

ACTIVIDADES METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y REGULACIÓN
EN LA CONSTRUCCIÓN-PRODUCCIÓN
DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO

LAURA MARCELA RODRÍGUEZ DUQUE

Fonoaudióloga

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2008

ACTIVIDADES METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y REGULACIÓN

EN LA CONSTRUCCIÓN-PRODUCCIÓN

DEL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO

LAURA MARCELA RODRÍGUEZ DUQUE

Fonoaudióloga

Trabajo de grado presentado para optar al título de

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Director de Tesis

Esteban Ocampo

Psicólogo

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2008

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
1. CONTEXTO TEÓRICO-INVESTIGATIVO	9
1.1 JUSTIFICACIÓN	9
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL E INVESTIGATIVA	17
1.4.1 Metacognición	17
1.4.2 Discurso oral	29
1.4.3 Discurso oral argumentativo	33
1.4.4 Metacognición y comunicación.	38
1.4.4.1 Metacognición y comprensión auditiva.	39
1.4.4.2 Argumentación oral en el aula de clase.	40
1.4.4.3 Metacognición y producción de textos escritos argumentativos.	42
1.4.4.4 Metacognición y escritura.	46
1.4.4.5 Metacognición y aprendizaje de una segunda lengua.	48
1.4.4.6 Metacognición y comprensión de lectura	51
1.4.4.7 Metacognición, lectura y escritura.	51
1.4.4.8 Regulación metacognitiva de la escritura en el aula	53
1.4.4.9 Actividades metaverbales y enseñanza de los géneros escritos y orales	56
1.4.4.10 Escritura y reformulación.	59
2. MÉTODO	63
2.1 INTRODUCCIÓN	63
2.2 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	63

2.3 METODOLOGÍA	65
2.3.1 Unidad de análisis.	65
2.3.2 Unidad de trabajo.	65
2.4 PROCEDIMIENTO	66
2.4.1 Estructura de análisis	68
2.4.2 Técnicas.	73
3. RESULTADOS	75
3.1 PRIMERA CATEGORÍA: PLANEACIÓN	76
3.2 SEGUNDA CATEGORÍA: REGULACIÓN	80
3.2.1 Reformulación.	80
3.2.2 Supervisión.	83
3.3 RELACIONES ENTRE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS	85
3.4 ACTIVIDADES METACOGNITIVAS Y ROL DEL SUJETO DISCURSIVO	89
3.5 MODELO: OPERACIONES METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y REGULACIÓN EN EL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO	94
4. DISCUSIÓN	98
4.1 CONOCIMIENTO Y REGULACIÓN: ENTRE EL ACCESO AUTOMÁTICO Y EL ACCESO CONCIENTE	98
4.2 CONFIGURACIÓN DE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS	100
4.3 REGULACIÓN: VÍNCULO INTERACCIÓN, INTERNALIZACIÓN, CONOCIMIENTO	103
5. CONCLUSIONES	105
6. BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXO A: DEFINICIONES DE CATEGORÍAS E ITEMS PARA RECUPERAR HUELLAS DISCURSIVAS INDICADORAS DE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS	116
ANEXO B: RAE	119

RESUMEN

Este estudio se interesó por comprender la manera como operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación, esta última evidenciada a través de las acciones de reformulación y supervisión, en la construcción-producción del discurso oral argumentativo. Este propósito surgió frente al problema de la poca exploración que se ha realizado en torno a las relaciones entre discurso oral argumentativo y metacognición.

Al asumir un corte cualitativo utilizó como técnica fundamental la observación y como instrumento el registro en video de la dinámica discursiva generada a partir de temas polémicos en un grupo de 9 estudiantes universitarios. Los enunciados registrados se analizaron siguiendo las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas con el objetivo de establecer inferencias sobre la actividad metacognitiva subyacente.

Los ítems a través de los cuales se rastrearon las huellas enunciadas fueron: *verbales* –inclusión de vocabulario referido a adjetivos, adverbios, verbos mentales, operadores discursivos tales como conjunciones y preposiciones, la inclusión de un nuevo dato o una nueva afirmación, la enunciación de la posición, la conclusión del turno de habla–; *no verbales* –pausas, silencios, interjecciones, retomar las notas–; *paralingüísticas* –reducción de la velocidad del habla–.

El propósito de este estudio exigió la transcripción cuidadosa de los enunciados argumentativos, la identificación de las huellas discursivas a través de los ítems expuestos y su análisis inferencial. De esta manera, los hallazgos se lograron organizar en las categorías de planeación y regulación–reformulación y supervisión–. El análisis propuesto a lo largo del estudio permitió configurar las actividades metacognitivas como mecanismos autorregulatorios empleados por un sujeto discursivo durante el intento activo de resolver problemas; para el caso particular de esta investigación, la situación problema fue la construcción-

producción de enunciados argumentativos. Así mismo, el contexto discursivo implicó la interacción entre sujetos, la que a su vez actuó como desencadenante de actividad metacognitiva.

De acuerdo con el rol ejercido en la interacción, las actividades metacognitivas ocurrieron de manera diferente. Para el rol de los presentadores, la actividad metacognitiva que apareció con mayor frecuencia fue la planeación mientras que al asumir el rol de refutador la actividad metacognitiva recurrente fue la reformulación de los enunciados anteriores emitidos por los enunciatarios con el fin de negarlos ó utilizarlos para reforzar el punto de vista que se estaba debatiendo.

El análisis inferencial realizado en este estudio permitió proponer un modelo para exponer el funcionamiento en cadena de las operaciones metacognitivas de planeación y regulación –reformulación y supervisión– así como su aparición recurrente durante la construcción-producción de enunciados argumentativos.

El registro de pocas situaciones de debate así como el número reducido de sujetos discursivos hizo más difícil la realización de inferencias y aún más de regularidades trasferibles a otros contextos ó a situaciones de enseñanza-aprendizaje del discurso oral argumentativo. Para futuros proyectos se hace necesario recurrir a nuevas aproximaciones metodológicas con el fin de delinear regularidades que incidan significativamente en la elaboración de propuestas en torno al aprendizaje del discurso oral argumentativo en diversos contextos comunicativos.

Palabras clave: Actividades metacognitivas, discurso oral, argumentación, interacción.

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el informe final del estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*. Los primeros apartados hacen referencia a la justificación y el planteamiento del problema los cuales contienen como ideas centrales la escasez de reportes que existen alrededor de la relación entre metacognición y discurso oral argumentativo, así como la necesidad de realizar este tipo de aproximaciones investigativas con el fin de configurar propuestas didácticas en el campo de la comunicación oral.

En segundo lugar, se presentan los objetivos y la hipótesis de trabajo la cual plantea que la construcción-producción del discurso oral argumentativo está soportada por actividades metacognitivas que le permiten al sujeto discursivo realizar ajustes sobre sus enunciados.

En tercer lugar, se presenta la construcción conceptual e investigativa alrededor de la metacognición y el discurso oral argumentativo la cual recoge los planteamientos de autores clásicos y contemporáneos quienes aportan elementos relevantes para abordar el objeto de estudio. En este mismo apartado se sintetizan antecedentes investigativos relacionados con las habilidades comunicativas y la metacognición.

En cuarto lugar, se presenta el método utilizado por el estudio iniciando por la fundamentación epistemológica que ubica el estudio en la investigación cualitativa. Se identifica como unidad de análisis las actividades metacognitivas y como unidad de trabajo un grupo de 9 estudiantes universitarios. Se describe el procedimiento seguido para registrar los datos que consistió en la observación y el registro en video de los enunciados argumentativos emitidos durante dos debates realizados en el aula de clase. Igualmente, se presenta la estructura de análisis configurada a partir de los planteamientos de Rivière y Caron.

Por último, se presentan los resultados, la discusión y las conclusiones. Los primeros muestran las categorías de actividades metacognitivas de planeación y regulación construidas a partir del análisis de la información. La segunda da cuenta del diálogo entre premisas teóricas y los datos del estudio organizados en tres ejes: a) conocimiento y regulación entre el acceso automático y el acceso conciente; b) configuración de las actividades metacognitivas; c) vínculo entre la interacción, la internalización y el conocimiento. Las terceras enumeran los aportes del estudio y señalan los aspectos que requieren de un abordaje diferente para su comprensión y aplicación al campo de la didáctica de las habilidades comunicativas orales.

1. CONTEXTO TEÓRICO-INVESTIGATIVO

1.1 JUSTIFICACIÓN

La metacognición ha sido reconocida como una de las herramientas con las que cuentan los aprendices para lograr mejores desempeños en cualquier dominio cognitivo. Diversos autores desde corrientes variadas se han interesado por abordar su estudio al reconocer su utilidad en el terreno del aprendizaje. En particular, la investigación acerca de la lectura y la escritura ha arrojado importantes aportes acerca de la relación entre metacognición y desempeños comunicativos.

Al respecto Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) hacen referencia a la importancia de la metacognición en procesos comunicativos por cuanto le permite a los individuos regular de manera progresiva su actuación y seleccionar estrategias pertinentes para la resolución de situaciones problemáticas. Así, las actividades metacognitivas facilitan al sujeto el acceso y la supervisión de los conocimientos que adquiere para aplicarlos de forma eficaz en la resolución de tareas comunicativas. Estas autoras afirman que desde el punto de vista de la fonoaudiología, la psicología y la pedagogía, se hace necesario tener un conocimiento sobre las operaciones metacognitivas, ya que son éstas las que permiten a los individuos mediar y regular sus procesos cognitivos para desarrollar eficazmente las tareas propuestas durante su escolarización. De tal manera que dichas operaciones son de vital importancia en la escuela, en tanto influyen de forma directa en los procesos comunicativos, actuando como mediadoras del aprendizaje. Así mismo se constituyen en predictores de desempeño e indicadores de áreas a intervenir para lograr que los sujetos controlen y regulen sus propios procesos de aprendizaje de habilidades comunicativas.

No obstante lo anterior, en el campo del discurso oral se reportan pocas investigaciones que intentan describir cómo ocurren las actividades metacognitivas en su construcción-producción. Por ejemplo, un estudio como el

realizado por Dolz y Erard (2000) hace referencia a un concepto relacionado con la metacognición pero que difiere de ella, según los autores, debido a su carácter externo y observable: el concepto de actividad metaverbal.

En su investigación titulada Actividades metaverbales y enseñanza de los géneros escritos y orales Dolz y Erard (2000) se interesaron en las prácticas educativas con el fin de distinguir las actividades metaverbales de los docentes y los alumnos de las actividades verbales como objeto de aprendizaje. Parten de la idea de que la reflexión sobre el lenguaje y sus usos es típica del lenguaje del aula porque es frecuente encontrar que los estudiantes y el docente hablen sobre actos verbales.

El concepto de actividad metaverbal se podría relacionar con el de metacognición debido a sus funciones de regulación. Sin embargo, se diferencia de él básicamente por el carácter interno y subyacente de las actividades metacognitivas. De allí se desprende la pertinencia de este proyecto en el ámbito cognitivo, lingüístico y educativo puesto que al reconocer cómo operan las operaciones metacognitivas en el discurso oral se sugieren nuevos niveles de análisis que pueden llegar a tener impacto en la intervención sobre las habilidades comunicativas orales. En consecuencia, el seguimiento a huellas lingüísticas que permiten rastrear actividades metacognitivas puede favorecer la reflexión alrededor de ellas para avanzar hacia niveles superiores de competencia comunicativa oral.

Relacionado con lo anterior, se puede afirmar que la importancia de este proyecto radica en las inferencias realizadas, a partir de los niveles de análisis tradicionales del discurso oral, sobre el funcionamiento de las actividades metacognitivas. Es un primer acercamiento a la descripción compleja de procesos subyacentes posiblemente relacionados con los diferentes niveles de desempeño que puede alcanzar un sujeto discursivo.

Además de estos planteamientos, la pertinencia e importancia de este proyecto se vincula con el estudio del discurso oral argumentativo. Se reconoce la

relevancia de este modo de organización discursiva no sólo para aprender sino para interactuar en una sociedad agitada en la que cada vez menos se hace uso de la palabra para reconstruir lo que se sabe acerca de determinado asunto.

Tanto en la cotidianidad como en los ámbitos académicos es a partir de la interacción que los seres humanos construimos nuestros saberes y sentires. Precisamente una situación comunicativa como un debate alrededor de un tema polémico es el contexto propicio para aflorar habilidades discursivas que dejan ver las representaciones del mundo que se poseen, al mismo tiempo que permite poner en juego habilidades discursivas quizás relacionadas con funcionamientos subyacentes determinados.

Autores como Camps y Dolz (1995) sostienen que la enseñanza de la argumentación supera los simples objetivos de una enseñanza disciplinaria y tiene unas dimensiones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales. La argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno que vive inmerso en una situación de persuasión. Por ello, los autores citados afirman:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender las ideas propias, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Además, comprender los argumentos que se transmiten en los mensajes sociales y poner en práctica estrategias de argumentación es un modo de desarrollar habilidades de pensamiento (p.5) .

El análisis del discurso oral argumentativo propuesto desde la perspectiva de las actividades metacognitivas que regulan su producción permite comprender, como lo afirma Caron (1983):

El funcionamiento en cadena de las actividades discursivas, su carácter intradiscursivo, su puesta en escena en situaciones discursivas. Además, y como uno de los ejes centrales de esta propuesta, permite comprender el impacto de la interacción social en “el

desencadenamiento de operaciones de regulación que permiten ajustar el discurso a la situación comunicativa y utilizar estrategias discursivas, parecidas a las “estrategias” observadas en las resoluciones de problemas” (p. 171).

La metacognición puede ser usada por los profesores para ayudar a sus estudiantes a aprender a analizar y adaptar su pensamiento y mejorar sus procesos argumentativos. Este estudio aporta en la comprensión del funcionamiento metacognitivo que tiene lugar en la construcción-producción del discurso oral argumentativo y con ello contribuye a configurar su complejidad y a resaltar su utilidad como propulsor de aprendizajes en el ámbito académico. Explorar las actividades metacognitivas en relación con el discurso oral argumentativo puede sugerir nuevas aproximaciones didácticas.

El estudio de la metacognición tal como lo afirma Burón (1997)

Es un esfuerzo que ha hecho la psicología para ahondar en la mente de los estudiantes mientras realizan tareas escolares o tratan de aprender, para ver que hacen y cómo trabajan mentalmente. Siempre ha suscitado una inquietud por descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender y para diseñar sistemas didácticos que permitan enseñar a los estudiantes a hacer un ejercicio de la inteligencia (p.7)

La exploración propuesta de las actividades metacognitivas de planeación y regulación puestas en juego durante la construcción-producción del discurso oral argumentativo también es un esfuerzo por comprender el funcionamiento de los procesos subyacentes a la construcción-producción del discurso con el fin de enriquecer su análisis de tal manera que puedan configurarse en el futuro propuestas didácticas de alto impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe un creciente interés por el abordaje de los procesos metacognitivos implicados en diversidad de tareas cognitivas. Relacionado con lo anterior, es frecuente encontrar en la literatura sobre didáctica, aprendizaje y educación

investigaciones referentes a las actividades metacognitivas implicadas en la comprensión de lectura, la escritura y la resolución de problemas. Estos estudios sustentan la existencia de una relación positiva entre las actividades metacognitivas de regulación y la realización estratégica de la tarea. A pesar de ser la oralidad una actividad cognitiva compleja que implicaría también el uso de mecanismos de regulación para ser llevada a cabo de manera estratégica, no se reportan muchos estudios que presenten comprensiones sobre metacognición y discurso oral, aunque si existen perspectivas cercanas.

Una de las perspectivas cercanas al abordaje que pretende este proyecto es la relacionada con actividad metalingüística y metaverbal. Al respecto autores como Dolz y Erard (2000) hacen referencia a estos dos tipos de actividad y las diferencian de actividad metacognitiva. Mientras que la actividad metalingüística se refiere a la elaboración de discursos sobre el sistema de signos utilizados para comunicarse, las actividades metaverbales se definen como una forma de actividad verbal caracterizada por el distanciamiento y la objetivación evidenciada a través de un abrupto cambio de propósito. La actividad metaverbal se relaciona con la actividad metacognitiva por las funciones de regulación, evaluación y planificación; pero se distancia de ella al referirse a los momentos antes y después de la tarea cognitiva, así como por su carácter externo y observable.

Los estudios que se reportan acerca de actividad metalingüística y metaverbal se relacionan fundamentalmente con procesos escriturales. Muestra de lo anterior son los informes que se encuentran en la compilación realizada por Camps y Milian (2000) en la que se presentan ocho estudios acerca de la relación entre actividad metalingüística y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Con excepción de la investigación realizada por Dolz y Erard (2000), los demás estudios se interesaron por mostrar relaciones entre actividad metalingüística y escritura.

Dolz y Erard (2000) abordaron las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales en particular en el debate, la entrevista y la

novela policíaca. Con respecto al debate muestran los diálogos entre docente y estudiantes para acompañar las actividades de retomar y reformular argumentos. Se identifican diversas funciones de la actividad metaverbal ejercida por el docente tales como: a) señalar forma y función de argumentos modelados en una situación real; b) recuperación de formulaciones lingüísticas que permiten retomar los argumentos del contendiente; c) inferencia de la intervención precedente en el debate; d) institucionalización del conocimiento, es decir, el docente formula una regla general para el debate. Los investigadores afirman que estas funciones contribuyen al distanciamiento progresivo de la actividad verbal generada durante un debate y el aprendizaje de habilidades comunicativas ligadas a un género discursivo particular.

Sin embargo, a pesar de la relativa cercanía de los conceptos de actividad metalingüística y metaverbal con actividad metacognitiva también hay una distancia considerable relacionada fundamentalmente con el carácter interno y subyacente de la metacognición. Esta es una de las razones por la que los autores expuestos prefirieron abordar tanto la actividad metalingüística como metaverbal debido a la dificultad metodológica que reconocen para abordar la metacognición.

Poblete (2005) también se refiere a su interés por abordar la dimensión del conocimiento metacognitivo declarativo referido a la producción de textos escritos, por considerar que es un primer nivel de aproximación necesario y, principalmente, porque evaluar o aproximarse a la regulación metacognitiva es una tarea compleja dado la dificultad de acceder a la información pertinente (Peronard, 1999 citado por Poblete (2005). No obstante lo anterior, este proyecto se interesó por realizar inferencias que permitieran suponer la existencia de actividades metacognitivas de planeación y regulación puestas en juego por parte de los sujetos discursivos durante la construcción-producción del discurso argumentativo.

Esta perspectiva tiene contradictores quienes la identifican como solipsista al dejar de lado la interacción como herramienta que favorece el uso de

mecanismos reguladores. Por tal razón, este proyecto a pesar de centrar su interés en la actividad metacognitiva en la que se supone al sujeto reflexionando solo sobre el lenguaje y sus usos durante la actividad verbal, evidenciada a través de acciones como la planificación y el control conciente, también se interesa por resaltar el papel de la interacción como herramienta que permite fundamentalmente la evaluación de las propias producciones y el ajuste necesario para cumplir propósitos comunicativos.

El hecho de que muchas investigaciones centren su interés en el campo del discurso escrito abre una brecha en el trabajo que alrededor de la comunicación oral se pueda plantear lo que ocasiona que en las aulas de clase siga teniendo un papel relegado a pesar de su importancia para procesos de aprendizaje e interacción en la sociedad actual.

Al respecto Calsamiglia (2002) sostiene que:

La complejidad de la adquisición de competencias orales y la falta de bases teóricas para su análisis permiten explicar porqué los docentes desconocen cómo abordar el trabajo sobre la lengua oral en la escuela y sólo se detienen a describir con expresiones como “no sabe expresarse, no es coherente, usa muletillas y términos coloquiales” (p.30).

Por otra parte, la misma autora asevera que para saber describir el grado de competencia oral de un hablante es necesario acceder a una serie de categorías que permitan conocer y comprender el uso de la lengua oral. Así mismo, para intervenir de forma eficaz en el perfeccionamiento y el progreso de ese uso se debe saber la manera de abordar su análisis.

Precisamente, este proyecto aporta un nuevo nivel de análisis sobre el discurso oral y es el de inferir operaciones subyacentes relacionadas quizás con desempeños comunicativos determinados. Al reconocer los procesos metacognitivos involucrados en el discurso oral argumentativo se pueden consolidar estrategias metodológicas para favorecer su aprendizaje.

De otro lado y con relación a los estudios sobre la argumentación es frecuente encontrar textos referentes a los tipos de argumentos con los que cuenta un

escritor o un hablante para estructurar este tipo de discurso, pero no se dilucida el proceso que tiene lugar y que garantiza la coherencia entre esos elementos y su posterior transferencia a otras situaciones comunicativas y de aprendizaje.

Lo expuesto hasta el momento sustenta el desarrollo de este proyecto de investigación el cual pretendió inferir las actividades metacognitivas que ponen en juego actores discursivos –estudiantes universitarios – al construir-producir sus discursos orales argumentativos, con el fin de responder a la pregunta *¿Cómo operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo?*

A partir de la pregunta central se generaron los siguientes interrogantes que permitieron organizar los hallazgos realizados: ¿Cómo pueden ser rastreadas las actividades metacognitivas durante la construcción-producción del discurso oral argumentativo? ¿Cuáles actividades metacognitivas pueden configurarse a partir del seguimiento de las huellas discursivas? ¿De que manera pueden relacionarse las actividades metacognitivas en la construcción-producción del discurso oral argumentativo? ¿Cuáles factores influyen en la puesta en escena de actividades metacognitivas durante la construcción-producción del discurso oral argumentativo?

La resolución tanto de la pregunta central como de los interrogantes enunciados permitirá sugerir nuevos estudios que enriquezcan los análisis elaborados y que puedan consolidarse como sustentos teóricos de propuestas para el desarrollo de habilidades comunicativas orales no sólo en la universidad sino en cualquier otro ámbito interaccional.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general. Inferir las actividades metacognitivas que ponen en marcha los estudiantes universitarios durante la construcción-producción de discursos orales argumentativos.

1.3.2 Objetivos específicos. **a)** Emplear los desarrollos teóricos en el campo de la metacognición y las habilidades comunicativas para establecer inferencias acerca de las actividades metacognitivas de regulación presentes en la construcción-producción del discurso oral argumentativo; **b)** categorizar las inferencias realizadas a partir del seguimiento de las huellas discursivas presentes en el discurso oral argumentativo; **c)** sugerir elementos de análisis que enriquezcan la concepción de la oralidad como una actividad cognitiva regulada a través de actividades metacognitivas; **d)** resaltar el papel de la interacción como desencadenante de actividad metacognitiva

1.4 CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL E INVESTIGATIVA

En este apartado se presenta un recorrido histórico por los conceptos de metacognición y discurso oral argumentativo. Se presentan las definiciones de los conceptos centrales que guían este proyecto y las perspectivas que los han abordado.

1.4.1 Metacognición. El concepto de metacognición es un constructo teórico complejo alrededor del cual existen coincidencias e inconsistencias entre los puntos de vista planteados por los diversos autores que se han interesado por su estudio. Una de las inconsistencias se relaciona con la época en la que se comenzó a enunciar el término. Por ejemplo, Bruning, Schraw, Ronning (1999) afirman que se acuñó a principios de los setenta. Por su parte Burón (1997) plantea que es un área nueva de estudio que se viene expandiendo con rapidez desde comienzos de la década de 1980.

De otro lado, las coincidencias giran alrededor de los primeros investigadores en el campo y sus respectivos aportes. Al respecto Case y Gustone (2004) afirman que la noción de metacognición fue originada en el contexto de los estudios del procesamiento de la información en la década de 1970. Una de

estas descripciones de metacognición fue hecha por Flavell (1978) citado por Case y Gustone (2004) quien la describió como el conocimiento concerniente a nuestros propios procesos y productos cognitivos o cualquier aspecto relacionado con ellos. Él también afirmó que la metacognición incluía “el monitoreo activo y la consecuente regulación de las actividades de procesamiento de la información”.

Como se puede notar, alrededor del concepto de metacognición han existido diferentes definiciones formuladas desde perspectivas teóricas diversas que han contribuido a su configuración como un concepto que merece ser estudiado. Los párrafos siguientes presentan, en orden cronológico, la evolución del concepto a partir de las definiciones y perspectivas teóricas que se han interesado en abordarlo.

Gustone y Case (2004) citan la definición elaborada por Flavell (1978) quien se refiere a la metacognición como el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relaciona con ellos. Además, la metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos en los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta u objetivo.

Bruning, Schraw, Ronning (1999) citan a Brown (1980, 1981) quien afirma que la metacognición comprende dos dimensiones relacionadas entre sí: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición consta de tres elementos: el declarativo, el procedimental y el condicional. El conocimiento de la cognición es de desarrollo tardío y en general es enunciable. La regulación de la cognición suele constar de tres elementos: la planificación, la regulación y la evaluación. Desde la perspectiva de los autores citados la metacognición debe ser entendida como un fenómeno multidimensional, de naturaleza de dominio general, que puede mejorarse a través de la enseñanza y que permite comprender como fue realizada la tarea.

Tamayo (2007) cita a Kluwe (1987) quien refinó el concepto de metacognición notando dos características: las ideas de lo que se conoce acerca del proceso de pensamiento propio y de los demás; y las ideas que pueden notificar y cambiar ese pensamiento. Kluwe (1987) llama a este segundo tipo de metacognición proceso ejecutivo y precisa la diferencia entre tareas cognitivas –recordar cosas aprendidas que ayuden a resolver un problema– y metacognición –monitorear y regular el proceso de resolución del problema–.

En 1988 Burón citado por Lucio (2001) relacionó el término metacognición con conocimiento auto reflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por auto observación, o intracognición para diferenciarla del conocimiento del mundo exterior. A este autor le interesa exponer investigaciones alrededor del concepto relacionadas con el aprendizaje y la instrucción.

Según Lucio (2001) Burón en 1997 amplía su perspectiva cuando hace referencia al carácter motivacional de la metacognición y afirma que el estudiante metacognitivo reconoce que aprender requiere esfuerzo. Por su parte Nikerson en 1998, citado por Lucio (2001) afirma que el conocimiento metacognitivo es susceptible de acceso intencionado o también automático pudiendo influir de manera conciente o inconsciente.

Mateos (2001) afirma que la metacognición es un constructo teórico que encierra múltiples significados. Dos de los más reconocidos e investigados desde diferentes corrientes de la psicología cognitiva son los relacionados con entenderla como *un producto o contenido cognitivo*- el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo- y el otro con las operaciones o *procesos cognitivos*- *el control y la supervisión*.

Quizás las sutiles diferencias de cada una de las definiciones expuestas por los autores referenciados corresponden a las perspectivas particulares desde las cuales se han planteado. Al respecto, Tamayo (2007) afirma que existen

diferentes marcos teóricos que han sustentado las investigaciones alrededor del constructo metacognición, estos son: la teoría del procesamiento de la información, la psicología genética, el socioconstructivismo y el constructivismo.

