

INVESTIGACIONES

El control metacognitivo de los maestros en formación durante la revisión de textos en lengua extranjera

Pre-service teachers' metacognitive control during the revision of texts in a foreign language

María Küster^a
Ángela Gómez^a
Eva Morón^a

^a Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio, España.
maria.kuster@uv.es, angela.gomez@uv.es, eva.moron@uv.es

RESUMEN

El presente trabajo analiza las acciones de control metacognitivo que realizan maestros en formación durante el proceso de escritura y revisión de textos en inglés como lengua extranjera. Participaron 32 estudiantes con niveles elementales e intermedios de inglés. Primero, redactaron dos textos en inglés de diferente exigencia cognitiva (un resumen y un ensayo) sobre películas previamente visionadas. Después, retomaron sus escritos con el fin de revisarlos y mejorar su calidad. Se tomaron medidas de las acciones de control metacognitivo en cada escrito y se relacionaron con el nivel de dominio lingüístico y con la demanda de la tarea. Los resultados mostraron que la mayoría de acciones de control afectaron al nivel superficial de representación de texto, y fueron destinadas principalmente a corregir errores gramaticales. Además, ante una tarea de mayor exigencia cognitiva, como es el ensayo, los participantes tuvieron mayores dificultades tanto en su elaboración como en su revisión.

Palabras clave: formación de maestros, enseñanza del inglés, procesos de escritura, metacognición.

ABSTRACT

The present paper analyses pre-service teachers' metacognitive actions during the processes of writing and revision of texts in English as a foreign language. Thirty-two students with elementary and intermediate English proficiency levels participated in the study. First, students wrote two texts in English with different cognitive demands (a summary and an essay) about some previously watched films. Metacognitive actions performed on each text were measured and related to the linguistic proficiency level and the task demand. Results showed that most of the control actions taken belonged to the superficial mental representation level. They were mainly aimed at correcting grammatical mistakes. Moreover, participants found more difficulties in the elaboration and revision processes when facing a high cognitive demanding task, such as writing an essay.

Key words: Teachers' training, English instruction, Writing processes, Metacognition.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de habilidades de escritura es crucial para el éxito académico de los estudiantes y uno de los requisitos imprescindibles para participar en nuestra sociedad (Rietdijk *et al.*, 2017). Además, la escritura ha incrementado su importancia en el contexto académico, ya que se considera una habilidad lingüística que puede mejorar la cognición y el aprendizaje en general, incluida la lectura (Valenzuela, 2018; Canagarajah, 2011; Manchón y Roca de Larios, 2011). Así, es de gran relevancia entre las metodologías comunicativas y pragmáticas tanto en L1 y L2 como en lenguas extranjeras (Weigle, 2002).

El dominio de la escritura es fundamental para la comunicación de ideas en contextos académicos. Sin embargo, diferentes estudios muestran que porcentajes importantes de estudiantes, incluso universitarios, están lejos de un desempeño similar al de un experto (Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Yanyan, 2010; Menezes y Fiorentini, 2008). El comportamiento de un escritor experto parece caracterizarse por tener dominio lingüístico, fluidez en los procesos de producción de textos (tales como la transcripción y la elaboración de textos) y manejo de ciertos conocimientos específicos, como las características del género y el conocimiento del tema (McCutchen, 2011). Además, un experto suele concebir la tarea de escritura como la resolución de un problema retórico que primero se representa en su mente (Scardamalia y Bereiter, 1992). En respuesta a dicha representación, es capaz de recuperar el contenido de su Memoria a largo plazo (en adelante, MLP), y transformarlo y/o adaptarlo para dar solución al problema retórico. En términos de Scardamalia y Bereiter (1992), los escritores expertos ‘transforman el conocimiento’ en las tareas de escritura.

Los escritores principiantes, por el contrario, tienen dificultades para representar bien el objetivo de la tarea, no adaptan el mensaje al lector potencial, no usan marcadores retóricos que dirijan la atención del lector hacia las ideas importantes o, simplemente, no pueden expresar sus ideas y relacionarlas entre sí en un texto coherente.

Un escritor puede ser poco competente por varias razones: tener escaso conocimiento de los temas sobre los que escribir, del mundo y de otros potenciales lectores (es el caso de niños pequeños) o tener un escaso dominio del código lingüístico que se ha de utilizar (como los niños muy pequeños y los hablantes no nativos de una lengua). Si un escritor carece de un dominio adecuado del código lingüístico, aparecerán obstáculos asociados con el desacuerdo entre lo que se quiere decir y la forma de expresarlo (problemas semánticos); si los niveles de dominio del lenguaje son muy bajos, aparecerán incluso problemas para expresar por escrito conceptos e ideas elementales (problemas de vocabulario).

Por estas razones, los escritores principiantes suelen usar la estrategia de ‘decir el conocimiento’ ante muchas tareas de escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992). Dicha tarea se reduce entonces a un mero ‘volcado’ de información de la MLP: una vez activado y seleccionado el conocimiento que se considera relevante, se traduce en ideas elementales codificadas en forma de texto. El contenido de las ideas textuales será idéntico al del material previamente almacenado en la MLP. Algunos de estos problemas podrían estar relacionados con el modo en que se aborda la escritura en las aulas; por ejemplo, Carvalho y Barbeiro (2013) demostraron que, en el contexto escolar, las tareas de escritura tienen como objetivo, mayoritariamente, la reproducción de conocimiento y que, rara vez, se promueve la elaboración del mismo.

