



**UNIVERSIDAD DON BOSCO
VICERRECTORÍA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN:
LA METACOGNICIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS
LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS Y FRANCÉS: LA PERSPECTIVA DOCENTE**

**PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN GESTIÓN DEL CURRÍCULUM DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS**

**PRESENTADO POR:
JOSÉ SANTOS VALLE VALLADARES**

**ASESORA:
Mg. LORENA BEATRIZ PÉREZ PENUP**

**ANTIGUO CUSCATLÁN, LA LIBERTAD, EL SALVADOR, C.A
AGOSTO 2018**

Rector

Dr. Mario Rafael Olmos

Secretaria General

Inga. Yesenia Xiomara Martínez Oviedo

Decano de Postgrado

Mg. Herbert Humberto Belloso Funes

Directora de la Maestría

Mg. Sandra Carolina Duran Mendoza

Asesora del proyecto de graduación

Mg. Lorena Beatriz Pérez Penup

Lector

M.A. Luis Alberto Mendoza Granados

Agradecimientos

Agradezco al Señor “Pues el Señor es quien da la sabiduría; la ciencia y el conocimiento brotan de sus labios” (Prov. 2:6, DHH)

Agradezco también a mi amada esposa Tamara, a mis padres Julita y Santos y a mis suegros Marcos y Martalicia por apoyarme y motivarme siempre.

Agradezco a las autoridades de la Universidad Don Bosco entre ellos a la Licda. Nina de Castroneira, al Magister Herbert Belloso y en especial al Dr. Humberto Flores por su apoyo para estudiar esta maestría.

Agradezco grandemente a los maestros Sandra Durán, Lorena Pérez y Luis Mendoza por sus sabios consejos y acompañamiento.

Índice General

Contenido	Pág.
Resumen	1
Capítulo I: Planteamiento	2
1.1 Introducción	2
1.2 Contexto	4
1.2.1 Antecedentes	4
1.2.2 Situación actual	5
1.3 Justificación del proyecto	6
1.4 Descripción del proyecto	8
1.5 Objetivos	8
1.5.1 Objetivo general	8
1.5.2 Objetivos específicos	8
Capítulo II: Marco teórico	9
2.1 La metacognición	9
2.2 La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lenguas extranjeras	11
2.3 La metacognición, el enfoque por competencias y el aprendizaje de las lenguas extranjeras	13
2.4 La metacognición y las competencias lingüísticas	14
2.5 Estrategias metacognitivas para desarrollar competencias lingüísticas, autonomía y autorregulación	16
Capítulo III: Metodología	18
3.1 Contexto y participantes	18

3.2 Instrumento	19
3.3 Análisis de datos	19
3.4 Procedimiento	20
Capítulo IV: Resultados	21
Capítulo V: Discusión	28
Capítulo VI: Conclusiones	31
Lista de referencias	33
Anexos	38
Anexo A Cuestionario de investigación	39
Anexo B Rúbricas de evaluación del cuestionario	42
Anexo C Rubrica de evaluación de la parte 2 del cuestionario	45
Anexo D Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas	46
Índice de Figuras	
Figura 1: Metacognición	10
Fuente: Heit, I. A. (2011)	
Figura 2: Resultados globales de las actividades “más metacognitivas” y “menos metacognitivas”	26
Fuente: Elaboración propia	
Índice de tablas	
Tabla 1: Niveles europeos de referencia para las lenguas	15
Fuente: Consejo de Europa (2002)	
Tabla 2: Datos socio demográfico de los participantes del estudio	21
Fuente: Elaboración propia	

Tabla 3: Conocimientos previos sobre el termino metacognición	22
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 4: Definición de metacognición	22
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 5: Ejemplos de aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas	23
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 6: Importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros	23
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 7: La metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta	24
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 8: Razones de interés en ser capacitado en estrategias metacognitivas	25
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 9: Valoración de actividades de clase “muy metacognitivas”	27
Fuente: Elaboración propia	
Tabla 10: Valoración de actividades de clase “poco metacognitivas”	28
Fuente: Elaboración propia	

Resumen

La presente investigación buscó determinar el camino hacia una manera práctica de propiciar innovación en las clases de los idiomas extranjeros inglés y francés a través de la aplicación de estrategias metacognitivas. Más específicamente se indagó (1) qué tan familiarizados están los docentes de inglés-francés con la metacognición y las estrategias metacognitivas; (2) cómo, desde la perspectiva docente, podría la metacognición ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; y (3) qué actividades permiten, desde el punto de vista docente, la integración efectiva de la metacognición en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés y el francés a fin que el estudiante logre la autorregulación de su aprendizaje. Para explorar estos tres aspectos se diseñó una encuesta que fue contestada por 37 docentes pertenecientes a las academias de idiomas de la Universidad Don Bosco. Los resultados indican que aunque la mayoría de los docentes afirman haber escuchado el término metacognición antes, no parecen tener una idea clara de lo que es y lo que implica su aplicación en clases de lengua extranjera. A pesar de esto, los docentes consideran que la metacognición sí es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas y que al ser capacitados en esta área podrían orientar mejor a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje de las lenguas inglés y francés.