Desde los planteamientos de Tamayo (2007) las investigaciones inscritas en la teoría del procesamiento de la información abarcan dos aspectos de la cognición: a) el conocimiento de carácter declarativo y estratégico; y b) el control ejercido sobre las acciones que es de carácter conciente. Al respecto, Tamayo (2007) cita a autores como Brown (1978), Flavell (1976, 1987), Kluwe (1987) para quienes la metacognición se refiere a *cualquier proceso regulador*, mientras que Bereiter y Scardamalia (1989) se refieren a ella como procesos reguladores *concientes* aplicados por las personas (Bereiter y Scardamalia, 1989 citados por Tamayo, 2007). Martí (1995) citado por Tamayo (2007) critica este planteamiento porque considera que abordar la metacognición únicamente desde el campo de lo conciente es una perspectiva simplificadora de estudio y plantea además dificultades metodológicas relacionadas con como medir la conciencia.

Los estudios realizados desde la teoría del procesamiento de la información se interesan en tres procesos que son la anticipación, la ejecución y la verificación, así mismo afirman que la actuación adecuada se relaciona con el conocimiento, las estrategias y la regulación. Al respecto, Crespo (2004) afirma que teniendo como base las teorías del procesamiento de la información se han elaborado investigaciones sobre la memoria “Feeling of knowing” y sobre la metacognición de la comprensión lectora.

Desde la psicología evolutiva- genética se enfatiza en la toma de conciencia como un proceso de conceptualizaciones que ocurre en el plano de lo representativo, es decir lo referido a los conocimientos explícitos que se puedan exteriorizar mediante acciones y verbalizaciones. La toma de conciencia mantiene un vínculo con la abstracción, un proceso recurrente que permite conocimientos elaborados, mayores grados de integración y se da en

los niveles superiores o de operaciones formales. La toma de conciencia se manifiesta a través de las regulaciones que permiten el control y ajuste, explican el desarrollo cognitivo y generan nuevas formas de conocimiento. Desde la psicología evolutiva se han abordado dos líneas teóricas: la teoría de la mente que se interesa por las teorías mentales que los niños manifiestan en los años iniciales de vida; y la línea que considera la metacognición como uno de los cambios que sufre la inteligencia durante la adolescencia. Crespo (2004) afirma que la psicología evolutiva o la psicología del desarrollo ve la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del crecimiento cognitivo de un sujeto, como una característica misma del desarrollo ontogenético de las capacidades mentales.

Por su parte, para el socioconstructivismo según Tamayo (2007) el desarrollo metacognitivo determina el desarrollo cognitivo. El desarrollo metacognitivo se refiere a la internalización de herramientas autorreguladoras tales como el lenguaje. El desarrollo de las habilidades autorreguladoras se da a través de un proceso de internalización-externalización. Este consiste en la transformación de la regulación externa ejercida por otros (familia, amigos, maestros) hacia una regulación de la propia persona. A través del proceso de internalización el aprendiz asimila la regulación externa y adapta progresivamente el control. La externalización es la autorregulación que se logra hacer visible y manifestable. La regulación ejercida por otras personas no siempre es igual porque depende de las tareas y situaciones de aprendizaje. El proceso de internalización-externalización posee una dinámica compleja que se va construyendo en la interacción novato-experto-tarea.

Según Martí (1995) citado por Tamayo (2007) las investigaciones que se sustentan en el constructivismo resaltan la importancia del concepto de metacognición en el aprendizaje. En la relación metacognición-aprendizaje tiene relevancia la toma de conciencia, los mecanismos autorreguladores y la regulación de otras personas. Desde esta perspectiva la toma de conciencia es clave en muchos desarrollos y aprendizajes. Los mecanismos autorreguladores también explican el desarrollo y los nuevos aprendizajes, inciden en la

motivación para aprender, al punto de poder afirmar que las personas aprenden saberes metacognitivos para regular sus aprendizajes. Los mecanismos autorreguladores marcan la diferencia entre aprendices, así los más autorregulados persisten para alcanzar los objetivos, son independientes, activos, se apropian de los objetivos de la tarea, desarrollan capacidades de anticipación y planificación de la acción, representan las acciones, las explicitan y se apropian de los instrumentos de evaluación. Desde esta perspectiva la regulación ejercida por otras personas da cuenta del aspecto social y guiado del aprendizaje.

Luego de reconocer las corrientes teóricas que han abordado el concepto de metacognición es preciso resaltar la existencia de perspectivas tradicionales y contemporáneas alrededor del mismo. Al respecto Mateos (2001) cita entre las tradicionales los planteamientos de Flavell (1976) y Brown (1978) y como parte de las contemporáneas presenta los estudios relacionados con la metacognición y la teoría de la mente, el aprendizaje autorregulado, la motivación y el cambio conceptual. En este proyecto se asume una perspectiva tradicional de la metacognición y por tal razón se explicitan los planteamientos de los autores inscritos en ésta.

Según Mateos (2001) en sus primeros estudios acerca de la actividad metacognitiva Flavell (1976) definió la metacognición como el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos así como “la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan al servicio de alguna meta u objetivo” (p. 21) Ampliando el planteamiento anterior, Crespo (2004) cita a Flavell (1985) quien afirmó que la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y -como tal- es una de las tendencias evolutivas propias de la tercera infancia y de la adolescencia. La misma autora afirma que las investigaciones de Flavell buscaban observar los contenidos declarativos y procedurales del conocimiento metacognitivo que manifiestan niños de edad escolar, adolescentes y adultos. Se enfocaba en procesos cognitivos bien

delimitados, como lo son la memoria, la atención o la comprensión. Flavell se interesó principalmente en la metamemoria y la metacompreensión.

Mateos (2001) afirma que los planeamientos de Flavell (1976) acerca de la metacognición tuvieron a Piaget como su antecedente más claro. Siguiendo a este autor, Flavell (1976) afirmaba que la metacognición se relacionaba con el control sobre la actividad cognitiva, un control que se va desarrollando no sólo a partir del aumento en la complejidad del sistema cognitivo sino también a partir de la posibilidad del acceso conciente a las regulaciones sobre la actividad cognitiva. Mateos (2001) presenta un modelo propuesto por Flavell (1981) quien afirma que el control sobre la actividad cognitiva se relaciona con la acción e interacción de cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias. A continuación se explica cada uno de ellos.

El conocimiento metacognitivo se refiere a las personas, la tarea y las estrategias y juega un papel fundamental en toda actividad cognitiva. Crespo (2004) complementa este planteamiento al afirmar que desde el punto de vista de Flavell (1985) el conocimiento metacognitivo se refiere a información procedural y declarativa llamada desde la memoria para guiar la actividad cognitiva. Además, está conformado por creencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes experiencias vitales que se han almacenado en la memoria de largo plazo. El mismo autor señala cuatro características básicas que lo equiparan con otros conocimientos humanos: es procedural y declarativo; crece a medida que pasan los años en un lento proceso de desarrollo; puede ser activado en forma automática ante situaciones familiares; y puede tener deficiencias, es decir, ser insuficiente, inexacto o utilizado de manera inapropiada como ocurre con otras formas del saber humano. En los párrafos siguientes se describe con mayor detalle cada uno de los tipos de conocimiento metacognitivo propuestos por Flavell (1981) citado por Mateos (2001).

El conocimiento respecto a las personas apunta a lo que el sujeto conoce acerca de las características intraindividuales, interpersonales y universales de los seres humanos dotados de cognición. Las características intraindividuales se refieren a lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas, es un saber que surge de la experiencia acumulada como actor cognitivo. Las interpersonales permiten identificar las diferencias que dicha persona nota entre sus propias capacidades y las de otros sujetos; este conocimiento interpersonal es intersubjetivo y surge de las observaciones que realizamos al interactuar con otros sujetos particulares. Finalmente, las características universales se relacionan con el conocimiento sobre las habilidades cognitivas que son comunes entre todas las personas es un conocimiento sobre como funcionan normalmente las mentes humanas.

El conocimiento de las tareas se refiere a la idea que un individuo tiene de cuál será la influencia que tendrá la naturaleza de una tarea sobre su realización. Por una parte, puede estar relacionada con el tipo de información que uno encuentra y a la que tiene que tratar en cualquier tarea cognitiva. Por otro lado, este saber está relacionado más específicamente con el tipo de demandas que exige una tarea cognitiva.

En relación con las tareas y las estrategias, de acuerdo al modelo de Flavell (1981), es preciso conocer cuáles son las demandas para así mismo escoger los procedimientos que permiten alcanzar la efectividad en la meta propuesta. Por su parte, las experiencias metacognitivas son las ideas, los pensamientos, las sensaciones que experimenta una persona al enfrentarse a una actividad cognitiva. Flavell (1981) afirmaba que el conocimiento metacognitivo de las personas, las tareas y las estrategias es la base de las experiencias metacognitivas. En cuanto a las estrategias Flavell diferenciaba entre las cognitivas que se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, y las metacognitivas cuya función es supervisar el progreso.

De otro lado, Crespo (2004) afirma que los planteamientos de Brown (1978) acerca de la metacognición parten de la distinción que realiza la psicología del

procesamiento de la información sobre procesos automáticos y procesos controlados. Así mismo, plantea que esta perspectiva de trabajo, nacida entre otros de la teoría de la información y de la inteligencia artificial, apunta a la idea de que el ser humano es capaz de manipular información simbólica que representa al mundo tal como es percibido. Esta perspectiva asume al individuo como un ser activo que toma la información de su mundo, la elabora y la retiene para utilizarla cuando sea necesario.

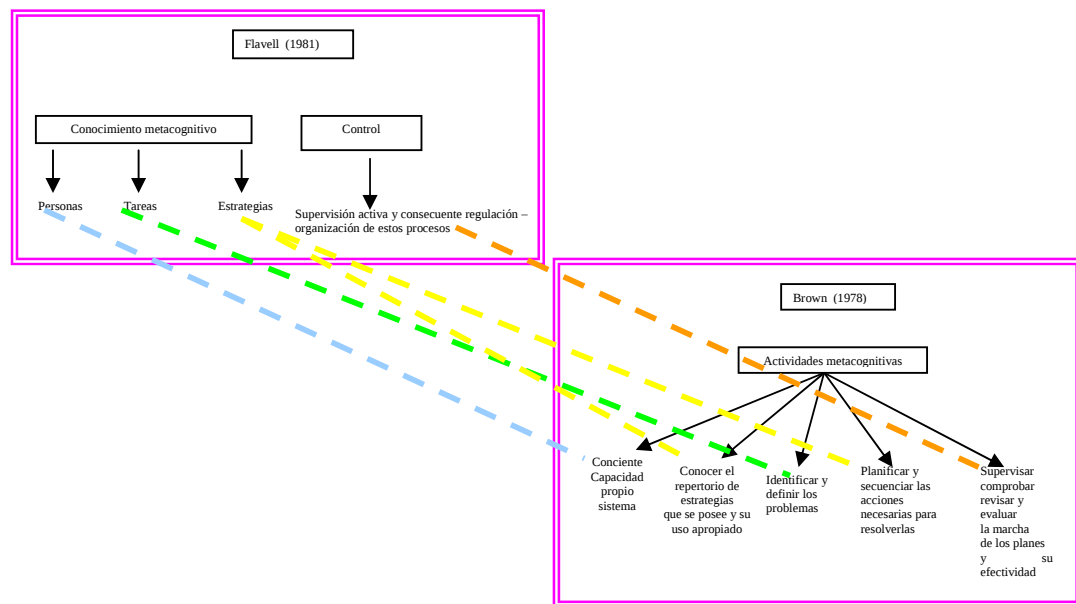
Brown (1978) citada por Mateos (2001) define la metacognición como el control deliberado y conciente de la propia actividad cognitiva. Se refiere a las actividades metacognitivas como los mecanismos autoregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. Afirma que para que tenga lugar la actividad metacognitiva es necesario algún tipo de conciencia y conocimiento explícito del propio funcionamiento cognitivo para lograr la solución eficiente del problema. Brown (1978) describe cinco actividades metacognitivas: a) ser conciente de la capacidad del propio sistema; b) conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado; c) identificar y definir los problemas; d) planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlas; e) supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad. La gráfica 1 pretende mostrar los conceptos enunciados por Flavell (1981) y Brown (1978), así como las relaciones que se pueden inferir.

Brown (1983, 1987) citada por Mateos (2001) hace explícitos dos tipos de fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición se relaciona con el conocimiento declarativo en el sentido que es verbalizable y explícito, es estable, tiene lugar en la medida en que se tengan ideas erróneas, surge de manera tardía en el desarrollo porque el sujeto debe considerar sus propios procesos cognitivos como objetos de pensamiento y reflexión, aumenta con la edad y se va complejizando, es falible en el sentido que puede estar equivocado. Por su parte la regulación de la cognición se refiere al saber hacer durante el acto cognitivo. Es la habilidad para usar mecanismos de autorregulación con el fin de asegurar la realización completa de la tarea, tales como verificar y comprobar los resultados de

cualquier intento por resolverla, planear el siguiente movimiento, evaluar la efectividad de cualquier acción, revisar las estrategias de aprendizaje y remediar cualquier dificultad usando estrategias compensatorias, difícilmente verbalizable, es inestable porque depende del contexto, la tarea, puede tener lugar en unas tareas y en otras no, depende menos de la edad, puede ser realizada por niños y adultos, debido a su carácter procedural no siempre es conciente.

Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón (2003) logran sintetizar los planteamientos de Flavell (1979) y Brown (1987) afirmando que las operaciones metacognitivas tienen por función regular los procesos cognitivos y son tres: la primera de ellas es la planeación manifestada antes de la resolución de una tarea la cual consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados; la segunda es la *autorregulación*, la cual comprende el monitoreo y el control, realizados durante la resolución de la tarea y manifestados a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada; y por último, la *evaluación de los resultados*, que tiene lugar al finalizar la tarea, buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia (Brown, 1987; Flavell, 1979; Vargas & Arbelaez, 2001 citados por Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón (2003) .

Gráfica 1 Planteamientos de Flavell, 1981 y Brown, 1978 alrededor del concepto de metacognición y relaciones inferidas con base en Mateos, 2001



(Fuente: el autor)

Allal y Saada-Robert (1992) definen las regulaciones metacognitivas como:

Una zona de interacción que asegura el funcionamiento coordinado de los otros componentes de la actividad cognitiva del sujeto: la red de representaciones y el proceso de producción puesto en marcha para realizar la tarea. Las regulaciones metacognitivas poseen una función dual: orientan el proceso de producción de manera compatible con las representaciones del sujeto y las modifican según los resultados del proceso de producción (Allal y Saada-Robert ,1992 citados por Allal 2000 p. 192).

Allal y Saada-Robert (1992) han identificado tres operaciones de regulación metacognitiva definidas así: a) anticipación: refleja la trasposición de las representaciones del sujeto de la tarea y el contexto orientadas según metas y definidas según grados diversos de precisión e intencionalidad; b) control: esta operación supone la comparación entre el estado presente de los logros y las

metas propuestas; en tareas complejas la comparación se refiere a múltiples aspectos del estado presente como a una multiplicidad de metas; c)ajuste: esta operación tiende a reducir la discrepancia entre el estado presente y la meta. Si la retroalimentación propia de la operación de control se torna negativa- la meta no es alcanzada- se introduce la corrección en el proceso de producción. Por el contrario, si la retroalimentación es positiva, el proceso de producción continúa sin reorientación o cesa porque ha alcanzado plenamente la meta (Allal y Saada-Robert ,1992 citados por Allal, 2000 p. 192).

En particular, con respecto a las operaciones metacognitivas de regulación Nuñez, Muñoz y Miholinovic (2006) hacen referencia a la reformulación como una operación que muestra el control de la comunicación por parte del hablante. Es una de las estrategias que utiliza el enunciador para garantizar la cohesión textual, facilitar la progresión discursiva al asegurar la resolución de los posibles defectos comunicativos de un texto y permitir puntualizar el significado de algunos enunciados presentados anteriormente.

Las autoras ven la reformulación como una actividad metacognitiva de regulación puesto que puede ser entendida como un proceso de autorreflexión discursiva mediante el cual un emisor retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra forma y con una función discursiva determinada. Dado que el enunciador considera que “el significado de su enunciado no ha quedado del todo claro y fija el sentido mediante un proceso retroactivo” (Fuentes, 1996 citado por Nuñez, Muñoz y Miholinovic 2006). En este mismo sentido, Calsamiglia y Tusón (2002), consideran que “la reformulación es una operación de autorreflexión sobre la lengua y una muestra clara de la función metacomunicativa del lenguaje” (Calsamiglia & Tusón, 2002 citadas por Nuñez, Muñoz y Miholinovic 2006).

Esta investigación centra su atención en las regulaciones metacognitivas evidenciadas a través de operaciones de planeación y regulación. Pretende sugerir su manifestación a partir del seguimiento de huellas lingüísticas

empleadas por los enunciatarios durante el proceso de construcción-producción del discurso oral argumentativo.

1.4.2 Discurso oral. Calsamiglia (2002) plantea un primer interrogante respecto al estudio del discurso oral y es dónde situarlo dentro de las ciencias del lenguaje. Resalta que aunque en la cultura educativa occidental antigua y medieval era ampliamente estudiado por ciencias como la retórica, la gramática y la lógica, en la época contemporánea no se le otorga suficiente relevancia a pesar de que su uso es fundamental en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. La misma autora presenta un panorama respecto a las escuelas que han focalizado su interés en el estudio del discurso oral, entre ellas enuncia las siguientes: la filología, el estructuralismo lingüístico, la etnografía de la comunicación, la teoría de la enunciación y la lingüística textual. Los párrafos siguientes retoman sus planteamientos.

La filología al interesarse por el conocimiento y análisis de los textos escritos, contribuyó a formar un estado de opinión en el cual todo lo que se refiere a la oralidad es inaceptable, desorganizado, errático y corrupto.

El estructuralismo lingüístico reconoce el carácter oral consustancial a toda lengua. Propone la distinción entre lengua –sistema – y habla –realización concreta –. Las ramas más influyentes del estructuralismo enfatizaron en el estudio de la estructura abstracta de las lenguas, su descripción y su explicación, dejando para un momento posterior el estudio de la realización concreta.

La etnografía de la comunicación estudia el uso lingüístico, es decir, la selección que hace el hablante de los elementos del sistema que tiene a su alcance, a fin de cumplir el objetivo comunicativo que se propone en una situación determinada. Desde esta perspectiva el discurso es contextualizado, es decir, dependiente de cada entorno sociocultural así como una realización individual, pero sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta. En ese

sentido, las habilidades comunicativas se adquieren en contacto con las formas de vida comunicativa de cada cultura o subcultura, marcando éstas unas pautas regulares para cualquier proceso discursivo tanto oral como escrito. En los años sesenta, a partir de los conceptos de acontecimiento comunicativo y competencia comunicativa, esta corriente permitió el desarrollo de las ideas funcionales sobre la comunicación enriqueciéndolas con aspectos culturales y cognitivos necesarios para dar cuenta de la complejidad del hecho de la comunicación.

La teoría de la enunciación hace referencia a la dinámica enunciativa evidenciada en el discurso la cual muestra la manera como los participantes se relacionan entre sí a través de estrategias discursivas de acercamiento o lejanía entre el enunciador, el enunciatario y lo enunciado. El enunciado como espacio discursivo permite construir puntos de vista diversos, relaciones jerárquicas simétricas o asimétricas, muestra grados de proximidad o lejanía entre los protagonistas (aliados, oponentes, testigos), y grados de proximidad entre la palabra ajena o el acontecimiento referido. Para esta corriente tanto el lenguaje interior como exterior se encuentran igualmente orientados hacia el otro, hacia el interlocutor. Tanto el locutor como el interlocutor son participantes conscientes del acontecimiento de la enunciación y ocupan en él posiciones interdependientes.

La lingüística textual es una ciencia relativamente nueva, amparada en los conocimientos acumulados por la lingüística, cuyo objeto de estudio es el texto. Algunos de los presupuestos teóricos de la lingüística textual son: a) hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones; b) es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc; c) da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua y, por lo tanto, del discurso; d) proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el

contexto social interaccional e institucional, así como para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

De otro lado, Calsamiglia (2002) presenta una diferenciación esquemática de dos niveles de análisis en el la indagación lingüística. La tabla No. 1 presenta los aspectos incluidos en cada nivel.

Tabla 1 Niveles de análisis en la indagación lingüística

Nivel X	Nivel Z
Lengua Estructura Sistema Abstracción Subyacente	Discurso Uso Realización Contextualización Manifiesto

(Fuente: Calsamiglia, 2002)

Los intereses de este proyecto de investigación pretendieron vincular aspectos de los dos tipos de análisis. Así, a partir de la observación del discurso en uso y en contexto se realizaron inferencias sobre los procesos subyacentes y abstractos que guían su producción. Cada nivel de análisis aporta elementos para reconocer la complejidad del discurso oral así como complementa las diversas conceptualizaciones que alrededor de él se han elaborado. A continuación se presentan algunas de ellas.

Por su parte, desde la perspectiva del procesamiento de la información Igoa y García-Albea (1999) afirman que hablar es una actividad intencional por la que se pretenden conseguir determinados objetivos en relación con los estados del mundo y de las otras personas. Al hablar se expresan y comunican los

pensamientos, deseos y emociones; esto se puede hacer gracias a la emisión de secuencias articuladas de sonidos complejos. Hablar se considera como el ejercicio de las capacidades lingüísticas y como la manifestación del dominio de una lengua. Desde la perspectiva del procesamiento de la información para los autores citados la tarea del hablante es traducir en sonidos el mensaje, significado o intención comunicativa –codificación –.

El hecho de que la producción del lenguaje se ponga en marcha a partir de la intención comunicativa –input – supone que el hablante debe haber seleccionado previamente dicho mensaje entre un conjunto indeterminado de opciones posibles, haber decidido transmitirlo, además de poder representarlo en algún tipo de código mental previo al del lenguaje natural. Explicar como ocurre esto, es decir, cómo maneja el sujeto la relevancia de la información para una situación de habla concreta, es de gran importancia para explicar sus antecedentes cognitivos y motivacionales.

Además de lo anterior, estos autores afirman que el hablante es oyente de sus propias emisiones de tal manera que toda acción de un sujeto, además de ser guiada perceptivamente, se convierte en objeto de la propia percepción. Así, la producción del lenguaje ha de integrar los aspectos de comprensión del mismo que puedan contribuir a supervisar, filtrar y verificar los resultados de la producción lingüística (Levelt 1983, 1989; Mackay, 1987 citados por Igoa y García-Albea (1999).

De otro lado, Van Dijk (2007) afirma que el estudio del discurso debe atender a los tres aspectos implicados en él, que hasta el momento suelen tratarse separadamente: su carácter de estructura verbal, su condición de acción e interacción social y su componente mental –cognitivo o emocional –. El discurso como estructura verbal cuenta con características gramaticales, semánticas y estilísticas, y su realidad física de imágenes y sonidos, lo cual implica considerar los sonidos y la gestualidad como constituyentes del discurso hablado. Al respecto, Abascal (2004) se refiere a la oralidad como un concepto abstracto que se concreta en el uso de la voz y aún la contribución

de otros medios, lo que la hace multimodal y multisensorial. El gesto y todo el movimiento del cuerpo acompaña la voz y la pronunciación de la palabra.

Calsamiglia (2002) presenta algunos elementos de la textualización al hablar del discurso oral. Afirma que el hablante que se enfrenta a una situación de comunicación lleva a cabo una serie de elecciones, en diversos niveles, que se manifiestan en unas formas y marcas lingüísticas, con apoyo considerable de elementos no lingüísticos –situacionales y cognitivos–. El hablante puede escoger la lengua, la variante –geográfica y social– y el registro más apropiados para la comunicación. La inmediatez de la producción verbal y su resultado genera que en el discurso haya falsos inicios o discordancias que tienen su origen en los distintos ritmos del proceso mental y el proceso de textualización.

A partir de la exposición de las definiciones del discurso oral expuestas se reconoce su complejidad en el sentido de estar conformado por componentes verbales, gestuales, situacionales, cognitivos, emotivos, motivacionales expresados de manera diversa en cada sujeto discursivo. Ahora, se presenta el concepto de argumentación, teniendo en cuenta que es el modo de organización discursiva sobre el cual centró su atención este proyecto.

1.4.3 Discurso oral argumentativo. Martínez (2005) presenta una síntesis de cuatro perspectivas y sus representantes que han abordado el análisis de la argumentación, estas son: a) analítica-práctica –Toulmin (1993); b) la retórica– Perelman (1989)–; c) la dialéctica–Van esmeren(1996)–; y d) la histórica-discursiva– Martínez (2005)–. Cada perspectiva explica de una manera particular el proceso argumentativo y define diferentes criterios de validez del argumento.

Desde la analítica-práctica – Toulmin (1993) citado por Martínez (2005) afirma que el habla argumentativa funciona como resolutoria de problemas y oscila entre dos modelos de organización: el consenso y el conflicto. Con respecto a los criterios de validez estos se vinculan directamente con los dominios o contextos en los que tenga lugar la argumentación.

La retórica de Perelman (1989) citado por Martínez (2005) se pregunta por cómo argumentar eficazmente. En ese sentido la eficiencia se relaciona con esquemas argumentativos orientados hacia un público particular. Los criterios de validez se relacionan con un problema de eficacia medida por los efectos producidos en el auditorio.

La dialéctica de Van Eemeren (1996) citado por Martínez (2005) defiende un punto de vista crítico de la argumentación en el que toma relevancia la conducta racional de un discurso en el contexto de la resolución de conflictos. En ese sentido, se interesa por identificar rápidamente los puntos neurálgicos que obstaculizan la resolución de conflictos. Los criterios de validez tienen que ver con la pertinencia de los actos de habla y los procedimientos que tienen lugar durante la discusión. Deben adecuarse a las normas y reglas de la discusión dialéctica.

La histórica-discursiva presentada por Martínez (2005) hace referencia a la dimensión dialógica del lenguaje la cual implica tomar en cuenta al otro. Es decir, hace referencia al carácter intersubjetivo del discurso. La argumentación se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales discursivas. No opone la analítica a la retórica, ni la retórica a la dialéctica. Los criterios de validez se relacionan con la construcción social de las fuerzas enunciativas. Tienen en cuenta las circunstancias, condiciones contextuales y semánticas en las que se produce el discurso.

Martínez (2005) afirma que las miradas teóricas de las perspectivas analítica-práctica, retórica y dialéctica se integran en la base enunciativa desde una mirada dialógica del discurso. Así mismo plantea que esta última no pone en conflicto ninguna de las anteriores sino que permite que se relacionen y enriquezcan los estudios sobre el discurso argumentativo en toda su complejidad. La integración propuesta por Martínez (2005) se ve reflejada en el funcionamiento de la dinámica argumentativa, ligada a la práctica social en la

que se inscribe y puede enfatizar en diferentes aspectos del discurso: analítico –proceso de racionalización –, retórico –imágenes relativas a las emociones, sentimientos –, dialéctico –ético, valores – . Aspectos que integran la base enunciativa del discurso argumentativo.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, esta investigación *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* elige trabajar los datos teniendo en cuenta los planteamientos de Martínez (2005) desde la perspectiva histórico-discursiva. Desde este lugar teórico, el discurso se construye en la dimensión intersubjetiva y dialógica del lenguaje en términos de relaciones sociales enunciativas, es decir, de la relación entre sujetos, sus controversias y sus consensos en el escenario discursivo; y al mismo tiempo deja aflorar procesos metacognitivos que guían la situación de enunciación.

