Essays- Unit 2*. [https://ngl.cengage.com/assets/downloads/greatwi\\_pro0000000335/gw4\\_unit2.pdf](https://ngl.cengage.com/assets/downloads/greatwi_pro0000000335/gw4_unit2.pdf)
- Navarro-Montaña, M.J. y Jiménez, P. (2020). Metodologías activas y participativas en el aula universitaria con apoyo de tecnología educativa. En J. Sánchez-Rodríguez, E. Colomo, E. Sánchez-Rivas y J. Ruiz-Palmero. (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp.331- 335). UMA Editorial. <https://hdl.handle.net/10630/19862>
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Phoenix ELT.
- Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rosário, P. y Solano, P. (2006). Autorregulación del aprendizaje: Un nuevo desafío del estudiante de enseñanza superior. *Infocop*. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1039](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039)
- Océano. (2005). *Aprender a Aprender Técnicas de Estudio*. MMX EDITORIAL OCEANO.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Ontoria, A., Gómez, J.P. y Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. NARCEA, S.A.
- O'Reilly, E. (2012). Language counseling trends: Implications for beginning language learner strategy instruction. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 438-451. <http://sisaljournal.org/archives/dec12/oreilly>
- Oruç, A., & Arslan, A. (2016). The impact of self-regulated learning on reading comprehension and attitude towards Turkish course and metacognitive thinking. *Educational Research and Reviews*, 11 (8), 523-529. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/E1BBD6157990>
- Osses, S. (2007). Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/182254>
- Othman, Y., & Hj Jaidi, N. (2012). The Employment of Metacognitive Strategies to Comprehend Texts Among Pre-University Students in Brunei Darussalam. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(8), 134-141. [file:///C:/Users/HP%20Probook/Downloads/The\\_Employment\\_of\\_Metacognitive\\_Strategies.pdf](file:///C:/Users/HP%20Probook/Downloads/The_Employment_of_Metacognitive_Strategies.pdf)
- Oxford, R. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Version 7.0 ESL/EFL*. <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. HEINLE&HEINLE PUBLISHERS.
- Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An overview*. Oxford: Gala.
- Oxford, R. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies* (First Edition). Routledge.
- Pacheco, G. (2011). *B-learning: Its influence in a Communicative-Approach EFL classroom, Language Department, University of Cuenca* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2801>
- Pájaro, M. y Zwierewicz, M. (2021). Práctica pedagógica, metacognición y comprensión lectora en lengua extranjera: una revisión sistemática desde un enfoque deductivo. *Educação e Pesquisa*, 4. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147239040>

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Patten, M. (2009). *Understanding Research Methods: An Overview of the Essentials* (Seventh Edition). Pyrczak Publishing.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner. (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.451-529). Academic Press.  
[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=rv3DZSim6z4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+self-regulation+pintrich+2000&ots=t0ydCdsWWf&sig=u5D\\_MhjfXrXEzN6NaCUCOcxyzE8#v=onepage&q=handbook%20of%20self-regulation%20pintrich%202000&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=rv3DZSim6z4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+self-regulation+pintrich+2000&ots=t0ydCdsWWf&sig=u5D_MhjfXrXEzN6NaCUCOcxyzE8#v=onepage&q=handbook%20of%20self-regulation%20pintrich%202000&f=false)
- Pitnoee, M.R., Modaberi, A., & Ardestani, E.M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Iranian intermediate EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (3), 594-600.  
<http://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol08/03/19.pdf>
- Poole, A. (2012). The metacognitive strategic knowledge of seven successful Chinese L1 readers at a North American University: A qualitative study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 392-406. <http://sisaljournal.org/archives/dec12/poole>
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría. (Ed.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 54–69). Ediciones Morata.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. (Ed.), *Handbook of reading Research* (545–561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- QuestionPro. (17 de noviembre de 2019). *Encuestas Online*.  
<https://www.questionpro.com/es/>
- Quezada, M., Castro, M., Oliva, J., Gallo, C. y Quezada, G. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, 7 (Número Especial), 119-136.  
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1272>

- Reed, J. (11 de abril de 2019). How to Write a Good Narrative Essay: Tips, Examples, & Step-by-Step Guide. *Custom-Writing Org*. <https://custom-writing.org/blog/narrative-essay>
- Regan, K., & Mastropieri, M.A. (2009). Self-Regulated Strategy Development (SRSD) for writing. *Division for Learning Disabilities and Division for Research- Current Practice Alerts*, 17. [https://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-id/alerts/3/uploaded\\_files/original\\_alert17writingSSRD.pdf?1301000388](https://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-id/alerts/3/uploaded_files/original_alert17writingSSRD.pdf?1301000388)
- Rice, W., & Smith, S. (2010). *Moodle 1.9 Teaching Techniques: Creative ways to build powerful and effective online courses*. Packt Publishing.
- Richards, H. (2019). *Exploring Female Perceptions of Metacognitive Development in Online Learning* [ Doctoral Thesis, Concordia University Saint Paul]. DigitalCommons@CSP. [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/345](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/345)
- Rimawati, R., & Hermayawati, H. (2017). Improving students' writing skill by using scaffolding technique to the seventh graders of SMP Bopkri Godean. *ELTICS: Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 4 (2), 11-23. <https://doi.org/10.31316/eltics.v4i2.521>
- Rivoir, A. y Morales, M.A. (2021). Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19. UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636>
- Roca, C., Napaico, M., Quispe, M. y Roca, S. (2021). La plataforma Moodle y la competencia digital docente en tiempos de la pandemia en Lima, Perú. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 157-164. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/07/Ed.50157-164-Roca-et-al.pdf>
- Roell, K. (2019). How to Find the Main Idea. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/how-to-find-the-main-idea-3212047>
- Rogers, R. J. (2010). Incorporating metacognitive Strategy training in ESP writing instruction: English for lawyers. *Canadian Center of Science and Education*, 3(4), 3-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081971.pdf>
- Romero, A. (2021). *Nivel de competencias digitales de docentes universitarios en tiempos de pandemia-Universidad Peruana Los Andes, Huancayo-2021*[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/72194>

- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. NARCEA, S.A.
- Sabria, O. S. B. (2016). Language learning strategies use in teaching the writing skill for EFL Algerian learners. *Arab World English Journal*, 7(3), 479-486.  
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no3.33>
- Salas, R., Artavia, S. y Salguero, V. (2011). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la educación superior: el caso de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional*. Universidad Nacional.
- Sanaualla, M. (13 de diciembre de 2011). Moodle-Web based Virtual Learning environment. Experiences unlimited. <https://sanaualla.info/2011/12/13/moodle-web-based-virtual-learning-environment-2/>
- Sánchez, L. (2020). Política de incorporación y competencias docentes TIC para el proceso de enseñanza en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 513-534. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.97](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.97)
- Santos, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En *VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* (pp. 23-35). Málaga, Aljibe: Universidad de Málaga.
- Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2). <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The Paraphrasing Strategy*. The University of Kansas.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ta.ed.). Pearson Educación. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Skillful Digibook. (2013). *Full Placement Test*. Macmillan Publishers.  
<https://www.studocu.com/bo/document/universidad-tecnologica-privada-de-santa-cruz-de-la-sierra/investigacion-operativa/preparacion-de-examen-de-level-4-en-speaking-and-reading/21495480>

- Smekens, K. (2017). *Follow 5 Steps to Make an Inference*. Smekens Education Solutions.  
<https://www.smekenseducation.com/Follow-5-Steps-to-Make-an-Inference/>  
<https://www.smekenseducation.com/online-professional-development-for-teachers/all-reading/>
- Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1).  
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4>
- Sto. -Tomas, M., Tindowen, D. J., Mendezabal, M. J., Quilang, P., & Agustin, E. T. (2019). The Use of PSPP Software in Learning Statistics. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1127-1136.  
[https://pdf.eu-jer.com/EU-JER\\_8\\_4\\_1127.pdf](https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_8_4_1127.pdf)
- Su, Y., Zheng, C., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2018). Examining the relationship between English learners' online self-regulation and their self-efficacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 105-121. <https://doi.org/10.14742/ajet.3548>
- Suquilanda, D. (2019). Diagnóstico del uso de las TICs en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *J. Educ. Psychol.*, 82, 306-314.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- Taylor, P., & Maor, D. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum. Perth: Curtin University of Technology.  
<http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/8750>
- Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL). (2012). Just Write! Guide. American Institutes for Research.
- TEAL Center. (s.f.). *Fact sheet No. 10: Self-Regulated Strategy Development*. LINC'S Access Resources for State Adult Education Staff. <https://lincs.ed.gov/state-resources/federal-initiatives/teal/guide/strategydev>

- Tezén, A. (2019). *Las TIC: Uso de la plataforma Moodle en el desempeño docente en una institución educativa de educación básica regular, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44752?show=full>
- Universidad de Sevilla. (s.f.). *Información básica niveles B1 y B2*. Instituto de Idiomas Universidad de Sevilla. <https://institutodeidiomas.us.es/prueba-acreditacion/informacion-basica-niveles-b1-y-b2>
- Utami, A. B. (2014). English education in EFL context: Integrated approach or collaborative writing in the university level. *Journal of Education*, 7(1). <https://journal.uny.ac.id/index.php/joe/article/view/5774>
- Vagias, W. (2006). *Likert-Type Scale Response Anchors*. Clemson University. <http://media.clemson.edu/cbshs/prtm/research/resources-for-research-page-2/Vagias-Likert-Type-Scale-Response-Anchors.pdf>
- Valenzuela-Zambrano, B. y Pérez-Villalobos, M.V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16 (1), 66-79. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614009.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica UST*, 6 (2), 31-42. <https://biblat.unam.mx/hevila/SummapsicologicaUST/2009/vol.6/no2/3.pdf>
- Valverde, L. (2009). Profesores autorregulados. Diseño y validación de una interfase autorregulatoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 43 (14), 1219- 1248. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011808010.pdf>
- Vásquez, W. (2020). *Competencia digital y desempeño docente en una institución educativa pública, Chancay, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47841>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Problems of general psychology. The collected works of L. S. Vygotsky, Including the volume Thinking and Speech, 1*. Plenum.
- Wang, M. (2009). *Effects of Metacognitive Reading Strategy Instruction on EFL High School Students' Reading Comprehension, Reading Strategies Awareness, and Reading Motivation* [Unpublished doctoral dissertation, University of Florida].

- Wolters, C.A., Pintrich, P.R., & Karabenick, S.A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. In *Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity*. Child Trends.[https://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfWPK.pdf](https://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf)
- Wright, W.E. (2010). *Foundations for Teaching English Language learners: Research, Theory, Policy, and Practice*. Caslon Publishing.
- Yongqi Gu, P. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (4), 330-356. DOI: 10.37237/030402
- Zemach, D.E., & Ghulldu, L.A. (2011). *Writing Essays: From Paragraph to Essay*. Macmillan Education.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated Academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.  
[https://www.researchgate.net/publication/232534584\\_A\\_Social\\_Cognitive\\_View\\_of\\_Self-Regulated\\_Academic\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning)
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.  
[https://www.researchgate.net/publication/243775466\\_Self-Regulated\\_Learning\\_and\\_Academic\\_Achievement\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview)
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman. (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications* (pp.3–21). Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://www.researchgate.net/publication/237065878\\_Becoming\\_a\\_Self-Regulated\\_Learner\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview)

Zwier, L.J. (2012). *Inside Reading 2: The Academic Word List in Context* (Segunda Edition). Oxford University Press.