Visto esto, la escritura es un proceso complejo y una tarea cognitiva exigente en la que están implicados, por una parte, el conocimiento relacionado con el uso de la lengua y, por otra parte, estrategias cognitivas y metacognitivas (Schoonen *et al.*, 2003) en un proceso de retroalimentación continua: las estrategias metacognitivas permiten planificar, supervisar, evaluar y regular el aprendizaje, mientras que la escritura permite fortalecer estas habilidades metacognitivas mediante su potente función epistémica (Mestanza *et al.*, 2018). En esta línea, muchos autores han puesto de manifiesto cómo la adquisición de estrategias metacognitivas puede beneficiar el dominio de las habilidades de escritura (Knospe, 2017; Ruan, 2014; Dülger, 2011; McCutchen, 2011; Allal, 2000). Según Karlen (2017), la regulación metacognitiva en la escritura implica el control y la evaluación: por lo que respecta al control, las acciones llevadas a cabo para comprobar que el texto que se escribe y el texto que se persigue coinciden son la lectura, la relectura, la reflexión y el repaso; por su parte, la evaluación implica acciones regulatorias como la planificación, la elaboración del borrador, la textualización y la revisión.

Este trabajo se centrará en analizar las acciones de control y regulación metacognitivas durante el proceso de revisión de un texto en estudiantes universitarios.

1.1. ACCIONES DE CONTROL Y REGULACIÓN METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE REVISIÓN TEXTUAL

La revisión es una parte del proceso de escritura y una estrategia metacognitiva que requiere una práctica sistemática para su adquisición y desarrollo; por ello, debe evaluarse y enseñarse de manera explícita en el aula (Van Steendam *et al.*, 2010). Flower y Hayes (1981) consideraron que la revisión implicaba un proceso interno y otro externo: la revisión interna está relacionada con la evaluación del texto actual y con la representación mental del mismo; por su parte, la revisión externa corresponde con la corrección real del texto, es decir, con la edición.

Por tanto, revisar un texto implica acciones metacognitivas y regulatorias de escritura, puesto que se debe evaluar, controlar, editar y/o transformar la información (Karlen, 2017) para llegar a la versión final; son ya muchos los estudios que se han dedicado a analizar estos cambios realizados por los sujetos durante la revisión de un texto (Van Steendam *et al.*, 2010; Stevenson *et al.*, 2006; Allal, 2000; Chanquoy, 2001; Sommers, 1980). Estas transformaciones se consideran ediciones cuyo objetivo es reducir la distancia entre el texto real y el que el escritor tiene intención de escribir. En este trabajo adoptaremos la taxonomía de las transformaciones de Allal (2000): a) transformaciones relacionadas con el nivel de lengua; b) con el tipo de transformación; c) según la norma lingüística; y, d) según el nivel de representación mental.

En este proceso, además de las estrategias metacognitivas utilizadas por el escritor, la propia tarea de escritura, la carga cognitiva de la misma y el papel de la Memoria de Trabajo (en adelante, MT) pueden influir en la revisión de un texto y en la calidad final del mismo (Chanquoy, 2009; Kellogg, 1996; Hayes, 2006; Hayes *et al.*, 1987).

Por tanto, el objetivo de este trabajo será evaluar las acciones de control metacognitivo que realizan los futuros maestros en el proceso de revisión de un texto. Es de esperar que un maestro en formación tenga habilidades de escritura muy similares (si no iguales) a las de un experto, no solo por su condición de estudiante universitario, sino también porque en un futuro muy cercano deberá enseñar y transferir esta habilidad a su alumnado.

En el proceso de revisión también hay diferencias entre escritores expertos y principiantes. Un escritor experto posee un buen control metacognitivo sobre lo que se escribe y sobre cómo se escribe (Chanquoy, 2009) y monitoriza el proceso para que el texto cumpla las metas propuestas. En un escritor principiante, el uso de los recursos disponibles para tareas de bajo nivel, como activar suficiente conocimiento previo y expresar ideas elementales de forma lingüísticamente correcta, limita la MT y condiciona los procesos de revisión.

1.2. ACCIONES DE CONTROL Y REGULACIÓN METACOGNITIVAS EN LA REVISIÓN DE UN TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA

Con la entrada de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, <http://www.ehea.info/>), los estudiantes universitarios también deben ser capaces de producir textos académicos de cierta calidad en una lengua extranjera. Si, como se ha mencionado, la escritura en lengua materna (L1) es una tarea muy exigente, en lengua extranjera (LE) puede resultar aún más por diversas razones. En primer lugar, el conocimiento lingüístico de la LE suele ser más limitado que en L1 (falta de vocabulario y de consolidación de estructuras gramaticales, errores de ortografía, etc.); en este sentido, Sasaki e Hirose (1996) demostraron que el mejor predictor del desarrollo de la escritura en L2 era el nivel de la lengua meta.

En segundo lugar, Van Gelderen *et al.* (2003), utilizando como base el modelo de Perfetti (1985), consideraron que, a diferencia de la escritura en L1, muchos escritores en L2 no tienen automatizados los procesos de nivel más bajo, como el acceso léxico y la aplicación de estructuras gramaticales y sintácticas, aspectos que afectan a la fluidez de la escritura en L2. Esta falta de automatización de los procesos de bajo nivel y el trabajo consciente que realizan para poder recuperar el léxico y estructuras gramaticales en L2 provocaría una saturación de la MT, entorpeciendo el proceso de escritura en términos no solo de fluidez, sino también de calidad.

Cuando se plantea una tarea a escritores con bajo dominio de L2/LE, estos dedican casi todos sus esfuerzos a resolver problemas de bajo nivel, como encontrar la palabra correcta o la estructura gramatical apropiada. Por tanto, no hay espacio libre en la MT para procesos de nivel más alto, como organizar o estructurar el texto, crear macro-ideas o resúmenes, establecer la coherencia local y global, usar las estructuras retóricas más apropiadas para la comunicación de ideas o mostrar un punto de vista determinado. Esta saturación bloquea la transferencia a L2/LE del conocimiento estratégico aprendido en L1 (Kellogg *et al.*, 2013; Alamargot y Chanquoy, 2001).