Martínez (2005) afirma que desde el punto de vista empírico, la aproximación histórico-discursiva de la argumentación plantea la búsqueda de una influencia en el interlocutor a través de la puesta en escena de la dinámica enunciativa que se evidencia en el proceso argumentativo construido en el discurso. Esta influencia se manifiesta a través de la presentación de imágenes discursivas del locutor y del interlocutor en términos de enunciador –con un punto de vista específico – y de un enunciatario – de quien se espera una respuesta activa – y para ello se construye la imagen de un locutor como un enunciador que asume un punto de vista determinado. De manera simultánea e intersubjetiva, se construye la imagen de un interlocutor como un enunciatario a quien se le asignan roles discursivos de aliados, testigo, confidente u oponente con respecto al punto de vista o los puntos de vista propuestos; se traen también, al escenario discursivo, otras “voces ajenas” presentadas ya sea como aliadas o no del o de los puntos de vista propuestos en el discurso por el enunciador o los distintos enunciadore.

Estas construcciones intersubjetivas evidencian las diversas orientaciones sociales de la argumentación en el discurso y permiten validar los diferentes modos de organización argumentativa. El grado de mutua aproximación entre los sujetos mostrará la forma que toma el juicio sobre una tercera persona – él –, la forma de dirigirse a la segunda –tu – así como la forma de hablar acerca de sí mismo – yo –. La estructura de la argumentación evocará el acontecimiento de la interrelación entre los hablantes.

El uso del lenguaje en discursos visto desde una perspectiva histórica implica unas acciones cooperativas y colectivas que se realizan con un objetivo común y para ser comprendidas por otros. El lenguaje hecho signo discursivo de orientación social desde lo externo, se interioriza, se convierte en esquemas cognoscitivos en el proceso de interacción verbal y empieza a ser parte de la comunicación discursiva que busca siempre la comprensión por el otro y convoca en sí mismo la anticipación de respuesta activa por parte de un interlocutor.

La producción discursiva está entonces orientada socialmente, resulta de alguien y se dirige a alguien socialmente organizado, crea, por tanto, relaciones sociales de fuerzas simétricas y asimétricas evidenciadas a través del lenguaje. Las sensaciones y emociones están también orientadas socialmente a través del acontecimiento discursivo, a través del enunciado. Se conoce, se comprende, se siente y se emociona con respecto al otro. Martínez (2005) cita a Bajtin (1929) quien afirma que tanto el lenguaje interior como exterior se encuentran igualmente orientados hacia el otro, hacia el interlocutor. Tanto el locutor como el interlocutor son participantes conscientes del acontecimiento de la enunciación y ocupan en él posiciones interdependientes.

Dejando de lado las perspectivas que proponen el estudio de la argumentación, los párrafos siguientes muestran algunas definiciones alrededor de la misma recopiladas por Santos (2007).

La autora inicia con Plantin (1998) quien plantea la compleja relación entre lenguaje y pensamiento evidente en el discurso argumentativo a través de la siguiente frase. “la argumentación es una actividad lingüística que deja huellas en el pensamiento de la misma manera que podría decirse que la argumentación es una actividad de pensamiento que se expresa y deja huellas en el discurso”.

Continúa con Van Eemeren (2000) quien se refiere a como la argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas. Dentro de las concepciones pragmatialécticas, se considera un dispositivo discursivo para la regulación del propio discurso. Pertenece a la clase de dispositivos conocidos como mecanismos de reparación y su función es la de localizar y resolver conflictos de opinión (Van Eemeren, citando a Jackson y Jacobs 1980 citados por Santos, 2007).

Los siguientes autores a los que se refiere Santos (2007) son Anscombe y Ducrot (1994) quienes definen la argumentación como una actividad comunicativa que tiene un carácter intencional –el locutor orienta los enunciados que produce para que sean interpretados de una manera determinada –, convencional –la orientación refleja la forma textual del discurso – e institucional –los argumentos se justifican porque pertenecen a un contexto determinado.

Finalmente, Santos (2007) presenta a Cross (2003) quien hace referencia a la argumentación como una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes y los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlas, en la medida en que sea necesario, para que coincidan con las del enunciador.

La exposición de la evolución de los conceptos de metacognición, discurso oral y discurso oral argumentativo permite afirmar que merecen ser estudiados al tener una tradición histórica en el ámbito académico. En particular toma

relevancia su análisis en el contexto educativo debido al impacto que tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje así como su influencia en la configuración de ciudadanos hábiles para expresar sus puntos de vista frente a situaciones problema. Se podría afirmar que sin importar la temática sobre la que se argumente los sujetos discursivos ponen en juego diversos mecanismos cognitivo-lingüísticos para cumplir con el propósito comunicativo. Tales mecanismos son guiados tanto por las intenciones y el contexto discursivo como por actividades metacognitivas que garantizan la construcción-producción de enunciados argumentativos.

Relacionado con lo anterior, Erduran, Simon y Osborne (2004) resaltan el valor cognitivo de la argumentación en las ciencias de la educación. Desde la perspectiva cognitiva, el argumento involucra un ejercicio público de razonamiento. Al argumentar el estudiante externaliza su pensamiento para lo cual requiere un movimiento desde el plano intrapsicológico, y el argumento retórico, hasta el plano interpsicológico y el argumento dialógico. Cuando el estudiante empatiza en tal proceso y soporta con argumentos de alta calidad, la interacción entre las dimensiones personal y social promueve la reflexividad, la apropiación, y el desarrollo del conocimiento, creencias y valores. Además, la relación entre las afirmaciones y los apoyos perfecciona la habilidad para pensar críticamente en el contexto científico. (Billig, 1987; Kuhn, 1992; Vygotsky, 1978; Quinn, 1997 citados por Erduran, Simon y Osborne, 2004)

El discurso oral argumentativo, al prevalecer en las aulas universitarias, facilita la apropiación de significados y conceptos por parte de los estudiantes. Es un contexto propicio para la reflexión sobre el conocimiento y el lenguaje. Requiere poner en juego el uso de estrategias metacognitivas para ajustar los recursos lingüísticos y a la par ajustar las comprensiones que se tienen de un fenómeno determinado.

1.4.4 Metacognición y comunicación. Las líneas siguientes pretenden mostrar una posible ruta de vínculo entre metacognición y comunicación

relacionada con los propósitos de este proyecto. Para esto se presentan algunas investigaciones que se han realizado en torno a estas temáticas y que pueden aportar elementos de análisis para los datos obtenidos en esta investigación. Se muestran estudios acerca de diferentes tareas comunicativas tales como la comprensión auditiva, la argumentación oral, la escritura, la lectura, la argumentación escrita y el aprendizaje de una segunda lengua.

Se reconoce que a pesar de hacer referencia a procesos cognitivos y comunicativos diferentes, los hallazgos de estos estudios otorgan claves esenciales para el análisis y la discusión de los datos y resultados obtenidos por la investigación *actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*,

La citación de estos antecedentes es útil para señalar las diversas conceptualizaciones que han existido alrededor del constructo metacognición, e identificar autores que han abordado la temática, la manera como lo han hecho, y señalar las dificultades metodológicas de los estudios las cuales también fueron asumidas por esta investigación.

Así mismo, permiten identificar otros ejes temáticos para el abordaje de los procesos metacognitivos relacionados con procesos comunicativos tales como el conocimiento metacognitivo, las estrategias cognitivo-retóricas, los tipos de argumentos que los estudiantes utilizan, evidenciar el vínculo entre metacognición y producción textual y documentar como se da la dinámica argumentativa en un aula de clase.

De otra parte, permiten continuar justificando el problema que originó este estudio, y es la prioridad que se le ha dado a los procesos de lectura y escritura en contraste con el escaso abordaje alrededor de la oralidad y las actividades metacognitivas que la sustentan.

1.4.4.1 Metacognición y comprensión auditiva. Flavell (2000) se refiere a la metacomunicación como un concepto que surgió de las investigaciones sobre

el conocimiento y las acciones cognitivas del niño respecto a la comunicación a raíz de las dificultades que mostraban en esta área (Flavell, 1981; Ascher, 1979; Baker y Brown 1984, Markman 1977, Patterson y Kister 1981, Robinson 1981, Whitehurst y Sunnenschein 1981 citados por Flavell, 2000). Para los niños menores fue difícil identificar ambigüedades en el discurso oral de sus interlocutores lo cual daba cuenta de un desarrollo no muy avanzado de destrezas metacognitivas relacionado, según los investigadores, con la poca estimulación que habían recibido en este ámbito.

A partir de los estudios identificaron que los niños eran controladores pobres de su propia comprensión de mensajes orales. La tarea consistió en advertir al experimentador cuando existieran ambigüedades en su discurso. Los niños no lograron descubrir las ambigüedades, lo que fue interpretado como un procesamiento de la información poco profundo e incompleto que no les permitió detectar cualquier problema que pudiese presentar la información escuchada.

Para los investigadores, estos resultados se relacionaron con la poca frecuencia con la que los niños se exponen a pensar sobre productos mentales tan intangibles como los mensajes hablados que no les permite analizar críticamente los mensajes orales. Por lo tanto, los investigadores sugieren que proporcionar retroalimentación explícita sobre las ambigüedades del discurso oral incide en la mejor comprensión de proceso de comunicación así como que las habilidades metacognitivas se deben enseñar de manera sistemática y directa. La metacomunicación actúa cuando existen fallos en el proceso por ejemplo, la producción de mensajes ambiguos.

1.4.4.2 Argumentación oral en el aula de clase. Marinkovich (2007) desarrolló un estudio que constituye una primera exploración de cómo se desarrolla la argumentación oral en el aula. El estudio trató de determinar, por un lado, la dialéctica de la interacción argumentativa que se observaba en las intervenciones tanto del profesor como de los estudiantes cuando discutían acerca de un tema polémico, en este caso, “El embarazo adolescente”; y, por

otro, las estrategias cognitivo-retóricas que ponen en juego cuando deben plantear sus posturas. El objetivo que orientó el proyecto fue dar cuenta de lo que sucedía en las clases de las asignaturas tanto de Lengua Castellana y Comunicación, como de Filosofía y Psicología, cuando los estudiantes de tercer año de Educación Media de dos establecimientos educacionales, de carácter particular subvencionado, de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, interactuaban argumentativamente, bajo la conducción del profesor, acerca de un tema polémico.

El corpus de análisis se limitó a una clase de 45 minutos, videograbada y luego transcrita, desarrollada en el marco de la unidad de aprendizaje “La Argumentación”, correspondiente a la asignatura ya señalada. Una vez que los estudiantes y el profesor se comprometen en la interacción argumentativa, la estrategia cognitiva-retórica más utilizada por los primeros es la “causalidad”, lo que revela que los argumentos están basados principalmente en la percepción de lo real, congruente con la temática que les preocupa. En el caso del docente, su participación está marcada por la reformulación como una manera de guiar la interacción argumentativa en la búsqueda de acuerdos.

Marinkovich (2007) retoma la experiencia acumulada en torno a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita en los distintos niveles de escolaridad en Chile (Marinkovich & Morán, 1995; Parodi & Núñez, 1998, 1999; Marinkovich, 2002; Morán, 2002; Parodi, 2003 citados por Marinkovich, 2007) para afirmar que es posible detectar algunas dificultades de los estudiantes a la hora de precisar su intención argumentativa, estructurar su argumentación y adecuarse a las necesidades del contexto. Esta autora realiza el estudio de la argumentación vinculando su dimensión dialéctica y el uso de estrategias cognitivas basada en los planteamientos de Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Costa, 2001 y Marinkovich, 2005. Para abordar la primera hace referencia a las fases de apertura y argumentación. Como estrategias cognitivo- retóricas anota la definición, la ejemplificación, la comparación, la reformulación, la causalidad, la concesión, la analogía y la hipótesis.

El análisis de las intervenciones orales se realizó sobre la base de la transcripción de las mismas en donde se marcaron las fases de la interacción argumentativa según la propuesta de Baker (1999) citado por Marinkovich (2007), inscribiendo el número de la intervención correspondiente. Es decir, frente a cada intervención, ya sea del profesor o de un alumno, se determinó si esta correspondía a una fase de apertura, argumentación o cierre. Asimismo, en la primera fase se señalaron aquellas intervenciones que correspondían a la tesis, el ataque o la defensa de la misma; luego, en la argumentación, se destacó el argumento de ataque y de defensa; mientras que en el cierre, si estaba explícito, se indicó si se refería al ataque o defensa de la tesis en juego.

Finalmente, los resultados del análisis se interpretaron cualitativamente, en el sentido de dar cuenta de la calidad de las intervenciones, tanto desde el punto de vista dialéctico como cognitivo-retórico, lo que permitió determinar que tan competentes son los estudiantes a la hora de defender o atacar una tesis acerca de un tema que los involucra y cuáles son las estrategias cognitivo-retóricas más utilizadas con dicho propósito. Las categorías de análisis que emergieron fueron: fases de la argumentación, intervención de los participantes en relación tanto a las fases, como a los componentes de la estructura argumentativa (tesis o argumentos de defensa/ataque) y estrategias cognitivo-retóricas detectadas durante la discusión.

1.4.4.3 Metacognición y producción de textos escritos argumentativos.

Poblete (2005) desarrolló una investigación de carácter empírico desde una perspectiva psicolingüística cuyo objetivo fue establecer la relación entre metaproducción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes. La población del estudio estuvo conformada por estudiantes de treinta establecimientos de enseñanza media en la ciudad de Valparaíso-Chile. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria y correspondió a 172 estudiantes, hombres y mujeres de entre 15 y 16 años de edad con características socioculturales disímiles. Para la recolección de los datos se utilizaron tres instrumentos: tarea de escritura de un texto argumentativo, pauta para evaluar la competencia textual y cuestionario de selección múltiple para

medir el conocimiento metaproductivo. El análisis de los datos se desarrolló sobre la base de los 43 alumnos que mostraron ser textualmente competentes y permitió comprobar que no existe una relación determinante entre las variables estudiadas.

Poblete (2005) considera que en el ámbito lingüístico, la comprensión de textos ha avanzado en el establecimiento de relaciones entre metacognición y lectura, llevándolo al plano educativo. Sin embargo, cree que la investigación de la metacognición y la producción de textos es aún un terreno poco explorado en Chile por lo cual se interesó en estudiar la relación para poder ayudar a los jóvenes a escribir mejor.

Este trabajo hizo parte de la tesis “Relación entre competencia textual argumentativa y metacognición” para optar al grado de Magíster en Lingüística. Aborda como tema central la descripción y el análisis del conocimiento que tienen los alumnos textualmente competentes sobre el proceso personal de composición escrita. El objetivo fue comprobar si existe correlación entre la cantidad de conocimiento metaproductivo y la calidad de la producción de textos. El interés de la autora fue comprobar que el buen escritor es aquél que conoce y controla de manera consciente, deliberada y reflexiva sus procesos cognitivos en la producción de un texto. Por otra parte, se considera que el proceso de escritura supone el acceso consciente del sujeto a la materia sobre la que va a escribir y, llevando a cabo esta exploración, un escritor mejora su competencia en dicha materia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Odell, 1988; Mateos, 1999 citados por Poblete, 2005).

Para Poblete (2005) la escritura es un proceso cognitivo complejo que implica la capacidad para construir adecuadamente un texto, esto es, coherente en los diversos niveles discursivos: el superestructural –presencia de un esquema textual básico – , el macroestructural –coherencia global del texto – y el microestructural o coherencia local (Morán, 1999). En el contexto de esta investigación, un escritor textualmente competente es capaz de producir un texto que responde a una tarea de escritura propuesta. En el caso de esta

investigación se trató de un texto argumentativo que debía incluir una tesis clara, un argumento válido y bien construido y una conclusión explícita. El estudiante debía, además, planificar y evaluar su acción discursiva mediante la consideración de una audiencia, es decir, también debía tomar en cuenta el aspecto pragmático de la escritura (Morán, 1999 citado por Poblete (2005).

En cuanto a la metacognición, la investigadora retomó lo planteado por Flavell (1977) al considerarla como los pensamientos conscientes y deliberados que se tienen sobre una tarea cognitiva. Reconocen en ella dos componentes: el conocimiento y el control de la propia actividad cognitiva. El primer componente es de naturaleza declarativa, es decir, concientizable y comprende el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que pueden ser usadas. Por su parte, el control metacognitivo constituye el componente procedimental e incluye los procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión del uso que se hace de las mismas y la evaluación de los resultados obtenidos (Baker y Brown, 1984 citados por Poblete (2005).

En relación con el conocimiento relativo a las estrategias, además de la distinción ya mencionada entre declarativo y procedimental, Paris, Lipson y Wixson (1994) citadas por Poblete (2005) sugieren agregar el conocimiento condicional. El primero es un conocimiento factual o “saber qué”; el segundo, que se pone en juego durante la regulación de la cognición, consiste en “saber cómo”, las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea y, el tercero, el conocimiento condicional, se refiere a saber para qué utilizar cierta estrategia o cuándo utilizar una estrategia en lugar de otra.

Este trabajo se centró en la dimensión del conocimiento metacognitivo declarativo referido a la producción de textos escritos, por considerar que es un primer nivel de aproximación necesario y, principalmente, porque evaluar o aproximarse a la regulación metacognitiva es una tarea compleja dado la dificultad de acceder a la información pertinente (Peronard, 1999 citado por Poblete (2005).

Poblete (2005) al referirse a un conocimiento metacognitivo declarativo con respecto a los textos escritos abordó la reflexión acerca del propio proceso de composición, es decir, la metaproducción. Ésta incluye aspectos relacionados con el conocimiento acerca de los subprocesos de escritura tales como: planificación, textualización, texto, revisión y monitoreo. Es necesario tener en cuenta que la metaproducción es un fenómeno que aparece en diferentes modelos cognitivos de escritura bajo diversas denominaciones, a saber: reflexión, monitoreo, metacognición, etc. (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1987; Kellogg, 1994; Hayes, 1996; García, 2002; etc. Citados por Poblete 2005). Los procesos escriturales fueron registrados durante la elaboración de un escrito argumentativo y evaluados a través de un instrumento que describía aspectos de la superestructura –tópico–, macroestructura –tesis, argumento, conclusión– y microestructura textual –léxico, gramática, uso de conectores–. De acuerdo a los componentes que presentaba el texto se calificaba el desempeño como óptimo, bueno, regular y bajo.

Además de la pauta para evaluar la competencia argumentativa también se desarrolló un cuestionario para medir la metaproducción. Fueron 39 preguntas agrupadas en diferentes ítems, siguiendo las etapas del proceso de escritura de modelos cognitivos como el de Flower y Hayes, 1980, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1987; Hayes, 1996. Para Poblete (2005) algunas de las conclusiones más importantes del estudio fueron: a) el subproceso de escritura sobre el cual los alumnos reflexionan más fue el de revisión; b) el subproceso de escritura que alcanza menor reflexión metacognitiva fue el de planificación. A modo de síntesis, el estudio afirma que estudiantes competentes de la muestra reflexionan acerca del proceso de escritura, principalmente, en relación con los subprocesos de *revisión* y de *monitoreo*.

Poblete (2005) concluye que el proceso de escritura posee características que le son propias y que la enseñanza del mismo, al parecer, no pasa sólo por mejorar los niveles metacognitivos. Afirma la investigadora que los estudios sobre los procesos de composición más allá de lo cognitivo no han hecho más

que empezar y que es urgente centrar la atención sobre los aspectos motivacionales, psicosociales y la contextualización sociocultural del proceso de escritura con el fin de aumentar la competencia textual de los estudiantes. Para esto, resulta fundamental, por un lado, acercarse a un modelo de escritura que considere tanto el componente metacognitivo como los aspectos afectivos del joven que escribe y, por otro, rescatar las nuevas líneas de investigación en esta área.

Por otra parte, dada la complejidad del fenómeno en estudio, es imprescindible complementar los instrumentos de tal manera que permitan mejorar la observación y la descripción del buen escritor. En este aspecto, los autores reconocen que no es suficiente la aplicación de un cuestionario de metaproducción para llegar a una mejor descripción de la misma, sino que se debe agregar una instancia en la cual el estudiante pueda dejar registro, en forma espontánea, de su actividad.

1.4.4.4 Metacognición y escritura. Bausela (2004) presenta el diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo –persona, tarea y estrategia– con relación a la expresión escrita. En su estudio cita a Wong (1999) quien considera la metacognición en la escritura como la conciencia por parte del individuo del conocimiento del propósito, los procesos de la escritura, la audiencia y la autorregulación. La autora cita lo planteado por Wray (1994) quien afirma que el conocimiento de los procesos de la escritura permite al individuo tener un control consciente de ellos. De ahí, que el conocimiento de las operaciones cognitivas de la escritura debe ir unido a la autorregulación. La autorregulación en la escritura se refiere a la regulación por parte de los individuos de sus procesos cognitivos, el conocimiento y las demandas de los diferentes géneros escriturales.

En su investigación Bausela (2004) cita a París, Lipson y Wixson (1983) quienes exponen la existencia de tres tipos de conocimiento metacognitivo, los cuales constituyen la dimensión metacognitiva de una actividad, tal como es la escritura. El conocimiento declarativo incluye el conocimiento sobre la

estructura y el propósito de una tarea particular; el conocimiento procedimental se refiere a las diversas acciones que constituyen la escritura y que deben ser llevadas a cabo; el conocimiento condicional, es decir el conocimiento de las circunstancias, de las razones y las tácticas particulares de escritura que deben ser empleados.

De otra parte, Bausela (2004) cita a Monereo y Castello (1997) quienes sugieren que para actuar estratégicamente se deben seleccionar distintos tipos de conocimiento en relación a las condiciones específicas de cada situación: (a) un conocimiento que agrupa los hechos, conceptos y principios que pueden declarar verbalmente; (b) un conocimiento que supone distintas formas de actuar, más cerradas y prefijadas, como son los procedimientos algorítmicos, o más abiertas y variables, como los procedimientos heurísticos; y (c) un conocimiento de las actitudes, los valores y las normas apropiadas en distintos escenarios sociales que permiten desarrollar un comportamiento aceptable. En todo caso, la clave de toda actuación estratégica es la toma consciente de decisiones, que permitan analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento, y en consecuencia, mejorar ese aprendizaje y los resultados y producciones que de él se deriven.

Otro estudio que pretende relacionar metacognición y escritura es presentado por Tribble (1986) quien afirma que la metacognición es un constructo examinado de manera frecuente por los psicólogos y educadores en sus intentos por definir y alcanzar la excelencia en la educación. La metacognición es definida como el conocimiento y control de las cogniciones. En varios dominios tales como la comunicación oral y la comprensión de lectura los estudios han examinado las estrategias metacognitivas y la conciencia metacognitiva en un intento por redefinir el constructo y delimitar su alcance.

En un estudio experimental se examinaron algunos aspectos metacognitivos de la comunicación escrita para evaluar los efectos del autocontrol, la audiencia, y la definición de la tarea en la calidad de la escritura y frecuencia de revisión. A 51 estudiantes universitarios de una institución urbana se les aplicó el test de

comprensión de lectura () el inventario de auto reporte sobre habilidades metacognitivas, y el test de experticia en el procesamiento de palabras desarrollado por este estudio (Nelson-Denny, 1979; Quinto & Weener, 1983 citados por Tribble, 1986). Cada sujeto contribuyó con cuatro muestras de escritura variadas por la audiencia y la tarea. Las muestras de escritura fueron calificadas dos veces con un sistema holístico y un índice de revisión. El análisis de covarianza determinó cuales covariables explicaban diferencia en las calificaciones de escritura. Las covariables incluyeron la conciencia metacognitiva como una medida por el inventario de autoreporte; el uso de estrategias metacognitivas inferido a partir de los puntajes de comprensión de lectura; la habilidad para procesar palabras como una medida del Test de experticia en el procesamiento de palabras; y variables demográficas tales como la edad, el nivel académico, el género y las características étnicas.

Se encontró que la revisión es mas frecuente cuando la tarea de escritura es resolver un problema que cuando se escribe alrededor de un tópico. El estudio concluyó que definiendo la tarea de escritura como una actividad de resolución de problemas puede promover la revisión. No se resolvió si variar la audiencia también podría influir en la revisión. La actividad metacognitiva en este estudio no aparece generalizada o transferida de un dominio a otro. La experiencia en el procesamiento de palabras no ayuda a promover la revisión en las muestras de escritura.

1.4.4.5 Metacognición y aprendizaje de una segunda lengua. Tardo (2005) en su trabajo titulado Reflexiones alrededor del desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación presenta una preocupación en los actuales estudios de lenguas extranjeras relacionada con cómo propiciar el desarrollo de las habilidades orales en las clases de Español como Lengua Extranjera que posibilite un mayor nivel de autonomía de los estudiantes en sus intercambios socioculturales. Según la autora, el desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de lenguas extranjeras, de tal manera que hablar de comunicación oral en el español como lengua

extranjera y pensar en el empleo de estrategias y en términos de autonomía, se están convirtiendo en componentes inseparables en el empeño por enriquecer la práctica docente.

Tardo (2005) afirma que preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlo para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo. Justamente, las exigencias de un proceso docente, como lo constituye la enseñanza de una lengua extranjera, demandan la necesidad de la inclusión de elementos que contribuyan a que el aprendiz emplee estrategias para solventar las dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, al tiempo que desarrolle sus habilidades para fomentar su auto-aprendizaje. Así mismo, plantea que el uso de estrategias de comunicación es una de las herramientas más útiles para cubrir el vacío entre las necesidades comunicativas y los limitados recursos de que dispone para lograrlo.

La autora afirma que la preocupación por las estrategias de comunicación es el resultado del interés que han suscitado los modelos de enseñanza centrados en el alumno, dada la necesidad, cada vez más creciente, de que éstos desarrollen su competencia comunicativa en la lengua meta. Tardo (2005) cita a López (1997) quien afirma que está comprobado que un mayor uso de estrategias influye en el grado de dominio obtenido y en el grado de control sobre las destrezas. De ahí se desprende la relación que se establece entre el desarrollo de las estrategias y la autonomía, entendiendo las primeras como método eficaz para el logro de la segunda. Igualmente, las estrategias se constituyen en movimientos pedagógicos que se armonizan dialécticamente: el logro de la autonomía pasa por el empleo de estrategias comunicativas, y el desarrollo de estrategias comunicativas conduce a la autonomía en el acto comunicativo.

Tardo (2005) plantea que la explicación por parte de los profesores de la importancia del uso de estrategias comunicativas para resolver un determinado

problema comunicativo no garantiza que los estudiantes las empleen de manera adecuada en aras del logro de un desarrollo autónomo. Se requiere además que el aprendiz conozca qué estrategias utiliza, en qué situación y con qué objetivo, y por consiguiente, que sea consciente de lo que hace y para qué lo hace, o a la inversa, que conozca su objetivo y que entonces decida los procedimientos que le ayudarán a conseguirlo del modo más eficaz (Martín, 2000 citado por Tardo (2005).

Afirma Tardo (2005) que el sentido de la responsabilidad y la motivación, si bien son primordiales durante la dialéctica del proceso, no son suficientes si no existe un conocimiento del mismo. Sólo mediante un proceso de reflexión continua y conjunta, alumno- profesor, se favorecerá la actuación estratégica y les ayudará a ambos a transferir esa actuación a otros contextos, haciéndolos más independientes. La reflexión permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o la solución a un determinado problema comunicativo. A partir del distanciamiento que se produce durante la reflexión se pueden detectar, por parte del aprendiz, cuáles son los aspectos o áreas en las que presenta una mayor dificultad con el fin de identificar acertadamente estas áreas conflictivas para utilizar los recursos más apropiados que faciliten su solución.