# ANEXOS

## ANEXO A: Formulario para creación de cursos virtuales en Moodle

 <p><b>Formulario de Solicitud de un curso virtual</b> <b>Plataforma Moodle - Universidad de Cuenca</b></p>			
<b>Datos Generales</b>			
<b>Facultad/Departamento:</b>			
<b>Carrera:</b>			
<b>Ciclo – Semestre lectivo:</b>			
<b>Nombre del curso:</b>			
<b>ID del curso:</b>			
<b>Resumen del curso:</b>			
<b>Número de semanas o temas:</b>			
<b>Clave de acceso al curso:</b>			
<b>Número de grupos de estudiantes:</b>			
<b>Idioma del curso:</b>			
<b>Nombre del docente responsable del curso:</b>			
<b>Email del docente:</b>			
<b>Liste los nombres de los tutores:</b> <b>(en caso de asignar tutores en la asignatura)</b>	<b>Nombre</b>	<b>Teléfono</b>	<b>Email</b>
<b>Conocimientos TIC de responsables y tutores:</b> <b>(marcar con X)</b>	<b>Nombre</b>	<b>Informática Básica (Office)</b>	<b>Plataforma Moodle</b>

<b>Número de alumnos matriculados:</b>	<b>Mínimo</b>		<b>Máximo</b>
<b>Observaciones:</b>			

**Fuente: Suquilanda (2019)**

## ANEXO B: Writing Checklist

### Writing Checklist

#### Conventions

- My paragraphs are sound.
- Each of my paragraphs has one main idea.
- I have used correct grammar.
- I have used correct punctuation.
- Periods are at the end of my sentences.
- I have quotation marks around dialogue.
- My spelling is correct.
- My handwriting is legible.

#### Fluency

- My sentences begin in different ways.
- My sentences build upon the ones before.
- My sentences are different lengths.
- The meaning of each of my sentences is clear.
- My sentences flow and use correct grammar.
- There are no run-ons.
- My sentences are complete.

#### Organization

- My report is sequenced in order.
- My introduction is exciting and inviting.
- My ideas flow and are well connected.
- I have a satisfying conclusion.

#### Capitalization

- I have capitalized the first word in each sentence.
- I have capitalized people and pet names.
- I have capitalized months and days.
- I have capitalized cities, states, and places.
- I have capitalized titles of books, movies, et cetera.

#### Word Choice

- Every word seems just right.
- I used a lot of describing words.
- My words paint pictures in the reader's mind.
- I used strong verbs like darted and exclaimed.
- I used synonyms to add variety.

#### Ideas

- I used a graphic organizer to create and organize ideas.
- My ideas are written in my own words.
- My report is clear and focused.
- I understand my topic.
- My details give the reader important information.
- My ideas relate to one another.
- I have listened to suggestions from the teacher or peers.

Fuente: Wright (2010)

## ANEXO C: Encuestas

### *Lista de encuestas aplicadas con orden de aparición:*

1. *Demographic questionnaire* (Encuesta demográfica)

2. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas)

3. *English Reading Motivation questionnaire* (Cuestionario de Motivación de Lectura en inglés)

4. *Survey of Reading Strategies (SORS)* (Encuesta de Estrategias de Lectura)

5. *The Effect of Moodle to enhance Reading Comprehension and Writing Skills* (Efecto de Moodle para mejorar la comprensión de lectura y las habilidades de escritura)

6. *Open-Ended Survey questionnaire* (Encuesta final)



**DEMOGRAPHIC QUESTIONNAIRE**

<p><b>SECTION A: PERSONAL DATA</b></p>	<p><i>You can be sure that this questionnaire is for research only and that you will not be identified in any discussion of the data.</i></p>
<p><b>CODE NUMBER:</b> _____</p>	<p>Please tick , circle and write the answer where necessary.</p>
<p><b>1) SEX/ GENDER:</b></p> <p>___ Female</p> <p>___ Male</p> <p>___ Other</p>	<p><b>2) RACE/ ETHNICITY:</b></p> <p>___ Black</p> <p>___ Asian</p> <p>___ Hispanic / Latino</p> <p>___ Native American</p> <p>___ White / Caucasian</p> <p>___ Indigenous or Aboriginal</p> <p>___ Not listed (please specify)</p> <p>___ Prefer not to respond</p>
<p><b>3) AGE:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 25 or under</p> <p><input type="checkbox"/> 26-40</p> <p><input type="checkbox"/> 41-or older</p>	<p><b>4) PRIMARY LANGUAGE:</b></p> <p><input type="checkbox"/> English</p> <p><input type="checkbox"/> Spanish</p> <p><input type="checkbox"/> Other: _____</p>
<p><b>5) WHICH OF THE FOLLOWING BEST DESCRIBES THE AREA YOU LIVE IN?</b></p> <p>___ Urban</p>	<p><b>6) HOW LONG HAVE YOU BEEN LIVING THERE?</b></p> <p>___ Less than 9 years</p> <p>___ 10-19 years</p> <p>___ 20-29 years</p>

<input type="checkbox"/> Suburban  <input type="checkbox"/> Rural	<input type="checkbox"/> All my life
---	--------------------------------------



**SECTION B: TECHNOLOGY SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE**

1) I know how to start up and shut down a computer system and peripherals; open and close files; navigate with scroll bars, mouse, and special keys.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

2) I know how to manage files: save, locate, and organize files on a local computer and remote network spaces.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

3) I know how to resolve commonly occurring technology problems (e.g., printer jam, ink cartridge replacement, and frozen computer screen).

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

4) I know how to use the editing and formatting features of a word processing program (e.g., centering, spacing, fonts, margins, copy and paste, spell check).

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

5) I know how to create a simple multimedia presentation using a design template.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

6) I know how to create and send email messages: open, save, print, and delete messages.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

7) I know how to send, receive, open, and save files attached to email messages. Understand the risks associated with opening attachments from unknown sources.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

8) I know how to access the Internet and use search strategies to locate information.

	Advanced		High Intermediate		Intermediate		Elementary		Beginner
--	----------	--	----------------------	--	--------------	--	------------	--	----------

**9) HOW FREQUENTLY DO YOU ACCESS THE WEB FROM THE FOLLOWING PLACES?**

	Daily	Weekly	Monthly	Less than once a month	Never
From home (including a home office)					
From work					
From school					
From a public terminal (e.g. library, cybercafe, etc.)					

10) WHAT DO YOU USUALLY DO ON THE INTERNET? (e.g., email, use reference materials such as encyclopedias and dictionaries, read news, curriculum activities, investigation, games, entertainment etc.)

11) Do you know about the virtual platform, Moodle?

Yes  No

12) If your answer is “Yes”, do you know how to use it?

Yes  No

13) How do you find the application of Moodle?

1= difficult  2= fairly easy  3= easy

14) Do you know how to participate on forums on Moodle?

Yes  No

15) If your answer is “Yes”, how do you find the use of forums on Moodle?

1= difficult  2= fairly easy  3= easy

16) Do you agree “forums” allow equal posting opportunity for sharing comments among all students, thus encouraging original and independent thinking?

Mark the number which best reflects your point of view.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5

17) Please circle your view about the following statement.

(1= strongly agree; 2= agree; 3= neutral/neither agree nor disagree; 4= disagree; 5= strongly disagree).

The use of forums by means of Moodle provides students with the freedom to work at their own pace.

1 2 3 4 5

18) For each statement below mark the number which best reflects your view.

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1. Forums on Moodle can “equalize” participation for students who may be shy in face-to-face setting.	1	2	3	4	5
2. Forums and guided activities on Moodle can increase self-confidence for those afraid of making mistakes.	1	2	3	4	5

19) Do you consider guided activities on Moodle can help you improve your English proficiency?

Yes  No

If YES, how?

20) Do you know how to upload files on Moodle?

Yes  No

21) If your answer is “Yes”, how do you find the *uploading of files* on Moodle?

1= difficult  2= fairly easy 3= easy

**SECTION C: READING HABITS**

<p><b>1) HOW OFTEN DO YOU READ?</b></p> <p><i>Circle your answer.</i></p> <p>Always      Usually      Often      Sometimes</p> <p>Rarely      Almost never</p>	<p><b>2) WHAT DO YOU PREFER TO READ?</b></p> <p>___ Stories</p> <p>___ Novels</p> <p>___ Tales</p> <p>___ Articles</p> <p>___ Magazines</p> <p>___ Poems</p> <p>___ Others: _____</p>
<p><b>3) WHAT DO YOU OFTEN READ THE TEXTS IN ENGLISH FOR?</b></p> <p>a. ___ pleasure</p> <p>b. ___ gaining information and improving knowledge</p> <p>c. ___ enriching vocabulary and improving pronunciation</p> <p>d. ___ supplementing grammar</p> <p>e. ___ improving language skill</p> <p>f. ___ <b>others:</b> _____</p>	<p><b>4) HOW DO YOU DEAL WITH NEW WORDS IN THE TEXT?</b></p> <p>a. ___ Finding their meanings in the dictionaries and learning them by heart.</p> <p>b. ___ Asking your teacher or your friends for help.</p> <p>c. ___ Guessing their meanings by the context clues.</p> <p>d. ___ Ignoring them and continuing reading.</p>
<p><b>5) WHEN YOU READ DO YOU TRY TO SEE THE PICTURES IN YOUR HEAD?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Always</p> <p><input type="checkbox"/> Usually</p> <p><input type="checkbox"/> Sometimes</p> <p><input type="checkbox"/> Rarely</p> <p><input type="checkbox"/> Never</p>	<p><b>6) DO YOU ASK YOURSELF QUESTIONS...</b></p> <p>Before you read the story? ___</p> <p>During the story?            ___</p> <p>After the story?                ___</p>

<p><b>7) WHEN YOU READ DO YOU...?</b>  <i>(Check all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> relate the story to your own life?</p> <p><input type="checkbox"/> make a link to something similar you have read?</p> <p><input type="checkbox"/> relate to something else. e.g. TV programs watched?</p> <p><input type="checkbox"/> make questions about the story?</p> <p><input type="checkbox"/> highlight main ideas?</p> <p><input type="checkbox"/> highlight secondary ideas?</p> <p><input type="checkbox"/> identify the structure of the text? (e.g. introduction, body, conclusion, among others).</p> <p><input type="checkbox"/> memorize information about the text?</p> <p><input type="checkbox"/> visualize the text?</p> <p><input type="checkbox"/> take notes?</p> <p><input type="checkbox"/> make outlines and summaries?</p>	<p><b>8) READING STRATEGIES CAN IMPROVE READING COMPREHENSION IN ENGLISH.</b>  <i>(Circle your answer)</i></p> <p>Strongly Agree</p> <p>Agree</p> <p>Neutral</p> <p>Disagree</p> <p>Strongly Disagree</p>
<p><b>9) DO YOU DO READING COMPREHENSION EXERCISES?</b>  <i>(Check all that apply)</i></p> <p><input type="checkbox"/> individually <input type="checkbox"/> in pairs <input type="checkbox"/> in groups</p>	<p><b>10) ARE ENGLISH READING MATERIALS AVAILABLE IN YOUR UNIVERSITY LIBRARY?</b></p> <p>Yes <input checked="" type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/></p>
<p><b>11) HOW MUCH DO YOU UNDERSTAND OF A TYPICAL READING PASSAGE IN A MAGAZINE OR NEWSPAPER IN THE NEW LANGUAGE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> less than half</p> <p><input type="checkbox"/> more than half</p> <p><input type="checkbox"/> all of it</p>	<p><b>12) HOW MUCH DO YOU UNDERSTAND OF A TYPICAL CLASSROOM READING PASSAGE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> less than half</p> <p><input type="checkbox"/> more than half</p> <p><input type="checkbox"/> all of it</p>
<p><b>13) ARE YOU GENERALLY ABLE TO GUESS THE MEANINGS OF WHAT YOU READ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Always</p>	<p><b>14) DO YOU THINK YOU ARE A GOOD READER IN ENGLISH? WHY OR WHY NOT? <u>STATE YOUR REASON.</u></b></p>

<input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Rarely <input type="checkbox"/> Never	<b>15) WHAT MAKES A PERSON A GOOD READER?</b>
---	---

**SECTION D: WRITING HABITS**

**1) WHEN YOU WRITE DO YOU...? (Check all that apply)**

	take notes of any idea that comes to your mind?
	keep a journal or dairy?
	write letters to your friends?
	use phrases with sophisticated/academic vocabulary?
	create stories?
	practice your writing at least five minutes every day?
	use/design graphic organizers?
	create/ use outlines with ideas about the story you plan to write?
	answer questions like (who, what, when, why, where, and how) to organize the information?
	include paragraphs regarding each idea?
	do a first draft?
	do a second draft?
	check all of the ideas are logically organized?
	read your ideas loudly?
	proofread your writings with someone else?
	incorporate someone else's suggestions in your final production?
	edit your texts once they have been revised?
	use the dictionary to include updated and academic terms and expressions?