Palabras clave: metacognición, autorregulación, enseñanza de idiomas, competencias lingüísticas.

Capítulo I: Planteamiento

1.1 Introducción

La llegada del siglo XXI está trayendo nuevos cambios en la cotidianidad de las personas; dichos cambios se ven reflejados de manera práctica en actividades tales como hablar un idioma extranjero y dominar las tecnologías, las cuales se están convirtiendo en competencias indispensables para poder integrarse a esta nueva sociedad de la información y del conocimiento. Lo anterior es sostenido por Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010), quienes afirman que:

En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje de un idioma distinto a nuestra lengua madre se constituye en un aspecto fundamental, considerando la interrelación entre los distintos países del planeta, aun cuando estos sean de distinta lengua, debido al desarrollo de los medios de transporte y las comunicaciones, lo que hace que las distancias se reduzcan en términos de tiempo y conectividad, favoreciendo las relaciones entre los países y entre los habitantes de ellos, generando fuertes e importantes contactos interculturales. (p. 98)

No cabe duda que el aprendizaje de un idioma extranjero abre las puertas para nuevas experiencias de vida, tales como el optar a estudios superiores, el acceso a mejores empleos y, por consiguiente, tener una mejor comprensión y cosmovisión de las culturas del mundo. Así, la UNESCO (2003) proclama los derechos lingüísticos en el documento *La Educación en un Mundo Plurilingüe*:

La lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo. Así pues, el respeto a las lenguas de las personas pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes es esencial para una convivencia pacífica. (p. 16)

En otras palabras, la finalidad de los idiomas va más allá de la comunicación, pues trasciende al plano de la realización personal y genera en los seres humanos un sentir de entendimiento y comprensión por el mundo, produciendo empatía y tolerancia hacia las demás culturas.

Consecuentemente, en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras no solo se desarrollan competencias lingüísticas, sino también competencias humanas, afectivas, cognoscitivas y metacognitivas. El aprendizaje de una lengua extranjeras va más allá del hecho de que un estudiante hable un segundo o tercer idioma, sino más bien que también reflexione, desarrolle el pensamiento crítico, y que sepa autorregularse; para lograr esto, integrar la metacognición en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se vuelve un aspecto clave que facilitará al estudiante las herramientas necesarias para potenciar todas las dimensiones implícitas en su aprendizaje de lenguas. En este sentido se abordan tres aspectos a continuación: 1) Familiaridad de los docentes de inglés-francés con la metacognición y las estrategias metacognitivas; (2) metacognición como herramienta en el proceso aprendizaje de una segunda lengua; (3) acciones prácticas metacognitivas que ayudarían a estudiantes de idiomas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, según las perspectivas de docentes encuestados.

1.2 Contexto

1.2.1 Antecedentes.

Las lenguas son de tal importancia para nuestras sociedades que el 21 de febrero de cada año se celebra el Día Internacional de la Lenguas en el marco de la Conferencia de la UNESCO, Noviembre 1999. Por consiguiente, cada día crece no solo la demanda de personas interesadas por aprender nuevos idiomas, sino también la oferta de servicios de aprendizaje. Un reciente artículo de Seave (2016) publicado en la revista de negocios FORBES indica que “el mercado mundial de productos digitales para el aprendizaje del idioma inglés fue de 2,800 millones de dólares durante el año 2015 y se estima que alcance 3,800 millones de dólares para el año 2020” (s/p). Estos datos evidencian el impacto que los idiomas tienen en la sociedad actual.

El aprendizaje de las lenguas ha venido evolucionando a lo largo de la historia de la humanidad, pero “en el siglo XVIII aparece el primer libro de enseñanza profesional de las lenguas, escrito por Sears en el año 1845, bajo el título *El método ciceroniano y prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*” (Martín, 2009, p. 62). De aquí en adelante, nacieron los métodos siguientes: El método de traducción gramatical, el método directo, el método audio-oral y el método situacional u oral. Sin embargo, con la llegada de la “revolución cognitiva” de los años 60s y 70s y con el aporte de Noah Chomsky de 1957 “*Cognitive Psychology*”, aparecieron nuevos métodos donde el aprendizaje pasó a centrarse en el estudiante, tales métodos de corriente cognitiva son: Respuesta Física Total (TPR), el Enfoque Natural, la Sugestopedia, y el Enfoque Comunicativo. Más recientemente, en las

últimas décadas se está hablando mucho sobre el aprendizaje basado en tareas, el enfoque por competencias y la metacognición (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Tobón, 2007).