La reflexión se enlaza de manera directa con la conciencia, como una de las características más importantes y controvertidas de las estrategias comunicativas; pues la adquisición de un mayor grado de conciencia acerca de los éxitos o fracasos en el aprendizaje incide, de manera decisiva, en la motivación del alumno por el mismo. Significa considerar la búsqueda y práctica de las estrategias comunicativas como un medio de preparar al estudiante para una mayor eficacia en la práctica de la interacción oral, al tiempo que contribuye a que active en sí mismo el propio proceso de aprendizaje y la adquisición de la autonomía en la lengua meta. "La reflexión es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición y el conocimiento de otras formas de enfrentarse a una misma tarea" (Jiménez, 1994 citado por Tardo, 2005).

Tardo (2005) afirma que el proceso de adquisición de la autonomía oral debe ser entendido como un desarrollo progresivo que evoluciona del control absoluto del profesor sobre la actividad, hacia el control absoluto por parte del aprendiz. Esto se traduce en disposición y responsabilidad de actuación de este último quien se convierte en protagonista principal dentro de cualquier contexto comunicativo, lo que lleva implícito, también, un alto grado de motivación por resolver determinados problemas que aparecen en la interacción oral a través de recursos alternativos.

1.4.4.6 Metacognición y comprensión de lectura. Ochoa y Aragón (2005) se interesaron en relacionar el funcionamiento metacognitivo –planificación, monitoreo, control – con los niveles de comprensión de lectura alcanzados por estudiantes universitarios al leer textos científicos. El estudio surgió al reconocer las dificultades de comprensión de los estudiantes, caracterizadas por la realización de una lectura superficial y literal así como de las relaciones positivas entre procesos de regulación y desempeño en tareas de lectura.

Las autoras reportaron como referentes conceptuales a Flavell (1976) y Brown (1980) quienes hacen referencia a los mecanismos autoregulatorios y la supervisión de desempeños frente a metas cognitivas. La tarea propuesta a los estudiantes consistió en leer artículos científicos y escribir una reseña – ensayos y reportes de investigación –. Les solicitaron hablar de sus pensamientos mientras escribían y emplearon protocolos verbales concurrentes con el fin de inferir operaciones mentales.

Las autoras lograron caracterizar seis niveles de desempeño metacognitivo: no regulado, ligeramente regulado, parcialmente, medianamente, autorregulado y muy regulado. Además midieron la comprensión en términos de integración, de consistencia interna de los textos y coherencia. Determinaron una relación positiva entre monitoreo y control – y mejores niveles de comprensión, y una relación negativa entre planificación y comprensión.

1.4.4.7 Metacognición, lectura y escritura. Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón (2003) se interesaron por la evaluación de las operaciones

metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de lectura y escritura presentadas por niños de los grados transición a quinto de primaria. Se tomó una población de 36 niños con un desarrollo del lenguaje acorde a la edad cronológica y edades comprendidas entre 5 y 10 años de edad. Las autoras retomaron como referente teórico los planteamientos de Flavell (1979) y Brown (1987) acerca de las operaciones metacognitivas las cuales tienen por función regular los procesos cognitivos. Estas autoras hacen referencia a la planeación, la autorregulación y la evaluación de los resultados. Así mismo, presentan otras perspectivas para describir la metacognición recurriendo a los tres tipos de conocimientos: el declarativo, el procedimental y el condicional.

De otra parte, afirmaron que la metacognición puesta en juego en la lectura, se evidencia en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión. En el caso de la metacognición aplicada a la escritura, ésta aparece como un proceso de resolución de problemas: componer es, desde esta perspectiva, algo más que poner las ideas por escrito. Supone intentar resolver un problema, mediante un proceso durante el cual el autor debe determinar si el producto que va logrando, se ajusta a sus objetivos, a la selección y aplicación de estrategias o si por el contrario debe replantear o cambiar estrategias que permitan desarrollar de manera eficaz el escrito (Hull, 1996; Bruer, 1995, Contreras & Covarrubias, 1997 citados por Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón , 2003) .

Los instrumentos que emplearon para explorar la metacognición en tareas de lectura y escritura fueron dos tareas estructuradas, en las cuales se utilizó la estrategia de pensamiento en voz alta durante la realización de la tarea y una entrevista posterior al desarrollo de la misma. La primera fue una creación propia la cual tiene por nombre “Tarea de Yuche” –TAY–. Esta tarea permite evidenciar operaciones metacognitivas en lectura. También la Tarea de Cox –TBC–, que al igual que el diseño anterior, pertenece al grupo de tareas estructuradas; ésta última fue tomada de una investigación estadounidense

realizada por Beverly Cox (1994), la cual tiene como objeto evidenciar operaciones metacognitivas en escritura. La Tarea de Yuche –TAY– consta de dos partes: (a) un texto de tres párrafos en los cuales aumenta el nivel de exigencia; en cada uno de éstos se ubicó un número de palabras desconocidas, las cuales buscaban ocasionar verbalizaciones o comportamientos metacognitivos a través de disonancias semánticas, mediante la técnica de pensamiento en voz alta durante la actividad; y (b) una entrevista breve, inmediata a la finalización de la lectura. La tarea de Cox –TBC– consistía en dictar un cuento a un adulto para que lo registrara y responder a preguntas de edición del texto.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación las autoras determinaron que existe un aumento creciente de la metacognición, evidenciada en escritura a medida que avanza el grado de escolarización. La relación directa más significativa es la establecida entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora. Así mismo, se halló una correlación significativa entre las variables de metacognición en lectura con producción escrita y metacognición en escritura con comprensión lectora, demostrando la relación entre las habilidades de lectura y escritura y las operaciones metacognitivas, las cuales facilitan al individuo desenvolverse de manera exitosa en el transcurso de la tarea impuesta. Esto se debe también al hecho de que por medio de la regulación de acciones los lectores y escritores modifican sus comportamientos en comprensión lectora y producción escrita para facilitar la construcción del conocimiento.

1.4.4.8 Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. Allal (2000) se interesó en investigar el proceso de regulación metacognitiva que interviene en la producción textual. Para este autor las regulaciones metacognitivas implican la gestión activa de los recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado y, en el caso de la composición escrita, el uso de estrategias explícitas para articular distintos tipos de conocimiento –conceptual, lingüístico, metalingüístico–. Las regulaciones metacognitivas aseguran la coordinación de dichos conocimientos con los factores contextuales o con los procesos afectivos y

sociales que influyen la manera en que el escritor lleva a cabo la elaboración de un texto. Según esta autora “las regulaciones metacognitivas tienen una doble función: orientan el proceso de producción de manera compatible con las representaciones del sujeto y las modifican según los resultados del proceso de producción” (p. 192). La regulación metacognitiva interviene en las sucesivas fases de la producción textual (Gayol, 1991 citado por Allal, 2000).

Allal (2000) cita a Witte (1985) quien afirma que la autorregulación en la escritura tiene múltiples facetas como se refleja en la corrección de los borradores previos a la escritura, los cambios introducidos durante la composición y en las modificaciones producidas una vez el bosquejo ha sido completado. Allal (2000) también hace referencia a los resultados de la investigación sobre tareas escolares los cuales han demostrado que la conciencia metacognitiva de los alumnos acerca de las estrategias de ajuste puede incentivarse a través de la acción del docente y el feedback entre pares (Bereiter y Scardamalia, 1987 y Englert, 1992; Milian Gubert, 1996 citados por Allal, 2000) .

En particular la investigación realizada por Allal (2000) consiste en basar las inferencias a partir de los cambios introducidos en el plan o en el conjunto de notas en relación con el borrador inicial del texto. Las transformaciones textuales ofrecen tan sólo un indicador de los aspectos más sobresalientes de la regulación metacognitiva. Esta autora presenta el análisis de las transformaciones textuales realizadas por estudiantes de sexto curso con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, en términos del proceso subyacente de regulación metacognitiva.

Allal (2000) realizó un estudio de caso exploratorio sobre las diferencias individuales en las estrategias de escritura de los estudiantes para lo cual presentó un análisis de las transformaciones textuales realizadas entre las notas tomadas por los alumnos en varios libros de referencia y el bosquejo inicial de sus textos. La codificación de tales transformaciones se realizó teniendo en cuenta cuatro dimensiones: a) nivel de lenguaje afectado –palabra, frase,

oración, texto –; b) tipo de transformaciones –adición, supresión, sustitución, reorganización –; c) objeto de la transformación - semántica relacionada con variaciones lexicales, cambios de significación – , organización textual evidencia en operaciones primarias de segmentación, conexión, cohesión, ortografía vinculada con aspectos lexicales y gramaticales; d) relación con las convenciones lingüísticas referidas a transformaciones convencionales correctas incorrectamente realizadas, transformaciones optativas no exigidas por las convenciones lingüísticas.

En este estudio, las diferencias entre alumnos de alto y mediano rendimiento fueron interpretadas según las probables operaciones subyacentes de regulación metacognitiva y aunque cada transformación reflejaba la interacción entre las operaciones de regulación –anticipación, control, revisión – las interpretaciones del grupo de investigadores se basaron en las operaciones que podían ser inmediatamente inferidas a partir de los datos disponibles. Las inferencias realizadas les permiten afirmar a los investigadores que las estudiantes de alto y mediano rendimiento se diferencian por el hecho de que las primeras compartieron la preocupación por la organización textual, mientras que las últimas poseían la preocupación por la ortografía. Los investigadores hicieron énfasis en que las diferencias se relacionaban con las metas específicas de cada estudiante, su representación de lo que consideraba importante en la tarea de escribir, el modo en que controlaba la elaboración de sus borradores. Una conclusión fundamental del estudio fue que los estudiantes de alto rendimiento reflejaron estrategias de regulación metacognitiva más poderosas como resultado de la creciente automatización de los subprocesos ligados al manejo de las habilidades básicas.

Hasta aquí se presentaron reportes de investigación relacionados directamente con las habilidades comunicativas y la metacognición. El siguiente estudio hace referencia a un concepto relacionado con la metacognición pero que difiere de ella, según los autores, debido a su carácter externo y observable. Es el concepto de actividad metaverbal enunciado por Dolz y Erard (2000).

1.4.4.9 Actividades metaverbales y enseñanza de los géneros escritos y orales. Dolz y Erard (2000) realizaron una investigación sobre las prácticas educativas con el fin de distinguir las actividades metaverbales de los docentes y los alumnos de las actividades verbales como objeto de aprendizaje. Partieron de la idea de que la reflexión sobre el lenguaje y sus usos es típica del lenguaje del aula porque es frecuente encontrar que los estudiantes y el docente hablen sobre actos verbales.

Estos autores enunciaron el concepto de actividad metaverbal como diferente a metalenguaje. Afirman que este último se refiere a la facultad de los seres humanos de elaborar discursos sobre el sistema de signos que utilizan para comunicarse. Por su parte, la actividad metaverbal, desde un punto de vista psicológico puede ser considerada como una forma particular de actividad verbal caracterizada por un distanciamiento y una objetivación del lenguaje a fin de adaptar el proceso peculiar a las actividades verbales. Presentan el siguiente ejemplo: la actividad verbal es una realización concreta de una producción oral por ejemplo un debate y una actividad metaverbal está constituida por un conjunto de intercambios en el aula entre el docente y los estudiantes y entre estos entre sí, cuando están programando la actividad o realizan un juicio crítico sobre la misma una vez realizada. La actividad metaverbal es una actividad externa y observable. Reconocen que estas actividades pueden progresivamente ser interiorizadas e integradas en el funcionamiento autónomo de los estudiantes.

La actividad metaverbal aparece como un conjunto de actividades tales como la reflexión, el control conciente y la planificación, que conducen a que el sujeto sea conciente de sus propios procesos de uso lingüístico –comprensión-producción –. Por otra parte, desde la perspectiva de la interacción, la actividad metaverbal es una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación observables –el sujeto se dirige a otros, utilizando una forma discursiva y con la posible ayuda de otros apoyos semióticos–. La actividad metaverbal se produce en contextos sociohistóricos variables, siendo su condición inicial externa. El propósito de una actividad metaverbal es por ende

también externo y está orientado a la preparación, evaluación y transmisión de la actividad verbal.

Los investigadores trataron de comprender la relación entre la producción de los estudiantes –sus propias actividades verbales – y las ayudas y regulaciones introducidas por el docente –actividades metaverbales –. Para lograr este objetivo realizaron las siguientes actividades: a) se propuso la realización de un debate; b) se analizaron las secuencias de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los momentos que tuvieron lugar antes, durante y después de la producción del texto oral; c) se analizaron tanto las intervenciones del docente como de los estudiantes. El corpus analizado estuvo compuesto por seis secuencias experimentadas en clase. Los datos recogidos surgieron de tres momentos diferentes del taller: a) una producción oral inicial antes de comenzar la enseñanza lo cual permitió observar las interacciones entre estudiantes y docente, cuando éste estructura y da comienzo a la actividad verbal; b) las interacciones durante la realización de los talleres que permitió observar la distancia entre lo que se enseña en la clase y la planificación metodológica de la secuencia didáctica; y c) las interacciones de los estudiantes al final de la secuencia de enseñanza lo cual permitió observar, la apropiación que han hecho los estudiantes.

Las intervenciones del docente condujeron a sus estudiantes a evaluar tanto las producciones iniciales como las características particulares del género. Estas observaciones contribuyeron a un distanciamiento progresivo en cuanto al contenido y la forma, a la comparación entre las realizaciones y el establecimiento de reglas y la institucionalización y conceptualización de los conocimientos. Estas actividades metaverbales iniciaron cuando el docente solicitó a los estudiantes a descubrir “la forma como fue dicho”. Este pedido marcó una ruptura, un cambio de objetivo: la clase comenzó con una actividad de reflexión sobre lo escuchado a fin de esclarecer el proceso de reformulación. Estas actividades colectivas llevaron a los estudiantes a un progresivo distanciamiento de la producción oral que se da en un verdadero debate. Los momentos reflexivos de los estudiantes analizados pusieron en

relieve cómo las actividades metaverbales ayudaron a dilucidar las características del género estudiado, trasformando la práctica oral en un objeto observable y evaluable. Así es como los estudiantes se volvieron concientes de sus progresos y de sus posibles aplicaciones.

Para clarificar las diferencias entre actividades verbales y metaverbales los autores presentaron ejemplos de las interacciones que tuvieron lugar durante un debate en el aula de clase. La tabla No. 2 presenta los ejemplos de los dos corpus.

Tabla 2 Ejemplos de actividades verbales y metaverbales.

<i>Diálogo de dos estudiantes durante un debate</i>	<i>Palabras de un estudiante después del debate</i>
<i>Actividad verbal</i>	<i>Actividad metaverbal</i>
Estudiante 1: no pienso eso- te has dado cuenta de que cambiamos del día a la noche. Estudiante 2: desearía retomar tu argumento cuando dices que las mentalidades evolucionan-pienso que las ideas evolucionan, pero no tanto las mentalidades-entonces {...}	Estudiante 3: no he cambiado entonces de opinión –tras el debate precedente –. Sigo en contra –de la coeducación – aunque algunos argumentos me tocan directamente y me hacen reflexionar acerca de mi postura. Sigo estando a favor de la separación en los cursos para que la sociedad vuelva a ser menos decadente.
Análisis: El estudiante 1 no interrumpe el curso de su discusión sino que más bien desarrolla una intervención previa. Utiliza una terminología metalingüística –retomar argumento– para relacionar su postura con las palabras del interlocutor.	Análisis: El estudiante 3 usa una terminología similar al estudiante 1, pero con un propósito diferente: el de afirmar la evolución de su punto de vista personal acerca de la cuestión debatida. Se puede percibir la capacidad del estudiante para observar retrospectivamente su argumentación en un momento afirmativo. Muestra una capacidad de distanciamiento y objetivación de la actividad verbal, que los autores denominan actividad metaverbal.

Fuente: (Tomado de Dolz y Erard , 2000).

Este ejemplo en particular es útil para clarificar que la investigación *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* utiliza la actividad verbal para hacer inferencias de las actividades metacognitivas subyacentes.

1.4.4.10 Escritura y reformulación. Nuñez, Muñoz y Mihovilovic, (2006) realizaron un estudio para analizar el uso de los marcadores discursivos de reformulación en informes bibliográficos y de diagnóstico escritos por estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de segundo y cuarto año de formación académica. Las autoras elaboraron una clasificación de los marcadores de reformulación a partir de las propuestas de Martín y Portolés (1999), Fuentes (1996) y Casado (1991).

En la investigación citada, la reformulación se conceptualizó como un recurso discursivo que da cuenta de las modificaciones de las prácticas discursivas de los estudiantes, mediante las cuales verbalizan sus conocimientos en el transcurso de su formación profesional. En el artículo investigativo, citan a López (2002) quien afirma que mientras un estudiante avanza en su formación profesional y se va convirtiendo en experto no adquiere sólo conceptos sino además formas de persuasión propias de la disciplina, entre las que se destaca la reformulación. Ésta debe ser entendida como un proceso de autorreflexión discursiva mediante el cual un emisor retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra forma y con una función discursiva determinada (Nuñez, Muñoz, y Mihovilovic., 2006 p. 5)

Según las autoras, los marcadores de reformulación constituyen mecanismos pragmático-discursivos de tipo retórico, cuya funcionalidad es guiar —de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas— las inferencias que se realizan en la comunicación. Referencian a Martín y Portolés (1999) quienes afirman que los marcadores de reformulación presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior bien sea para explicitar ó para rectificar algún aspecto que pudo ser mal interpretado.

La metodología de análisis comprendió tres etapas: a) identificación de los marcadores discursivos de reformulación; b) clasificación de las funciones de los marcadores de reformulación; c) análisis de los resultados. La tabla No. 3

presenta la clasificación para los marcadores discursivos de reformulación elaborada por las autoras.

Tabla 3 Clasificación para los marcadores discursivos de reformulación.

R E F O R M U L A C I O N	Explicación: Casado (1991) considera el término 'explicación' en el sentido de 'evidenciación' [del latín EXPLICARE 'desplegar, desenvolver'].	Profundización: El segundo miembro ahonda en lo que establece el primer enunciado. No se trata de decir lo mismo, sino de darle una índole más aguda, ya sea en su denotación o en su connotación. Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: o sea, es decir, en otras palabras, (o) más bien, vale decir.	"es importante destacar que las principales fortalezas del proyecto 'Un diario para La Chimba' son que el diario es un medio de comunicación masiva, por lo que estará al alcance de todos los pobladores de la comunidad. Además, este es un proyecto en el cual pueden participar una gran cantidad de personas. Por último, permite fomentar perspectivas de crecimiento, es decir, dar pie a otros proyectos similares que incluyan a gran parte de la población y que contribuyan a aumentar el sentido de comunidad".
		Rectificación: "Sustituye[n] un primer miembro, que presentan como una reformulación incorrecta por otra que la corrige, o al menos la mejora" (Martin & Portolés, 1999: 4126). Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: o sea, es decir, en otras palabras, esto es, en este sentido, así, (o) más bien.	"es posible que lo anterior desemboque en una menor tendencia al establecimiento de relaciones de pareja basadas en la dependencia fruto de las carencias individuales, por la falta de una parte. O más bien, quizás es lo que nosotras queremos".
		Equivalencia: Ambos enunciados son correspondientes. La diferencia entre ellos es de signifiante, no de significado. En palabras de Casado, "no se establece jerarquía entre los segmentos, que constituyen dos formulaciones igualmente válidas" (Casado, 1991: 108). Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: o sea, es decir, en otras palabras, esto es, vale decir.	"El porcentaje de población bajo la línea de indigencia es de 1,9%, es decir, 8.498 personas".
		Ejemplificación: Se procura una "particularización del enunciado anterior luego de un marcador del tipo [como] por ejemplo" (Fuentes, 1996: 62). Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: o sea, es decir, (como) por ejemplo, a modo de ejemplo, a saber.	"Es por esto, que hoy en día existen distintas expresiones artísticas, en las que se manifiesta la pugna por la emergencia de una verdadera cultura latinoamericana. El cine, por ejemplo, ha dado una nueva imagen de la estética latinoamericana en Europa".

R E F O R M U L A C I Ó N	Generalización: se refiere a una función discursiva que busca situar un enunciado o un grupo de estos en relación con algún elemento que lo instaure en un orden determinado.	Evaluación: El segundo miembro no solo retoma o modifica lo anterior, sino que también hace una apreciación de este, comunica un juicio. Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: es decir, en este sentido, así, (o) más bien, en el fondo, en general.	"A su vez interactúa con las tías, las mira asintiendo cuando entendió, se da a entender cuando no sabe cómo hacer algo, en fin, está pendiente de integrarse positivamente en el medio que la rodea".
		Recapitulación: "Presenta[n] su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de un miembro anterior o de una serie de ellos" (Martín & Portolés, 1999: 4133). Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: o sea, es decir, en otras palabras, en definitiva, de esta forma, así, (o) más bien, en el fondo, recapitulando, por lo tanto, en conclusión, a modo de conclusión.	"Para concluir, en el caso de la dictadura chilena, aplicando la teoría de la Creencia en un Mundo Justo se explica el proceso cognitivo de justificar lo injustificable".
		Denominación: "Se identifica con un hiperónimo o con su designación precisa a un grupo o una enumeración emitidos antes del marcador discursivo" (Fuentes, 1996: 61). La autora llama a esta categoría etiqueta, sin embargo, nos pareció más adecuado este otro término. Los reformuladores que evidencian esta función en nuestro corpus de análisis son: es decir, en otras palabras.	"en relación a las causas, se puede afirmar que en aquellas circunstancias en las que se atribuye una causa externa a la violencia el grado de responsabilidad disminuye en aquellos que realizan esta atribución. De este modo, Araya (2000) afirma que existe una tendencia en los padres y profesores a visualizar las expresiones de violencia con mayor facilidad en los contextos en que no son protagonistas, es decir, una atribución cruzada de culpa".

Continuación tabla 3 Clasificación para los marcadores discursivos de reformulación

Fuente: Nuñez, Muñoz, y Mihovilovic, (2006)

Finalmente, *Nuñez, Muñoz, y Mihovilovic, (2006)* afirman que el estudio de las funciones de los marcadores discursivos de reformulación permitió evidenciar y determinar de qué manera la elaboración de nuevas formas de raciocinio es un proceso que se complejiza a medida que los estudiantes aumentan sus conocimientos científicos de la especialidad y de las prácticas discursivas de la comunidad a la cual se va a integrar como profesional.

Todos los antecedentes citados hacen referencia a la capacidad de reflexionar sobre las propias habilidades comunicativas gracias a mecanismos metacognitivos de control que guían la ejecución de la tarea. Para el caso

particular de este proyecto las categorías construidas a partir de los datos hicieron referencia a los procesos metacognitivos de planeación y regulación, esta última evidenciada a través de las acciones de reformulación y supervisión, rastreadas a partir de huellas en el discurso oral argumentativo.

2. MÉTODO

2.1 INTRODUCCIÓN

En este segmento se presenta la fundamentación epistemológica, la metodología, la unidad de análisis y la unidad de trabajo, así como el procedimiento, la estructura del análisis y las técnicas empleadas para la obtención de los datos.

2.2 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

El segmento denominado fundamentación epistemológica presenta una conceptualización alrededor de la investigación cualitativa, los objetivos que persigue y los procedimientos usados para el análisis de la información. Al mismo tiempo se van tejiendo relaciones directas con el estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*.

Esta investigación se constituyó en un estudio exploratorio asumido desde los presupuestos de la investigación cualitativa. Al respecto Denzin y Lincoln (1994) basados en Nelson (1993) y citados por Sanin (2003) ofrecen una definición comprehensiva de esta perspectiva en la que afirman que es un conjunto de prácticas interpretativas con un carácter naturalista y constructivista.

Sanin (2003) señala con respecto al primero que las acciones humanas se encuentran determinadas por el contexto. Por tal razón desde el punto de vista de esta autora los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen. La naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje sólo puede ser entendida con el examen directo. Unido a lo anterior Sherman y Webb (1988) citados por Sanin (2003) afirman que la investigación cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada (p. 124). Por otra parte, el carácter constructivista de la investigación cualitativa se refiere a que los seres humanos no descubren

conocimiento sino que lo construyen. Para esto elaboran conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia. Eisner (1998) citado por Sanin (2003) señala que el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico sus hallazgos.

Colás (1994) citado por Sanin (2003) identifica los objetivos científicos que cubre la investigación cualitativa entre los cuales destaca los descriptivos que se dirigen a la identificación de elementos y exploración de sus conexiones. En ese sentido se describen procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.

De otra parte Sanin (2003) afirma que los investigadores cualitativos pueden hacer uso de métodos y estrategias con fines exploratorios y descriptivos cuando se deben abordar temáticas poco conocidas y cuando se trata del estudio de fenómenos complejos. Además afirma que la mayoría de autores que hacen conceptualizaciones alrededor de la investigación cualitativa coinciden en identificar el proceso de investigación como emergente, flexible y no lineal (Lincoln y Guba, 1985; Marshall y Rossman, 1989 citados por Sanin, 2003). Al respecto Rodríguez y Gómez (1996) citados por Sanin (2003) expresan el carácter continuo y recurrente de la investigación cualitativa cuando señalan que las distintas fases no poseen un inicio y un final claramente definido, sino que interacciones entre ellas, siempre en un camino hacia delante, en un intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación.

Teniendo en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores la investigación denominada *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* se inscribe en la investigación cualitativa utilizando estrategias de aproximación de carácter exploratorio puesto que su objeto de estudio es un fenómeno complejo: las actividades metacognitivas. Un fenómeno multidimensional influenciado por factores cognitivos, emotivos, sociales, lingüísticos a los cuales debe aproximarse el investigador para su descripción y comprensión.

Esta investigación persiguió objetivos descriptivos dado que a partir de la identificación de huellas discursivas se exploraron las actividades metacognitivas de planeación y regulación ésta última evidenciada a través de las acciones de reformulación y supervisión. Los registros fueron tomados a través de un examen directo de las situaciones discursivas generadas alrededor de un tema polémico.

Por otra parte, procuró integrar sus hallazgos en las construcciones teóricas generales alrededor de la metacognición y las habilidades comunicativas, entre ellas la escritura, puesto que como se presentó en la descripción del problema alrededor de la relación metacognición-discurso oral existen perspectivas cercanas pero no directamente relacionadas con los intereses de este proyecto. A partir de las relaciones establecidas se construyó un modelo que permitiera integrar las inferencias realizadas a través del seguimiento de las huellas discursivas de los enunciadores y enunciatarios en la dinámica enunciativa.

Se puede afirmar que el proceso seguido fue de carácter flexible y recurrente debido a la necesidad de volver sobre los datos con el fin de determinar categorías más estables que permitieran organizar la información y sugerir posibles resultados. Lo anterior es soportado por Sanin (2003) quien afirma: “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 121).