En esta línea, se ha encontrado que los escritores con bajo dominio de LE tienden a controlar y revisar sus escritos a nivel lingüístico más que a nivel textual y pragmático (Van Steendam *et al.*, 2010; Sasaki e Hirose, 1996; Silva, 1993; Whalen y Menard, 1995). Sus revisiones se centran básicamente en corregir la gramática y ortografía, y prestan poca atención a otros aspectos textuales como la organización del texto, la coherencia y la cohesión entre las ideas, etc.; además, muchas de estas transformaciones se basan únicamente en sustituciones de unas palabras por otras (Stevenson *et al.*, 2006). En términos de la teoría de Kintsch y colaboradores (Kintsch, 1998; Kintsch y van Dijk, 1978), parece que los escritores con dominio insuficiente de L2/LE tienen dificultades para elaborar los niveles altos de representación del discurso, tanto a nivel semántico

(macro-estructural) como referencial (situacional). Si un nivel de representación se elabora de un modo deficiente (por ejemplo, por falta de recursos cognitivos disponibles), entonces es de esperar que también se monitorice de modo deficiente mediante el control metacognitivo.

Además del mayor o menor dominio del idioma, otro factor que puede condicionar el rendimiento en la escritura, como se ha mencionado anteriormente, es el tipo de tarea propuesta. En una tarea en la que se han de elaborar nuevas ideas, aportar conocimiento previo, establecer la coherencia global o sustentar una tesis con argumentos se requieren más recursos cognitivos que cuando se propone una tarea sencilla, en la que se requiera únicamente expresar literalmente lo que se sabe. Por tanto, el efecto de saturación de la MT podría verse afectado por el tipo de tarea que se proponga (Chanquoy, 2009), siendo mayor cuando el lector ha de “transformar su conocimiento” que cuando solo ha de “decirlo” en términos de Scardamla y Bereiter (1992).

Dada la importancia de los procesos de escritura en la enseñanza, el objetivo del presente trabajo fue evaluar las habilidades metacognitivas de los maestros en formación cuando revisan textos académicos en inglés como lengua extranjera.

Las preguntas de investigación fueron:

-¿Qué acciones de control y regulación metacognitivas realizan sobre su escritura los futuros maestros con niveles elementales o intermedios de dominio del inglés?

-¿Cómo influye la mayor o menor exigencia cognitiva de la tarea propuesta sobre la monitorización del proceso de revisión de un escrito?

-¿Cómo influye un nivel de dominio elemental o intermedio de inglés sobre el tipo y cantidad de acciones metacognitivas de revisión del texto?

Según lo expuesto anteriormente, se espera que en los sujetos con niveles elementales o intermedios del inglés la transferencia de habilidades de escritura quede impedida en gran medida por factores como la falta de un buen dominio lingüístico, la saturación de la MT y la carga cognitiva de la tarea.

2. MÉTODO

El diseño de este estudio pone en relación el nivel de dominio de la lengua inglesa con indicadores del control metacognitivo durante la revisión de un escrito. Se estudiarán las posibles diferencias entre dos tareas de distinto nivel de exigencia cognitiva: decir el conocimiento (resumen) y transformar el conocimiento (ensayo).

2.1. MUESTRA

Participaron en el estudio 38 estudiantes universitarios (edades 19-23 años) de ambos sexos pertenecientes a un grupo intacto de primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria/Infantil de una universidad pública de una gran ciudad española. Todos ellos estaban matriculados en la asignatura *Lengua Inglesa para Maestros*. En una sesión anterior (60 min) y dos meses antes de las sesiones experimentales propias de este trabajo, los participantes fueron evaluados de su nivel de inglés mediante el *Quick Placement Test* (QPT; UCLES, 2001). Según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL; Council of Europe, 2001) el 80% de los estudiantes

se encontraba en los niveles elementales de dominio (A1: 20%; A2: 60%); el 20% en el nivel intermedio-bajo (B1). Nadie mostró un nivel de dominio del inglés superior al B1 (B2, C1 o C2).

2.2. DISEÑO Y VARIABLES

La toma de datos se realizó en dos sesiones o fases previamente programadas (ver apartado Procedimiento). En la primera sesión los estudiantes elaboraron una primera versión de sus escritos en inglés; en la segunda sesión, revisaron sus producciones iniciales con el fin de mejorar aquellos aspectos que, a su juicio, lo requerían.

Las variables independientes de este estudio son el Nivel de dominio del inglés (entre-sujetos) y el tipo de Tarea de escritura, el resumen y el ensayo (intra-sujetos). Las variables dependientes son el número y tipo de Acciones de Control Metacognitivo ejecutadas durante la revisión de las producciones escritas en inglés.

2.3. TAREAS DE ESCRITURA

Se decidió plantear a los participantes dos tareas de distinta exigencia cognitiva de acuerdo con el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992): un resumen (menor exigencia), y un ensayo (mayor exigencia), ambos escritos en inglés.

También se decidió que las fuentes de información fueran películas. Las películas integran imágenes e información lingüística, de modo que son más fáciles de recordar que los libros (Höffler y Leutner, 2007). Con el paso de varios días, la disponibilidad de información lingüística literal en la MLP es muy baja (Kintsch *et al.*, 1990) y sólo está accesible el modelo de la situación creado, constituido por imágenes y episodios. Un buen recuerdo episódico debería facilitar realizar las tareas propuestas. Las películas elegidas fueron *Harry Potter* (cualquiera de la saga), *El niño del pijama de rayas*, y *Avatar*. El proceso de selección de estas películas se recoge en el apartado Procedimiento.

En el resumen, el escritor no necesita producir nueva información a partir de la que tiene almacenada, sino meramente “volcar” la información (episódica) accesible en su MLP, traduciendo el contenido de los modelos de la situación al código lingüístico que se use. Se espera que, con mínimos cambios, los escritores describan personajes y hechos explícitos en las películas visionadas, y que lo hagan en un orden temporal similar al que muestran las propias películas.