1.2.2 Situación actual

En El Salvador, el aprendizaje de las lenguas extranjeras inició oficialmente con la enseñanza del idioma inglés en los años 40s, en ese sentido, el historiador y pedagogo salvadoreño Aguilar Avilés (1995) escribe al respecto:

En 1940 se trazaron los esquemas pedagógicos de la educación primaria y básica, con estos precedentes, en 1945 se crea el Plan Básico en El Salvador, que en la actualidad se conoce como III Ciclo; este plan incluía la enseñanza de las asignaturas siguientes: Matemática, Estudios Sociales, Estudios de la Naturaleza, Idioma Nacional y se introduce la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua. (p. 34)

Se puede apreciar que después de casi ochenta años la enseñanza del idioma inglés se ha mantenido en las aulas de las escuelas salvadoreñas. Sin embargo, en la actualidad otros idiomas están teniendo demanda a nivel privado; Pajak (2016) escribió un artículo sobre *Duolingo*, una de las plataformas más famosas del mundo para aprender idiomas, la cual analizó la información de 120 millones de personas de los 194 países donde la plataforma es utilizada y obtuvieron que los idiomas más aprendidos mundialmente son el inglés, el francés, el español, el alemán, el sueco, el italiano y el turco. Mientras que esta demanda ha generado la apertura de nuevas academias de aprendizaje de idiomas ya sean independientes o de nivel universitario, vemos el surgir de nuevas carreras bilingües o con especialidad en idiomas, en donde según la filosofía de cada institución, cada una adopta el método de aprendizaje que más convenga o domine. A este respecto, la revisión bibliográfica realizada para este estudio

revela que se tienen pocos registros de academias y universidades en El Salvador que apliquen en un porcentaje alto, enfoques por competencias en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, la Universidad Don Bosco posee lineamientos didácticos que evidencian enfoques por competencias en sus carreras.

1.3 Justificación del proyecto

Desde la perspectiva teórica, esta investigación busca aportar a la ciencia del conocimiento un punto de partida sobre cómo integrar la metacognición en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la capacitación docente. Además, los resultados podrían aplicarse en diversidad de contextos para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Asimismo los resultados de estudio apoyan la teoría que favorece al aprendizaje de los estudiantes y mejora la práctica de los docentes de idiomas. Así, los resultados de esta investigación permitirían concretizar oportunidades para ampliar las estrategias didácticas de los docentes con relación al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

De igual manera, desde la perspectiva social los aportes de este estudio pretenden demostrar que los docentes de idiomas concuerdan que en la medida que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, promoviendo la autorregulación propia de cada estudiante, se mejorará considerablemente el nivel de dominio de los idiomas. En este sentido, un estudiante con herramientas de autorregulación equivale a una persona con habilidades de aprendizaje y resiliencia que beneficia a las instituciones y la sociedad en general. Además, a partir de los resultados obtenidos, se podrían buscar los medios para iniciar la implementación de un modelo que integre la metacognición en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en diferentes instituciones de El Salvador.

Asimismo, la labor de los agentes educativos de la institución consultada podría verse significativamente beneficiada al clarificar las áreas en estudio. En primer lugar, se determinarían los niveles de familiaridad de los docentes de inglés-francés con la metacognición y las estrategias metacognitivas, por consiguiente se conocerían las necesidades reales de capacitación y formación de los docentes en esta temática. En segundo lugar, el estudio determina el grado de conocimiento de los beneficios pedagógicos de la metacognición, así como identificar actividades que integren efectivamente la metacognición en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudio también visualiza más allá de lograr que los estudiantes de idiomas mejoren su aprendizaje lingüístico, sino que apunta a promover la metacognición como una herramienta, integrada en las clases de lengua. Asimismo, el presente estudio aportaría mayor conocimiento de metacognición entre docentes para así crear una cultura metacognitiva donde se prepare a estudiantes para que sean capaces de autorregularse y por ende ser capaces de tomar las mejores decisiones en su aprendizaje a lo largo de sus vidas (Tobón, 2007)

Los resultados de este estudio contribuyen con el aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro entorno, de manera de no continuar enfrascado reproduciendo metodologías tradicionalistas, dejando de lado la metacognición, lo cual limitaría a los estudiantes y a los docentes el experimentar una novedosa manera de aprender estando consciente de sus propios procesos y productos cognitivos.