2.3 METODOLOGÍA

2.3.1 Unidad de análisis. Actividades metacognitivas en el discurso oral argumentativo

2.3.2 Unidad de trabajo. Nueve estudiantes universitarios quienes cursaban I y II semestre de fonoaudiología, terapia ocupacional y terapia física en la

Universidad del Rosario de la ciudad de Bogotá y también participaron en la asignatura competencia dialéctica. La unidad de trabajo se dividió en dos grupos: el primero conformado por 6 estudiantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6) quienes participaron en la situación discursiva sobre el tema de la emigración de colombianos; y el segundo conformado por 3 estudiantes (E7, E8, E9) quienes participaron en la situación argumentativa sobre el tema de la eutanasia.

2.4 PROCEDIMIENTO

El objeto de estudio se abordó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo para lo cual fue necesario registrar en video los enunciados argumentativos de un grupo de estudiantes quienes participaron en la asignatura competencia dialéctica en la Universidad del Rosario durante el primer semestre del año 2007. Los datos obtenidos fueron usados con el fin de realizar inferencias a partir de las huellas discursivas verbales, paralingüísticas y no verbales que permitieran construir categorías para ilustrar las actividades metacognitivas de planeación y regulación –reformulación y supervisión– en la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

Los estudiantes recibieron instrucción sobre la estructura del debate así como sobre la presentación de premisas y su justificación a través de argumentos de diferente tipo entre los que se encontraban el uso de ejemplos, analogías y definiciones, sesiones anteriores al registro en video. Además, a los estudiantes también se les había ofrecido retroalimentación sobre la calidad de los argumentos contruidos-producidos alrededor de otras temáticas polémicas sesiones previas a la filmación.

Las instrucciones dadas a los estudiantes para lograr el registro en video fueron las siguientes: a) tomar una posición a favor ó en contra del tema polémico; b) buscar y seleccionar datos claves que permitieran justificar sus puntos de vista. Para esto podían apoyar su búsqueda en diversidad de

documentos físicos ó electrónicos; c) construir diversos argumentos de tipo ejemplo, analogía, definición; d) organizar sus argumentos en un esquema.

Los debates se llevaron a cabo en aulas de clase y días diferentes. Tanto el grupo 1 conformado por E1, E2, E3, E4, E5, E6 como el grupo 2 conformado por E7, E8, E9 contaron con una hora para enunciar sus argumentos. Durante la sesión que fue registrada en video los estudiantes realizaron un ejercicio de planeación grupal para participar en el debate. En primer lugar, se distribuyeron según la posición que habían decidido asumir a favor ó en contra del tema polémico. Posteriormente y ya distribuidos en los grupos, cada uno presentó los argumentos que había construido a partir de la búsqueda de información. Luego de escuchar todos los argumentos contruidos los estudiantes debían identificar cuáles justificaban suficientemente su punto de vista. Finalmente, se dio inicio al debate con la moderación por parte de la docente, quien otorgaba el turno a los estudiantes cuando manifestaban su intención de participar.

Para iniciar el debate, un vocero de cada grupo presentó los argumentos que habían sido identificados en la situación de planeación grupal mientras que los miembros del otro grupo escuchaban y tomaban nota para luego responder cada uno de los argumentos presentados. Posteriormente, se fueron otorgando turnos hasta que participaron todos los estudiantes. Durante el debate podían consultar sus notas y a partir de ellas desarrollar nuevos argumentos.

Luego de registrar en video la dinámica discursiva generada a partir de los temas de la emigración de colombianos y la eutanasia, se transcribieron en su totalidad los enunciados emitidos por los sujetos discursivos participantes siguiendo las convenciones de transcripción propuestas por Payrató (1995) citado por Calsamiglia y Tusón (2002). La tabla No. 4 presenta las convenciones usadas.

Tabla 4 Convenciones usadas para la transcripción

<i>Aspectos generales</i>	<i>Aspectos específicos</i>	<i>Símbolo</i>
Prosódico	Énfasis	Mayúsculas
	Ascenso en el tono	↑
Pausas	Pausa breve ($p \leq 1''$)	(..)
	Micropausas ($0.1'' \leq 0.3$)	(.)
Aspectos vocales	Tempo lento (desacelerado, largo)	{ (DC) texto afectado }
	Duda	/e::
Aspectos gestuales	Fenómenos no simultáneos	{{(fenómeno) texto afectado}}

Fuente: Payrató , 1995 citado por Calsamiglia y Tusón, 2002.

Posteriormente se leyeron las transcripciones realizadas y se comenzaron a identificar huellas verbales, no verbales y paralingüísticas que podrían ser indicadores de actividades metacognitivas. Este proceso se llevó a cabo siguiendo lo planteado por Eisner (1998) citado por Sanin (2003) quien afirma que los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones para saber que rechazar y que es lo que significativo. Esta premisa tomó relevancia en el estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* porque debido a la complejidad de la observación del fenómeno fue necesario detenerse en las huellas lingüísticas más significativas que permitieran inferir las actividades metacognitivas subyacentes. Las huellas enunciadas fueron seguidas sin establecer relación con la temática que estaba siendo debatida.

2.4.1 Estructura de análisis. Con respecto al análisis de los datos Sanin (2003) afirma que dado que el investigador no puede presentar todos los datos, es necesario reducirlos para seleccionar, interpretar y presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado. Afirma Sanín (2003) que los

investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a lo largo de los pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a los datos recolectados.

Relacionado con lo anterior, Pérez (1994) afirma que el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, organizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Según López (1984) citado por Pérez (1994) los datos han de ser ordenados y clasificados de manera que respondan a una estructura sistemática. La reducción de los datos facilita su tratamiento a la vez que la comprensión de los mismos. Para Guba y Lincoln (1981) citados por Pérez (1994) el proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido. A través de dicho análisis se podrán reducir los datos con el fin de expresarlos numéricamente y gráficamente.

Para Pérez (1994) el análisis de los datos en investigación cualitativa se orienta hacia la búsqueda no de la homogeneidad, sino de la diferencia. No pretende la generalización, sino las hipótesis de trabajo. Sin embargo, uno de los objetivos fundamentales que pretende el análisis de datos cualitativo es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones.

Pérez (1994) afirma que el proceso de análisis de datos en la metodología cualitativa está conformado por tres momentos: análisis exploratorio, descripción e interpretación. El análisis exploratorio consiste en el desarrollo de categorías desde los datos e implica el uso de un marco conceptual previo. Durante la descripción se realiza el examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones entre los datos para lo cual se reducen. Finalmente, durante la interpretación se integran relacionan y establecen conexiones entre las diferentes categorías. Esta etapa del análisis sugiere la posibilidad de nuevas relaciones y brinda la oportunidad de volver sobre los datos las veces que sea necesario con el fin de establecer consideraciones sobre la plausibilidad de las relaciones.

Con referencia al estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* el análisis exploratorio permitió indagar relaciones entre el marco teórico construido y las tendencias que comenzaron a emerger de los datos seleccionados. La descripción permitió reducir los datos a dos categorías de actividades metacognitivas –planeación y regulación, esta última seguida a través de las acciones de reformulación y supervisión– rastreadas a partir de las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas evidenciadas durante la construcción- producción de los enunciados.

Así mismo, el análisis exploratorio se planteó sobre el supuesto de que la construcción-producción del discurso oral argumentativo está soportada por actividades metacognitivas que le permiten al sujeto discursivo realizar ajustes sobre sus enunciados. Dichas actividades pueden ser inferidas a partir de huellas verbales, paralingüísticas y no verbales evidenciadas por el sujeto durante una situación de enunciación. Las inferencias realizadas permitieron comprender cómo operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación –reformulación y supervisión- en la construcción-producción del discurso oral argumentativo. Las líneas siguientes describen en mayor detalle el análisis de la información que tuvo lugar.

Para lograr responder a la pregunta que guió el desarrollo de este proyecto – *cómo operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* – se realizaron inferencias a partir de las huellas discursivas de los enunciadores durante una situación discursiva en la que prevaleció un modo de organización argumentativo.

Inicialmente, los registros videograbados fueron transcritos en su totalidad incluyendo rasgos verbales, no verbales y paralingüísticos. Para efectos del análisis los enunciados emitidos durante un turno de habla por un enunciador fueron segmentados con el objetivo de resaltar la huella discursiva particular

sobre la cual se estaba haciendo la inferencia. Las huellas discursivas estuvieron constituidas por: vocabulario cognitivo, operadores discursivos, pausas y reducción en la velocidad del habla. No se incluyeron aspectos como el cambio en la entonación de la voz y los gestos faciales-corporales debido a la dificultad para determinar de qué manera podrían ser vestigios de metacognición.

Las huellas seguidas para realizar las inferencias se codificaron de la siguiente manera: *pv* – si la huella indicaba la operación metacognitiva de planeación rastreada a través de una huella verbal como la inclusión de un verbo mental, un operador discursivo, la introducción de una nueva afirmación; *pnv* – si la huella indicaba la operación metacognitiva de planeación rastreada a través de una huella no verbal como una pausa ó la acción de retomar las notas; *pp* – si la huella indicaba la operación metacognitiva de planeación rastreada a través de una huella paralingüística como la reducción en la velocidad del habla; *r*-si el enunciado había sido reformulado por el propio enunciador; *R* si el enunciado había sido reformulado a partir del segmento construido-producido por el enunciatario. La categoría de supervisión se consolidó a partir de inferencias generales sobre los datos descritos y se identificó con las letras *S* – supervisión realizada por el sujeto discursivo caracterizado como refutador- y *s*- supervisión realizada por el sujeto discursivo caracterizado como enunciador-.

Las inferencias realizadas fueron guiadas por los planteamientos de Rivière (1998) y Carón (1983) quienes a partir de la identificación de verbos mentales y operadores discursivos utilizados por los seres humanos logran dar cuenta de su actividad cognitiva-discursiva. Esta investigación utilizó estos recursos para configurar tendencias en cuanto a actividades metacognitivas que guían la construcción-producción del discurso oral argumentativo en estudiantes universitarios. Los párrafos siguientes describen los aportes realizados por cada autor.

En primer lugar, con respecto a los verbos mentales Rivière (1998) afirma que una de las maneras de acceder a los fenómenos mentales y reconstruirlos es a través de procesos inferenciales que el investigador debe realizar para tratar de dilucidar regularidades y generalizaciones a partir de dispositivos como el vocabulario cognitivo empleado por las personas. El mismo autor enuncia que los verbos mentales se relacionan con un estado interno representacional del organismo, es decir con sus propios contenidos y representaciones siendo estas últimas las razones que dan cuenta de la conducta de las personas. También indica que el vocabulario mental está ligado a la subjetividad y permite captar regularidades y generalizaciones; sirve para explicar el por qué, el qué y el cómo de un suceso; permite dar razón de la conducta de manera sistemática; y facilita la realización de inferencias complejas acerca de los estados mentales de otros. Es una herramienta de la que se vale el investigador para comprender cómo ocurren los procesos mentales.

En segundo lugar, en relación con los operadores discursivos Carón (1983) afirma que éstos manifiestan diferentes funciones de las regulaciones discursivas. Este último concepto toma relevancia en el contexto de la investigación *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* puesto que se reconoce la función reguladora de las actividades metacognitivas.

La noción de regulación discursiva, es útil porque permite evidenciar aspectos como: el funcionamiento en cadena de las actividades discursivas; su carácter intradiscursivo, es decir, psicolingüístico; su realización sobre situaciones discursivas; su carácter funcional, es decir, subordinado al objetivo y las condiciones del intercambio discursivo. Este carácter permite imaginar la organización de las operaciones de regulación discursiva como “estrategias discursivas, parecidas a las estrategias observadas en las resoluciones de problemas, y cuyo análisis permitiría aclarar, en particular, la lógica natural de la argumentación (Carón 1983, p. 172).

Según la hipótesis de Caron (1983) los operadores discursivos -negación, cuantificadores, conectadores- juegan un papel esencialmente regulador y son señales en superficie de operaciones subyacentes. Este planteamiento es

fundamental para este proyecto puesto que a partir de las huellas discursivas se infirieron actividades metacognitivas presentes durante la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

El operador discursivo se relaciona con la polisemia en el sentido de permitir múltiples interpretaciones. Su papel es operar sobre actos de lenguaje y su función es de orden ilocutorio. Es decir, un acto realizado al decir algo que sugiere como debe entenderse la alocución. Su función es realizar cierta *transformación* de la situación discursiva en función de la finalidad del discurso, en una palabra, *en operar regulaciones*. (Carón 1983, p. 202)

Específicamente con relación a los operadores discursivos que Caron (1983) denomina conectadores afirma que su función no es la de establecer relaciones lógicas entre contenidos proposicionales, sino la de realizar transformaciones – regulaciones- en situaciones discursivas. Transformaciones caracterizadas por un conjunto de relaciones entre los sujetos enunciadorees y el “campo discursivo” que construyen. (Caron 1983 , p 240). En el contexto de este proyecto se puede afirmar que la regulación garantiza que el discurso pueda ser transformado para cumplir con los objetivos comunicativos; y uno de los gatillos desencadenantes de esa transformación es la interacción entre interlocutores.

2.4.2 Técnicas. La técnica fundamental empleada a lo largo del proceso investigativo fue la observación. Pérez (1994) cita a De Ketele (1985) para quien la observación es un proceso orientado a un objetivo organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información. La observación según Sierra Bravo (1985) citado por Pérez (1994) engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales no sólo para examinar fuentes en donde se encuentran los datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de facilitar el conocimiento de la realidad (p. 24).

Como técnica para la recolección de información se realizó la observación in situ durante la interacción de estudiantes en el aula de clase alrededor de un tema polémico. A través de esta técnica se intentó inferir detalladamente las actividades metacognitivas a partir de la ejecución de la tarea realizada por los sujetos.

La observación se realizó a través del registro en video. Pérez (1994) afirma que el video puede considerarse como un medio que permite registrar la imagen y el sonido en un soporte magnético. El video permite observar muchas facetas a la vez que aporta gran cantidad de información decisiva y exacta acerca de una situación (p. 52). Siguiendo este planteamiento se registraron dos debates y se realizó la transcripción de los enunciados teniendo en cuenta las convenciones propuestas por Payrató (1995) citado por Calsamiglia y Tusón (2002).

3. RESULTADOS

Las inferencias realizadas a partir de los recursos expuestos de Rivière (1998) y Caron (1983) se organizaron alrededor de dos categorías teniendo en cuenta los planteamientos de Brown (1978), Allal (2000), Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón (2003) y Nuñez, Muñoz, Miholinovic (2006). Estas categorías fueron la planeación y la regulación evidenciada a través de las acciones de reformulación y supervisión. Desde la perspectiva citada, las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto discursivo durante el intento activo de resolver problemas. Para el caso particular de este proyecto la situación problema estaría dada por la construcción-producción de enunciados argumentativos.

Tal como lo afirma Allal (2000) las regulaciones metacognitivas implican la gestión activa de los recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado. Aseguran la coordinación de diferentes tipos de conocimiento -lingüístico, conceptual, metalingüístico- con los factores contextuales o con los procesos afectivos y sociales que influyen en la manera como el sujeto comunicativo lleva a cabo la elaboración de un discurso. La misma autora a partir de los trabajos de Brown, 1978; Palinscar, 1982; Campione, 1990 define las regulaciones metacognitivas como una zona de interacción que asegura el funcionamiento coordinado de los otros dos componentes de la actividad cognitiva del sujeto: la red de representaciones y el proceso de producción puesto en marcha al realizar la tarea (Brown, 1978; Palinscar, 1982; Campione, 1990 citados por Allal (2000).

En este proyecto la red de representaciones estaría alrededor de las concepciones del tema abordado, la experiencia de los estudiantes acerca de él, los datos consultados y desplegados durante el debate. Por otra parte, el proceso de construcción-producción estaría constituido por las estructuras lingüísticas que elabora el sujeto para dar a conocer sus intenciones comunicativas y las decisiones que toma para cumplir tanto con la demanda de

la situación discursiva como con su objetivo comunicativo. La zona de interacción se configura entre las actividades metacognitivas de planeación y regulación que aseguran el funcionamiento sincronizado de los dos recursos expuestos.

Allal (2000) afirma que los estudios sobre las actividades metacognitivas son útiles para comprender los mecanismos de autorregulación que emplea un sujeto al construir sus discursos. En particular, en tareas escriturales, se ven reflejados en la corrección de los borradores previos, en los cambios introducidos durante la composición y en las modificaciones producidas una vez que el bosquejo ha sido completado (Witte, 1985 citado por Allal, 2000). En el contexto de este proyecto- *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*- las huellas verbales, paralingüísticas y no verbales dan cuenta de las transformaciones introducidas por el enunciador para garantizar el cumplimiento del propósito comunicativo. Los párrafos siguientes describen las categorías organizadas a partir de los datos obtenidos durante la situación de enunciación.

3.1 PRIMERA CATEGORÍA: PLANEACIÓN

Siguiendo a Flórez, Torrado, Pérez y Mondragón (2003), quienes presentan los supuestos de Brown (1987), la planeación consiste en anticipar las actividades prediciendo posibles resultados. Relacionado con lo anterior Allal (2000) hace referencia al término anticipación como la actividad metacognitiva que refleja la transposición de las representaciones de la tarea y el contexto por parte del sujeto quien se orienta según metas. Esta transposición le permite lograr grados diversos de precisión y se encuentra guiada por la intencionalidad.

En el análisis propuesto la planeación se manifiesta a través de las decisiones que toma el enunciador antes y durante la construcción-producción del discurso. Son decisiones que le permiten adelantarse, detenerse y organizar su

enunciado a lo largo del proceso de construcción-producción con el fin de impactar lo que se dice y la manera como se dice. Además, a partir de la representación de la tarea presente en la mente del sujeto discursivo, éste despliega la actividad metacognitiva de planeación guiada por la intención de presentar su punto de vista y justificarlo utilizando sus recursos lingüísticos y conceptuales.

El análisis de los datos permite inferir que la planeación se hace evidente a través de diversas huellas discursivas verbales, no verbales y paralingüísticas emitidas por el propio sujeto. A pesar de ser actividades individuales parece ser que siempre están guiadas por la intención que se quiere manifestar al enunciatario.

Como parte de las huellas verbales se encuentra la inclusión de vocabulario referido a adjetivos, adverbios, verbos mentales, operadores discursivos tales como conjunciones y preposiciones frecuentemente relacionados con las intenciones comunicativas del enunciador y con las relaciones entre ideas que desea expresar. Un seguimiento a la manera como son usadas las categorías gramaticales nombradas permite afirmar que son incluidas en el discurso con el fin de resaltar - *adverbios incluso, sobretodo, muy, también*), particularizar (*adjetivo ciertas*), explicar (*operadores discursivos o sea*) relacionar (*operadores discursivos hasta, porque, pero, en ese sentido, lo otro es*), y operar sobre contenidos cognitivos (*verbos mentales entender, analizar, saber, pensar, decir, considerar*). Además, expresiones compuestas como *o sea no es, obvio que no, no estoy de acuerdo con*, son usadas para introducir una refutación a los enunciados emitidos por el enunciatario anterior. Dan cuenta de las decisiones que ha tomado el enunciador en cuanto a la construcción-producción de su enunciado.

Por otra parte, la inclusión de enunciados para cumplir otras funciones discursivas también hace parte de las inferencias acerca del proceso de planeación. Actividades verbales como incluir un nuevo dato, agregar una

nueva afirmación, enunciar la posición, validar enunciado emitido por interlocutor, a partir de él elaborar uno nuevo, así como concluir el turno de habla también pueden formar parte de la categoría de planeación puesto dan cuenta de la organización de ideas que está teniendo lugar.

Este planteamiento puede estar relacionado con lo propuesto por Allal (2000) quien al estudiar la regulación en la escritura afirma que durante la composición puede ser inferida, en parte, a partir de los cambios introducidos en el plan o en el conjunto de notas en relación al borrador inicial del texto (Allal, 2000 p. 193). Extrapolando hacia el discurso oral argumentativo la inclusión de marcadores discursivos, nuevos argumentos, nuevos datos da cuenta de los cambios introducidos por el enunciatario para cumplir su meta comunicativa. La planeación permite ir renovando el discurso en la medida que se incluyen categorías gramaticales o enunciados que expresan nuevas ideas o apoyan otras ya dichas.

Por otro lado, las huellas no verbales a partir de las cuales se infirió la actividad metacognitiva de planeación, estuvieron conformadas por pausas evidenciadas a través de silencios, interjecciones ó la acción de retomar las notas. Se usan con frecuencia antes de incluir vocabulario cognitivo, operadores discursivos, ó una nueva afirmación para explicitar un argumento. Las pausas permiten seleccionar el operador discursivo necesario para relacionar datos y hallar otros que justifiquen aún más la postura presentada (*pe.(.) E1 en ese sentido no tenemos ninguna expectativa alegre de salir del país*; así como buscar un dato para aclarar la postura defendida (*pe. E8 lo otro es {(retoma sus notas) que no estamos diciendo}*).

Las huellas no verbales también pueden indicar que el enunciado se encuentra en construcción y cómo el enunciatario está buscando cuál es la estructura sintáctica y semántica más apropiada para presentar los enunciados que conforman su turno de habla (*pe. E6 yo considero (..) yo lo analizo desde el*

punto de {(pierde el contacto visual con su auditorio (..) vista de lo que está sucediendo en este auge (..) en este momento en nuestro país}.

Además, las pausas en la emisión verbal permiten inferir la existencia de un instante de planeación útil para continuar refinando el planteamiento con el fin de aportar un nuevo dato para clarificar su punto de vista frente al interlocutor (pe. E3 *entonces uno si pensaría que /e:: (..) no deberíamos (..) de irnos (..) sino al contrario (..) resaltar nuestros valores en Colombia.* De la misma manera, la interjección /e:: da cuenta de una pausa en el pensamiento para incluir un aspecto que no se había enunciado antes (pe. E1 *incluso /e:: (.) señalar que las funciones laborales menos dignas deben ser desarrolladas por colombianos sin consultar su preparación.*

La huella paralingüística manifestada a partir de la reducción en la velocidad del habla también permite inferir instantes de planeación. Esta estrategia le facilita al enunciatario la organización de su pensamiento y la inclusión de nuevas afirmaciones -pe E3 *el tema de la emi de la /e:: de estar en contra {(mira al piso) (DC) pues básicamente es no podemos llevarlo a los* ↑ *extremos- E5 (..) {(eleva las cejas, señala con sus manos) en este momento están ofreciendo} unas becas para ir a estudiar {(mira al piso) DC maestrías}* para manifestar su intencionalidad comunicativa.

La planeación se configura como una estrategia metacognitiva que permite tomar decisiones en cuanto a los datos, las afirmaciones y el vocabulario necesario para construir-producir enunciados que manifiesten intenciones comunicativas relacionadas con la situación discursiva y con el modo de organización argumentativo del discurso.

Las decisiones que el enunciador toma sobre estos recursos lingüísticos van configurando su enunciado y dan cuenta de las intenciones comunicativas que puede estar queriendo significar. Estos elementos discursivos permiten inferir que el enunciador se anticipa a la reacción de su interlocutor y agrega

información, amplía el argumento, resalta el eje de su argumentación, introduce su propio punto de vista, niega el argumento del interlocutor, organiza los argumentos prediciendo la coherencia del discurso que está siendo enunciado. Es decir, planea mientras construye y produce su enunciado.

3.2 SEGUNDA CATEGORÍA: REGULACIÓN

Los datos que se agruparon en esta categoría dan cuenta de las acciones de reformulación y supervisión que regulan la construcción-producción del discurso oral argumentativo. En primer lugar se hace referencia a la acción de reformulación y en segundo lugar a la acción de supervisión.

3.2.1 Reformulación. Nuñez, Muñoz y Miholinovic (2006) hacen referencia a la reformulación como una de las estrategias que utiliza el enunciador para garantizar la cohesión textual y facilitar la progresión discursiva porque asegura la resolución de los posibles defectos comunicativos de un texto y permite puntualizar el significado de algunos enunciados presentados anteriormente. Las mismas autoras citan a López (2002) quien afirma que la reformulación debe ser entendida como un proceso de autorreflexión discursiva mediante el cual un emisor retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra forma y con una función discursiva determinada.

Esta definición de reformulación se relaciona con lo planteado por Allal (2000) quien nombra el ajuste como una operación de regulación metacognitiva la cual tiende a reducir la discrepancia entre el estado presente y la meta.

Si la retroalimentación propia de la operación de control se torna negativa- la meta no es alcanzada- se introduce la corrección en el proceso de producción. Por el contrario, si la retroalimentación es positiva, el proceso de producción continúa sin reorientación o cesa porque ha alcanzado plenamente la meta (Allal, 2000 p. 192).

Desde el punto de vista de los autores citados la reformulación muestra el control de la comunicación por parte del hablante. Este fenómeno es un

mecanismo de control del mensaje, de responsabilidad directa del emisor del discurso. El enunciador considera que “el significado de su enunciado no ha quedado del todo claro y fija el sentido mediante un proceso retroactivo” (Fuentes, 1996 citado por Nuñez, Muñoz y Miholinovic 2006). En este mismo sentido, Calsamiglia y Tusón (2002), consideran que “la reformulación es una operación de autorreflexión sobre la lengua y una muestra clara de la función metacomunicativa del lenguaje” (Calsamiglia & Tusón, 2002 citadas por Nuñez, Muñoz y Miholinovic 2006).

En el contexto de este proyecto de investigación la reformulación tiene dos facetas. La de los enunciados propios para ajustar su significado así como su estructura sintáctica (r) y la de los enunciados de los enunciatarios para aclarar una postura, refutar el planteamiento y utilizarlo para apoyar el propio punto de vista (R).

En cuanto a la primera faceta (r) se puede afirmar que la reformulación permite precisar el significado cambiando el verbo seleccionado -E3 { *(DC) para nosotros no no) tiene*}(.) *no es la mayoría la que está gozando de esa posibilidad-* E2 /e:: *vemos que los emigrantes por lo general tienen (.) tienden a destacarse en el exterior;;* introducir una palabra para mejorar la estructura sintáctica construida -E4 *porque tu dices que eso no (.) de eso no {mueve la cabeza y abre sus manos} goza toda la gente-*; incluir nuevos enunciadores en el discurso cambiando el pronombre seleccionado -E2 *pienso que para mi la migración (.) o para nosotros es una alternativa-*; Ajustar los sustantivos empleados E3 /e:: *es la minoría y tendríamos {(retoma los apuntes rápidamente) frente a eso que mirar nuestro nivel (.) /e:: nuestra cultura-*.

En cuanto a la segunda faceta, se puede inferir que se caracteriza por la reelaboración de los enunciados precedentes emitidos por los enunciatarios con el objetivo de refutarlos y luego agregar una nueva afirmación a favor de la postura defendida ó resaltar una contradicción. Para ejemplificar estas

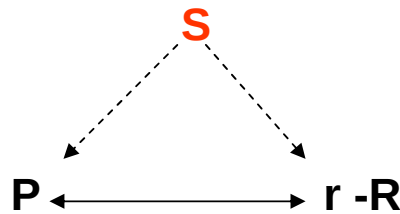
características se anotan en la Tabla No. 4 los enunciados construidos-
producidos por quienes refutan afirmaciones durante la situación discursiva.