Sin embargo, la tarea de elaborar un ensayo debería implicar la (re)elaboración del material almacenado en la MLP. La propuesta debería corresponderse con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan una tarea de “transformar el conocimiento”, y no con una tarea reproductiva. Para la propuesta de los temas de los ensayos, se tomaron elementos simbólicos importantes de las películas, cuya presencia fuera explícita pero su significación, implícita (no visualizada ni expresada de forma verbal). Las tres temáticas seleccionadas fueron: ‘La lucha del Bien contra el Mal en el mundo de Harry Potter’; ‘El simbolismo de la valla metálica en *El niño con el pijama de rayas*’; y ‘La explotación de los recursos naturales en *Avatar*’. (La selección de estas películas se recoge en el apartado Procedimiento). Se espera que los escritores tomen su conocimiento previo almacenado, tanto procedente de la película, como de otras fuentes internas que implican valores, lecturas anteriores o conocimientos disciplinares, para producir nueva información no

explícita en las películas visionadas. Esa nueva información debería dar lugar, al menos, al planteamiento de una tesis y a los argumentos necesarios para sustentarla.

2.4. ACCIONES DE CONTROL METACOGNITIVO

Para valorar las acciones de control y regulación de la producción escrita de los estudiantes, se utilizaron las rúbricas propuestas por Allal (2000) para la codificación de las transformaciones (es decir, acciones de regulación metacognitiva) que los estudiantes fueron capaces de realizar para mejorar sus textos escritos en la segunda fase de las tareas propuestas. Estas categorías están relacionadas con: a) el nivel de lengua escrita afectado por la transformación: palabra, grupo de palabras, frase y párrafo); b) el tipo de transformación: adición de información, supresión, sustitución de un elemento por otro y recolocación; c) la relación con las normas lingüísticas: transformaciones relacionadas directamente con la norma (obligatorias para adaptarse a las normas gramaticales) y transformaciones opcionales.

Las acciones de regulación metacognitiva de los escritos durante la revisión, deben estar también asociados al intento, por parte del escritor, de mejorar su representación mental del mensaje textual y del lector potencial. Por tanto, de acuerdo con el modelo de Kintsch (1998) y de Otero y Graesser (2001), cada transformación podrá asociarse con un control metacognitivo sobre representaciones: a) a nivel superficial o de palabra; b) a nivel semántico de micro-ideas y coherencia local; c) nivel semántico de macro-ideas y coherencia global; d) nivel referencial (modelo de la situación).

Se siguió un procedimiento de validación de las categorías de codificación de las acciones de regulación metacognitivas. Se seleccionaron los escritos de 5 sujetos al azar (resumen y ensayo) y se pidió a dos expertos que utilizaran dichas categorías para evaluar independientemente las acciones regulatorias (transformaciones) realizadas por los estudiantes para mejorar sus escritos. Se calculó un valor para el índice kappa de Cohen para cada uno de las 4 rúbricas globales y las 4 resultaron suficientes: Nivel de lengua afectado por la transformación, $k = ,86$; Tipo de transformación, $k = ,89$; Relación con las normas lingüísticas, $k = ,71$; Nivel de control afectado por la transformación, $k = ,72$.

2.5. PROCEDIMIENTO

2.5.1. Selección de películas-fuente

Se realizó una recopilación inicial de aquellas películas que los estudiantes recordasen, y que les hubieran causado un impacto suficiente. Se entregó a cada participante un listado de 5 películas preseleccionadas, se les pidió que marcaran 3 y que añadiesen otras 3.

A partir de la recopilación se confeccionó un segundo listado con las películas más citadas por el grupo (saga *Harry Potter*, saga *El Señor de los anillos*, *El niño con el pijama de rayas*, *Avatar*, saga *La guerra de las galaxias*, *Charlie y la fábrica de chocolate*, *Forrest Gump*, *Gladiator*, *La vida es bella* y *Piratas del Caribe*) y se pidió a los estudiantes que marcaran las 3 que preferían. Finalmente, las seleccionadas fueron: *Harry Potter* (cualquier película de la saga), *Avatar* y *El Niño con el pijama de rayas*.

Se anunció el desarrollo de las sesiones experimentales posteriores sin dar información detallada. Cuatro semanas antes de las sesiones experimentales se pidió a todos los

participantes que visionaran estas tres películas. Se permitió el visionado en lengua materna o en inglés, pero se insistió en que debía hacerse al menos dos semanas antes de las sesiones experimentales programadas, de modo que el recuerdo de la información lingüística explícita fuera muy pobre en el momento de las sesiones experimentales (Kintsch *et al.*, 1990).

2.5.2. Administración de las tareas

Las sesiones experimentales se realizaron en dos sesiones de clase ordinaria (90 min cada una). Se presentaron como actividades dirigidas a evaluar la capacidad de los futuros maestros para escribir y revisar textos en inglés. Se les informó de que la tarea se realizaría en dos sesiones: en la primera, debían escribir en inglés un resumen y un ensayo sobre dos películas (distintas) previamente visionadas; en la segunda sesión, tendrían la oportunidad de regresar a sus textos y mejorarlos con el fin de aumentar su calidad. Se informó de que se evaluaría, sobre todo, su capacidad para mejorar cada texto, comparando la primera y la última versión.

En la primera sesión, se entregó a los participantes las instrucciones por escrito y se leyeron en voz alta. Se puso especial énfasis en que debían escribir todo lo que creyesen oportuno, pues después iban a tener la oportunidad de corregirlo. Tras solucionar las dudas se hizo entrega de las plantillas de escritura del primer texto y comenzó la primera tarea. Una vez finalizada la escritura del primer texto se procedió del mismo modo con la segunda tarea. Las plantillas consistieron en folios en blanco con renglones numerados para su posterior localización. La extensión de cada texto se limitó a un máximo de 2 caras de folio.