<p><b>2) When you write in the foreign language outside of class, do people generally understand your meaning?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Always</p> <p><input type="checkbox"/> Usually</p> <p><input type="checkbox"/> Sometimes</p> <p><input type="checkbox"/> Rarely</p> <p><input type="checkbox"/> Never</p>	<p><b>3) When you write in the foreign language inside class, do people generally understand your meaning?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Always</p> <p><input type="checkbox"/> Usually</p> <p><input type="checkbox"/> Sometimes</p> <p><input type="checkbox"/> Rarely</p> <p><input type="checkbox"/> Never</p>
<p><b>4) Has your writing improved since last month in terms of quality and quantity?</b></p> <p>Yes <input checked="" type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/> Partially <input checked="" type="radio"/></p>	<p><b>5) Do you find ways to express yourself in writing even if you don't know all the words?</b></p> <p>Always   Usually   Sometimes   Rarely   Never</p> <p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>

*Thank you very much for taking the time to fill in this questionnaire!*

**Fuente:** Elaboración propia y adaptación de Hirschel (2012); Oxford (1990); y Océano (2005).

## Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Versión 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford. 1989

### Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. On the separate worksheet, write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

**NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME** means that the statement is very rarely true of you.

**USUALLY NOT TRUE OF ME** means that the statement is true less than half the time.

**SOMEWHAT TRUE OF ME** means that the statement is true of you about half the time.

**USUALLY TRUE OF ME** means that the statement is true more than half the time.

**ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME** means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of *how well the statement describes YOU*. Do not answer how you think you *should* be, or what *other* people do. *There are no right or wrong answers to these statements.*

Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as

quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete.

If you have any questions, let the teacher know immediately.

**EXAMPLE**

I actively seek out opportunities to talk with native speakers in English.

On this page, put an "X" in the blank underneath the statement that best describes what you actually do in regard to English now. Do not make any marks on the Worksheet yet.

Never or	Generally, not	Somewhat	Generally,	Always or
Almost Never	True of Me	True of Me	True of Me	Almost Always
1	2	3	4	5

If you have answered the question above, you have just completed the example item.

Now wait for the teacher to give you the signal to go on to the other items. When you answer the questions, work carefully but quickly. Mark the rest of your answers on the Worksheet, starting with item 1.

## Strategy Inventory for Language Learning

Versión 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

### Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

### Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.

1. Never or almost never true of me
1. Usually not true of me
2. Somewhat true of me
3. Usually true of me
4. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an-English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an-English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

### Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an-English word, I use a word or phrase that means the same thing.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

## Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

## Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me
6. (Write answers on Worksheet)

## Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Fuente: Oxford (1989)

## ENGLISH READING MOTIVATION QUESTIONNAIRE

**CODE:** -----

Fellow students:

Hello, thank you for your participation in this English reading and research activities, in order to understand the impact of this English reading teaching activity on your future motivation in reading English. Please fill out this questionnaire to provide your valuable feedback. There is no standard answer in this questionnaire. Please check or circle your answer on the scale after each statement.

The questionnaire is for personal research only, and all information will be kept confidential. Thank you for your assistance!

STATEMENT DESCRIPTION	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
1. By learning to read in English, I hope I will be able to read English novels.					
2. I get immersed in interesting stories even if they are written in English.					
3. Learning to read in English is important in that we need to cope with internationalization.					
4. I am learning to read in English because I might study abroad in the future.					
5. By being able to read in English, I hope to understand more deeply about lifestyles and cultures of English speaking countries (such as America and England).					
6. Even if reading were not a required subject, I would take a reading class anyway.					

7. I am learning to read in English merely because I would like to get good grades.					
8. Long and difficult English passages put me off.					
9. I am taking a reading class merely because it is a required subject.					
10. I would like to get a job that uses what I studied in English reading class.					
11. I am good at reading in English.					
12. I like reading English novels.					
13. I liked reading classes at junior and senior high schools.					
14. By learning to read in English, I hope to be able to read English newspapers and/or magazines.					
15. It is fun to read in English.					
16. I like reading English newspapers and/or magazines.					
17. English reading is my weak subject.					
18. Learning to reading in English is important because it will be conducive to my general education.					
19. By learning to read in English, I hope to learn about various opinions in the world.					
20. I think learning to speak and/or listening is more important than learning to read in English.					
21. My grades for English reading classes at junior and senior high schools were not very good.					
22. I enjoy the challenge of difficult English passages.					

23. I do not have any desire to read in English even if the content is interesting.					
24. Learning to reading in English is important because it will broaden my view.					
25. By learning to read in English, I hope to search information on the Internet.					
26. Reading in English is important because it will make me a more knowledgeable person.					
27. It is a waste of time to learn to read in English.					
28. I would not voluntarily read in English unless it is required as homework or assignment.					
29. I tend to get deeply engaged when I read in English.					
30. It is a pain to read in English.					

**Fuente: Mori (2002)**

## Survey of Reading Strategies

### (SORS)

*Kouider Mokhtari and Ravy Sheorey (2002)*

**DIRECTIONS:** The purpose of this survey is to collect information about the various techniques you use when you read academic materials in English (e.g., reading textbooks for homework or examinations. Reading journal articles. etc.).

All the items below refer to your reading of college-related academic materials (such as textbooks, *not* newspapers or magazines). Each statement is followed by five numbers, 1, 2, 3, 4, and 5, and each number means the following:

- ▮ 1 means “I **never or almost never** do this.”
- ▮ 2 means “I do this **only occasionally.**”
- ▮ 3 means “I **sometimes** do this.” (About **50%** of the time.)
- ▮ 4 means “I **usually** do this.”
- ▮ 5 means “I **always or almost always** do this.”

After reading each statement, **circle the number** (1, 2, 3, 4, or 5) that applies to you using the scale provided. Please note that there are **no right or wrong responses** to any of the items on this survey.

TYPE	STRATEGIES	SCALE				
GLOB	1. I have a purpose in mind when I read.	1	2	3	4	5
SUP	2. I take notes while reading to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	3. I think about what I know to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	4. I take an overall view of the text to see what it is about before reading it.	1	2	3	4	5
SUP	5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	6. I think about wheter the content of the text fits my reading purpose.	1	2	3	4	5
PROB	7. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading.	1	2	3	4	5
GLOB	8. I review the text first by noting its characteristics like length and organization.	1	2	3	4	5
PROB	9. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5
SUP	10. I underline or circle information in the text to help me remember it.	1	2	3	4	5

PROB	11. I adjust my reading speed according to what I am reading.	1	2	3	4	5
GLOB	12. When reading, I decide what to read closely and what to ignore.	1	2	3	4	5
SUP	13. I use reference materials (e.g. a dictionary) to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
PROB	14. When text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading.	1	2	3	4	5
GLOB	15. I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.	1	2	3	4	5
PROB	16. I stop from time to time and think about what I am reading.	1	2	3	4	5
GLOB	17. I use context clues to help me better understand what I am reading.	1	2	3	4	5
SUP	18. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.	1	2	3	4	5
PROB	19. I try to picture or visualize information to help remember what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	20. I use typographical aids like bold face and italics to identify key information.	1	2	3	4	5
GLOB	21. I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	1	2	3	4	5
SUP	22. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	1	2	3	4	5
GLOB	23. I check my understanding when I come across new information.	1	2	3	4	5
GLOB	24. I try to guess what the content of the text is about when I read.	1	2	3	4	5
PROB	25. When text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	1	2	3	4	5
SUP	26. I ask myself questions I like to have answered in the text.	1	2	3	4	5
GLOB	27. I check to see if my guesses about the text are right or wrong.	1	2	3	4	5
PROB	28. When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases.	1	2	3	4	5
SUP	29. When reading, I translate from English into my native language.	1	2	3	4	5
SUP	30. When reading, I think about information in both English and my mother	1	2	3	4	5

## SURVEY

### THE EFFECT OF MOODLE TO ENHANCE READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS

**PARTICIPANT:** \_\_\_\_\_ **VENUE:** \_\_\_\_\_ **CODE NUMBER:** \_\_\_\_\_

This survey to students who are currently studying at the English Language and Literature Major, University of Cuenca, endeavors to analyze student perceptions on how they are using Moodle, what challenges they face and possible training they would like to have to improve their reading and writing skills by using this technological resource.

**Instructions:** Think about your experience of using Moodle through content and metacognitive guided reading and writing tasks. Please tick and, if appropriate, explain your answer.

1. Before using Moodle, did you know about this virtual platform?

Yes  No

2. If your answer is “Yes”, did you know how to use it?

Yes  No

3. How did you find the application of Moodle?

1= difficult  2= fairly easy  3= easy

4. Please circle your view about the following statement.

(1= strongly agree; 2= agree; 3= neutral/neither agree nor disagree; 4= disagree.

5= strongly disagree).

The use of activities and resources on Moodle provides students with the freedom to work at their own pace.

1      2      3      4      5

5. For each statement below mark the ONE number which best reflects your view.

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1. Moodle can “equalize” participation for students who may be shy in face-to-face setting.	1	2	3	4	5
2. Metacognitive guided activities on Moodle can increase self-confidence for those afraid of making mistakes.	1	2	3	4	5

6. Do you consider activities on Moodle helped you somehow?

YES  NO

7. If YES, how?

8. Do you consider the time for guided activities on Moodle was appropriate? Circle your answer.

YES  NO

9. If “Yes”, to what extent? Please place a cross (x) in your answer.

I had enough time  I had extra time left

10. **Relevance and Reflective Thinking:** Please mark your opinion with an X.

*In this online platform...*

a) My learning focuses on issues that interest me.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

b) What I learn is important for my professional practice.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

c) I think critically about how I learn.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

d) I think critically about my own ideas.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

e) The tutor (instructor) stimulates my thinking.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

f) The tutor (instructor) encourages me to participate.

<b>Almost always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Seldom</b>	<b>Almost never</b>

11. Please mark your opinion with an X.

*How satisfied are you with this online educational experience?*

Very Dissatisfied: \_\_\_\_\_ Dissatisfied: \_\_\_\_\_ Neither Satisfied nor Dissatisfied: \_\_\_\_\_  
Satisfied: \_\_\_\_\_ Very Satisfied: \_\_\_\_\_

12. Please explain the reason for your overall satisfaction rating.

13. What would you change if you did it again?

---



---



---



---



---

14. Overall, how would you rate the labs and internet connection the University of Cuenca has to apply virtual classes? Please place a cross (X) in the appropriate box.

Poor	Below Average	Average	Good	Excellent
------	------------------	---------	------	-----------

15. Any additional comments:

---

---

---

---

---

---

*Thank you very much for taking the time to fill in this questionnaire.*

**Fuente: Elaboración propia y adaptation de COLLES -Taylor y Maor (2000)**

## Open-Ended Survey Questionnaire

CODE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

### *Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior*

The following survey administered to the participants of this research who are currently studying at the English Language Major, University of Cuenca, endeavors to analyze **the impact of the metacognitive training on students' reading and writing performance, by considering their perceptions, reflections, and attitudes.**

**Instructions:** Think about your experience regarding the Metacognitive strategies training and the guided writing tasks on the Moodle platform. Please tick  and, if appropriate, explain your answer.

*No names are required in this questionnaire, so feel free to answer the questions.*

### SECTION A

1. Tick  the answer of your choice **before receiving** the metacognitive strategies training including the Metacognitive Strategy Models for Writing Instruction and the Strategic Self-Regulation Model of Language Learning (S2R: Task-Phase 1: “Strategic forethought, Task-phase 2: “Strategic performance”, Task-phase 3: “Strategic reflection and evaluation”).

	<i>Always</i>	<i>Often</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Never</i>
<b>METACOGNITIVE KNOWLEDGE</b>				
I knew the features of the writing task (narrative and opinion essays).				
I could organize my ideas before writing.				
I said to myself or thought about what to do and how to develop the writing task.				
I knew the structure of the (narrative and opinion) essays.				