1.4 Descripción del proyecto

La presente investigación se divide en dos partes. La primera consiste en una exploración teórica del enfoque por competencias y del marco común europeo de referencia para las lenguas, en cuanto a las interrogantes siguientes ¿Cómo la metacognición ayuda al estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? y ¿qué actividades permiten la integración efectiva de la metacognición en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y francés a fin que el estudiante logre su autorregulación? De igual manera, el estudio presenta ejemplos de cómo la metacognición integrada al proceso de las lenguas extranjeras podría ayudar a un mejor aprendizaje de una lengua extranjera

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Identificar, desde la perspectiva docente, definiciones y actividades con respecto a la metacognición en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

1.5.2 Objetivos específicos.

- Determinar la familiaridad de los docentes de idiomas inglés y francés de las academias de la Universidad Don Bosco con conceptos de metacognición en el aprendizaje de los idiomas.
- Determinar ejemplos prácticos de actividades que integren de manera efectiva la metacognición en el aprendizaje de los idiomas inglés y francés como lengua extranjera.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 La metacognición

El concepto de metacognición apareció en los años setenta. Lo cual ha producido propuestas variadas para entender cómo funciona y los beneficios que puede traer al aprendizaje, desarrollar competencias metacognitivas. En este sentido, Flavell (1976), expresa que la metacognición es el “conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos.”(p. 232) En otras palabras, se hace uso de la metacognición cuando se está consciente de la facilidad o dificultad propia para adquirir conocimientos, competencias, entre otros. Asimismo, Chadwick (1985) denomina metacognición a “la conciencia que tiene el alumno de sus formas de pensar y los contenidos mismos” (p. 186). García Fraile, Rodríguez y Zúñiga (2014) definen metacognición como:

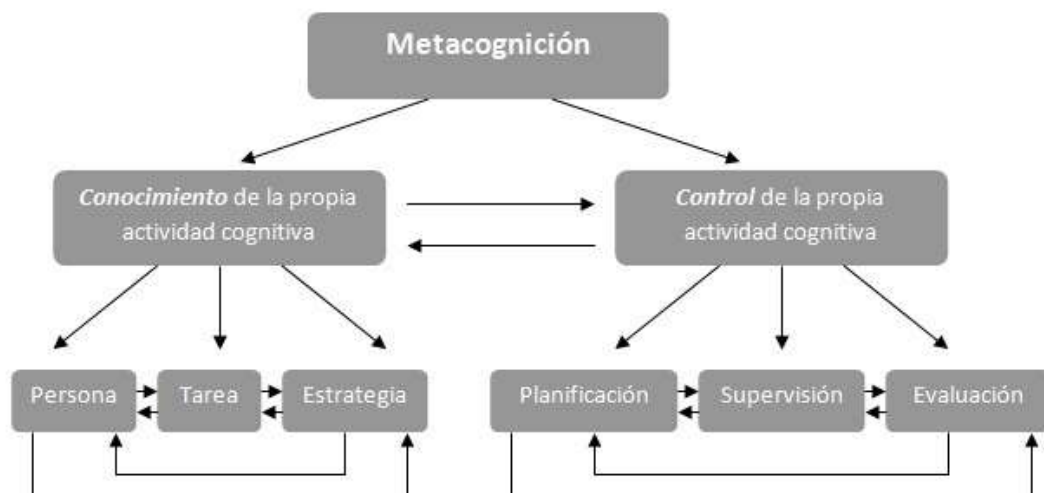
un proceso de reflexión sincera sobre el propio conocimiento y el proceso de aprendizaje y consiste en que el estudiante tenga claridad de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, para que de esta manera esté en un proceso de mejoramiento continuo. (p. 67)

Pintrich (2002), afirma que la metacognición posee tres componentes, tales como: el conocimiento estratégico, conocimiento de la tarea y autoconocimiento. El conocimiento estratégico se refiere a saber cómo hacer algo, es decir, saber qué estrategia me resulta más efectiva y pertinente para la resolución de un problema. El conocimiento de la tarea hace hincapié en saber qué hacer, en otras palabras, saber discriminar lo que es importante, relevante y urgente de lo que no es, esto es saber qué tareas hay que llevar a cabo y cómo

entrenarnos con ellas (Torroella, 2001). El autoconocimiento hace énfasis en estar consciente de las fortalezas y debilidades propias para la resolución de un problema.

Las aportaciones de estos autores permiten definir una noción propia para el presente estudio. En este sentido, la metacognición representa todas aquellas acciones producto de la reflexión, promovidas y /o realizadas por iniciativa del docente o del estudiante que llevan a ambos a la aplicación de estrategias de pensamiento de orden superior para la resolución de problemas que se presenten actuando con autonomía, pertinencia y ética.

Con respecto al concepto de metacognición, Heit (2011) argumenta que la metacognición puede entenderse desde dos dimensiones: Conocimiento y Control. El conocimiento se refiere al juicio personal de las capacidades individuales y estrategias expeditas para resolver tareas cotidianas. Mientras que el control se refiere a la determinación de la logística para resolver conflictos. Heit, dentro de las dimensiones de conocimiento y control incluye tres elementos claves, tales como: Planificación, supervisión y evaluación. Las dimensiones y elementos claves se muestran en la Figura 1 a continuación:



Tomado de Heit (2011)

Figura 1. Las dimensiones de la metacognición.