Se contrabalancearon las 2 tareas (resumen y ensayo) y las 3 películas-fuente. Por tanto, se dieron seis condiciones experimentales. Una vez recogidos los textos en la primera sesión, se pidió a los estudiantes que utilizaran los recursos a su alcance para buscar información, porque en la siguiente sesión volverían a sus textos y tendrían la oportunidad de mejorarlos.

Para la segunda sesión experimental se fotocopiaron los textos de la sesión anterior. Se entregaron de nuevo las instrucciones por escrito y se leyeron en voz alta. Tras ello, se entregó a cada participante las fotocopias de sus dos producciones, junto con sendas “plantillas de mejora” (folios con renglones pero sin numerar), destinadas a recoger las modificaciones realizadas en cada texto de la primera sesión.

Se pidió a los estudiantes que leyeran los textos que habían escrito y que subrayaran o rodearan la/s parte/s del texto original que deseaban modificar. Para facilitar la identificación y ubicación de los cambios, los estudiantes debían fijarse en el/los número/s de renglón/es de la parte del texto que quisieran modificar y escribir en la “plantilla de mejora” todos sus cambios, indicando el/los número/s de renglón del texto original. Las dos tareas se sucedieron una tras otra en orden contrabalanceado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. ACCIONES DE CONTROL Y REGULACIÓN METACOGNITIVA

Los participantes escribieron un promedio total de 379 palabras en sus dos producciones (desviación típica, DT= 115 palabras), con un mínimo de 186 y un máximo de 646 palabras. Realizaron un total de 808 acciones de regulación metacognitiva en la sesión de

revisión de sus textos. El promedio de acciones por sujeto participante fue 25,3 (DT= 13,3) considerando ambas producciones. Si se compara esta cantidad con la longitud de los escritos (conjuntamente), realizaron un promedio global de 6,6 acciones de regulación metacognitiva por cada 100 palabras escritas (DT= 2,9).

Considerando ambos escritos por separado, los sujetos realizaron un mayor número de acciones de control sobre los resúmenes (M= 15,41; DT= 9,70) que sobre los ensayos (M= 9,78; DT= 5,97) y las diferencias fueron significativas según el test de la t de Student para grupos emparejados (paired-t test; $t(34) = -3.483$; $p = ,002$). Este resultado está en línea con el nivel de exigencia cognitiva asociado a la tarea: los estudiantes se atrevieron a realizar más acciones de control en el resumen puesto que, como se ha visto, es una tarea menos exigente y que se asocia a “contar el conocimiento”, según el modelo de Sacardamalia y Bereiter (1992).

En cuanto al nivel de inglés, no hubo correlación significativa entre este y la cantidad total de acciones de control en ambos escritos, ni una tendencia clara, como se muestra en la Figura 1. Parece ser que la cantidad de acciones de control dirigidas a mejorar los escritos son independientes del nivel de inglés que tenga el sujeto.

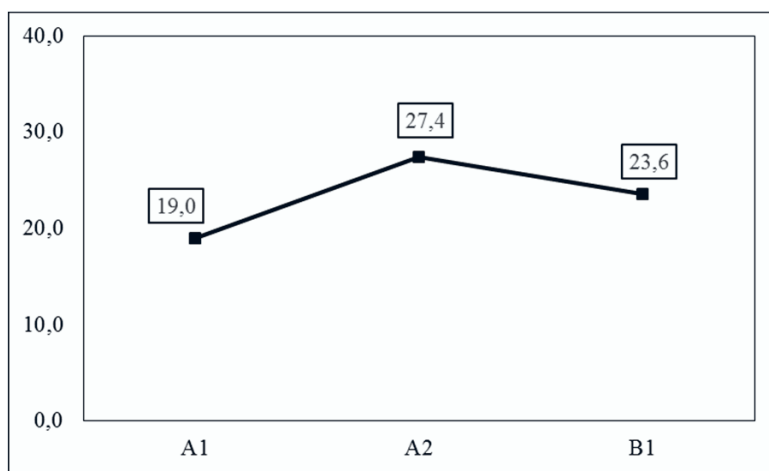


Figura 1. Promedio de acciones regulatorias por sujeto sobre los escritos según el nivel de inglés.

3.2. DISTRIBUCIÓN Y TIPO DE ACCIONES DE CONTROL Y REGULACIÓN METACOGNITIVA: RELACIÓN CON LA TAREA Y NIVEL DE INGLÉS

3.2.1. Acciones regulatorias según la unidad textual afectada

Globalmente, el 46,7% de las acciones de control y regulación metacognitiva de los escritos fueron de nivel de palabra, seguidas por las de grupo de palabras (21,4%) y frase. Por tanto, más de la mitad de las acciones fueron de tipo local y supusieron, en la mayoría de los casos, la modificación de una palabra por otra. A continuación, se muestra un ejemplo

extraído de uno de los escritos de los participantes donde se realizan dos acciones de control sobre palabra-grupo.

Ejemplo sujeto #3:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): *'The brother of the principal actor died and he was a scientist in a one mission in other planet call Pandora'*. El sujeto cambia la información subrayada por: *'the principal character's brother...'* y *'called...'*.

Si se considera el nivel de inglés en relación con la tarea, los sujetos con un nivel elemental (A2) tienden a realizar un mayor número de acciones de control sobre palabras/grupo que los estudiantes con un nivel B1, que realizan más acciones dirigidas a unidades superiores como frase/texto. Los estudiantes de nivel A1 realizaron muy pocas acciones de control, quizá debido a la falta de conocimientos y criterios tanto para producir como para revisar sus escritos.