I took into account the objectives of the writing task.				
I felt motivated to develop the writing tasks.				
<b>SELF-REGULATION STRATEGIES</b>				
I used to do a plan before writing the essay.				
I used to make a word and phrase list before writing the essay.				
I used to use a model text or an outline before writing the essay.				
I used to start writing the essay right after I received the instructions.				
I used to take my time to reflect on the objectives, features, and structure of the writing task.				

2. Tick  the answer of your choice *after receiving* the metacognitive strategies training including the Metacognitive Strategy Models for Writing Instruction and the Strategic Self-Regulation Model of Language Learning (S2R).

	<i>Always</i>	<i>Often</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Never</i>
<b>METACOGNITIVE KNOWLEDGE</b>				
I know the features of the writing task (narrative and opinion essays).				
I organize my ideas before writing.				
I say to myself or think about what to do and how to develop the writing task.				
I know the structure of the (narrative and opinion) essays.				

I take into account the objectives of the writing task.				
I am motivated to develop the writing tasks.				
<b>SELF-REGULATION STRATEGIES</b>				
I do a plan before writing the essay.				
I make a word and phrase list before writing the essay.				
I use a model text or an outline before writing the essay.				
I start writing the essay right after I receive the instructions.				
I take my time to reflect on the objectives, features, and structure of the writing task.				

3. The use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me **improve my English writing skill** (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---



---



---



---

4. The use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me **increase my awareness of the importance of planning, monitoring, and self-evaluating** my English writing work (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---



---



---



---



---

5. I think that the use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have **provided me with self-confidence** to write texts in English (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---

---

---

---

---

6. I think that the use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me **develop my English writing tasks in a more coherent and organized way** (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
1	2	3	4	5

*Explain your answer:*

---

---

---

---

---

7. I think that the use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me **plan my writing tasks** (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---



---



---



---



---

8. I think that the use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me **control and monitor my writing tasks** (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---



---



---



---

9. I think that the use of metacognitive strategies and the guided writing tasks have helped me self-evaluate my writing tasks and do necessary changes in the process (Tick  the answer for your choice).

<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Explain your answer:*

---



---



---



---

10. Rank the strategies listed below from 1 to 5 according to the ones you used the most or the least when you developed the writing tasks (*Write the corresponding number in the box next to each strategy*).

**1** = The most used

**5** = The least used

<i>Strategy</i>	<i>Ranking Number</i>
Pay attention to the demands of the task.	
Set goals to develop the task.	
Plan the writing task and make an outline.	
Pay attention to the rubrics to control and monitor the writing task.	

Pay attention to the rubrics to self-evaluate the writing task and make changes if necessary.	
---	--

11. Which of the two types of essays was the easiest/the most difficult to write for you?

(Tick  the answer for your choice).

	Very easy	Easy	Neutral	Difficult	Very Difficult
<i>Narrative (Story)</i>					
<i>Opinion</i>					

*Explain your answer:*

---



---



---



---



---

<b>SECTION B</b>
------------------

12. Tick  the answer for your choice regarding the development of your Reading comprehension skills and Linguistic Aspects (*after receiving the reading strategic metacognitive training*).

**1= Strongly disagree    2: Disagree    3: Neutral    4: Agree    5: Strongly Agree**

	<i>Linguistic Aspects</i>	1	2	3	4	5
1	I recognize contextual clues to infer the meaning of a word.					
2	I correctly answer comprehension questions for specific information.					
3	I properly identify the implied main idea in a reading.					
4	I infer information that is not explicit in a reading.					
5	I identify the purpose and tone of the author of a reading.					
6	I distinguish among facts and opinions.					
7	I adequately summarize a Reading.					
8	I distinguish relations of comparison, contrast, cause and effect, and chronological sequence among sentences that compose a reading.					
9	I properly restate statements of a similar or different meaning.					

13. Please state any *difficulties* you have had during the metacognitive training (**if any**).

14. Please state any *advantages or disadvantages* you have had with this metacognitive training.

15. Please state your *attitudes and general perceptions* towards the reading and writing metacognitive training you received on Moodle.

---

*Participant's Signature*

*Thanks for your collaboration!*

**Fuente:** Adaptación de Jaramillo (2018); Oxford (2011); Escorcía (2011); Vagias (2006)

***ENLACE A TRAVÉS DE CÓDIGO QR PARA VISUALIZAR LA  
TABULACIÓN DE LAS ENCUESTAS:***



**Fuente:** Elaboración propia

## ANEXO D: Pre-test y Post-test

### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Título de la investigación:** “*Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior*”

**Doctoranda:** Lcda. Verónica León Vélez, Mgs.

#### PRE-TEST

**PARTICIPANT:** \_\_\_\_\_ **VENUE:** \_\_\_\_\_ **CODE NUMBER:** \_\_\_\_\_

#### SECTION A: READING

1. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.

- Jess will meet Tom at the bar.
- Tom should go to the restaurant without Jess.
- Jess can't go to the restaurant. She will meet Tom at the bar.



2. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.

- Anyone can visit the private rooms from 10am to 2pm.
- You can get your membership cards from the Private Rooms between 10am and 2pm.
- Only members can visit the Private Rooms from 10am to 2pm.

*The Private Rooms are open from 10am to 2pm to people with membership cards.*

3. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.

What should people at the restaurant do first?

- Find a table
- Go to the bar
- Pay for their food

No table service.

Please choose a table number before ordering your food at the bar.

Pay for your food when you order.

4. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.

Students who do not sign up before Friday lunchtime...

- will not be able to do afternoon activities next week.
- won't be able to choose their afternoon activities next week.
- will have to work in the afternoons next week.

Activity School Notice Board

Please sign up for next week's afternoon activities before Friday lunchtime. If you don't do this, we will select activities for you.

In this part, you have to match five people to eight texts.

The people all want to attend a course. Read the descriptions of eight courses. Decide which course would be the most suitable for each person. For Questions 1-5, select the best course.

#### A - Form and Colour

This year-long course is perfect for people who want to learn about how to use a camera and who want to take it up as a profession. Students will learn how to use light and shade, colour and different shapes. The course will also teach students to change their work using computer technology. Tips will be given on how best to get started in the profession.

### **B - Practice makes Perfect**

Learn about how to use computer software to make your work life easier. This course is designed for people who use computers regularly as part of their career, but who feel they are unable to make the most of the technology. Learn about new software for storing documents and photographs and keeping records. This evening class runs for ten weeks from September to December.

### **C - Armchair Explorer**

This is a series of daytime lectures by people who have lived and worked in wild places. Each of the six talks will focus on a different continent. Lecturers will show photographs of the animals and plants, and explain why they are only found in one area. Lecturers will include Leo Holland, a scientist from the Antarctic project, and Milly Oliphant, who researches birds in the Amazon rainforest. Tea and Biscuits provided.

### **D - Art Starter**

Are you interested in a career in art? If so, this full-time, eight-week course will be perfect for you. Learn about different methods used by artists, including painting, drawing, photography and computer design. Artists will create work for an exhibition which will be displayed in the Town Hall for one month in September. Top businessmen and women from the design industry will be invited to attend the exhibition, so this could be a great start to your career!

### **E - Wild Design**

Whether you want a career in art, or you just want to enjoy your hobby, this holiday course is for you. Wild Design is a two-week summer course situated on the wild coast of South Wales. We teach all kinds of art, including photography and painting, and the wild sea, beautiful flowers and great wildlife will definitely give you lots of creative ideas. Even if you already have a good understanding of art, you are sure to learn something new from our team of professional tutors.

### **F - Explore your Imagination**

Do you want to show your friends a photograph of you beside the Egyptian pyramids or in the jungles of Borneo? Well now you can tell your friends that you have travelled the world without actually leaving the country! Join this evening class and learn how to use the latest technology and software to change photographs to a professional standard. You will also

learn how to make your own computer designs using the computer programmes used by professionals.

### **G - Technology for You**

Do you feel as if everyone is using a computer except you? Join in this five-day course and learn the basics. You'll learn how to store your personal files, send emails and use simple programmes to write and print letters. In the afternoons you will have the choice of either learning how to make Birthday Cards and other designs on a computer, or you can join our 'Basic computers for Work' class.

### **H - Wildlife Photographer**

Travel to a different wild place every week and learn how to take photographs of animals, plants and scenery. Our expert teachers will advise you how to take the best pictures. This course will run for six weeks on Saturdays. Students should already have a good understanding of photography and their own equipment. The class is suitable for everyone, as there is very little walking involved.

#### *Question 1*

Harriet is 71, and is interested in painting and drawing. She would like to go somewhere in the summer where she can learn new tips and paint attractive scenery.



- A - Form and Colour
- B - Practice makes Perfect
- C - Armchair Explorer
- D - Art Starter
- E - Wild Design
- F - Explore your Imagination
- G - Technology for You
- H - Wildlife Photographer

#### *Question 2*

Belinda works for a large Art Company and she feels she needs to improve her computer skills. She already has a basic understanding of some common computer programmes, but she wants to learn how to organise her work and store information.



- A - Form and Colour
- B - Practice makes Perfect
- C - Armchair Explorer
- D - Art Starter
- E - Wild Design
- F - Explore your Imagination
- G - Technology for You
- H - Wildlife Photographer

*Question 3*

Jenny is interested in a career in design, and wants to learn how to create art and change photographs using special computer programmes. She wants a course that will fit into her normal school day.



- A - Form and Colour
- B - Practice makes Perfect
- C - Armchair Explorer
- D - Art Starter
- E - Wild Design
- F - Explore your Imagination
- G - Technology for You
- H - Wildlife Photographer

*Question 4*

George is unable to travel because he has difficulty walking, but he wants to learn more about the wildlife and scenery in different parts of the world.



- A - Form and Colour
- B - Practice makes Perfect
- C - Armchair Explorer
- D - Art Starter
- E - Wild Design
- F - Explore your Imagination
- G - Technology for You
- H - Wildlife Photographer

*Question 5*

Chris wants a change in career, so he's looking for a full-time course in which he can learn everything there is to know about photography and how to use computers to change and sell his work.



- A - Form and Colour
- B - Practice makes Perfect
- C - Armchair Explorer
- D - Art Starter
- E - Wild Design
- F - Explore your Imagination

- G - Technology for You
- H - Wildlife Photographer

**In this part of the exam you need to read a long text and answer 5 multiple choice questions. Read the text and then answer questions 1-5.**

Different Colours can affect us in many different ways; that's according to Verity Allen. In her new series 'Colour me Healthy', Verity looks at the ways that colours can influence how hard we work and the choices we make. They can even change our emotions and even influence how healthy we are.

'Have you ever noticed how people always use the same colours for the same things?' says Verity. 'Our toothpaste is always white or blue or maybe red. It's never green. Why not? For some reason we think that blue and white is clean, while we think of green products as being a bit disgusting. It's the same for businesses. We respect a company which writes its name in blue or black, but we don't respect one that uses pink or orange. People who design new products can use these ideas to influence what we buy.'

During this four-part series, Verity studies eight different colours, two colours in each programme. She meets people who work in all aspects of the colour industry, from people who design food packets, to people who name the colours of lipsticks. Some of the people she meets clearly have very little scientific knowledge to support their ideas, such as the American 'Colour Doctor' who believes that serious diseases can be cured by the use of coloured lights. However, she also interviews real scientists who are studying the effects of green and red lights on mice, with some surprising results.

Overall, it's an interesting show, and anyone who watches it will probably find out something new. But because Verity goes out of her way to be polite to everyone she meets on the series, it's up to the viewers to make their own decisions about how much they should believe.

1

What is the writer doing in this text?

- giving information about how colours influence us
- reporting what happens in a new television series

- giving information about a television presenter
- giving his opinion of a recent television show

2

Which of the following shows the probable content of the four shows?

- Part 1 – Health; Part 2 – Products and Industry; Part 3 – Emotions; Part 4 – Decisions
- Part 1 – Blue and Black; Part 2 – Red and Orange; Part 3 – White and Grey; Part 4 – Green and Yellow
- Part 1 – Meeting Designers; Part 2 – Meeting People who Name Colours; Part 3 – Meeting Doctors; Part 4 – Meeting Scientists
- Part 1 – Cleaning Products; Part 2 – Make-up; Part 3 – Clothes; Part 4 – Food

3

According to Verity, why is a knowledge of colour important?