Se puede apreciar en el esquema de Heit (2011), el conocimiento y el control, los cuales conforman un período cíclico. Las líneas de dirección muestran que la actividad de control y conocimiento de actividad cognitiva son recíprocas, es decir una contribuye a la otra. De manera que, al aplicar conocimiento y control el estudiante pone en movimiento procesos cognitivos, afectivos y físicos para regular su propio aprendizaje.

La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

El conocimiento de la metacognición en procesos áulicos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras podría coadyuvar a que los estudiantes determinen sus fortalezas y debilidades cognoscitivas, afectivas, físicas y sociales en el mismo instante que se desarrolla la competencia lingüística del segundo idioma. En este sentido Nickerson (1984) afirma que la metacognición ayuda “a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar nuestros errores comunes más garrafales” (p. 34). De igual manera González (1996) citando a Baker (1982) sostiene que “los déficits –metacognoscitivos- que exhibe una persona en un dominio particular de conocimiento, causan déficits en su ejecución en dicho dominio, entonces, es probable que al incrementar el nivel de –metacognición- de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución” (p. 114) . En suma, la incidencia de actividades metacognitivas en la instrucción de un segundo idioma, podría incrementar el nivel de proficiencia de los estudiantes en la lengua meta, sin embargo, para desarrollar mayor nivel metacognitivo se requiere de material didáctico metacognitivo y por supuesto de docentes metacognitivos, Osses y Jaramillo (2008)

A manera de ejemplo de estrategias metacognitivas, Delmastro (2008) propone hacer preguntas constantes para toda actividad que realicen los estudiantes para generar en ellos procesos metacognitivos. Delmastro propone preguntas tales como las siguientes:

¿Cuál es el objetivo de esta actividad? ¿Logré cumplir el objetivo? ¿Qué aprendí con esta actividad? ¿Qué me falta por aprender? ¿Qué me gustó o no me gustó? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas? ¿Cuáles fueron efectivas? ¿Cuáles no? ¿Por qué? Entre otras (p. 274)

El uso de cuestionamientos como estrategia metacognitiva promueve que el estudiante tenga consciencia de lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, a fin de saber tomar las mejores decisiones en cuanto a su aprendizaje de una lengua extranjera.

Entre los beneficios de emplear estrategias metacognitivas en las clases de idiomas se encuentra la activación de competencias lingüísticas, metales, físicas y emocionales. Así se tiene que cuando a un estudiante se le asigna una tarea por realizar o un problema por resolver en la lengua meta, este estudiante hace una movilización de todas las competencias mencionadas para solventar la tarea. Ostrovsky (2006), en relación a exponer a estudiantes a actividades metacognitivas, afirma que la acción metacognitiva en el aula activa competencias donde los estudiantes “sepan desenvolverse de manera pertinente frente a una situación a partir de la movilización de recursos –saberes– necesarios para resolver problemas o realizar una determinada actividad” (p.115). Asimismo, las estrategias metacognitivas en el aula permiten que los estudiantes relacionen sus competencias lingüísticas con otras disciplinas para generar nuevas tácticas de aprendizaje en la lengua meta. En ese sentido, Collado (1986) aduce que la lingüística está interrelacionada con otras disciplinas tales como filosofía, psicología, antropología, entre otras.

A manera de conclusión, la aplicación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras, permite a los estudiantes de lenguas asegurar una educación con (1) individualización, al ser capaces de seleccionar y secuenciar sus propias actividades y materiales; (2) interacción, al lograr organizar equipos de trabajo

en los que sus miembros se apoyen mutuamente; y (3) integración, al ser capaces de entrelazar todos los conocimientos con las estructuras ya existentes en su mente (Moffett y Wagner, 1992; Tesouro, 2015)

La Metacognición, el Enfoque por Competencias y el Aprendizaje de Lenguas

Extranjeras

La aplicabilidad de la metacognición en el aula de idioma extranjero bajo el enfoque por competencias integra los cuatro saberes de la educación (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) a fin de que el estudiante resuelva problemas que se presenten en su vida. Con respecto a competencias, Tobón (2007) arguye que las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes ... para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 17)

Si se aplica el concepto de competencia propuesto por Tobón en la mediación de conocimiento de una segunda lengua, no solo se asegura que el estudiante domine una lengua extranjera, sino también que sepa autorregularse y que sea una mejor persona en las distintas dimensiones de su vida profesional.