La Tabla 1 muestra los promedios de las acciones de control según la unidad textual afectada, en relación con la tarea y el nivel de inglés. A pesar de lo ya apuntado sobre el mayor número de acciones regulatorias en el resumen que en el ensayo, sería esperable encontrar, por las características del género en sí, un mayor número de acciones de tipo frase-texto en el ensayo, cosa que no se produjo en ninguno de los niveles de inglés. Este resultado está en línea con los obtenidos en otras investigaciones donde se encontró que los estudiantes con bajo dominio de la lengua extranjera dedican todos sus esfuerzos a resolver problemas de bajo nivel, como correcciones ortográficas, encontrar la palabra correcta o la estructura gramatical apropiada (Kellogg *et al.*, 2013; Alamargot y Chanquoy, 2001), y prestan poca atención a otros aspectos textuales de nivel superior (Van Steendam *et al.*, 2010; Stevenson *et al.*, 2006).

Tabla 1. Promedio de acciones regulatorias por sujeto según la unidad textual afectada en cada tarea y según el nivel de inglés

Unidad textual afectada	Nivel inglés	Resumen	Ensayo	Ambos
palabra-grupo	A1	7,4	4,0	11,4
	A2	12,7	7,7	19,4
	B1	8,3	6,7	15,0
	Total	10,3	6,9	17,2
frase-texto	A1	4,8	2,8	7,6
	A2	5,2	2,8	8,0
	B1	5,7	2,9	8,6
	Total	5,2	2,8	8,1

3.2.2. Acciones regulatorias según el tipo de transformación realizada

Otro modo de describir las acciones regulatorias realizadas en la revisión del texto es atender al tipo de transformación realizada: adición (los sujetos añaden texto), eliminación o borrado de texto, sustitución de palabras por otras, o reorganización de partes del texto. Estos 4 tipos de transformaciones propuestos por Allal (2000) son excluyentes, de modo que una sustitución de una palabra por otra no se entiende como el borrado de una y la adición de otra.

La categoría más abundante fue la de Sustitución (67,4%), seguida de la de Adición (26%), y una muy escasa presencia del resto de transformaciones textuales (Eliminación: 6%; y Reorganización: 0,6%). A continuación se muestran algunos ejemplos procedentes de los escritos de los estudiantes sobre acciones de control de cada categoría.

Ejemplo de Adición, sujeto #11:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): *'This film starts with one scene (*) where we can see...'*. El sujeto añade la información *'in Berlin'*.

Ejemplo de Eliminación, sujeto #20 (sic): *'Finally, Harry hear that have there a stone which do wishes to the people and they read information...'*. El sujeto elimina el pronombre subrayado en su versión revisada.

Ejemplo de sustitución, sujeto #24:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): *'There were a family that his father was militar'*. El sujeto sustituye esta frase por: *'Bruno was the little child of a militar family'*.

Ejemplo de Reorganización, sujeto #23 (sic): *'The first film starts when Harry was eleven and he recived a letter from Howarts, the magic school. Since the dead of his parents, he has leave in the uncle's house'*. El sujeto reordena la información de estas frases y el resultado es: *'The first film starts when Harry was eleven. Since the dead of his parents, he has leave in the uncle's house. He recived a letter from Howarts, the magic school'*

Si se considera el nivel de inglés y el tipo de tarea, como se ha visto, todos los sujetos realizaron mayoritariamente sustituciones de una/s palabra/s por otra/s, especialmente los participantes con un nivel A2 de dominio del inglés. Aunque, en general, todos los participantes realizaron menos acciones de adición, eliminación y reorganización, este hecho se acentúa todavía más en los de nivel A1. Parece que estos sujetos, como los del estudio de Stevenson *et al.* (2006), se atreven a realizar menos transformaciones complejas del texto por su bajo nivel de lengua, y, como mucho, sustituyen una palabra por otra.

La Tabla 2 muestra los promedios de las acciones de control según el tipo de transformación, en relación con la tarea y el nivel de inglés. Para simplificar los resultados, se ha colapsado el resto de categorías menos frecuentes (Adición, Eliminación y Reorganización) en 'Resto'.

Tabla 2. Promedio de acciones regulatorias por sujeto según el tipo de transformación realizada en cada tarea y según el nivel de inglés

Tipo de transformación	Nivel inglés	Resumen	Ensayo	Ambos
Sustitución	A1	8,6	4,4	13,0
	A2	11,6	7,3	18,9
	B1	9,0	5,6	14,6
	Total	10,5	6,5	17,0
Resto	A1	3,6	2,4	6,0
	A2	5,3	3,2	8,5
	B1	5,0	4,0	9,0
	Total	5,0	3,3	8,3

En este sentido, los estudiantes de nuestra muestra (universitarios españoles) se comportaron durante la revisión de sus escritos en inglés de un modo muy similar al de los estudiantes nativos de la muestra de Allal (2000), que mostraban un nivel más bajo en su L1 (francés). Esta autora encontró que solo los estudiantes con más nivel mostraron preocupación por cuestiones como la organización del texto; y que solo ellos utilizaron medios más complejos para llevar a cabo transformaciones de sustitución y reorganización, en vez de otras más sencillas como la adición y la supresión.

3.2.3. Acciones regulatorias según la norma

El 67% de todas las acciones regulatorias realizadas estuvo directamente destinado a corregir errores cometidos y percibidos (de acuerdo con la norma del inglés). En este sentido, nuestros resultados son similares a los obtenidos por otras investigaciones donde los escritores con bajo dominio de la LE tendían a controlar y revisar sus textos a nivel lingüístico, más que a nivel textual o pragmático (Van Steendam *et al.*, 2010; Sasaki e Hirose, 1996; Whalen y Menard, 1995; Silva, 1993). En cambio, difieren de los que obtuvo Allal (2000) en lengua materna: todos sus participantes realizaron un mayor número de transformaciones opcionales que relacionadas con la norma.