- It can help you to choose the best products.
- It can give you new ideas.
- It can help you to change people's minds.
- It can help you to sell products.

4

Who does the writer respect least?

- Verity Allen
- The people who name lipsticks
- The 'Colour Doctor'
- The scientists who work with mice

5

Which of the following would make a good title for the text?

- Enjoy it, but don't believe everything.
- Another great show from Verity Allen! Five Stars!
- Don't miss this if you work in Business!
- Watch this programme! It will make you healthy!

**In this part of the exam you need to fill 10 gaps in a short text.**

**Read the text below and choose the correct word for each space.**



***Easter Island***

Easter Island is a small triangle of rock situated in the Pacific Ocean. It's about 2,000 miles (FOR /FROM/ ON/BY) the nearest city. Easter Island is (IMPORTANT/INTERESTING/FAMOUS/FASCINATING) for its statues. Hundreds of these huge, stone faces can be (LOOKED/LOCATED/FOUND/SITUATED) all over the island. Who made them? How (HAVE/WERE/HAD/DID) they move these giant pieces of rock? What happened (TO/WITH/ABOUT/FOR) the people who lived there? Studies show that people (ONCE/FIRST/JUST/ALREADY) arrived on the island about 1600 years ago. They had a very advanced culture. They made many objects and they had their (ONLY/OWN/CLEVER/SELF) written language. However, the number of people on the island grew and grew (SO/UNTIL/ALTHOUGH/ BECAUSE) it reached about 10,000 people. Soon there were too many people and there wasn't (MANY/SOME/TOO/ENOUGH) food to eat. A terrible war started and (MANY/FEW/LOT/ENOUGH) of the statues were broken.



## 2. Write about the following topic:

*The increase in mobile phone use in recent years has transformed the way we live, communicate and do business. Mobile phones can also be the cause of social or medical problems. What forms do these problems take?*

*Do you think the advantages outweigh the disadvantages of mobile phones?*

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience. **Read the text below to extract ideas for your essay.**

Write at least **250** words.

### **Benefits and disadvantages of mobile phones**

Mobile phones have transformed the lives of nearly everyone on the planet in the last few years . They have made communication easy and cheap between friends , family and businesses . The phones are not only used for speech and text messages but increasingly to browse the internet, to read email , to play games or to pay for products . In many countries , particularly those with slow network connections , the internet is something that happens on a mobile phone rather than on a Computer.

There are also disadvantages to using mobile phones . One is the potential health risk . While the information is not conclusive some people living near to mobile phone transmitters report higher rates of cancer then elsewhere . Keeping a powerful device transmitting waves and heat next to your ear for long periods of time may be harmful to heavy users of mobile phones . There are also social problems related to mobile phone use. Walking around with a phone glued to your ear may prevent you from interacting with other people while anti-social use on public transport or in the cinema has led to many public environment , such as theatres and cinemas , requesting users to switch their phones off or to silent . There are also technical issues with mobile phone use. Many areas do not have network connectivity and the reliability or audio quality of the mobile service in other areas may fall well short of that provided by a landline. Significant those these drawbacks may be, the huge convenience of the mobile phone will ensure that its use continues to change our lives.



**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Título de la investigación:** "Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior"

**Doctoranda:** Lcda. Verónica León Vélez, Mgs.

**POST-TEST**

**PARTICIPANT:** \_\_\_\_\_ **VENUE:** \_\_\_\_\_ **CODE NUMBER:**  
\_\_\_\_\_

**SECTION A: READING**

**1. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.**

- The water fitness classes are free to people who swim ten times in a month.
- The swimming pool is free to people who go to the Water Fitness Classes.
- This month, you can go to Water Fitness Classes and use the swimming pool ten times without paying.

**SPECIAL OFFER!**  
If you use the swimming pool ten times in one month, you can attend one Water Fitness Class free of charge!

**2. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.**

- The group leader cannot go on the trip of Saturday.
- The trip to London will take place on a different day.
- Miriam will not be able to visit London at the weekend.



Miriam,  
Your group leader called.  
The date of your London  
excursion has been  
changed from Saturday  
to Sunday. Can you call  
her and tell her whether  
you still want to go?  
Janet

**3. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.**

- You need a special type of ticket if you travel regularly.
- The Super Weekly Saver ticket can help all travellers to save money.
- Cheaper tickets are available for people who travel often.

If you take this journey regularly, you can save money with our Super Weekly Saver Ticket.

**4. Look at the signs and answer the questions.**

Which of the sentences is true?

- You are not allowed to fish here.
- You must get a license to fish here.
- You can only catch certain types of fish.



**In this part, you have to match five people to eight texts.**

The people below are all looking for a place to stay while they are on holiday in Torquay, a busy town in the south of England. Read about 8 types of accommodation. Decide which accommodation would be most suitable for each person.

***A Peace Haven***

Located right on the sea front, our hostel is popular with surfers. Plenty of parking and storage for equipment. Drying room and laundry. Prepare your own meals in our large kitchen, or eat out at one of the many seafood restaurants nearby. Accommodation is in shared male and female dormitories.

***B Palm Court***

Just a five minute walk from the beach, Palm Court Caravan Park is perfect for families. Kids will love the adventure playground and heated pool with its slides and wave

machine. Entertainers perform twice a week. For parents, there's a hot tub and bar. A babysitting service is also available in the evenings.

### ***C Diana and Arturo's***

Get creative in our quiet guest house in the hills. Enjoy sea views without the crowds. Diana teaches courses in sculpture, and Arturo runs painting classes. Come for one night or stay for a month! Guests who stay here say they love meeting new people and enjoying our huge evening meals on the terrace. Over 16s only.

### ***D Dolphin Hotel***

Its central location makes Dolphin Hotel a great place to stay if you want to experience the best of Torquay. The harbour, with its bars, nightclubs and restaurants, is on our doorstep. The shops and train station are just around the corner. Our bar is open from 7pm and we serve breakfast until midday – perfect if you've had a late night!

### ***E Holly Tree Farm***

Experience country living at Holly Tree farm. We have five cottages to rent, each with between 3 and 5 beds. Rent one or two cottages, or rent all five if you have a large party (of up to 21 people). Children will enjoy feeding the lambs and chickens. Please note, this is a working farm, and entry to some areas is not allowed.

### ***F Surf World***

At Surf World, we have everything you need for a fun-packed holiday for all the family. You won't even have to leave our gates to try amazing new sports, like canoeing, archery and windsurfing. On wet days, come to the Fun Centre and enjoy indoor activities like art, music, drama and dance. Accommodation in woodland cabins of 2-8 people.

### ***G Green Cross***

*Green Cross* is a 400-year old cottage in the hills. The beautiful cottage has a large garden with a play area, barbecue and sea views. Accommodation includes one double bedroom and a twin room. There is a village pub and shop less than a mile away. Perfect for families who want a bit of peace and quiet.

### ***H The Art House***

The Art House is a bit different! All eight double rooms are furnished in the different artistic styles. The Art Deco room, for example, is decorated with theatrical glass furniture, mirrors

and fur, while the 1960s room is fun and colourful, and has pop art on the walls. The Art House offers bed and breakfast accommodation on the edge of town, walking distance from the beach.

*Question 1*

Debbie is a teacher. She is married with three children. She would like to go somewhere where her children have plenty to do. She'd also like to go out to a restaurant one evening alone with her husband.



- A - Peace Haven
- B - Palm Court
- C - Diana and Arturo's
- D - Dolphin Hotel
- E - Holly Tree Farm
- F - Surf World
- G - Green Cross
- H - The Art House

*Question 2*

Frances doesn't have anyone to go on holiday with, so she'd like to meet people while she's on holiday. She likes art and dislikes crowds.



- A - Peace Haven
- B - Palm Court
- C - Diana and Arturo's
- D - Dolphin Hotel
- E - Holly Tree Farm
- F - Surf World

- G - Green Cross
- H - The Art House

*Question 3*

Ben and his friends enjoy water sports. They want to find a place to stay near the beach. They don't have much money, so they'd prefer to cook for themselves to keep costs down.



- A - Peace Haven
- B - Palm Court
- C - Diana and Arturo's
- D - Dolphin Hotel
- E - Holly Tree Farm
- F - Surf World
- G - Green Cross
- H - The Art House

*Question 4*

Dan is planning to spend his holiday with his wife, his parents and his sister's family. They would like peace and quiet, so they don't want to be near lots of other noisy families.



- A - Peace Haven
- B - Palm Court
- C - Diana and Arturo's
- D - Dolphin Hotel
- E - Holly Tree Farm
- F - Surf World

- G - Green Cross
- H - The Art House

*Question 5*

Kerry is getting married soon, so she and her girlfriends want to spend a weekend by the sea. They plan to stay out late and get up late. They want a convenient location as they don't have their own transport.



- A - Peace Haven
- B - Palm Court
- C - Diana and Arturo's
- D - Dolphin Hotel
- E - Holly Tree Farm
- F - Surf World
- G - Green Cross
- H - The Art House

**In this part of the exam, you need to fill 10 gaps in a short text. Read the text below and choose the correct word for each space.**

***Mount Everest***

Asa Sherpa has climbed Mount Everest more times than (EVERYONE/ANYONE/SOMEONE/ANOTHER) else in the world. Last year, he ( HIT/ MADE/ BROKE/ CAUGHT) the world record by climbing the world's highest mountain for the twenty-first time. (ALSO, BECAUSE, AFTERWARDS, HOWEVER), he says he won't be able to do it again, because the mountain is becoming (MUCH/TOO/SUCH/EVEN) dangerous to climb.

Asa first climbed the mountain (IN/ON/AT/FROM) 1989 at the age of 12. He worked as a porter, carrying supplies for trekkers. When he first climbed the mountain, there was

(LOT/SEVERAL/PLENTY/MUCH) of snow and ice up there. Now there is much (LESS/LITTLE/FEWER/MORE) snow, and more bare rock.

Asa is (ANGRY/ DISAPPOINTED/WORRIED/AFRAID) about the lack of snow.

(BECAUSE/WITHOUT/UNLESS/SINCE) snow to hold the rocks in place, there are more rockfalls. Melting ice makes big holes, and these make (TRIPS/RIDES/TOURS/VISITS) up the mountain very dangerous. Also, climbers slip more

(EASILY/CARELESSLY/BADLY/CLEARLY) on rock than on snow.

**In this part of the exam you need to read a long text and answer 10 True/False questions.**

**Read about the climate in Madagascar on a travel website. Then choose true or false.**

### **Madagascar – When to go**

Madagascar has two seasons, a warm, wet season from November to April, and a cooler dry season between May and October. However, different parts of the country have very different weather.



The east coast is hotter and wetter, with up to 4000mm of rainfall per year. In the rainy season, there are strong winds, and these can cause a lot of damage. Avoid visiting eastern Madagascar between January and March because the weather can make road travel very difficult. The dry season is cooler and more pleasant.

The high, central part of the country is much drier and cooler. About 1,400 mm of rain falls in the rainy season, with some thunderstorms, but the summer is usually sunny and dry, but it can be cold, especially in the mornings, with freezing showers, and it may snow in mountain areas above 2,400m, and even stay there for several days.

The west coast is the driest part of the island. Here, the winter months are pleasant with little rain, cooler temperatures and blue skies. The summers can be extremely hot, especially in the southwest. This part of the country is semi-desert, and only gets around 300mm of rain per year.

1 Madagascar has four seasons: spring, summer, autumn and winter.

- True
- False

2 There is more rain in January than in June.

- True
- False

3 The wet season is colder than the dry season.

- True
- False

4 It hardly ever rains in central Madagascar.

- True
- False

5 The wettest part of the island is the east.

- True
- False

6 January-March is a good time to visit eastern Madagascar.

- True
- False

7 The centre of Madagascar is the coldest part.

- True
- False

8 Snow sometimes falls in Madagascar.

- True
- False

9 The west coast has the best weather in December.

- True
- False

10 The north-east is hotter than the south-east.

- True
- False

## SECTION B: WRITING

1. Complete the website review. Think about these questions: Which website do you want to review? You should write 250 words. *Answer the following questions:*

*What general information about the website can you give?*

*What are the website's good points?*

*What are the problems with the website?*

*Would you recommend it? Who would you recommend it to?*





The idea that both parents should contribute actively to bringing up their offspring would seem hard to dispute. This does not mean however that all tasks in the child rearing process should be shared equally.