La metacognición y las competencias lingüísticas

El lenguaje va más allá de la comunicación, en el sentido que trasciende al plano del entendimiento de uno mismo y del universo en el que se vive, sin embargo, es necesario cambiar la manera tradicional de pensar y actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje Vaillant (2005). Gardner (1993), con respecto a competencias lingüísticas y metacognición arguye que “la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana [además de ser] la habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis ‘metalingüístico’” (p. 72). En este sentido, se concibe que la competencia lingüística y la habilidad del lenguaje son la única inteligencia que se usa para reflexionar sobre sí misma. Esto podría aprovecharse para hacer metacognición en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Ahora bien, con el objetivo de estandarizar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de competencias lingüísticas de las lenguas europeas y establecer rangos de dominio en una lengua extranjera, la Unión Europea creó el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas (MECRL). Este referencial es ampliamente utilizado hoy en día a nivel mundial para la creación, ejecución y evaluación de programas de lenguas extranjeras. Este marco describe las distintas competencias de uso de la lengua, clasificadas en seis niveles, del A1 al C2. La Tabla 1 detalla estos niveles y su correspondiente descripción de la competencia lingüística acorde al nivel. Tal como se muestra a continuación:

Tabla 1.*Niveles europeos de referencias para las lenguas.*

Nivel	Descripción
A1 Acceso	El estudiante descubre la lengua. Se familiariza con los sonidos del idioma meta.
A2 Plataforma	El estudiante entiende frases aisladas, expresiones corrientes, información fáctica. Puede actuar en situaciones cotidianas con la ayuda de su interlocutor.
B1 Umbral	El usuario entiende los puntos esenciales de un texto oral o escrito cuando se utiliza un lenguaje claro y estándar. Se puede expresar sin mayor dificultad en diferentes situaciones.
B2 Avanzado	El estudiante entiende el contenido esencial de textos, orales o escritos, de una cierta extensión y complejidad. Se comunica con soltura.
C1 Dominio operativo eficaz	El estudiante, "usuario experimentado", entiende documentos orales o escritos largos y exigentes. También entiende las ideas implícitas. Utiliza la lengua de forma fluida y eficaz.
C2 Maestría	El usuario entiende todo sin esfuerzos; su dominio de la lengua se acerca a la competencia del locutor nativo.

Tomado de Consejo de Europa (2002)

Tal como se desglosa en el documento “Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación” (ver referencial completo en Anexo D) se describe la adquisición gradual de un aprendiz de idiomas hasta llegar al punto en el cual se desenvuelve con autonomía y sin esfuerzos al desarrollar las respectivas competencias de las cuatro habilidades lingüísticas como: leer, escribir, hablar y escuchar. Gardner (1993) afirma que las competencias lingüísticas de leer, escribir, hablar y escuchar son producto de las “inteligencias” que posee el ser humano. Sin embargo, Chomsky (1978) apunta a que las competencias lingüísticas son una “habilidad innata” que todo ser humano tiene al nacer. El presente estudio tomará como línea de razonamiento que las competencias lingüísticas son habilidades innatas *pero* que se desarrollan gracias a los procesos metacognitivos, cognitivos, afectivos, kinestésicos y sociales que realizan los seres humanos para entenderse

y expresarse, más allá del lenguaje oral y escrito. En síntesis, si se agrupa la metacognición, el enfoque por competencias y el marco común europeo de referencias para las lenguas en el aprendizaje de una lengua extranjera, se podrían crear las condiciones áulicas para integrar las cuatro competencias lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar) con los cuatro pilares de la educación, tales como saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir en los estudiantes de idiomas extranjeros.

Estrategias metacognitivas para desarrollar competencias lingüísticas, autonomía y autorregulación

García Fraile, Rodríguez y Valenzuela (2014) proponen cuatro estrategias didácticas desde el enfoque por competencias para desarrollar autonomía y autorregulación del estudiante frente a su proceso de aprendizaje, Las estrategias propuestas son: (1) aprendizaje basado en problemas (ABP), (2) portafolio del estudiante, (3) mapas conceptuales y (4) uve heurística o Uve de Gowin.

Asimismo, Mayor y Pinillos (1991), con respecto a estrategias didácticas propone dos tipos de actividades a desarrollar en la práctica áulica, tales como: Actividades reflexivas y actividades de desarrollo global. Las actividades reflexivas son aquellas que llevan al estudiante a la toma de conciencia y control. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que propongan rutas de solución a problemas de su cotidianidad. Mientras que las actividades de desarrollo global son aquellas que conllevan al desarrollo global del proceso de aprendizaje; estas son actividades de planteamiento, seguimiento y evaluación.

De igual manera, con respecto a estrategias didácticas centradas en actividades metacognitivas, Allueva (2012) propone las siguientes: (1) actividades de evocación, (2) actividades de comparación, (3) actividades de clasificación, (4) actividades de seriación, (5) actividades de codificación y descodificación (6) actividades de proyecciones de relaciones

virtuales. Las actividades de evocación constituyen aquellas que desarrollan la capacidad de recordar una experiencia previa; Asimismo, Las actividades de comparación permiten la búsqueda de semejanzas y diferencias entre los objetos y hechos; de igual manera, las actividades de clasificación, facilitan la agrupación de objetos de acuerdo con sus atributos comunes; igualmente, las actividades de seriación llevan a ordenar elementos de acuerdo a uno o más criterios; las actividades de codificación y decodificación son aquellas que permiten establecer símbolos o interpretarlos de forma clara; finalmente, las actividades de proyecciones de relaciones virtuales, permiten ver y establecer relaciones entre estímulos externos, relaciones que no existen en la realidad, sino solo potencialmente.