Dado el bajo nivel de dominio del inglés de la mayoría de los participantes, no todas las acciones destinadas a corregir errores lograron este propósito; algunas dieron como resultado nuevos errores: el 34,8% de los errores cometidos por los participantes se intentaron corregir explícitamente en la sesión 2. Sin embargo, solamente el 20,4% de los errores fueron corregidos, y el 14,4% restante fue sustituido por nuevos errores. Además, como puede verse en la Tabla 3, los estudiantes con niveles elementales de dominio (A1-A2) realizaron más del doble de acciones dirigidas a corregir errores según la norma que opcionales. Los participantes de nivel B1 realizaron un número de acciones opcionales similar al de acciones para corregir errores y, además, realizaron más acciones opcionales que los estudiantes de niveles elementales de dominio.

Tabla 3. Promedio de acciones regulatorias por sujeto según la norma en cada tarea y según el nivel de inglés

Según la norma	Nivel inglés	Resumen	Ensayo	Ambos
Sobre errores	A1	9,0	5,6	14,6
	A2	11,6	7,6	19,2
	B1	7,1	5,0	12,1
	Total	10,2	6,7	16,9
Opcionales	A1	3,2	1,1	4,4
	A2	5,2	3,0	8,2
	B1	6,6	4,5	11,1
	Total	5,3	3,1	8,4

3.2.4. Acciones regulatorias según el nivel de representación mental implicado

Como se dijo anteriormente, cada transformación realizada con el fin de mejorar un escrito, puede asociarse con el nivel de representación mental que el autor elabora para su escrito (incluyendo la representación mental del posible lector).

En coherencia con los resultados obtenidos según la taxonomía de Allal, el 69,1% de las acciones de control sobre los escritos fueron de nivel superficial (con un promedio de 17,4 acciones de este tipo por sujeto), es decir, afectaron a la forma del texto pero no al significado directamente. Sin embargo, el 22,6% fue de nivel micro-estructural, que implicó el significado de ideas elementales y/o coherencia local en los escritos.

No hubo ni una sola acción regulatoria que implicara el nivel referencial. Esto puede esperarse cuando se trata de narrar una película, pues según el modelo asumido (Scardamalia y Bereiter, 1992), el sujeto no necesita utilizar su conocimiento previo para hacer un resumen, sino que realizaría un volcado de información de la MLP. En cambio, no es tan esperable cuando se trata de elaborar y mejorar un ensayo, en el cual el conocimiento previo del escritor juega un papel esencial, pues crea y transforma conocimiento. Este hecho, junto al pequeño porcentaje de acciones regulatorias de nivel macro-estructural (8,3%), que afecta al nivel semántico y al establecimiento de la coherencia global del texto, dibuja un panorama de control metacognitivo focalizado en niveles bajos de representación mental del discurso. El trabajo consciente para recuperar el léxico y las estructuras gramaticales de la LE y la meta centrada en corregir el escrito exclusivamente a nivel lingüístico podrían explicar la saturación de la MT y una representación mental del discurso de nivel bajo.

A continuación, se muestran algunos ejemplos extraídos de los escritos de los participantes donde se muestra el control metacognitivo ejercido en cada nivel de representación mental del texto.

Ejemplo de control metacognitivo a nivel superficial, sujeto #36:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): *‘One day, he want go to play outside the house and he went played and run...’*. El sujeto reescribe el

verbo subrayado por ‘play’. Se trata de una modificación que afecta a la forma o superficie del lenguaje, sin afectar al significado de la idea.

Ejemplo de control metacognitivo a nivel micro-estructural, sujeto #21:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): ‘*Finally, we have to change our thoughts and look after our world, (*) because one day we won’t have resources to survive and we will die.*’. El sujeto introduce los siguientes cambios de nivel micro-estructural que alteran ligeramente el significado de la idea a nivel local: ‘*Finally, this film helps us to change our thoughts and to look after our world on the real life, because one day we won’t have resources to survive and we will die.*’

Ejemplo de control metacognitivo a nivel macro-estructural, sujeto #1:

Frase original y fragmentos subrayados por el sujeto para modificarlos (sic): ‘*A group of physic and science people is doing a experiment in Pandora, a different world where live avatars, who are like a human and rare animal*’. El sujeto sustituye esta macro-idea por esta otra: ‘*The film is based on two worlds and two different species. The first one is where we live with our respective species: humans, and the second one is Pandora, where live navis, a kind of strange humans that look like a cat*’.

Si se considera el nivel de inglés y el tipo de tarea, puede observarse en la Tabla 4 que, en general, los sujetos realizaron más acciones de nivel superficial en el resumen que en el ensayo, y los de nivel elemental, muchas más que los de B1, aunque sería de esperar que en una tarea como el ensayo, que implica transformar el conocimiento, los sujetos realicen cambios que afecten más al contenido y a la coherencia global. Por otra parte, los sujetos realizaron pocas acciones de nivel de representación mental micro y macro-estructural. Los de nivel B1 realizaron más acciones que implicaban una transformación micro-estructural (las que afectan a ideas sencillas o a la cohesión) y realizaron más cambios en el resumen que en el ensayo. En cambio, no hay una clara tendencia para las acciones que implican un nivel de representación mental macro-estructural (las que afectan a la coherencia global del texto). Los sujetos realizaron muy pocas acciones en promedio. En cuanto al nivel referencial, como se ha apuntado anteriormente, no hubo ninguna acción regulatoria.