The idea of tasks being shared equally between parents contains several assumptions . One assumption is that both parents have equal amounts of available time and are both available to do what is required at the time it is required. Clearly this is often not the case. If, for example , a child needs help with some homework one evening and one parent is required to work late , the task falls to the other parent . Therefore , despite genuine attempts to share duties equally , it will not always be practically possible to do so.

The second assumption which is implied by the idea of sharing tasks equally is that both parents are equally well prepared or skilled to do all tasks . Again this is clearly not the case most of the time. For instance , it may be that the mother is a teacher and able to provide the kind of support the child needs with their homework more effectively than the father.

In theory, perhaps the best approach would be to first decide what the child needs at any given time, and secondly to assess which parent is in the best position to provide this need. This approach is aimed at using the parental resources most effectively, rather than 'equally'.

In conclusion, it would seem that the 'equality' point of view may not always be in the child's best interest . A more effective approach might be for couples to agree on how they can best use their resources. Even if this is accomplished however it is unlikely to be achievable constantly due to practical restraints .

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

<b>WRITING RUBRIC</b>	<b>Excellent</b>	<b>Very good</b>	<b>Good</b>	<b>Fair</b>	<b>Poor</b>
<b>Structure</b> (Parts of the written task)	<b>1</b>	<b>0,75</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>0</b>
<b>Organization</b> (Coherence and Cohesion)	<b>1</b>	<b>0,75</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>0</b>
<b>Content</b>	<b>1</b>	<b>0,75</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>0</b>
<b>Grammar and Mechanics</b>	<b>1</b>	<b>0,75</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>0</b>
<b>Vocabulary</b> (register)	<b>1</b>	<b>0,75</b>	<b>0,5</b>	<b>0,25</b>	<b>0</b>

Fuente: Adaptación de British Council (2012); B1 Preliminary PET Exam English; Cambridge English: B1 Preliminary (PET).

# Skillful

# Full Placement Test

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## Section 1

Choose the best word or phrase (*a, b, c, or d*) to complete each sentence.

1 My name is Juan, and I \_\_\_\_\_ from Spain.

- a is
- b be
- c are
- d am

2 Where \_\_\_\_\_?

- a does he study
- b he studies
- c he does study
- d studies he

3 Who did \_\_\_\_\_ at the library?

- a you saw b
- you see c
- saw you d
- see

4 "\_\_\_\_\_ to Australia, Ginny?"

"No, I haven't."

- a Did you ever go
- b Will you ever go
- c Are you ever going
- d Have you ever been

- 5 Tokyo is        city I've ever lived in.  
a the most big  
b the bigger  
c the biggest  
d the more big
- 6 Is she the woman        husband is a writer?  
a which  
b that  
c who  
d whose
- 7 The police wanted to know exactly how the money        stolen from the bank.  
a is  
b was  
c gets  
d did

PHOTOCOPIABLE

*Skillful Digibook*. This page is photocopiable, but all copies must be complete pages.  
Copyright © Macmillan Publishers Limited 2013.

- 8 By the time Mary gets here, the lecture       .  
a will finish  
b is going to finish  
c will have finished  
d is finishing
- 9 You        tell anyone about this, Sara. It's a secret, OK?  
a couldn't  
b wouldn't  
c mustn't  
d don't have to
- 10 I think you        leave now. It's getting late.  
a can  
b would  
c will  
d should
- 11 I wish I        in such a cold country!  
a didn't live  
b haven't lived  
c won't live  
d am not living

- 12 If Jack modern languages, he wouldn't have become a translator.
- a hadn't studied
  - b didn't study
  - c wouldn't have studied
  - d hasn't studied

## Section 2

Choose the best word or phrase (*a, b, c, or d*) to complete each sentence. 13 I always go to the café \_\_\_\_\_ Tuesdays.

- a on
  - b in
  - c at
  - d by
- 14 I will \_\_\_\_\_ you tomorrow.
- a shout
  - b cry
  - c call
  - d say
- 15 Hannah's a really \_\_\_\_\_ person. She's always smiling.
- a sensible
  - b interesting
  - c talkative
  - d cheerful
- 16 I have no \_\_\_\_\_ what time the library opens.
- a belief
  - b opinion
  - c idea
  - d feeling
- 17 It was a beautiful day, so we went on a boat \_\_\_\_\_ on the lake.
- a ride
  - b travel
  - c drive
  - d sightseeing

- 18 It was a great meal, but pretty expensive. Just look at the \_\_\_\_\_!  
a ticket b  
recipe c  
invoice d  
bill
- 19 What time do you \_\_\_\_\_ back from work?  
a go  
b get  
c be  
d travel
- 20 Joel came back from his holiday in Brazil looking really \_\_\_\_\_.  
a tan  
b sun  
c color  
d dark

### Section 3

Read the text below. For questions 21 to 25, choose the best answer (a, b, c, or d).

In 1895, the well-known scientist Lord Kelvin said, "Heavier than air flying machines are impossible." Kelvin was wrong. In 1943, Thomas Watson, the chairman of International Business Machines (IBM) was also wrong when he said that he thought there would be a world market for only five or so computers. Predictions can be wrong, and it is very difficult to predict what the world will be like in 100, 50, or even 20 years. But this is something that scientists and politicians often do. They do so because they invent things and make decisions that shape the future of the world that we live in.

5

In the past they didn't have to think too much about the impact that their decisions had on the natural world. But that is now changing. More and more people believe that we should live within the rules set by nature. In other words, they think that in a world of fixed and limited resources, what is used up today will no longer be available for our children. We need to look at each human activity and try to change it or create alternatives if it is not sustainable. The rules for this are set by nature, not by man.

10

15

- 21 How many predictions are there in the text?
- a 1
  - b 2
  - c 3
  - d 4
- 22 Which of the following statements is true (according to the text)?
- a Lord Kelvin and Thomas Watson were good friends.
  - b The world does not have unlimited natural resources.
  - c Our children will not make predictions about the future.
  - d It is easy to predict what the world will be like 20 years from now.
- 23 *shape* (line 8) is closest in meaning to:
- a do
  - b create
  - c look at
  - d move
- 24 The article suggests we should live in a way.
- a selfish
  - b sustainable
  - c predictable
  - d scientific
- 25 Choose the best title for the article.
- a Predictions and more predictions!
  - b Politicians and scientists
  - c A sustainable future for our children
  - d New inventions

### Section 4 (26 to 33)

In the space below, write a paragraph about yourself. Say where you come from and where you live, and give a little bit of information about your family and friends as well as your hobbies and interests. Finally, say where, when, and how long you have been learning English and in what ways you would like to improve your English. You should write 150 words.

(8 marks)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Section 5

Choose the best word or phrase (*a, b, c, or d*) to complete each sentence. 34 I'm not very interested \_\_\_\_\_ sports.

- a for
- b about
- c in
- d to

35 She likes \_\_\_\_\_ Japanese food.

- a to eating
- b eating
- c eat
- d is eating

36 Harry \_\_\_\_\_ his father's car when the accident happened.

- a was driving
- b drove
- c had driven
- d has been driving

37 I was wondering \_\_\_\_\_ tell me what the professor's office hours are?

- a could you
- b can you
- c if you could
- d please

- 38 If I \_\_\_\_\_ the seminar had been cancelled, I wouldn't have turned up!  
a knew  
b have known  
c had known d know
- 39 I like your hair. Where \_\_\_\_\_?  
a cut you it  
b did you have it cut  
c do you cut it  
d have it cut
- 40 I think Joey must \_\_\_\_\_ late tonight. His office light is still on.  
a have worked  
b work  
c be working  
d to work
- 41 Ana tells me Les is eighty, \_\_\_\_\_ I find hard to believe.  
a that  
b who  
c whose  
d which
- 42 We \_\_\_\_\_ to the new apartment by this time next week, so we won't be here for your game.  
a will have moved  
b will be moving c will move  
d are moving
- 43 What \_\_\_\_\_ this weekend, Lance?  
a are you do  
b are you doing  
c will you have done  
d do you do
- 
- 44 The weather has been awful. We've had very \_\_\_\_\_ sunshine this summer.  
a little  
b a little  
c few  
d a few
- 45 Did you hear what happened to Kate? She \_\_\_\_\_.  
a is injured  
b injured  
c has been injured  
d is being injured

## Section 6

Choose the best word or phrase (a, b, c, or d) to complete each sentence.

- 46 I often \_\_\_\_\_ computer games when I've finished studying.  
a have  
b go  
c do  
d play
- 47 My brother \_\_\_\_\_ the cooking in our house.  
a does b  
makes c  
cooks d  
takes
- 48 Don't forget to \_\_\_\_\_ the light when you go out.  
a turn up  
b turn in c  
turn off  
d turn over
- 49 I hope this cut on my hand \_\_\_\_\_ quickly.  
a cures  
b heals  
c treats  
d restores
- 50 She just burst into \_\_\_\_\_ when she heard the sad news.  
a crying  
b tears  
c cries  
d break down
- 51 He said that he hadn't stolen the computer, but no one believed him.  
a reassured b  
informed c  
insisted  
d persuaded
- 52 Could you \_\_\_\_\_ me that book for a couple of days, please?  
a lend  
b owe  
c borrow  
d rent
- 53 Greg is \_\_\_\_\_ a lot of time at college these days!  
a taking  
b spending  
c having  
d doing

## Section 7

Read the text below. For questions 54 to 58, choose the best answer (a, b, c, or d).

Many hotel chains and tour operators say that they take their environmental commitments seriously. However, they often do not fulfill their social and economic responsibilities to the local community. So is it possible for travelers to help improve the lives of people who live in the area and still have an enjoyable vacation?

The nonprofit organization Tourism Concern thinks so. It has been one of the first organizations to offer a fair-trade vacation. The philosophy behind fair-trade travel is to make sure that local people get a fair share of the income from tourism. The objectives are simple: employ local people wherever possible, offer fair wages and treatment, show cultural respect, involve communities in deciding how tourism is developed, and make sure that visitors have minimal environmental impact.

The Association of Independent Tour Operators has worked hard to produce responsible tourism guidelines for its members. A handful of new companies are operated as much by principles as by profits. These companies offer a large range of travel plans for responsible and adventurous travelers.

- 54 Tourism Concern
- a helps tourists who have had bad vacations.
  - b is a philosophy.
  - c is a nonprofit organization.
  - d has a chain of hotels.
- 55 Which of the following is NOT one of Tourism Concern's objectives?
- a good pay for local people
  - b showing respect for local cultures
  - c saving tourists money
  - d protecting the local environment
- 56 According to the text, one goal of fair-trade travel is
- a making money for charity.
  - b money from tourism going to local people.
  - c travelers getting a good deal.
  - d a great cultural experience.
- 57 According to the text, there are \_\_\_\_\_ companies that operate on principles as well as profits.
- a a few
  - b no
  - c some old
  - d many
- 58 Choose the most appropriate title for the article.
- a Vacations from heaven
  - b Cheap adventure vacations
  - c Fair-trade vacations
  - d Great vacation deals



- 69 If you \_\_\_\_\_ me, what would you do?  
a was  
b would be  
c were  
d have been
- 70 I don't know where \_\_\_\_\_ last night.  
a did he go  
b he did go  
c went he  
d he went
- 71 Ali and Khaled are coming to visit us tomorrow, but I wish \_\_\_\_\_.  
a they won't b  
they hadn't c  
they didn't d  
they weren't
- 72 I'm so hungry! If only Bill \_\_\_\_\_ all the food in the fridge!  
a wasn't eating  
b didn't eat  
c hadn't eaten  
d hasn't eaten
- 73 I regret harder in school.  
a not studying b  
not to study c to  
not study  
d not have studied
- 74 Surely Yuki \_\_\_\_\_ you if she was unhappy with your work.  
a will tell  
b would have told  
c must have told d  
had told
- 75 Our neighbors aren't very polite, \_\_\_\_\_ particularly quiet!  
a neither they aren't  
b either they aren't c  
nor are they  
d neither did they be
- 76 We had expected that they \_\_\_\_\_ fluent English, but in fact they didn't.  
a were speaking b  
would speak c  
had spoken  
d spoke

- 77 I'd rather \_\_\_\_\_ next weekend, but I do!  
a I don't have to study b  
I didn't have to study c  
not to study  
d no studying
- 78 Harriet is so knowledgeable. She can talk about subject you ask her to.  
a whatever b  
whenever c  
wherever d  
whoever

## Section 10

Choose the best word or phrase (a, b, c, or d) to complete each sentence. 79 I always \_\_\_\_\_ milk in my coffee.