En síntesis, aunque se pudiera concebir que las estrategias metacognitivas llevan un grado de complejidad en la práctica áulica, los modelos propuestos por Allueva (2012), Demastro (2008) y Mayor (1991) evidencian practicidad para desarrollar habilidades que requieren procesos complejos de pensamiento, valores o disposiciones personales para la resolución de los conflictos de la vida diaria. Morín (1999), sostiene que “se educa para la incertidumbre” (p. 43). En suma, el estudiante de un segundo idiomas tendría que estar expuesto a contextos significativos que promuevan autorreflexión, análisis y autonomía fuera del contexto de patrones memorísticos, reglas gramaticales y ciclos repetitivos de pronunciación, entre otros.

Las investigaciones encontradas para la realización del presente estudio evidencian prácticas áulicas exitosas con cualidades metacognitivas y su aplicabilidad en el desarrollo de macro habilidades para hablar, comprender, leer y escribir en idiomas extranjeros. Sin embargo, se carece de estudios similares en el contexto local. Aún más, el concepto de metacognición parece ser incierto en una proporción alta de participantes. Por consiguiente, la presente investigación pretende diagnosticar la familiaridad del concepto de

metacognición entre instructores de idiomas extranjeros y catedráticos. Asimismo, se pretende indagar entre los participantes, el conocimiento relativo de estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y finalmente, se pretende identificar, según las perspectivas de docentes encuestados, acciones prácticas metacognitivas que ayuden a estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados del estudio podrían ser utilizados para desarrollar programas de capacitaciones con enfoque en estrategias metacognitivas.

Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio, no experimental y transeccional con un enfoque cuantitativo que indaga sobre la familiaridad del concepto de metacognición en el proceso de enseñanza de idiomas extranjeros, tales como inglés y francés y así determinar necesidades para desarrollar programas de capacitación de prácticas áulicas metacognitivas en la comunidad docente de idiomas extranjeros.

3.1 Contexto y Participantes

El presente estudio se realizó en la sede de la Universidad Don Bosco, Antiguo Cuscatlán. Se eligió esta localidad por la facilidad de acceso a participantes, prestigio de institución, accesibilidad a personas encargadas de programas de extensión de idiomas extranjeros y programas de postgrados. La Universidad Don Bosco cuenta con una planta aproximada de 45 docentes de inglés y 15 docentes de francés distribuidos en dos campus. El presente estudio consideró incluir al 100% de docentes de idioma inglés y francés. Sin embargo, se contó con la participación de 37 participantes es decir el 61.7% de la planta docente.

3.2 Instrumento

El instrumento, de recolección de datos, constó de dos partes. La primera parte constituyó de una pregunta cerrada y cinco preguntas abiertas sobre la metacognición en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas inglés y francés. Algunas de estas preguntas fueron: ¿Ha escuchado el término metacognición antes?, ¿Qué es para usted la metacognición?, ¿Mencione algunos ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros?

En la segunda parte, se utilizó una escala Likert del 1 al 5, en donde se plantearon diez actividades para la clase de idiomas extranjeros (inglés y/o francés) en las cuales los docentes debían elegir las que ellos consideraran muy metacognitivas (5) o nada metacognitivas (1). Algunos ejemplos de estos se muestran a continuación: “Los estudiantes cantan una canción en inglés o en francés” este es un ejemplo de nada metacognitivo. Mientras que “Se pide a los estudiantes que elaboren un mapa mental sobre su aprendizaje del idioma inglés o francés” Este enunciado constituía un ejemplo de actividad de escala (5); muy metacognitivo.

3.3 Análisis de datos

Para analizar los resultados, se elaboró un sistema de evaluación para las preguntas abiertas de la primera parte del instrumento. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), la objetividad en un instrumento de recolección de datos se refiere al grado en que este no responde a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta. Además, en cuanto a los cuestionarios con preguntas abiertas, Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), sugieren que el análisis de las respuestas a este tipo de preguntas se codifique buscando patrones generales de respuestas a los cuales se les asigna un valor numérico o simbólico. Al tener patrones

numéricos, se procedió a la elaboración de rúbricas de evaluación que categorizaron las respuestas. Para las preguntas dos, tres y cuatro las rúbricas se componían de seis columnas, en la primera columna se colocó la pregunta y en las cinco siguientes se colocaron los niveles de dominio de las respuestas esperadas, las cuales oscilaban desde el nivel estratégico, seguido de los niveles autónomo, resolutivo, receptivo y pobre.

Para la segunda parte del instrumento, se elaboró una tabla que valoraba los puntajes óptimos, medios y bajos (ver Anexo C).