*Tabla 5 Enunciados que dan cuenta de la actividad metacognitiva de
reformulación (R) (Fuente: el autor)*

Dinámica discursiva	Enunciado precedente	Enunciado evidencia de (R)
E6 como respuesta a E5	E5 Miren que hasta el mismo gobierno está interesado (..) en que se realice una emigración ↑ muy específica (..) {(mira al piso) y en este momento están} (..) {(eleva las cejas, señala con sus manos) ofreciendo unas becas para ir a estudiar {(DC) maestrías } ↑ estar en el exterior un tiempo (..) prepararse (..) mejorar sus competencias (..) sus condiciones (..) sus habilidades (..) {(mueve sus manos lentamente y las ubica delante de su cuerpo) el manejo de tecnología y regresar al país posteriormente}	E6 No te estoy diciendo que que el estar en contra de la emigración no quiere decir que alguien quiera irse a estar un año dos años afuera NO
		E6 o sea no es el paseo de un año (..) o dos años (..) porque eso (..) no es emigración {(coloca la palma de la mano firme hacia el frente) (..) digamos (..) eso es parte (abre sus manos) de ir a hacer una carrera (..) lo que tu dices (..) ir traer experiencia y volver a su país
E4 como respuesta a E3	E3 Para nosotros no no {(DC) tiene } (..) no es la mayoría la que está gozando de esa posibilidad	E4 no estoy de acuerdo con lo que acaba de decir E3 porque tu dices que eso no (..) de eso no goza toda la gente o sea si estás de acuerdo con la emigración
E2 como respuesta a E6	Yo he tenido la oportunidad de estar con ellos (..) allá en un país extranjero donde son ilegales la manera como los tratan y EL TIPO DE TRABAJO QUE TIENEN (..) Porque no es solamente (..) es o sea es ir a ganar el dinero por ganarlo (..) primero (..) los trabajos no te van a dar el trabajo de gerente (..) te dan un trabajo que nadie lo quiere (..) hablando de los Estados Unidos (..) te dan el trabajo QUE ELLOS ↑ no quieren (..) no es que te van a dar (..) vuelvo y te digo o sea ellos te dan el trabajo que ellos no quieren (..) de otro lado (..) el salario el salario {(realiza movimientos con sus manos) ellos te contratan} porque les es rentable contratar un ilegal porque ↑ porque (..) están pagando POR DEBAJO de lo legal	E2 Has tocado un punto muy importante respecto a si bien es cierto las condiciones laborales no son las óptimas {(realiza movimientos con sus cejas, abre su mano izquierda, levanta el índice derecho) y existe explotación} (..) también lo es que el ingreso per cápita de los países desarrollados es mucho más alto que en Colombia

3.2.2 Supervisión. Los datos anteriores mostraron las huellas lingüísticas evidencia de actividades metacognitivas de planeación y reformulación. Sin embargo, un interrogante que surge alrededor de los datos es ¿Qué mecanismo facilita su puesta en escena en una situación discursiva? Una posible respuesta apunta a suponer la existencia de un proceso que permite vigilar aspectos como la coherencia de los enunciados, la cohesión entre ideas, la fuerza argumentativa y comunicativa del discurso. La actividad que parece esbozarse es la supervisión como una operación que actúa sobre la anticipación-planeación (P) y el ajuste-reformulación (r-R). El siguiente esquema pretende mostrar esta relación:

Esquema 1 Supervisión operación que actúa sobre la planeación y la reformulación –reformulación y supervisión–



(Fuente: el autor)

La supervisión facilita las transformaciones que tienen lugar durante el proceso de construcción-producción del discurso. Es una operación autorreguladora que permite la vigilancia atenta de: a) los aspectos verbales tales como la inclusión de operadores discursivos, nuevas afirmaciones, refutaciones, inclusión de adverbios, adjetivos; b) paralingüísticos dentro de los que se evidencia la disminución en la velocidad del habla ; y c) no verbales como las pausas. Este estado de atención y supervisión del enunciado permite construir-

producir segmentos relacionados directamente con las intenciones comunicativas que se desean manifestar.

Un elemento fundamental en la supervisión de los enunciados es la escucha activa que el enunciador ejerce de sus propias construcciones. Al respecto, Igoa y García-Albea (1999) afirman que el hablante es oyente de sus propias emisiones. Así toda acción discursiva oral de un sujeto, además de ser guiada perceptivamente, se convierte en objeto de la propia percepción. De esta manera, la producción del lenguaje ha de integrar los aspectos de comprensión del mismo que puedan contribuir a supervisar, filtrar y verificar los resultados de la producción lingüística (Levelt 1983, 1989; Mackay, 1987 citados por Igoa y García-Albea (1999).

Precisamente esa supervisión le facilita al enunciador planear y reformular sus enunciados para ajustarlos a la situación comunicativa. Tiene lugar durante el proceso de construcción-producción del discurso oral argumentativo y es una oportunidad que tiene el enunciador de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento, ir tomando decisiones para cumplir con su objetivo comunicativo.

La actividad metacognitiva de supervisión es ejercida por el propio enunciador –S– y por sus enunciatarios –S–. Éstos últimos la ejercen un mecanismo que permite ajustar los enunciados porque permite señalar contradicciones o incoherencias en el discurso. De la afirmación anterior dan cuenta los enunciados de E 9 y E 4 que se presentan a continuación: *E9 Bueno /e:: (.) yo quería retomar lo último que dijo E 7 E7 dice /e:: a una persona se le debería dejar morir hasta su último momento ya sea en su casa al lado de la familia y no aplicarle la eutanasia (.) resulta que ustedes están a favor entonces como que hay contradicción ahí ; E4 no estoy de acuerdo con lo que acaba de decir E 3 (..) porque tu dices que eso no (..) de eso no goza toda la gente o sea si estás de acuerdo con la emigración.*

La supervisión ejercida por el enunciatario es tan potente que incita a la realización de reformulaciones profundas de los enunciados emitidos durante la interacción. Para apoyar este planteamiento se presenta en la tabla No. 5 el enunciado inicial emitido por E3 y el enunciado final en el cual muestra una transformación de su punto de vista. De una postura dogmática cambia a una postura en la que flexibiliza su opinión frente al tema abordado.

Tabla 6 Impacto de la actividad metacognitiva de supervisión en las transformaciones del discurso oral argumentativo

<i>Enunciado inicial</i>	<i>Enunciado luego de la interacción</i>
E 3 Para nosotros no no {(DC) tiene } (..) no es la mayoría la que está gozando de esa posibilidad /e:: es la minoría y tendríamos {(retoma los apuntes rápidamente) frente a eso que mirar} nuestro nivel /e:: nuestra cultura (..) {(realiza movimientos con sus manos) como son nuestros ancestros} COMO VIVIMOS NOSOTROS PEGADOS {(se señala a sí misma) digamos al núcleo familiar} y eso afecta demasiado al ser humano ASÍ SEA de los pocos (..) {(realiza movimientos con sus manos) favorecidos en la ida y dentro de su contexto el dinero no es lo ÚNICO QUE CUENTA entonces uno si pensaría {(retoma sus notas rápidamente) que} /e:: (..) no deberíamos (..) de irnos sino al contrario (..) resaltar nuestros valores en Colombia	E3 El tema de la emi de la /e:: de estar en contra {(mira al piso DC) pues básicamente es } no podemos llevarlo a los EXTREMOS o sea cuando decimos que unas minorías {(realiza un gesto con su mano derecha como indicando duda)} pues es porque esas minorías de alguna manera tienen que tener unos comportamientos distintos lo que pasa es que {(realiza un gesto para señalar un lugar recoge sus dedos) en nuestro país } como están dadas /e: que salgan las personas /e:: es culturalmente para nosotros ya un estado en donde la gente se va EN MALAS CONDICIONES no quiere eso decir que sean {(recoge sus hombros) TODOS } porque nosotros nos planteamos dentro del grupo eso no todos pueden estar en lo mismo lo planteamos de lo GENERAL

(Fuente: el autor)

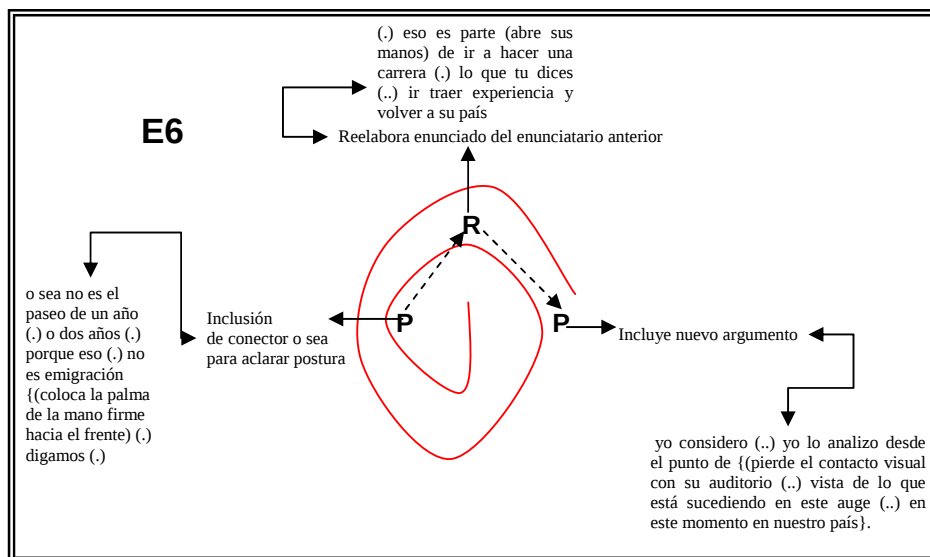
3.3 RELACIONES ENTRE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS

Al volver sobre los enunciados completos y observar las huellas que muestran actividades metacognitivas, se puede identificar cómo los segmentos que dan cuenta de reformulación tanto (r) como (R) se encuentran anteceditos por huellas no verbales como las pausas y seguidos por huellas verbales como la inclusión de nuevas afirmaciones, datos o vocabulario que cumple la función de resaltar algún aspecto de la enunciación. Lo anterior permite inferir una relación

bidireccional (antecedente-consecuente y viceversa) entre las actividades de reformulación en sus dos facetas (r, R) y planeación (P).

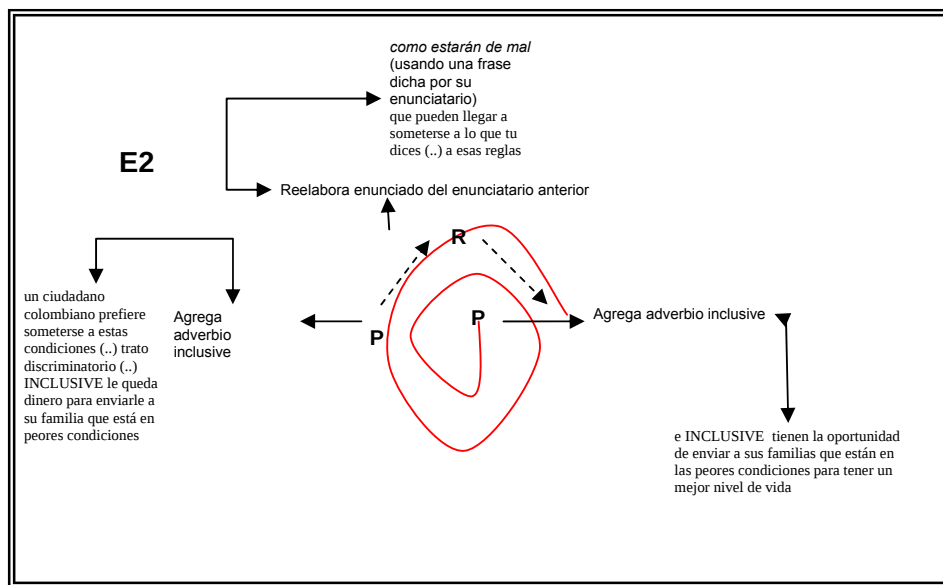
A la reformulación le siguen instancias de planeación verbal. Se reformula el enunciado anterior e inmediatamente se anticipa la construcción posterior. Se toma el control sobre el enunciado del interlocutor para luego introducir la postura a defender. Las instancias de reformulación (R) ocurren antes y después de actividades de planeación inferidas a través de huellas verbales tales como la inclusión de afirmaciones nuevas y adverbios o conectores. Estas últimas dos clases de palabras permiten inferir la anticipación que está teniendo lugar en cuanto a la organización de idea, cómo busca el enunciador relacionarlas, el esfuerzo que hace el hablante para enlazar sus planteamientos con los expuestos por el enunciatario precedente; así como la decisión que toma al incluir los adverbios para resaltar un punto particular de su enunciación luego de reelaborar el enunciado propuesto por su interlocutor. Las gráficas siguientes pretenden soportar el anterior planteamiento.

Gráfica 2 Relaciones entre los procesos metacognitivos de planeación (P) y reformulación de los enunciados precedentes emitidos por enunciatarios (R) evidenciados en E6



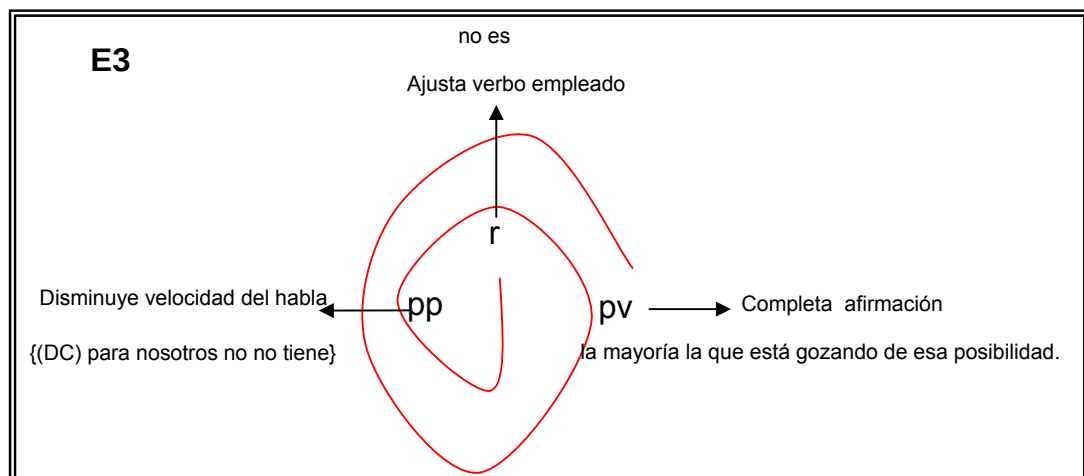
(Fuente: el autor)

Gráfica 3 Relaciones entre los procesos metacognitivos de planeación (P) y reformulación de los enunciados precedentes emitidos por enunciatarios (R) evidenciados en E2 8



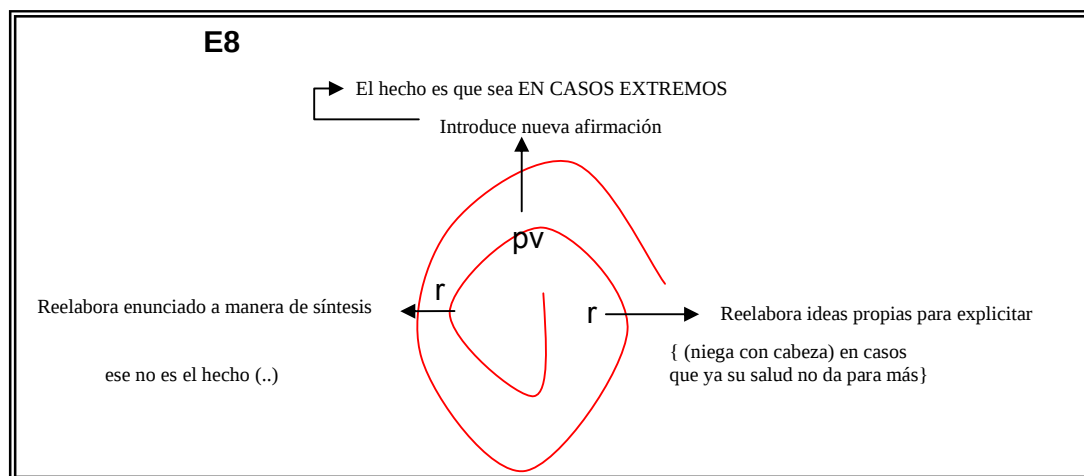
(Fuente: el autor)

Gráfica 4 Relaciones entre las actividades metacognitivas de planeación (P) y reformulación (r) evidenciadas en E3



(Fuente: el autor)

Gráfica 5 Relaciones entre las actividades metacognitivas de planeación (P) y reformulación (r) evidenciadas en E8



(Fuente: el autor)

Los párrafos anteriores describieron las categorías que permitieron organizar las inferencias realizadas a través de las huellas discursivas de los enunciadores. Sin embargo, teniendo en cuenta la pregunta que guía este proyecto-*cómo operan las actividades metacognitivas en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*- es preciso centrar el análisis en los recursos que desencadenan actividad metacognitiva. Un elemento clave es la

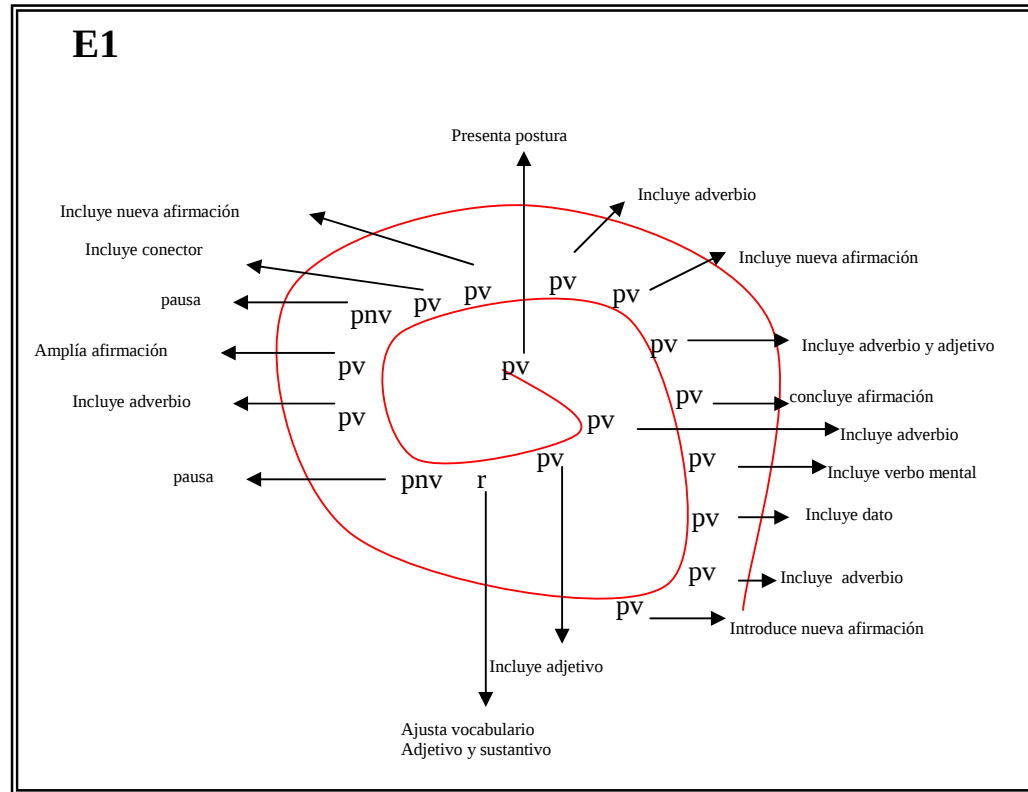
interacción entre sujetos discursivos. Las líneas siguientes describen las inferencias al respecto.

3.4 ACTIVIDADES METACOGNITIVAS Y ROL DEL SUJETO DISCURSIVO

El análisis de las situaciones discursivas seleccionadas para este proyecto permitió configurar dos roles ejercidos por los enunciadores: presentadores y refutadores. El primero se refiere a aquellos que inician la presentación de sus argumentos en la situación discursiva y durante ella toman turnos para introducir otros nuevos; y el segundo está conformado por quienes contestan los argumentos planteados por los enunciatarios precedentes. De acuerdo con el rol ejercido las actividades metacognitivas pueden ser rastreadas de manera diferente.

Para el rol de los presentadores, la actividad metacognitiva que aparece con mayor frecuencia inferida a través de las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas es la planeación. Al parecer, tomar el turno e iniciar la presentación permite anticiparse en la situación discursiva y construir-producir enunciados para introducir el punto de vista. Dentro de este grupo estarían los enunciadores E1, E7 y E5. Las gráficas siguientes presentan las huellas discursivas seguidas para configurar las categorías de planeación y reformulación relacionadas con el rol del sujeto discursivo. En la parte inferior de cada gráfica se muestra la transcripción del enunciado completo emitido por el enunciatario.

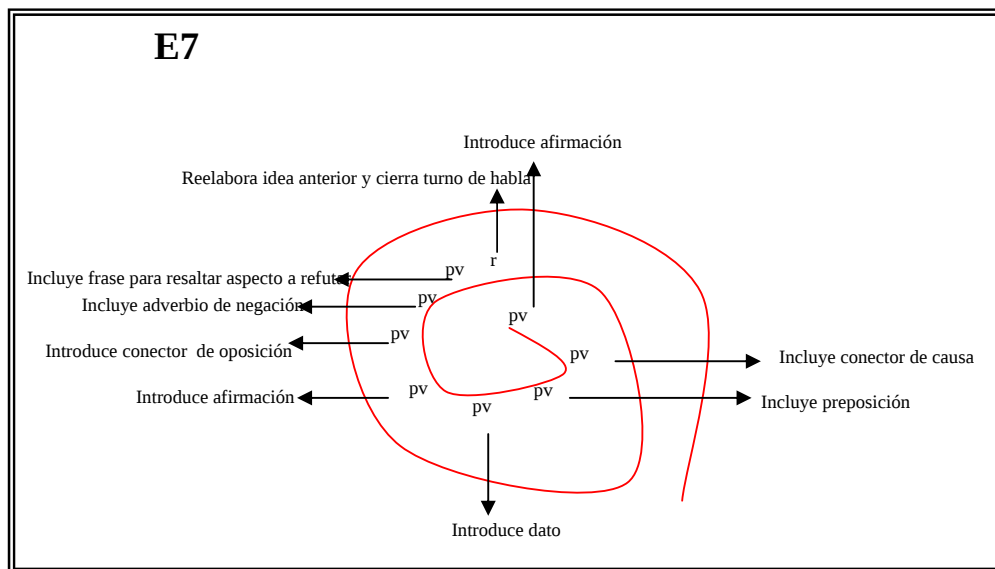
Gráfica 6 Actividades metacognitivas y rol del sujeto discursivo a partir de los datos de E1 Presentador



(Fuente: el autor)

Somos conscientes DE LA DISCRIMINACIÓN y el trato incluso ABUSIVO que pueden llegar a tener ciertas embajadas o ciertos gobiernos Y LAS EXIGENCIAS (..) para llegar sobretodo {(enfatisa con el movimiento de la cabeza, eleva las cejas) a desempeñar} una labor profesional o un trabajo digno para los colombianos (..) en ese sentido {(acomoda su cuerpo) no tenemos ninguna expectativa} alegre de salir del país para incluso correr un riesgo muy grande {(cierra sus ojos) de maltrato de abuso de desconocimiento de las calidades profesionales y peor aun {(abre los ojos y mueve sus manos) de las calidades de DIGNIDAD COMO PERSONA (..) Todos los días conocemos estudios análisis, datos supremamente contundentes del tratamiento discriminatorio para los colombianos del tratamiento abusivo INCLUSO /e:: SEÑALAR que las funciones laborales menos dignas deben ser desarrolladas por colombianos SIN consultar su preparación.

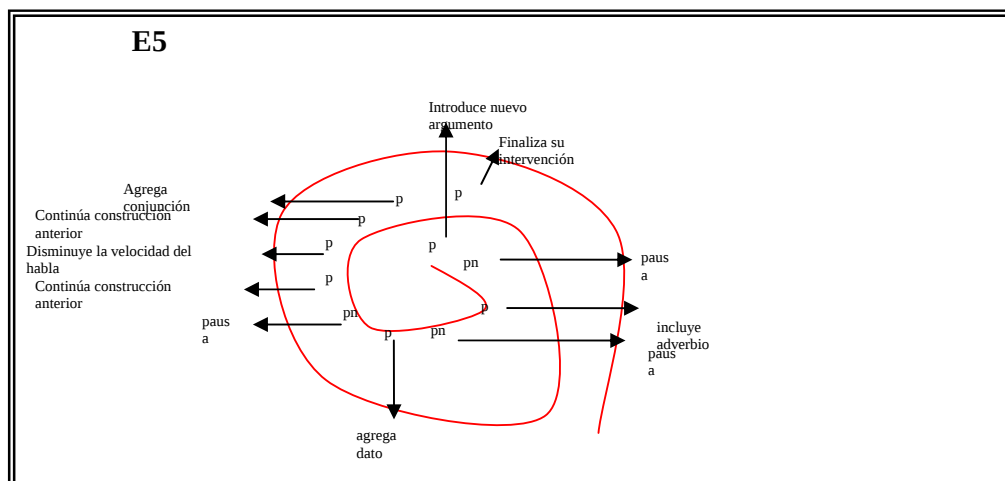
Gráfica 7 Actividades metacognitivas y rol del sujeto discursivo a partir de los datos de E7 Presentador



En tiempos antiguos LA PERSONA MORIA EN LA CASA porque estaban ahí {(enumera con las manos) la tía la abuela} hasta el perro MUCHA GENTE SE RECUPERA CON SU FAMILIA pero no en un hospital eso no se debe hacer

(Fuente: el autor)

Gráfica 8 Actividades metacognitivas y rol del sujeto discursivo a partir de los datos de E5 Presentador

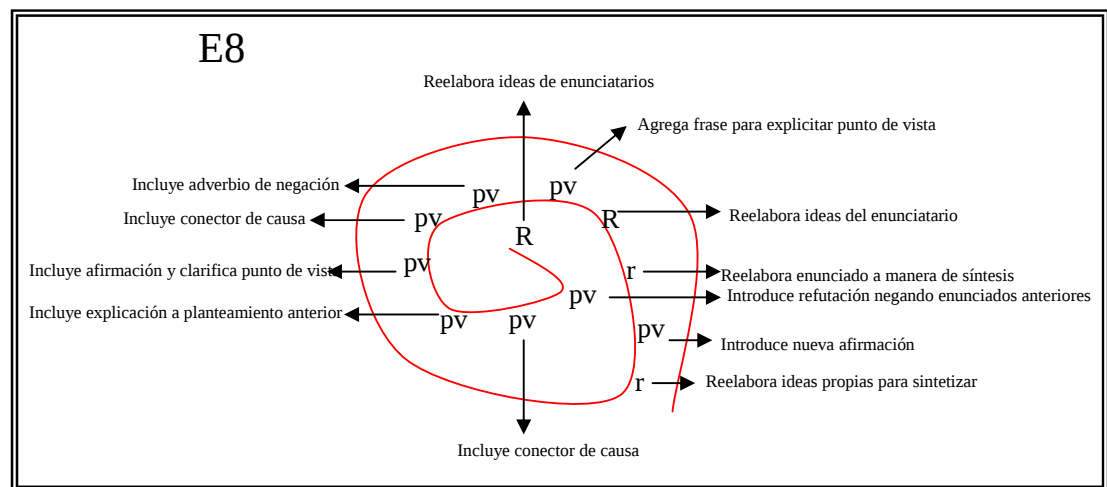


Miren que hasta el mismo gobierno está interesado (..) en que se realice una emigración (MUY ESPECÍFICA (..)y en este momento están (..) { (eleva las cejas, señala con sus manos) ofreciendo unas becas} para ir a estudiar {(mira al piso DC maestrías ESTAR EN EL EXTERIOR UN TIEMPO (..) prepararse mejorar sus competencias sus condiciones sus habilidades el manejo de tecnología y {(mueve sus manos lentamente y las ubica delante de su cuerpo) regresar al país posteriormente

(Fuente: el autor)

Por otra parte, cuando se asume el rol de refutador, una actividad metacognitiva recurrente es la reformulación de los enunciados anteriores emitidos por los enunciatarios con el fin de negarlos ó utilizarlos para reforzar el punto de vista que se está debatiendo.