- a have  
b eat  
c cook  
d make
- 80 I don't often \_\_\_\_\_ TV.  
a watch b  
look at c  
see  
d hear
- 81 Can you give me a \_\_\_\_\_ with my bag?  
a leg  
b back  
c hand  
d head
- 82 Before you enter the marathon, please bear in that you're not as young as you used to be!  
a thought b  
question c  
mind  
d opinion
- 83 The cameras showed he had been driving much too fast, so the police fined him for \_\_\_\_\_.  
a trespassing  
b mugging  
c drunk driving  
d speeding

- 84 The meeting was \_\_\_\_\_ and not very interesting.
- time-wasting
  - time-consuming
  - time-using
  - out of time
- 85 Each member of the team was given a list of \_\_\_\_\_ points to discuss with reporters.
- discussion
  - speaking
  - conversation
  - talking
- 86 There have been several big \_\_\_\_\_ against the use of GM foods recently.
- campaigns
  - issues
  - frustrations
  - strikes

## Section 11

Read the text below. For questions 87 to 92, choose the best answer (a, b, c, or d).

Standards of spelling and grammar among an entire generation of English-speaking university students are now so poor that there is “a degree of crisis” in their written use of the language, the publisher of a new dictionary has warned. Its research revealed that students have only a limited grasp of the most basic rules of spelling, punctuation, and meaning, blamed in part on an increasing dependence on “automatic tools” such as computer spellcheckers and unprecedented access to rapid communication using email and the Internet. The problem is not confined to the U.S., but applies also to students in Australia, Canada, and Britain.

5

Students were regularly found to be producing incomplete or rambling, poorly connected sentences, mixing metaphors “with gusto,” and overusing dull, devalued words such as “interesting” and “good.” Overall, they were unclear about appropriate punctuation, especially the use of commas, and failed to

10

understand the basic rules of subject/verb agreement and the difference between “there,” “their,” and “they’re.”

15

Kathy Rooney, editor-in-chief of the dictionary, said, “We need to be very concerned at the extent of the problems with basic spelling and usage that our research has revealed. This has significant implications for the future, especially for young people. We thought it would be useful to get in touch with teachers and academics to find out what problems their students were having with their writing and what extra help they might need from a dictionary. The results were quite shocking. We are sure that the use of computers has played a part. People rely increasingly on automatic tools such as spellcheckers that are much more passive than going to a dictionary and looking something up. That can lull them into a false sense of security.”

25

Beth Marshall, an English professor, said, "The type of student we're getting now is very different from what we were seeing 10 years ago, and it is often worrying to find out how little students know. There are as many as 800 commonly misspelled words, particularly pairs of words that are pronounced similarly but spelled differently and that have different meanings—for example, "faze" and "phase," and "pray" and "prey."

30

- 87 *grasp* (line 4) is closest in meaning to:
- a ability
  - b use
  - c understanding
  - d skill
- 88 We can infer from the style of the text that this article was printed in a
- a newspaper.
  - b dictionary.
  - c novel.
  - d guidebook.
- 89 Kathy Rooney carried out research to see
- a if students could spell certain words.
  - b how widespread the use of computers is.
  - c if academics were in touch with their students.
  - d how dictionaries can help students.
- 90 *them* (line 25) refers to:
- a spellcheckers
  - b computers
  - c people
  - d dictionaries
- 91 According to Beth Marshall, students today
- a spell 800 words incorrectly on average.
  - b like using spellcheckers.
  - c mispronounce and misspell words.
  - d are not as knowledgeable as they were in the past.
- 92 Choose the best title for the article.
- a The history of grammar
  - b Dictionaries of the future
  - c Students don't know their "there" from their "they're"
  - d Automatic tools



ANEXO F: Diarios de campo (*Journals*)



NAME: _____	CODE NUMBER: _____	DATE: _____	UNIT: _____
ACTIVITY / TASK / STRATEGY	STRENGTHS	WEAKNESSES	REFLECTIONS, NEEDS & SUGGESTIONS

***ENLACE A TRAVÉS DE CÓDIGO QR PARA VISUALIZAR LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES:***



Fuente: Elaboración propia

ANEXO G: Folleto de unidades de contenido metacognitivo en Moodle

*Moodle Metacognitive Content Units Handout*

ENGLISH AUTONOMOUS LEARNING (EAL)



**ENLACE EN GOOGLE DRIVE PARA VISULIZAR TODO EL DOCUMENTO:**

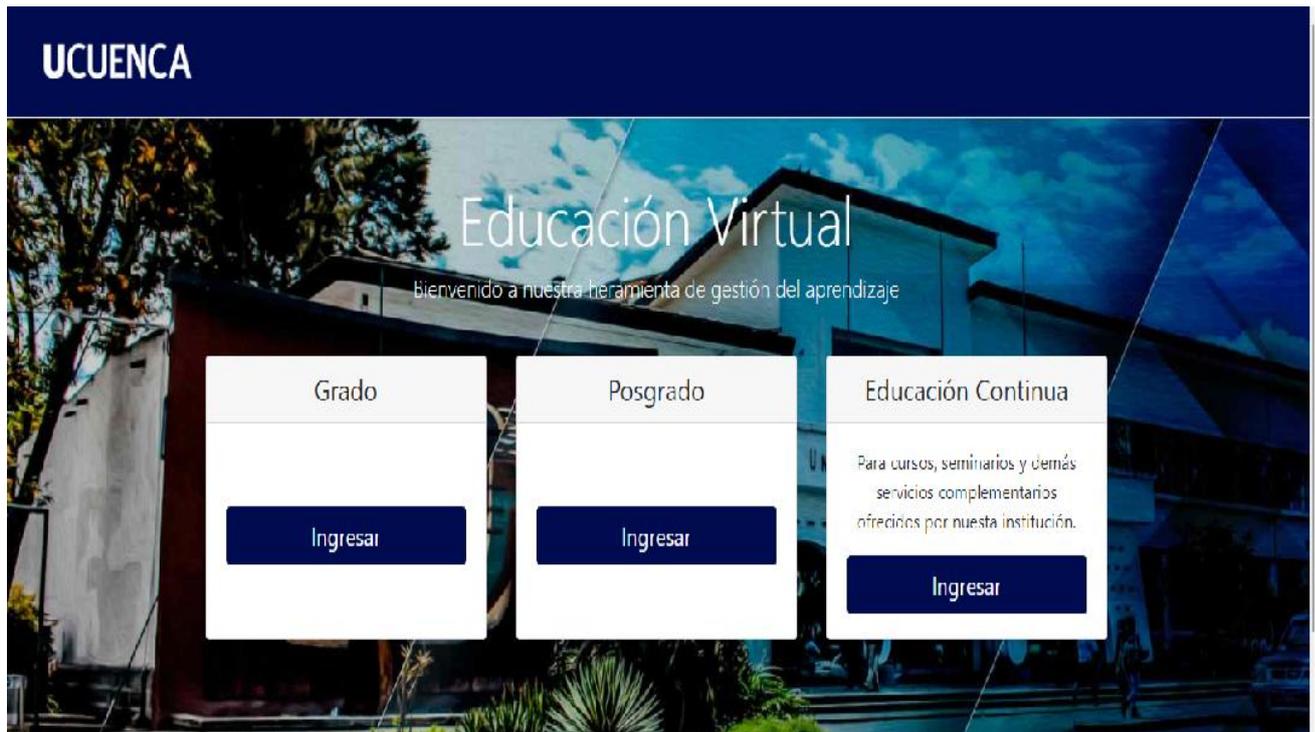
*[https://drive.google.com/file/d/1\\_M4TEZThyRye-hlIbjdB9-bstqqmPl1Y/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_M4TEZThyRye-hlIbjdB9-bstqqmPl1Y/view?usp=sharing)*

**ENLACE A TRÁVES DE CÓDIGO QR:**



Fuente: Elaboración propia

## ANEXO H: Procedimiento y diseño de la intervención



The image shows a screenshot of a user's dashboard in the UCUENCA virtual learning environment. The browser address bar shows the URL "evirtual.ucuenca.edu.ec/my/". The user's name, "MARIA VERONICA LEON VELEZ", is displayed at the top right. The dashboard is divided into several sections. On the left, there is a "COURSE OVERVIEW" section with tabs for "Timeline" and "Courses". Below these tabs, there are two course cards. The first card is for "12009-CATEDRA INTEGRADORA: INTRODUCTION TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE-GRUPO-1, G1SUBGRUPO-1, GRUPO-2, G2SUBGRUPO-1" and shows a progress indicator of 0%. The second card is for "INTERVENCION METACOGNITIVA Y AUTOREGULACION DEL APRENDIZAJE DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA" and shows a progress indicator of 0%. On the right side of the dashboard, there is a "PRIVATE FILES" section with the text "No files available" and a "Manage private files..." link. Below that is an "ONLINE USERS" section showing a list of users who are currently online, including "MARIA VERONICA LEON VELEZ" (last 1 minutes: 36), "MAXIMO EMILIANO LEON QUINTEROS", "ALEX DAVID NARVAEZ AREVALO", "JOFFRE FERNANDO JARAMILLO ALVAREZ", "ANDRES SEBASTIAN MACHADO TELLO", "MARIA EMILIA CARDENAS WILCHES", and "BRYAN EFRAIN FAREZ CORONEL". The Windows taskbar at the bottom shows the system clock as 11:43 on 28/01/2020.

Dashboard | grado.ucuenca.edu.ec/my/#

UNIVERSIDAD DE CUENCA

<p>TERCER NIVEL</p> <p>11421-INTERMEDIATE COMMUNICATIVE ...</p>	<p>SEPTIMO NIVEL</p> <p>11438-CATEDRA INTEGRADORA: TEACHING TRENDS FOR ...</p>
<p>SEPTIMO NIVEL</p> <p>12013-PRACTICAS LABORALES 5: IGUALDAD Y ...</p>	<p>QUINTO NIVEL</p> <p>INTERVENCION METACOGNITIVA Y AUTOREGULACION DEL ...</p>
<p>SEPTIMO NIVEL</p> <p>(MAR18-AGO18)-TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN ...</p> <p>Hidden from students</p>	<p>SEPTIMO NIVEL</p> <p>(MAR18-AGO18)-TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN ...</p> <p>Hidden from students</p>

Private files: No files available

Timeline: No upcoming activities due

Online users: 4 online users (last 1 minutes)

- JOSE VICENTE ROLDAN FERNANDEZ
- MARIA VERONICA LEON VELEZ
- MARIA JOSE RIVERA ULLAURI

16:34 11/10/2020

Inicio | Universidad de Cuenca | Portal de Servicios | Curso: INTERVENCION METACO...