Tabla 4. Promedio de acciones regulatorias por sujeto según el nivel de representación mental en cada tarea y según el nivel de inglés

Nivel de representación mental	Nivel inglés	Resumen	Ensayo	Ambos
Superficial	A1	9,0	4,2	13,2
	A2	11,6	7,7	19,3
	B1	8,7	6,3	15,0
	Total	10,6	6,8	17,4
Micro-estructural	A1	1,8	1,2	3,0
	A2	4,1	1,7	5,8
	B1	4,4	3,0	7,4
	Total	3,8	1,9	5,7

Macro-estructural	A1	1,4	1,4	2,8
	A2	1,0	1,3	2,3
	B1	0,9	0,3	1,2
	Total	1,0	1,1	2,1
Referencial	A1	0,0	0,0	0,0
	A2	0,0	0,0	0,0
	B1	0,0	0,0	0,0
	Total	0,0	0,0	0,0

Tomando todos los datos en su conjunto, se puede extraer que la falta de dominio lingüístico y la saturación de la MT hacen que, ante una tarea de mayor exigencia cognitiva, como es el ensayo, el estudiante de lengua extranjera presente mayores dificultades tanto en su elaboración como en su revisión. Esto se aprecia claramente en los estudiantes de nivel de dominio más bajo (A1). Los limitados recursos cognitivos de la MT son destinados a operaciones de nivel más bajo, de tipo superficial, como corregir errores gramaticales y ortográficos, sin poder prestar atención a aspectos de nivel más alto, de tipo micro y macro-estructural, y referencial, como la estructura textual, las relaciones entre las ideas (coherencia) y la aplicación del conocimiento previo. Además, de entre las acciones regulatorias que utilizan con más frecuencia para revisar la calidad de los textos, la más frecuente es la de sustitución de una palabra por otra. En general, parece que adoptan la estrategia de los escritores menos expertos de ‘decir el conocimiento’ cuando la tarea implica ‘transformar el conocimiento’, como es el caso del ensayo.

4. CONCLUSIONES

Se ha presentado un estudio sobre las acciones de control metacognitivo que realizan los maestros en formación con bajo nivel de inglés durante la revisión de textos. La mayoría de ellas se centraron en corregir el texto a nivel lingüístico, principalmente en la gramática y la ortografía, como habían mostrado estudios previos (Van Steendam *et al.*, 2010; Stevenson *et al.*, 2006; Sasaki e Hirose, 1996; Whalen y Menard, 1995). Las transformaciones afectaron al nivel superficial de representación de texto, sobre todo a las unidades-palabra. Además, la acción predominante fue las sustituciones de una/s palabra/s por otra/s, sin alterar el significado de la idea implicada, sino solo la forma (superficie del texto), usualmente para corregir un error detectado en el inglés (en línea con Stevenson *et al.*, 2006). Solo los estudiantes con dominio del inglés medio fueron capaces de realizar transformaciones de nivel superior.

Además, la exigencia cognitiva de la tarea parece afectar al número y tipo de las acciones de control. Los estudiantes, en general, encontraron mayores dificultades en elaborar y revisar un ensayo (tarea que implica ‘transformar el conocimiento’) que un resumen (que solo exige ‘decir el conocimiento’). La falta de dominio lingüístico y la

posible saturación de la MT (Schoonen *et al.*, 2003), sobre todo en los niveles elementales de inglés (A1-A2), parece impedir una representación mental rica, con elementos de nivel semántico macro-estructural y referencial. Esto hace que los estudiantes con niveles A1-A2 utilicen la estrategia de ‘decir el conocimiento’ aun cuando la tarea demanda una ‘transformación’ de ese conocimiento. Parece observarse una mejora a partir del nivel B1 de inglés, pero no parece aún suficiente para desarrollar una tarea como la elaboración de un ensayo de forma competente (aunque el ensayo es una forma habitual de un texto expositivo instruccional). Parece que esta saturación podría ser la causante de que los estudiantes universitarios no transfieren el conocimiento estratégico aprendido en L1 a la LE (Kellogg *et al.*, 2013; Alamargot y Chanquoy, 2001). Estudios futuros serán necesarios para determinar estas causas con mayor precisión y mayor variabilidad en la muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps y M. Milian. (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-167). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing. Studies in writing*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Canagarajah, S. (2011). Writing to learn and learning to write by shuttling between languages. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (pp. 111-132). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Carvalho, J. A. y Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications.
- _____. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 15-41.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning. Teaching. Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dülger, G. (2011). Metacognitive Strategies in developing EFL writing skills. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 82-100.
- Flower, L. A. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process: Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Freitas, M. T. M. y Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 138-149.
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 559-623.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En Ch. A. Macarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *The Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics* (pp. 176-240). New York: Cambridge University Press.
- Höfler, T. N. y Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738.

- Karlen, Y. (2017). The development of a new instrument to assess metacognitive strategy knowledge about academic writing and its relation to self-regulated writing and writing performance. *Journal of Writing Research*, 9(1), 61-86.
- Kellog, R. T. (1996). A model of working memory in writing. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 57-71). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., Cahill, M. y Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research*, 5(2), 159-190.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W., Welsch, D., Scmalhofer, F. y Zimmy, S. (1990). Sentence memory: a theoretical analysis. *Journal of memory and language*, 29(2), 133-159.
- Knospe, Y. (2017). *Writing in a Third Language. A Study of Upper Secondary Students' Texts, Writing Processes and Metacognition* [Tesis Doctoral, Umeå University].
- Manchón, R. M. y Roca de Larios, J. (2011). Writing to learn FL contexts: exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing. En R. M. Manchón (Ed.). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- Mestanza, R. C., Méndez, A. M., Vargas-Garduño, M. D. L. y Palacios, P. (2018). Importancia de la reflexión metacognitiva para mejorar la escritura académica. En III *Congreso Ciencia, Sociedad e Investigación Universitaria*. Ambato: Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Otero, J. y Graesser, A.C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19(2), 143-175.
- Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Wijnen, D., Van der Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *The Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1-2), pp. 76-91.
- Sasaki, M. e Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.
- Scardamalia, M. y Bereiter C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-63.
- Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implication. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Stevenson, M., Schoonen, R. y De Glopper, K. (2006). Revising in two languages: a multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 201-233.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. y Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: a structural equation modeling approach. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 7-25.
- Vam Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L. y Van der Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20(4), 316-327.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whalen, K. y Menard, N. (1995). L1 and L2 writers's strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45(3), 381-418.

Yanyan, Z. (2010). Investigating the Role of Metacognitive Knowledge in English Writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 14, 25-46.