Gráfica 9 Actividades metacognitivas y rol del sujeto discursivo a partir de los datos de E8 Refutador

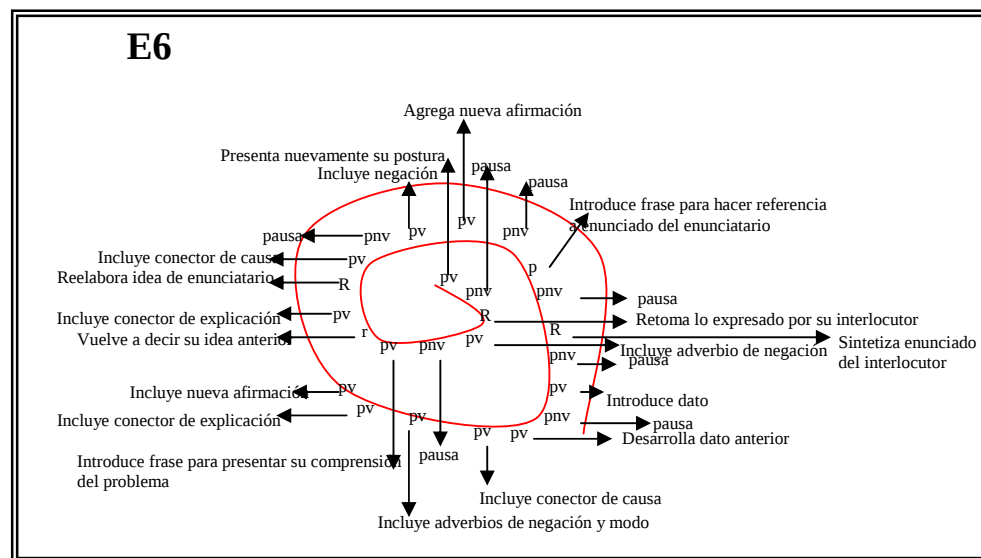


no estamos diciendo que la eutanasia sea usada porque no me duele la pierna Y NO YA ME QUIERO MORIR {(enfatisa con la mano derecha) voy y me la aplico {(pierde el contacto visual) OBVIO QUE NO pues el derecho a la vida es respetable (cambio en la entonación de la voz) estamos hablando cuando el estado de la persona ya es crítico Y YA los médicos dijeron

{(pierde el contacto visual) que no se le puede hacer nada} y ya es irreversible porque pues tampoco queremos apoyar la eutanasia porque no me quiero morir Y VOY Y ME LA APLICO ese no es el hecho el hecho es que sea en casos extremos EN CASOS que ya su salud {(enfatisa negando con la cabeza) no da para más

(Fuente: el autor)

Gráfica . 10 Actividades metacognitivas y rol del sujeto discursivo a partir de los datos de E6 Refutador



No te estoy diciendo que que que el estar en contra de la emigración (..) no quiere decir que alguien quiera irse a estar un año dos años afuera no {(su postura está inclinada hacia delante, realiza gestos con sus manos a la par de los enunciados, recoge los dedos) (..) lo que yo entiendo por emigración es el que toma la decisión de irse a vivir a otro país si eso es lo que

yo entiendo por la emigración o sea no es el paseo de un año o dos años porque eso (..) no es emigración {(coloca la palma de la mano firme hacia el frente) digamos eso es parte { (abre sus manos) de ir a hacer una carrera (..) lo que tu dices (..) ir traer experiencia y volver a su país (..) yo he tenido la oportunidad de estar con ellos (..) allá en un país extranjero donde son ilegales la manera como los tratan y el EL TIPO DE TRABAJO QUE TIENEN porque no es solamente es o sea es ir a ganar el dinero por ganarlo (..) primero (..) no te van a dar el trabajo de gerente te dan un trabajo que nadie lo quiere (..) hablando de los Estados Unidos (..) te dan el trabajo QUE ELLOS NO QUIEREN (..) no es que te van a dar (..) vuelvo y te digo o sea ellos te dan el trabajo que ellos no quieren de otro lado (..) el salario el salario ellos te contratan {(realiza movimientos de enumeración con sus manos) porque les es rentable contratar un ilegal porque ↑ porque (..) están pagando por debajo DE LO LEGAL

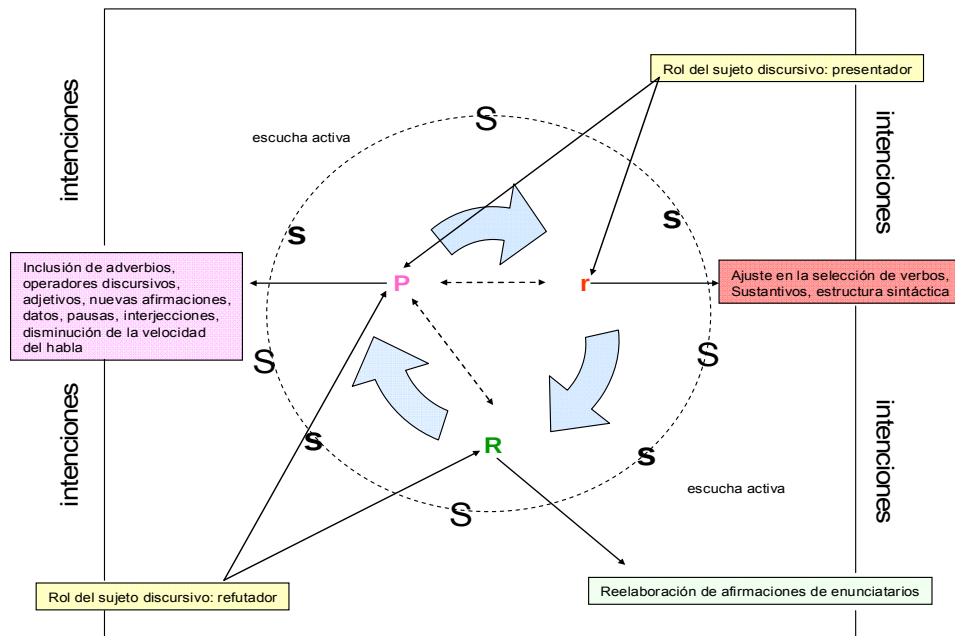
(Fuente: el autor)

3.5 MODELO: OPERACIONES METACOGNITIVAS DE PLANEACIÓN Y REGULACIÓN EN EL DISCURSO ORAL ARGUMENTATIVO

El modelo propuesto pretende recoger las categorías construidas a partir del análisis de los datos y las relaciones que se alcanzan a esbozar. En el centro y enlazados con símbolos de continuidad se encuentran las operaciones metacognitivas de planeación (p) y reformulación en sus dos facetas (r) y (R). Hacia la parte externa del modelo se encuentra la operación metacognitiva de supervisión ejercida por el propio sujeto (s) y por los enunciatarios (S). La supervisión rodea las operaciones de (p) y (r) – (R) puesto que es la que se ejerce constantemente a través de la operación cognitiva de escucha activa. Las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas se colocan hacia los extremos del modelo puesto que son los rasgos más evidentes que permiten inferir las actividades metacognitivas que están teniendo lugar. Finalmente, el modelo se cierra con un marco de intenciones comunicativas puesto que son éstas quienes están guiando constantemente las operaciones metacognitivas que el sujeto discursivo despliega cuando se enfrenta a la construcción-producción de un modo de organización argumentativo del discurso oral. Las relaciones descritas se muestran en la gráfica No. 11.

Para explicitar aún más los planteamientos propuestos a lo largo de la configuración de las categorías, se seleccionaron los enunciados argumentativos contruidos-producidos por el sujeto discursivo E6 quien participó en el debate sobre el tema de la emigración asumiendo el rol de refutador. Estos enunciados fueron organizados en la gráfica No. 12

Gráfica 11 Modelo acerca de las operaciones metacognitivas de planeación y regulación en el discurso oral argumentativo

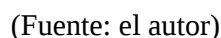


(Fuente: el autor)

En la gráfica No. 12 se puede observar el funcionamiento en cadena de las operaciones metacognitivas de planeación y regulación así como su aparición recurrente durante la construcción-producción de enunciados argumentativos. Con color verde se identifican los enunciados evidencia de reformulación –R–; de color morado los enunciados evidencia de planeación –P–; y de color naranja los enunciados evidencia de reformulación –r–. En total son 11 enunciados que pretenden dar cuenta del funcionamiento en cadena de las operaciones metacognitivas rotulados así: E6 1, E6 2, E6 3, E6 4, E6 5, E6 6, E6 7, E6 8, E6 9, E6 10, E6 11.

Cuando E6 asume el rol de refutador las operaciones metacognitivas que tienen lugar son la reformulación de los enunciados de sus enunciatarios –R– de la misma manera que la planeación –P– y la reformulación de sus propios enunciados –r–. Se puede observar como su intervención inicia con la reformulación E6 1 e inmediatamente después hace uso de la planeación para introducir un nuevo argumento E6 2 ; regresa a un instante de reformulación –R– E6 3 y vuelve a la planeación para hacer uso de un verbo mental como recurso lingüístico y la introducción de una nueva afirmación E6 4 que luego complementa reformulando el planteamiento del enunciatario E6 5. Después, en un nuevo momento de planeación E6 6 realiza una pausa e introduce un nuevo dato que apoya su planteamiento. En E6 7 se evidencia un instante de planeación con la inclusión de adverbios de negación con los cuales fija más su postura y clarifica uno de los ejes que está refutando. Un instante de reformulación –r– tiene lugar cuando la construcción sintáctica no es la apropiada E6 8. Continúa E6 9 con la introducción del enunciado que sigue desarrollando la idea introducida en E6 7. En E6 10 se evidencia la introducción de un nuevo dato que amplía enunciado anterior, así como la inclusión de un operador discursivo de orden el cual muestra la intención de continuar enumerando razones que apoyen su postura. Finalmente, en E6 11 reformula su propia expresión con una mayor precisión sintáctica al cambiar el pronombre indefinido –nadie– por el pronombre personal –ellos.

Gráfica 12 Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo



4. DISCUSIÓN

El siguiente apartado pretende establecer un diálogo a partir de premisas extraídas de diferentes autores y posturas teóricas frente a la metacognición y las habilidades comunicativas, con los datos del estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo*. Se presentan tres ejes que señalan las tensiones existentes en este campo de indagación y los cuales aún requieren de nuevas aproximaciones investigativas que permitan configurar estrategias de impacto en la didáctica de las habilidades comunicativas orales.

4.1 CONOCIMIENTO Y REGULACIÓN: ENTRE EL ACCESO AUTOMÁTICO Y EL ACCESO CONCIENTE

Los planteamientos de Flavell (1979) citado por Flórez , Torrado, Mondragón, y Pérez, (2003) hacen referencia al conocimiento metacognitivo como la información procedural y declarativa llamada desde la memoria que guía la actividad cognitiva. A partir esta premisa se podría afirmarse que las huellas discursivas verbales, paralingüísticas y no verbales seguidas por el estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en el discurso oral argumentativo* además de indicar las regulaciones realizadas por los enunciadores, también dan cuenta del conocimiento lingüístico con el que cuentan para interactuar en la situación comunicativa.

Específicamente, los rastros seguidos para inferir la categoría de planeación pueden configurarse como signos de conocimiento lingüístico y también como mecanismos de regulación. En particular, en el contexto argumentativo, los enunciatarios despliegan el uso de recursos tales como: a) huellas verbales entre las que se encuentran la inclusión de vocabulario referido a adjetivos, adverbios, verbos mentales y operadores discursivos usados con el fin de resaltar, particularizar, explicar, relacionar, introducir refutaciones, incluir nuevos datos y concluir el turno de habla; b) huellas paralingüísticas como la

reducción en la velocidad del habla; c) huellas no verbales como la inclusión de pausas durante la emisión del enunciado; tales rastros dan cuenta de la manera como el conocimiento de la lengua, la situación comunicativa y la representación que se tiene de ella se ponen en juego en la dinámica discursiva y permiten inferir la regulación que tiene lugar durante la construcción-producción de enunciados argumentativos.

Además de lo anterior, el conocimiento lingüístico también favorecería las actividades metacognitivas de regulación a través de las acciones de supervisión y reformulación. Podría afirmarse que el conocimiento de la lengua y la situación discursiva que tiene el enunciatario le permite señalar inconsistencias en el discurso y con ello desencadenar la supervisión por parte del enunciadador para que éste pueda elaborar la posterior reformulación.

Retomando el punto del acceso al conocimiento metacognitivo Nikerson (1998) citado por Lucio (2001) hace referencia a éste como aquel de entrada intencionada ó automática. Las huellas seguidas y a partir de las cuales se realizaron inferencias acerca de los procesos metacognitivos darían cuenta de ese conocimiento que puede activarse de manera automática o intencionada en situaciones comunicativas para permitir el ajuste y control. En el estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en el discurso oral argumentativo* la intención toma un lugar preponderante. El supuesto fundamental es que la intención del sujeto discursivo guía la selección que realiza de los recursos lingüísticos con los que cuenta; recursos que se encuentran disponibles y a los cuales se puede llegar a acceder de manera automática ó conciente dejándose guiar por el contexto comunicativo; pero sobre los cuales es preciso reflexionar para avanzar en el dominio de las habilidades para construir-producir el discurso oral argumentativo.

El carácter intencional de la actividad verbal también es planteado por Igoa y García Albea (1999) quienes afirman que el hecho de que la producción del lenguaje se ponga en marcha a partir de la intención comunicativa –input –

supone que el hablante debe haber seleccionado previamente dicho mensaje entre un conjunto indeterminado de opciones posibles, haber decidido transmitirlo, además de poder representarlo en algún tipo de código mental previo al del lenguaje natural. Al respecto Calsamiglia (2002) afirma que el hablante que se enfrenta a una situación de comunicación lleva a cabo una serie de elecciones, en diversos niveles, que se manifiestan en unas formas y marcas lingüísticas, con apoyo considerable de elementos no lingüísticos – situacionales y cognitivos–. Los datos de este estudio dan cuenta de cómo el enunciador toma decisiones guiado por la actividad metacognitiva la cual a su vez es orientada por la intención comunicativa. Estos dos aspectos se fusionan en el proceso de planeación.

Los supuestos teóricos anteriores se relacionan con los planteamientos de la teoría del procesamiento de la información y de la psicología evolutiva referidos a la toma de conciencia que se manifiesta a través de regulaciones que permiten control y ajuste. Sin embargo, Brown (1978) citada por Mateos (2001) afirma que la regulación de la cognición no siempre es consciente debido a su carácter procedural. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores surgen nuevos interrogantes: ¿Cuáles de las huellas que indican metacognición son de acceso consciente? ¿Qué nivel de conciencia alcanzan a tener los sujetos discursivos sobre las huellas que indican metacognición y que tanto control tienen sobre ellas? Para responder estos cuestionamientos se hace necesario utilizar nuevos instrumentos que permitan indagar por lo menos el conocimiento metacognitivo y a partir de él inferir niveles de conciencia sobre operaciones de control que tienen lugar en la construcción-producción del discurso argumentativo.

4.2 CONFIGURACIÓN DE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS

Brown (1978) citada por Mateos (2001) hace referencia a estrategias metacognitivas que implican: a) el conocimiento, la conciencia y la identificación del problema a resolver; b) la planificación y secuenciación de

acciones para resolverlas; c) la supervisión, comprobación, revisión y evaluación de la marcha de los planes y su efectividad. Las inferencias realizadas en el estudio *Actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo* se realizaron a partir de las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas evidenciadas a lo largo de los enunciados contruidos-producidos por los sujetos discursivos.

Con respecto a la actividad metacognitiva de planificación se puede afirmar que los datos seleccionados para este estudio permitieron inferirla no sólo antes de la ejecución de la tarea sino también durante la misma, lo cual se manifestó a partir de las pausas que el hablante realizaba. Allal y Saada-Robert (1992) citados por Allal (2000) proponen una categoría que podría relacionarse con la actividad metacognitiva de planeación como es propuesta por este estudio: la anticipación. Ésta refleja la transposición de las representaciones del sujeto de la tarea y el contexto orientadas según metas y definidas según grados diversos de precisión e intencionalidad. En ese sentido se podría afirmar que vincula el conocimiento y la situación estratégica ante la tarea. Esa representación que tiene el sujeto de la tarea y el contexto es la que le permite tomar decisiones para organizar su discurso.

De ahí su relación con la categoría de planeación propuesta por este estudio puesto que es la que va guiando la estructuración de los enunciados. Además, la intencionalidad es una característica fundamental de esta operación metacognitiva puesto que es la que orienta las construcciones-producciones de los enunciados que se ponen en juego durante la interacción. A partir de los enunciados de los sujetos discursivos se puede afirmar que éstos representan la tarea de argumentar como la enunciación de afirmaciones que dejan ver una posición frente al tema polémico y además buscan apoyarse en datos específicos para justificarla. Estas actividades lingüísticas son apoyadas por la actividad metacognitiva de planeación.

Por su parte, la regulación se evidencia a través de actividades de monitoreo y control, que según los datos de este estudio estarían representadas por la supervisión y la reformulación. La actividad de supervisión se hace presente todo el tiempo durante la interacción y permite tanto la planeación del siguiente movimiento como la reformulación de los enunciados. Esta última usada como una estrategia para ajustar aspectos tales como la estructura sintáctica y los significados expresados así como para precisar la postura, refutar el planteamiento del enunciador y utilizarlo para apoyar el propio punto de vista. La reformulación se relacionaría directamente con el concepto enunciado por Flavell (1981) citado por Mateos (2001) cuando afirma que la metacomunicación actúa cuando existen fallos en el proceso por ejemplo, la producción de mensajes ambiguos. En este punto es fundamental el rol de la interacción y de la escucha que da cuenta de la supervisión y la evaluación de la efectividad de la construcción lingüística para cumplir con el propósito comunicativo.

Con respecto a la regulación de la cognición Brown (1978) citada por Mateos (2001) afirma que es inestable porque depende del contexto. Esta premisa permitiría afirmar que las inferencias realizadas en este estudio no deben generalizarse a otros contextos comunicativos puesto que el modo de organización del discurso argumentativo impone determinadas demandas a los enunciadores las cuales determinan la manera como las operaciones metacognitivas se ponen en juego.

De otro lado, Allal y Saada-Robert (1992) citados por Allal (2000) plantean que la operación de control supone la comparación entre el estado presente de los logros y las metas propuestas; en tareas complejas la comparación se refiere a múltiples aspectos del estado presente como a una multiplicidad de metas. Los datos propuestos por esta investigación se relacionarían con la supervisión porque es la actividad metacognitiva que permite ir comparando los estados en la construcción-producción de los enunciados; en tareas complejas como la construcción-producción de enunciados argumentativos, permite la vigilancia de

aspectos diversos como la organización de la estructura sintáctica, la selección de vocabulario y la precisión de significados. Los diversos enunciados darían cuenta de la comparación constante que realiza el enunciador para, a partir del enunciado anterior, plantear uno nuevo aún más ajustado a la situación y a las intenciones comunicativas. La operación de supervisión es realizada tanto por el propio enunciatario como por los enunciadores y facilita tanto la planeación como la reformulación. Esta última se vincula directamente con la operación de ajuste puesto que la retroalimentación sobre la marcha en el proceso de construcción-producción permite introducir correcciones a la estructura sintáctica y a los significados presentes en los enunciados.

4.3 REGULACIÓN: VÍNCULO INTERACCIÓN, INTERNALIZACIÓN, CONOCIMIENTO

Desde el socioconstructivismo se afirma que la habilidad reguladora tiene lugar en una dinámica entre procesos de internalización de herramientas autorreguladoras como el lenguaje y externalización a través de la regulación ejercida por otros. Los datos de este estudio dan cuenta de la movilidad entre el carácter interno y externo de la regulación. Así, la dinámica interna es evidenciada a través de las huellas discursivas verbales, paralingüísticas, no verbales y la dinámica externa es representada por los ajustes que el sujeto discursivo realiza en su discurso a partir de los señalamientos de su interlocutor.

La discusión entre el carácter interno y externo de la metacognición también puede ser apoyada por los planteamientos de Martínez (2005) al referirse a la teoría de la enunciación cuando afirma que tanto el lenguaje interior como exterior se encuentran igualmente orientados hacia el otro, hacia el interlocutor. Esta autora señala que los sujetos discursivos son participantes concientes del acontecimiento de la enunciación y ocupan en él posiciones interdependientes. A partir de los datos de este estudio se podría afirmar que esta

interdependencia permite la puesta en juego de estrategias metacognitivas para regular la construcción-producción de enunciados en la interacción.

La regulación que se da en la interacción tiene lugar gracias al conocimiento que poseen los sujetos discursivos de la situación de argumentación. El conocimiento de las características interpersonales permite que durante la interacción se generen ajustes. El otro interpreta porque conoce las reglas de determinada situación discursiva y logra evidenciarle a su interlocutor las inconsistencias en su discurso. El conocimiento de las personas, así como de las demandas interactúa para que se pongan en marcha determinadas estrategias discursivas.

En síntesis, parafraseando a Brown (1978) citada por Mateos (2001) la actividad metacognitiva se refiere a los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. En este estudio los mecanismos autorregulatorios se pueden hacer evidentes a través de actividades de planeación y regulación seguidas a través de las huellas en el discurso y las transformaciones dan cuenta de la actividad del sujeto. Una actividad difícil de delimitar entre lo cognitivo *selección de recursos*, lo lingüístico *uso de recursos* y lo metacognitivo *control y ajuste, transformaciones en el discurso*.

5. CONCLUSIONES

Los datos analizados permitieron la realización de inferencias alrededor de las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción del discurso oral argumentativo. Estas inferencias fueron realizadas a partir de las huellas verbales, no verbales y paralingüísticas evidenciadas en los enunciados emitidos por los sujetos discursivos. Aunque no fueron fáciles de definir los límites entre actividades de planeación y regulación, se dio por hecho que la primera se configuraba a partir de la inclusión de diferentes componentes lingüísticos en la construcción-producción de los enunciados; mientras que la segunda se configuró a través de acciones como la supervisión y reformulación de los mismos. Tanto en planeación como en supervisión la escucha activa fue el mecanismo que ofreció retroalimentación directa al enunciador para ajustar sus enunciados y lograr adecuarse a las demandas comunicativas realizadas por su enunciatario. Las inferencias permiten sugerir nuevos niveles de análisis del discurso oral que permitirían focalizar la atención sobre aspectos específicos sobre los cuales se hace necesario reflexionar con el fin de lograr mejores desempeños comunicativos

Con respecto a las huellas verbales seguidas para configurar la categoría de planeación se anotan las siguientes: la inclusión de vocabulario referido a adjetivos, adverbios, verbos mentales, operadores discursivos -conjunciones y preposiciones-; la inclusión de un nuevo dato, la adición de una nueva afirmación, el enunciar la posición, validar enunciado emitido por interlocutor, y concluir el turno de habla. Las huellas no verbales seguidas fueron las pausas evidenciadas a través de silencios, interjecciones ó la acción de retomar las notas. Éstas fueron usadas con frecuencia antes de incluir vocabulario cognitivo, operadores discursivos, ó una nueva afirmación para explicitar un argumento.

Como se dijo anteriormente, la actividad metacognitiva de regulación fue seguida a través de las acciones de supervisión y reformulación que tenían

lugar durante la construcción-producción de enunciados y al finalizar la producción de éste. La supervisión es la actividad metacognitiva que da cuenta del estado de vigilancia presente durante la construcción-producción de los enunciados y que permite ajustar significados y estructuras discursivas. Los datos obtenidos permitieron inferir la existencia de dos tipos de supervisión: la ejercida por el propio enunciador y la ejercida por los enunciatarios. Una huella fundamental que indicó la actividad metacognitiva de supervisión fue la reducción de la velocidad del habla, un rasgo paralingüístico que permite vigilar aspectos como la coherencia, la organización sintáctica de los enunciados y la precisión de ideas. Por su parte, la supervisión ejercida por otros se determinó teniendo en cuenta los ajustes que se hacían en el discurso respondiendo a una anotación por parte del enunciatario. Este tipo de supervisión se relaciona directamente con la dinámica entre procesos de internalización y externalización presentes en las habilidades autorreguladoras.

La reformulación ocurre durante la construcción-producción de enunciados y se da gracias a la supervisión activa que realiza el enunciador de sus construcciones-producciones. Es una oportunidad que el enunciatario tiene de ajustar sus enunciados así como de utilizar lo que han dicho sus interlocutores para apoyar su propio punto de vista. En este sentido, también se relaciona directamente con la actividad metacognitiva de planeación puesto que al reformular, el enunciador introducía un cambio en la manera como el argumento venía siendo desarrollado para encajarlo en el intercambio que el enunciatario le estaba proponiendo.

La idea anterior se relaciona con la dinámica de las actividades metacognitivas en la construcción-producción del discurso oral argumentativo. Una dinámica que no es secuencial sino que es intrincada, puesto que las actividades metacognitivas se van entrelazando unas con otras para permitir que los enunciados se ajusten a la situación comunicativa. Cada actividad metacognitiva se relaciona con la otra y da lugar a otra. Por ejemplo, la supervisión permite reformular, mientras que para reformular tiene lugar la

planeación y para que ocurran las dos nombradas tiene lugar la supervisión. Lo anterior permite inferir que las relaciones entre las actividades metacognitivas no son unidireccionales sino que interactúan entre sí y pueden llegar a depender de cómo se vaya dando la situación discursiva y lo que esta exija. Así, si el enunciatario identifica que debe agregar un nuevo dato porque según la supervisión se da cuenta que no hay apoyos suficientes, ágilmente planea, introduce un cambio y espera la respuesta de su enunciatario para continuar la construcción-producción o reformular hasta lograr ajustar sus enunciados.

Las actividades metacognitivas de planeación y regulación se configuran durante la construcción-producción del discurso y están orientadas por el propósito comunicativo. Aunque son actividades metacognitivas que el sujeto discursivo podría realizar en solitario, toma relevancia el papel que juega la interacción para desencadenarlas. Al respecto es preciso anotar nuevamente la dimensión dialógica del lenguaje presentada por Martínez (2005) la cual implica tomar en cuenta al otro y reconocer el carácter intersubjetivo del discurso. En particular, “la argumentación se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales discursivas”. La situación comunicativa de argumentar enfrenta al sujeto discursivo ante la resolución de un problema: su interlocutor contraargumenta utilizando su propio argumento. El enunciatario al encontrarse frente a esta situación, recurre a varios procesos metacognitivos para lograr clarificar la idea que quiso decir. Es la dinámica propia de la situación discursiva la que permite poner en juego actividades metacognitivas. Retomando los planteamientos de Van Eemeren (2000) citado por Martínez (2005) la argumentación es un dispositivo discursivo para la regulación del propio discurso.