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual

MARIA VERONICA LEON VELEZ

Su progreso

## ENGLISH AUTONOMOUS LEARNING (EAL)



- INTRODUCTION
- Announcements
- PhD Thesis-Fundamentación, Objetivos, Hipótesis y Preguntas de Investigación

moodle

11:44 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOGNITIVA x +

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

MARIA VERONICA LEON VELEZ

- PHD Thesis-Fundamentación, Objetivos, Hipótesis y Preguntas de Investigación
- Moodle
- Moodle Manual- Learner user
- NEED HELP?
- NEED HELP?
- MERRIAM WEBSTER'S DICTIONARY
- UNIT 1- EAL CHRONOGRAM
- UNIT 2 - EAL CHRONOGRAM
- UNIT 3- EAL CHRONOGRAM
- UNIT 4- EAL CHRONOGRAM

**TASK TRACKER**



11:44 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOGNITIVA x +

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

MARIA VERONICA LEON VELEZ

- UNIT 2 - EAL CHRONOGRAM
- UNIT 3- EAL CHRONOGRAM
- UNIT 4- EAL CHRONOGRAM

**TASK TRACKER**



- AUTONOMOUS TIME MARKER FORMAT
- TASK- REPORT 1
- Task Tracker Report
- AUTONOMOUS TIME MARKER- UNIT 1 -READING PRACTICES 1,2, AND 3.
- AUTONOMOUS TIME TRACKER- UNIT 1 WRITING SKILL PRACTICE 1
- AUTONOMOUS TIME MARKER UNIT 2- READING PRACTICE 4 AND WRITING SKILL PRACTICE 2
- AUTONOMOUS TIME MARKER- UNIT 3
- AUTONOMOUS TIME MARKER- UNIT 4

**SELF-REGULATION CHECKLISTS**



11:44 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG x

evirtual.ucuena.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

AUTONOMOUS TIME MARKER UNIT 2- READING PRACTICE 4 AND WRITING SKILL PRACTICE 2

AUTONOMOUS TIME MARKER- UNIT 3

AUTONOMOUS TIME MARKER- UNIT 4

### SELF- REGULATION CHECKLISTS



Reading and Writing Levels of difficulty indicator

Reading Self-Regulation Checklists

Self-Regulative Writing Checklists

### SELF - QUESTIONING



WHAT CAN YOU DO WITH A B1 LEVEL IN ENGLISH?

PLANNING READING SELF-MONITORING

11:45 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG x

evirtual.ucuena.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

### SELF - QUESTIONING



WHAT CAN YOU DO WITH A B1 LEVEL IN ENGLISH?

PLANNING READING SELF-MONITORING

WRITING SELF-QUESTIONING



GUÍA GENERAL DE TÉCNICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

METACOGNITIVE READING COMPREHENSION STRATEGIES

WRITING GUIDELINES, TIPS, AND STRATEGIES

#### UNIT 1



UNIT 1-READING SKILL PRACTICE 1

11:45 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG x

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

- METACOGNITIVE READING COMPREHENSION STRATEGIES
- WRITING GUIDELINES, TIPS, AND STRATEGIES

### UNIT 1

**Reading**

- UNIT 1-READING SKILL PRACTICE 1
- UNIT 1-READING SKILL PRACTICE 2
- UNIT 1-READING SKILL PRACTICE 3

**Writing**

- UNIT 1- WRITING SKILL PRACTICE 1

**ASSESSMENT & FEEDBACK**

**Assesment**

- UNIT 1- READING SKILL PRACTICES 1 & 2
- UNIT 1 - READING SKILL PRACTICE 3
- UNIT 1 - WRITING SKILL PRACTICE 1

11:46 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG x

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

### UNIT 2

**Reading**

- Unit 2- READING SKILL PRACTICE 4

**Writing**

- UNIT 2- WRITING SKILL PRACTICE 2

**ASSESSMENT & FEEDBACK**

**Assesment**

- UNIT 2 - READING SKILL PRACTICE 4
- UNIT 2- WRITING SKILL PRACTICE 2
- UNIT 2- JOURNAL
- JOURNAL FORMAT FOR UNIT 2

### UNIT 3

**Reading**

11:46 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG... x +

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

### UNIT 3

Reading 

UNIT 3 - READING SKILL PRACTICE 5

Writing 

UNIT 3 - WRITING SKILL PRACTICE 3

**ASSESSMENT & FEEDBACK**

Assessment 

UNIT 3 - READING SKILL PRACTICE 5

UNIT 3 - WRITING SKILL PRACTICE 3

---

### UNIT 4

Reading 

Writing 

UNIT 4 - READING AND WRITING SKILLS PRACTICE 1

11:47 28/01/2020

Inicio | Universidad de Cuenca x Portal de Servicios x Curso: INTERVENCION METACOG... x +

evirtual.ucuenca.edu.ec/course/view.php?id=20487

eVirtual MARIA VERONICA LEON VELEZ

UNIT 3 - READING SKILL PRACTICE 5

UNIT 3 - WRITING SKILL PRACTICE 3

---

### UNIT 4

Reading 

Writing 

UNIT 4 - READING AND WRITING SKILLS PRACTICE 1

UNIT 4 - READING AND WRITING SKILLS PRACTICE 2

**ASSESSMENT & FEEDBACK**

Assessment 

Unit 4 - READING AND WRITING SKILLS PRACTICE 1

Unit 4 - READING AND WRITING SKILLS PRACTICE 2

Moodle Docs para esta página

Usted se ha identificado como MARIA VERONICA LEON VELEZ. (Cerrar sesión)

Reiniciar tour para usuario en esta página

Página Principal

Descargar la app para dispositivos móviles

11:47 28/01/2020

Fuente: Elaboración propia

## ANEXO I: Consentimiento informado de participación



### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

**Título de la investigación:** *“Entorno Virtual Moodle: Intervención metacognitiva y promoción del aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior”*

**Doctoranda:** Lcda. Verónica León Vélez, Mgs.

Estimado/a participante:

En mi calidad de doctoranda del programa de “Doctorado en Educación” de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, previo a la obtención del título de PhD, Doctora en Educación, como parte de los requisitos del Programa, debo llevar a cabo un proyecto de investigación. El mismo trata sobre el efecto que podría tener la intervención metacognitiva y la promoción del aprendizaje autorregulado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel superior, específicamente en las destrezas de lectura comprensiva y escritura a nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), a través de la plataforma virtual MOODLE.

Esta intervención tiene como propósito determinar en qué medida la implementación de estrategias metacognitivas aplicadas a través de Moodle influye en el aprendizaje autorregulado de las destrezas de Lectura Comprensiva y Escritura. De ahí que los objetivos de la presente investigación estarían orientados a fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes a través de la aplicación de la plataforma virtual Moodle con el fin de promover el aprendizaje autorregulado del inglés como lengua extranjera a nivel superior; establecer cuáles estrategias metacognitivas son las más empleadas por los participantes de la investigación; identificar las percepciones de los participantes hacia las estrategias metacognitivas como herramientas para llegar a ser autorregulados y reflexivos en el desarrollo de sus destrezas de lectura comprensiva y de escritura en el aprendizaje del inglés y evaluar el impacto del uso de

estrategias metacognitivas aplicadas a través de actividades y recursos de Moodle en el rendimiento académico de los estudiantes en las dos destrezas: Lectura Comprensiva y Escritura.

Esta investigación ha sido previamente aprobada por el Departamento de Posgrados de la Universidad Nacional de La Plata y su intervención por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Es importante mencionar que el proceso y la información obtenida a través de este estudio será mantenido bajo estricta confidencialidad y anonimato. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados. Además, el estudio no conllevará ningún riesgo ni se verá afectada su evaluación a lo largo de la investigación. De igual manera está en pleno derecho de escoger ser partícipe o no de esta investigación. El único requerimiento por parte del estudiante es participar activamente en las actividades programadas en la plataforma Moodle durante las sesiones de intervención.

La investigadora agradece su colaboración en este proceso, si tiene alguna pregunta sobre este estudio puede realizarla comunicándose al 0994341053 o al correo electrónico: [veronica.leon@ucuenca.edu.ec](mailto:veronica.leon@ucuenca.edu.ec)

---

### AUTORIZACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_, estudiante de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, he leído esta información y estoy de acuerdo con participar en el proyecto.

Firma: \_\_\_\_\_ (del participante)

Cédula de Identidad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ (investigador)      Fecha: \_\_\_\_\_

**Fuente: Elaboración propia**

ANEXO J: Marcador de tiempo autónomo (*Autonomous Time Marker*)



UNIT 1 AUTONOMOUS TIME MARKER	
STRATEGY: ACTIVITY/ TASK	TIME
TOTAL AMOUNT OF TIME:	



Fuente: Elaboración propia

ANEXO K: Cronograma (*Muestra*)

ENGLISH AUTONOMOUS LEARNING (EAL)		
UNIT 1 CHRONOGRAM		
PRACTICES	DEADLINE	OBSERVATIONS
UNIT 1- READING SKILL PRACTICE 1		UPLOAD YOUR WORKSHEETS (WITH YOUR NAME) IN THE ASSESSMENT AND FEEDBACK SECTION OF
UNIT 1- READING SKILL PRACTICE 2		UPLOAD YOUR WORKSHEETS (WITH YOUR NAME) IN THE ASSESSMENT AND FEEDBACK SECTION OF
UNIT 1 - READING SKILL PRACTICE 3		UPLOAD YOUR WORKSHEETS (WITH YOUR NAME) IN THE ASSESSMENT AND FEEDBACK SECTION OF
UNIT 1 - WRITING SKILL PRACTICE 1		UPLOAD YOUR WORKSHEETS (WITH YOUR NAME) IN THE ASSESSMENT AND FEEDBACK SECTION OF
AUTONOMOUS TIME MARKER REPORT- UNIT 1-READING PRACTICES 1, 2, 3		UPLOAD YOUR AUTONOMOUS TIME MARKER REPORT IN THE TASK TRACKER SECTION, PLEASE.
UNIT 1-JOURNAL		PRESENT TO THE RESEARCHER YOUR PERSONAL JOURNAL WITH YOUR COMMENTS AT THE END OF UNIT 1, PLEASE.

Fuente: Elaboración propia

## ANEXO L: Rastreador de tareas (*Task-tracker*)

		<b>TASK TRACKER</b>			 STUCK WORKING DONE ON IT	
	STUDENTS	READING ACTIVITIES	WRITING ACTIVITIES	SELF-QUESTIONING	SELF-REGULATION CHECKLISTS	JOURNALS
MT1	VERÓNICA ABAU 					
MT2	DAYANA ARMIJOS 					
MT3	VERÓNICA BERMEO 					
MT4	IVANIA BUESTÁN 					
MT5	BELEN CUAMARCA 					
MT6	BRIAN CASTILLO 					
MT7	NICOLE CHACÓN 					
MT8	ALICIA FLORES 					
MT9	PAMELA GARCÍA 					
MT10	JULISSA IÑIGUEZ 					
MT11	ALEXANDRA MARQUEZ 					
MT12	PAULO MORALES 					
MT13	MICHELLE MOROCHO 					
MT14	PAULA PESANTEZ 					
MT15	JENNY PILLACELA 					

MT16	CHRISTIAN PINTADO 					

MT17	DIEGO QUEZADA 					
MT18	GABRIELA QUISI 					
MT19	GINA RAMÓN 					
MT20	JOHN RIVERA 					
MT21	MARGOTH RUBIO 					

MT22	TAMARA RUILOVA 					

MT23	JONNATHAN SALINAS 					
MT24	JONNATHAN SANGURIMA 					
MT25	KATHERINE SIBRI 					
MT26	MARCO VIZHCO 					
MT27	MIGUEL YANEZ 					

		<b>TASK TRACKER</b>			 STUCK WORKING DONE ON IT	
	STUDENTS	UNIT 1	UNIT 2	UNIT 3	UNIT 4	JOURNALS Units 3 and 4
MT1	VERÓNICA ABAD 					
MT2	DAYANA ARMIJOS 					
MT3	VERÓNICA BEHNEO 					
MT4	IVANIA BUESTÁN 					
MT5	BELÉN CAJAMARCA 					
MT6	ERIAN CASTILLO 					
MT7	NICOLE CHACÓN 					
MT8	ALICIA FLORES 					
MT9	PAMELA GARCÍA 					
MT10	JULISSA ÑIGUEZ 					
MT11	ALEXANDRA MARQUEZ 					
MT12	PAULO MORALES 					
MT13	MICHELLE MOROCHO 					

MT15	IPPENY PILLAR A 					
MT15b	CHRISTIAN PINILADO 					
MT17	DIEGO QUEZADA 					
MT18	CADRELA QUIBI 					
MT19	GINA RAMÓN 					
MT21	JOHN RIVERA 					
MT21	MARCOT LEBRERO 					
MT22	TAMARA RUILOVA 					
MT23	JONATHAN SALINAS 					
MT23	DOMINICHI SANDRIRIME 					
MT25	KATHERINE SIBRI 					
MT26	MARCO VIZCO 					
MT27	MIGUEL YANEZ 					

Fuente: Elaboración propia