Los párrafos anteriores sintetizaron los principales hallazgos de este estudio. Ahora es preciso detenerse en señalar aspectos que aún requieren de nuevas aproximaciones investigativas. Por ejemplo, se puede afirmar que la complejidad del discurso oral requirió centrar la mirada en las huellas más evidentes. Sin embargo, otras como las variaciones en la entonación de la voz

ó los gestos faciales y corporales, requerirían de un estudio mucho más detallado para determinar su papel regulador en la construcción-producción del discurso oral argumentativo. Al respecto, se requiere del desarrollo de aproximaciones mucho más puntuales con el fin de determinar sobre qué huellas es preciso detener la reflexión para avanzar hacia mejores niveles de desempeño comunicativo.

Cómo se presentó en la discusión, la metodología adoptada por este estudio no permitió establecer descripciones acerca de los niveles de acceso conciente a las operaciones metacognitivas de planeación y regulación. Este punto es clave para la didáctica de la lengua puesto que se requiere reflexionar sobre ella, darse cuenta de cómo funciona, para decidir qué modificaciones se deben realizar de tal manera que el desempeño comunicativo sea cada vez más ajustado a las demandas de cualquier contexto discursivo. Al respecto, Martín (2000) afirma que el aprendiz requiere conocer qué estrategias utiliza, en qué situación y con qué objetivo, y por consiguiente, ser consciente de lo que hace y para qué lo hace; o a la inversa, conocer su objetivo y decidir los procedimientos que le ayudarán a conseguirlo del modo más eficaz (Martín, 2000 citado por Tardo (2005).

El mismo autor resalta la utilidad del proceso de reflexión para favorecer la actuación estratégica y la transferencia de esa actuación a otros contextos. Afirma este autor que la reflexión permite al estudiante convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o la solución a un determinado problema comunicativo. A partir del distanciamiento que se produce durante la reflexión se pueden detectar, por parte del aprendiz, cuáles son los aspectos o áreas en las que presenta una mayor dificultad con el fin de identificar acertadamente estas áreas conflictivas para utilizar los recursos más apropiados que faciliten su solución. Relacionado con lo anterior Bausela (2004) quien cita a Monereo y Castello (1997) afirma que la clave de toda actuación estratégica es la toma consciente de decisiones, que permitan analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje.

Esta reflexión se hace posible a partir de la puesta en juego de la actividad metacognitiva de regulación que tiene lugar gracias a la interacción con pares comunicativos quienes ejercen vigilancia sobre lo que se dice. Tal como lo afirma Allal (2000) la interacción entre pares tiene formas complejas que les permite a los individuos adquirir la habilidad de regular, iniciar, orientar, evaluar y corregir la propia actividad cognitiva de modo reflexivo y en dirección a una meta.

Una de las fortalezas de este estudio fue haber decidido emplear datos obtenidos en una situación de interacción. No obstante, el registro de pocas situaciones de debate así como de pocos sujetos discursivos hizo más difícil la realización de inferencias y aún más de regularidades transferibles a otros contextos ó a situaciones de enseñanza-aprendizaje del discurso oral argumentativo. Más que regularidades se plasman algunos indicios de ellas a través de los ejemplos extraídos de los enunciados emitidos durante un turno de habla. Para futuros proyectos se hace necesario recurrir a mayor cantidad de información con el fin de delinear regularidades que permitan realizar afirmaciones más contundentes que incidan significativamente en la elaboración de propuestas para el desarrollo de habilidades comunicativas orales. Además de un mayor número de sujetos también se requiere ampliar los instrumentos y recurrir, por ejemplo, a protocolos verbales durante la realización de la tarea ó la realización de entrevistas que permitan obtener mayor información; es decir, se requiere desarrollar nuevas aproximaciones metodológicas para el estudio de la metacognición en relación con el discurso oral.

De otro lado, se hace indispensable avanzar en la relación conocimiento-regulación con el fin de determinar como se vinculan los niveles de conocimiento explícito de los recursos para argumentar con los desempeños comunicativos. Así mismo, es necesario tener en cuenta el aspecto motivacional ligado, como lo reconocen Martí (1995) citado por Tamayo (2007) y Tardo (2005), a la realización estratégica de la tarea y al accionar metacognitivo en cualquier contexto de aprendizaje. La motivación, sin duda,

puede incidir en la diversidad de niveles de desempeño que pueden manifestar los sujetos discursivos durante una situación comunicativa

Otra perspectiva de estudio sería indagar cómo se da la dinámica de procesos metacognitivos en la argumentación oral ligada propiamente a las disciplinas. Lo anterior con el fin indagar acerca de las relaciones entre operaciones metacognitivas, discurso oral argumentativo y aprendizaje en la universidad.

En síntesis, este estudio aporta una nueva mirada sobre el discurso oral argumentativo que requiere ser enriquecida con nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas para sugerir estrategias que permitan avanzar hacia niveles de desempeño comunicativo acordes con las demandas de cada contexto discursivo.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abascal, M. (2004). *La teoría de la oralidad*. España: Anejos 49. Universidad de Málaga

Allal, L. (2000). *Regulación Metacognitiva de la escritura en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.

Bausela, E. (2004). *Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) con relación a la expresión escrita*. Universidad de León España. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E).Área de Personalidad Evaluación y Tratamientos Psicológicos (P.E.T.R.A).

Bruning, R. , Schraw, G. y Ronning, R. (1999). *Teoría del procesamiento de la información*. Versión de González, C. (2002). Madrid: Alianza Editorial

Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.

Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En: Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, Ibérica S. A.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Argentina: Homo Sapiens

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*. p. 5-8.

Caron, J. (1983). *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Versión Española Chantal, R.. y Pérez, M. (1989). Madrid: Gredos.

Case, J. y Gustone, R. (2004). Metacognitive development: a view beyond cognition. *Research in Science Education* 00: 1–18, 2004.

Crespo, M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. Chile:Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Signos* 33, 48, 97-115

Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de pedagogía*. Monográfico leer y escribir 68-70.

Dolz, J. y Erard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En: Camps, A. y Miliàn, M. (2000). *Actividades metalingüísticas en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Homosapiens

Erduran, S. , Simon, S. y Osborne, J. (2004) TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse *Published online 4 October 2004 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)*.

Flavell (2000). *El desarrollo cognitivo*. Traducción de Pozo, M. y Pozo, J. Prentice Hall 1985 Madrid: Visor 2000

Flórez, R. , Torrado, M., Mondragón, S. y Pérez, C. (2003) Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98

Igoa, J. y García-Albea, J. (1999). Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje. En Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. España: Trotta

Kuhn, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*. Columbus: 43,4.

Lucio, R. (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autoreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado. Tesis Doctoral*. Directora de tesis: Neus Sanmarti. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de la Ciencias Experimentales.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación: *Revista Signos*, 40, 63 127-146 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Núñez, P., Muñoz, A. y Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista signos*. [online]. vol.39, no.62 [citado 31 Octubre 2007], p.471-492. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psicológica*, 4, 2 Julio-Septiembre.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial Muralla S.A. Madrid.

Poblete, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. Revista *Letras*. [online]. vol.47, no.71 [citado 08 Marzo 2007], p.63-88. Disponible en la World Wide Web: <http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0459-1283.

Rivière, A. (1998). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza editorial

Sanin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: MacGraw Hill

Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte 2000-2006*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía infantil.

Tamayo, O. (2007). *Metacognición y enseñanza de las ciencias*. Documento de trabajo. Obtenido en la línea de investigación sobre desarrollo Cognitivo y Emotivo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales.

Tardo, Y. (2005). Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación. *Revista electrónica de diálogos educativos*, n° 9, Universidad de Oriente Cuba.

Tribble, M. (1986). Metacognition and writing: a study of error awareness (word processing, problem-solving, composition). University of Washington.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=748624951&sid=3&Fmt=2&clientId=65930&RQT=309&VName=PQDEducational psychology>.

Van Dijk, T. (2007). Estructuras y Funciones del Discurso. Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Ling%C3%BC%C3%ADstica_del_texto

ANEXO A

DEFINICIONES DE CATEGORÍAS E ITEMS PARA RECUPERAR HUELLAS DISCURSIVAS INDICADORAS DE ACTIVIDADES METACOGNITIVAS

CATEGORÍA 1: PLANEACIÓN

Definición: Se manifiesta a través de las decisiones que toma el enunciador antes y durante la construcción-producción del discurso. Son decisiones que le permiten adelantarse, detenerse y organizar su enunciado a lo largo del proceso de construcción-producción con el fin de impactar lo que se dice y la manera como se dice. Es guiada por la intención de presentar su punto de vista y justificarlo utilizando sus recursos lingüísticos y conceptuales.

Huellas verbales	Huellas no verbales	Huellas Paralingüísticas
Inclusión de vocabulario: adjetivos, adverbios, verbos mentales. Operadores discursivos: conjunciones y preposiciones, marcadores discursivos Inclusión de un nuevo dato Adición de una nueva afirmación Enunciación de la posición Conclusión del turno de habla	Pausas Interjecciones Acción de retomar las notas. Se usan con frecuencia: - Antes de incluir vocabulario cognitivo, operadores discursivos, ó una nueva afirmación para explicitar un argumento. - Al seleccionar el operador discursivo necesario para relacionar datos y hallar otros que justifiquen aún más la postura presentada - Aportar un nuevo dato para clarificar su punto de vista frente al interlocutor.	Reducción de la velocidad del habla. Permite la organización del pensamiento y la inclusión de nuevas afirmaciones.

REFORMULACIÓN

Definición: Tiene dos facetas. La de los *CATEGORÍA 2: REGULACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES DE REFORMULACIÓN Y SUPERVISIÓN*

enunciados propios para ajustar su significado así como su estructura sintáctica (r) y la de los enunciados de los enunciatarios para aclarar una postura, refutar el planteamiento y utilizarlo para apoyar el propio punto de vista (R).

Tipo de reformulación	Definición	Huellas verbales
r	Permite precisar el significado cambiando el verbo seleccionado	Introducir una palabra para mejorar la estructura sintáctica construida Incluir nuevos enunciadores en el discurso cambiando el pronombre seleccionado Ajustar los sustantivos empleados
R	Se caracteriza por la reelaboración de los enunciados precedentes emitidos por los enunciatarios	Refutaciones para agregar una nueva afirmación a favor de la postura defendida ó resaltar una contradicción.

SUPERVISIÓN

Definición: permite vigilar aspectos como la coherencia de los enunciados, la cohesión entre ideas, la fuerza argumentativa y comunicativa del discurso. Es una operación que actúa sobre la anticipación-planeación (P) y el ajuste-reformulación (r-R).

La supervisión facilita las transformaciones que tienen lugar durante el proceso de construcción-producción del discurso. Es una operación autorreguladora que permite la vigilancia atenta de: a) los aspectos verbales tales como la inclusión de operadores discursivos, nuevas afirmaciones, refutaciones, inclusión de adverbios, adjetivos; b) paralingüísticos dentro de los que se evidencia la disminución en la velocidad del habla ; y c) no verbales como las pausas. Este estado de atención sobre el enunciado permite construir-producir

segmentos relacionados directamente con las intenciones comunicativas que se desean manifestar.

La actividad metacognitiva de supervisión es ejercida por el propio enunciador –s– y por sus enunciatarios –S– . Éstos últimos la ejercen un mecanismo que permite ajustar los enunciados porque permite señalar contradicciones o incoherencias en el discurso.

Fuente: el autor

ANEXO B

RAE

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

1. TÍTULO

Actividades metacognitivas de planeación y regulación –reformulación y supervisión– en la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

2. AUTOR

Laura Marcela Rodríguez Duque

3. ÁREA PROBLEMÁTICA

Existe un creciente interés por el abordaje de los procesos metacognitivos implicados en diversidad de tareas cognitivas. Relacionado con lo anterior, es frecuente encontrar en la literatura sobre didáctica, aprendizaje y educación investigaciones referentes a las actividades metacognitivas implicadas en la comprensión de lectura, la escritura y la resolución de problemas. Estos estudios sustentan la existencia de una relación positiva entre las actividades metacognitivas de regulación y la realización estratégica de la tarea. A pesar de ser la oralidad una actividad cognitiva compleja que implicaría también el uso de mecanismos de regulación para ser llevada a cabo de manera estratégica, no se reportan muchos estudios que presenten comprensiones sobre metacognición y discurso oral, aunque si existen perspectivas cercanas tales como el abordaje de la actividad metalingüística y metaverbal.

Sin embargo, muchos de los estudios que se registran alrededor de estos conceptos se relacionan fundamentalmente con procesos escriturales. Muestra

de lo anterior son los informes que se encuentran en la compilación realizada por Camps y Milian (2000) en la que se presentan ocho estudios acerca de la relación entre actividad metalingüística y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Con excepción de la investigación realizada por Dolz y Erard (2000), los demás estudios se interesaron por mostrar relaciones entre actividad metalingüística y escritura.

A pesar de las dificultades metodológicas que se reportan con respecto a la indagación sobre la actividad metacognitiva, este proyecto se interesó por realizar inferencias que permitieran suponer su existencia a través de operaciones de planeación y regulación –reformulación-supervisión– puestas en juego por parte de los sujetos discursivos durante la construcción-producción del discurso argumentativo.

Esta perspectiva tiene contradictores quienes la identifican como solipsista al dejar de lado la interacción como herramienta que favorece el uso de mecanismos reguladores. Por tal razón, este proyecto a pesar de centrar su interés en la actividad metacognitiva en la que se supone al sujeto reflexionando solo sobre el lenguaje y sus usos durante la actividad verbal, evidenciada a través de acciones como la planificación y el control conciente, también se interesa por resaltar el papel de la interacción como herramienta que permite fundamentalmente la evaluación de las propias producciones y el ajuste necesario para cumplir propósitos comunicativos.

El hecho de que muchas investigaciones centren su interés en el campo del discurso escrito abre una brecha en el trabajo que alrededor de la comunicación oral se pueda plantear. Esta problemática ocasiona que en las aulas de clase esta habilidad discursiva siga teniendo un papel relegado a pesar de su importancia para procesos de aprendizaje e interacción en la sociedad actual.

Este proyecto aporta un nuevo nivel de análisis sobre el discurso oral y es el de inferir operaciones subyacentes relacionadas quizás con desempeños comunicativos determinados. Al reconocer los procesos metacognitivos

involucrados en el discurso oral argumentativo se pueden consolidar estrategias metodológicas para favorecer su aprendizaje.

Lo expuesto hasta el momento sustenta el desarrollo de este proyecto de investigación el cual pretendió inferir las actividades metacognitivas que ponen en juego actores discursivos –estudiantes universitarios – al construir-producir sus discursos orales argumentativos, con el fin de responder a la pregunta *¿Cómo operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo?*

4.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Inferir las actividades metacognitivas que ponen en marcha los estudiantes universitarios durante la construcción-producción de discursos orales argumentativos.

Emplear los desarrollos teóricos en el campo de la metacognición y las habilidades comunicativas para establecer inferencias acerca de las actividades metacognitivas de planeación y regulación presentes en la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

Categorizar las inferencias realizadas a partir del seguimiento de las huellas discursivas presentes en el discurso oral argumentativo.

Sugerir elementos de análisis que enriquezcan la concepción de la oralidad como una actividad cognitiva regulada a través de actividades metacognitivas.

Resaltar el papel de la interacción como desencadenante de actividad metacognitiva.

5. ESTRUCTURA DEL MARCO TEÓRICO

En el primer apartado se presenta la evolución del concepto de metacognición y los diversos marcos teóricos que han sustentado las investigaciones en esta área, tales como las teorías del procesamiento de la información, la psicología genética, el socioconstructivismo y el constructivismo.

En el segundo apartado se presentan las escuelas que han abordado el estudio del discurso oral, así como las perspectivas que han surgido para indagar sobre el discurso oral argumentativo.

Por último, se presentan investigaciones relacionadas con los conceptos de metacognición y habilidades comunicativas, las cuales aportan datos significativos para el análisis de los resultados.

6. IMPACTO ESPERADO

Se espera impactar con los resultados en el ámbito del análisis del discurso oral y en el contexto pedagógico, al favorecer la formulación de propuestas que tengan en cuenta la dinámica enunciativa generada en situaciones argumentativas con el fin de promover mayores desarrollos cognitivos y discursivos.

7. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La unidad de análisis estuvo constituida por las actividades metacognitivas de planeación y regulación –reformulación-supervisión– en la construcción-producción del discurso oral argumentativo. La unidad de trabajo estuvo conformada por 9 estudiantes universitarios quienes cursaban I y II semestre de fonoaudiología, terapia ocupacional y terapia física en la Universidad del Rosario de la ciudad de Bogotá y también participaron en la asignatura competencia dialéctica. La unidad de trabajo se dividió en dos grupos: el

primero conformado por 6 estudiantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6) quienes participaron en la situación discursiva sobre el tema de la emigración de colombianos; y el segundo conformado por 3 estudiantes (E7, E8, E9) quienes participaron en la situación argumentativa sobre el tema de la eutanasia.

El objeto de estudio se abordó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo para lo cual fue necesario registrar en video los enunciados argumentativos de la unidad de trabajo determinada. Los datos obtenidos fueron usados con el fin de realizar inferencias a partir de las huellas discursivas verbales, paralingüísticas y no verbales que permitieran construir categorías para ilustrar las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

8. SUPUESTO

La construcción-producción del discurso oral argumentativo está soportada por actividades metacognitivas que le permiten al sujeto discursivo realizar ajustes sobre sus enunciados. Dichas actividades pueden ser inferidas a partir de huellas verbales, paralingüísticas y no verbales evidenciadas por el sujeto durante una situación de enunciación. Las inferencias realizadas permiten comprender cómo operan las actividades metacognitivas de planeación y regulación en la construcción-producción del discurso oral argumentativo.

9. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍA 1: PLANEACIÓN

Definición: Se manifiesta a través de las decisiones que toma el enunciador antes y durante la construcción-producción del discurso. Son decisiones que le permiten adelantarse, detenerse y organizar su enunciado a lo largo del proceso de construcción-producción con el fin de impactar lo que se dice y la manera como se dice. Es guiada por la intención de presentar su punto de vista y justificarlo utilizando sus recursos lingüísticos y conceptuales.

CATEGORÍA 2: REGULACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES DE REFORMULACIÓN Y SUPERVISIÓN

REFORMULACIÓN

Definición: Tiene dos facetas. La de los enunciados propios para ajustar su significado así como su estructura sintáctica (r) y la de los enunciados de los enunciatarios para aclarar una postura, refutar el planteamiento y utilizarlo para apoyar el propio punto de vista (R).

SUPERVISIÓN

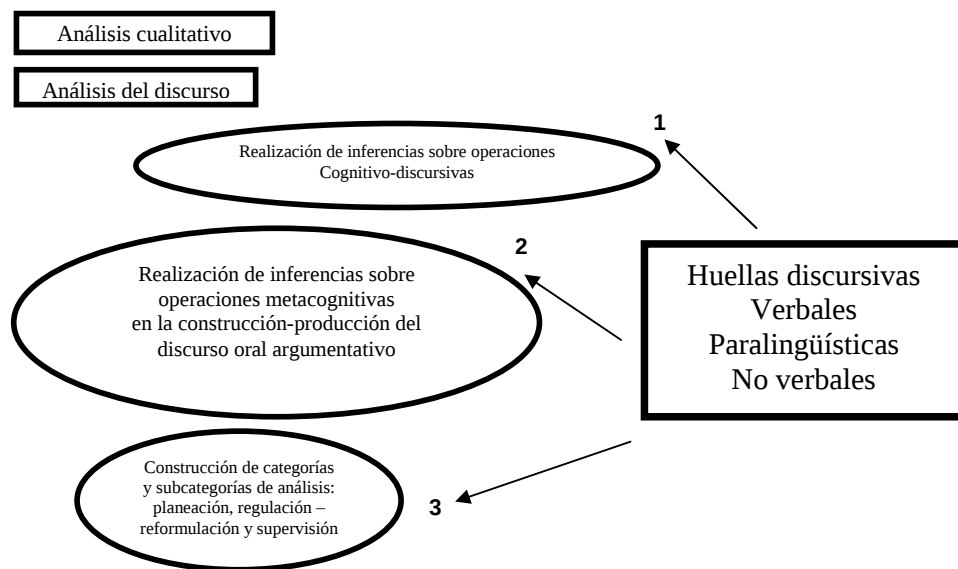
Definición: permite vigilar aspectos como la coherencia de los enunciados, la cohesión entre ideas, la fuerza argumentativa y comunicativa del discurso. Es una operación que actúa sobre la anticipación-planeación (P) y el ajuste reformulación (r-R). La actividad metacognitiva de supervisión es ejercida por el propio enunciador –s– y por sus enunciatarios –S–. Esta operación facilita las transformaciones que tienen lugar durante el proceso de construcción-producción del discurso. Es una operación autorreguladora que permite la vigilancia atenta de: a) los aspectos verbales tales como la inclusión de operadores discursivos, nuevas afirmaciones, refutaciones, inclusión de adverbios, adjetivos; b) paralingüísticos dentro de los que se evidencia la disminución en la velocidad del habla ; y c) no verbales como las pausas. Este estado de atención sobre el enunciado permite construir-producir segmentos relacionados directamente con las intenciones comunicativas que se desean manifestar.

10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Técnica: Observación

Instrumentos: Registro videograbado de sujetos discursivos en situaciones de enunciación argumentativas

11. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ANÁLISIS



12. BIBLIOGRAFÍA

Abascal, M. (2004). *La teoría de la oralidad*. España: Anejos 49. Universidad de Málaga

Allal, L. (2000). *Regulación Metacognitiva de la escritura en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.

Bausela, E. (2004). *Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) con relación a la expresión escrita*. Universidad de León España. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E).Área de Personalidad Evaluación y Tratamientos Psicológicos (P.E.T.R.A).

Bruning, R. , Schraw, G. y Ronning, R. (1999). *Teoría del procesamiento de la información*. Versión de González, C. (2002). Madrid: Alianza Editorial

Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.

Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En: Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, Ibérica S. A.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Argentina: Homo Sapiens

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*. p. 5-8.

Caron, J. (1983). *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Versión Española Chantal, R.. y Pérez, M. (1989). Madrid: Gredos.

Case, J. y Gustone, R. (2004). Metacognitive development: a view beyond cognition. *Research in Science Education* 00: 1–18, 2004.

Crespo, M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. Chile:Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Signos* 33, 48, 97-115

Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de pedagogía*. Monográfico leer y escribir 68-70.

Dolz, J. y Erard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En: Camps, A. y Miliàn, M. (2000). *Actividades metalingüísticas en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Homosapiens

Erduran, S. , Simon, S. y Osborne, J. (2004) TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse *Published online 4 October 2004 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).*

Flavell (2000). *El desarrollo cognitivo*. Traducción de Pozo, M. y Pozo, J. Prentice Hall 1985 Madrid: Visor 2000

Flórez, R. , Torrado, M., Mondragón, S. y Pérez, C. (2003) Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98

Igoa, J. y García-Albea, J. (1999). Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje. En Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. España: Trotta

Kuhn, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*. Columbus: 43,4.

Lucio, R. (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autoreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado. Tesis Doctoral*. Directora de tesis: Neus Sanmarti. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de la Ciencias Experimentales.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40, 63 127-146 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Núñez, P., Muñoz, A. y Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista signos*. [online]. vol.39, no.62 [citado 31 Octubre 2007], p.471-492. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psicológica*, 4, 2 Julio-Septiembre.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial Muralla S.A. Madrid.

Poblete, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Revista Letras*. [online]. vol.47, no.71 [citado 08 Marzo 2007], p.63-88. Disponible en la World Wide Web: <http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0459-1283.

Rivière, A. (1998). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza editorial

Sanin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: MacGraw Hill

Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte 2000-2006*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía infantil.

Tamayo, O. (2007). *Metacognición y enseñanza de las ciencias*. Documento de trabajo. Obtenido en la línea de investigación sobre desarrollo Cognitivo y Emotivo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales.

Tardo, Y. (2005). Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación. *Revista electrónica de diálogos educativos*, n° 9, Universidad de Oriente-Cuba.

Tribble, M. (1986). Metacognition and writing: a study of error awareness (word processing, problem-solving, composition). University of Washington. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=748624951&sid=3&Fmt=2&clientId=65930&RQT=309&VName=PQDEducational psychology>.

Van Dijk, T. (2007). Estructuras y Funciones del Discurso. Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Ling%C3%BC%C3%ADstica_del_texto

13. COMENTARIOS A LA ESTRUCTURA GENERAL DEL DOCUMENTO POR PARTE DEL EVALUADOR EXTERNO

El problema de la investigación es presentado de manera clara y precisa. Como lo señala la estudiante en la justificación, aborda una relación poco explorada - metacognición y discurso oral - lo cual constituye un aporte a la temática y le da a la investigación realizada un carácter de novedad y relevancia.

Acorde con el planteamiento del problema, los ejes temáticos están delimitados de manera clara y precisa y en cada uno, la estudiante presenta sus preferencias teóricas para el desarrollo de su investigación. La revisión de investigaciones afines es pertinente para los propósitos del proyecto, máxime cuando se ha abordado un problema poco explorado.

El abordaje que la estudiante hace del problema da cuenta de las competencias investigativas que ha desarrollado para utilizar la investigación cualitativa para el abordaje del problema que se planteó. Por lo tanto, hay coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos, el diseño metodológico, los instrumentos utilizados, el análisis de los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información son pertinentes para el abordaje del problema planteado y constituyen un aporte importante para futuras investigaciones. Los ítems que permitieron recuperar las huellas discursivas en cada una de las categorías que se analizaron son una contribución novedosa, concreta e importante del trabajo de investigación realizado y un aporte para la didáctica en el área de la enseñanza del discurso oral argumentativo.

El análisis de los datos se hace de manera rigurosa y creativa, derivando del mismo un modelo propuesto por la investigadora para la comprensión de las operaciones metacognitivas de planeación y regulación en el discurso oral argumentativo. Constituye una de las fortalezas del informe de investigación.

Las conclusiones responden en términos generales a los objetivos planteados por la investigación y se derivan del análisis de los resultados del estudio. La investigadora reconoce las limitaciones de sus instrumentos y análisis en aspectos como por ejemplo, la recuperación de las huellas no verbales.

Presenta recomendaciones precisas para nuevas investigaciones, con el fin de “delinear regularidades que permitan realizar afirmaciones más contundentes” que contribuyan a la “elaboración de propuestas para el desarrollo de habilidades comunicativas orales” en diferentes contextos.

El informe está escrito teniendo en cuenta todos los componentes de una investigación de corte cualitativo; adicionalmente su escritura es clara, coherente, y cuidadosa del estilo.

14. NOMBRE DEL EVALUADOR

Lucero Aragón Espinosa

Psicóloga – Gerontóloga

Investigadora

Grupo Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza (DCAE)

(Categoría C COLCIENCIAS)