3.4 Procedimiento

Se realizó una prueba piloto del instrumento a una muestra de la población de docentes de inglés y francés de la Universidad Don Bosco, para este caso se tomaron a cuatro docentes, dos de inglés y dos de francés de la lista de docentes que posee la Universidad Don Bosco en su plataforma virtual. A estos docentes se les envió por correo electrónico el cuestionario virtual, para ser llenado en línea. El fin de dicho pilotaje fue para validar el instrumento y hacer las correcciones pertinentes.

Una vez validado el instrumento de recolección de datos, se procedió a su aplicación en línea, utilizando la aplicación de *Google Forms*, ya que es confidencial, rápido y ecológico. Por consiguiente, se facilitaron las condiciones para recoger datos, en el sentido que los participantes accedieron a una plataforma digital de fácil acceso. Las respuestas de los encuestados se almacenaron en la plataforma de *Google Forms* donde se generaron los informes cuantitativos con sus respectivas tablas y gráficas para su respectivo análisis e interpretación y así, obtener conclusiones y recomendaciones.

Capítulo IV: Resultados

El instrumento recogió datos sociodemográficos de los participantes, tal como aparecen descritos en la tabla 2.

Tabla 2

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio.

Características	%	Características	%
Género		Grado académico	
Masculino	43.2	Profesorado	2.7
Femenino	56.8	Licenciatura	83.8
Edad		Maestría	13.5
20-25	2.7	Otro	---
26-30	37.9	Idioma que imparte	
31-35	24.3	Inglés	73
36-40	5.4	Francés	10.8
41-45	8.1	Ambos (inglés y francés)	10.8
46-50	8.1	Español	2.7
51 o más	13.5	Lingüística aplicada	2.7

La tabla 2 muestra que la Universidad Don Bosco (UDB) posee una planta docente de instructores de idiomas inglés y francés, en la cual existe una ligera mayoría de instructores de género femenino. La edad media de los participantes oscila entre 26 y 35 años. La mayoría de los de profesionales encuestados tiene título de licenciatura y prevalecen mayormente los docentes de idioma inglés sobre sus colegas de idioma francés. Asimismo, hubo participantes que desempeñan tareas áulicas en los dos idiomas.

A continuación se detallan las preguntas asignadas a los participantes. Asimismo, se muestran las afirmaciones de los participantes y el porcentaje relativo de incidencia de sus respuestas., tal como se observa en Tabla 3:

Tabla 3

<i>Conocimiento Previo sobre el término “metacognición”</i>	%
Si	83.8
No	16.2

A pesar que el término metacognición apareció en los años setenta, los resultados revelan que existen docentes de idiomas que en la actualidad reconocen no haber escuchado dicho término antes.

La Tabla 4 muestra la definición del concepto de metacognición por los participantes. Asimismo, se utilizó un sistema de respuesta que oscilaba de valoración pobre hasta valoración estratégico, tal como se observa a continuación

Tabla 4*Definición de ‘metacognición’*

Valoración	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
%	2.7	29.7	27	29.7	10.8

Los resultados indican que únicamente un 2.7% (Estratégico) de los docentes domina el término metacognición que incluye todos los elementos propuestos por García Fraile, López Rodríguez y Del Ángel Zúñiga (2014). Por otra parte un 29.7 % (autónomo) de los docentes tienen conceptos bastante similares al planteado en el estudio tales como reflexión, autonomía, autorregulación, pero se limitan a mencionar más elementos. Se puede argumentar que únicamente 32.4% de los docentes tienen un sólido concepto de lo que es la metacognición. Asimismo, otros docentes tienen ideas sobre metacognición, pero sus respuestas tienen a carecer de fundamento 27% (resolutivo), 29.7% (receptivo) y 10.8% (pobre). Con base a los resultados se puede concluir que un 67.5% de los docentes está por

debajo de los niveles estratégico y autónomo, Lo cual indica un limitado dominio del concepto de metacognición.

En la tabla 5 los docentes expresan ejemplos de cómo aplican la metacognición en clases. Nuevamente, se utilizó un sistema de valoración para evaluar respuestas. (Ver rúbrica de evaluación Anexo B)

Tabla 5

Ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros

Valoración	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
%	5.4	13.5	35.1	35.1	10.8

Los resultados reflejan que pocos docentes (18.9%) pudieron mencionar más de una estrategia metacognitiva (5.4 % estratégico y 13.5% autónomo), mientras que un 35.1% (resolutivo) de los docentes pudieron mencionar solo una estrategia metacognitiva. Por otra parte, el 35.1 % de docentes dieron ejemplos que no están relacionados con la metacognición y por último un 10.8% se abstuvo de mencionar algún ejemplo de estrategia metacognitiva.

Posteriormente, los participantes aportaron su punto de vista sobre la dosificación de estrategias metacognitivas en sus experiencias áulicas, tal como se observa en Tabla 6 a continuación:

Tabla 6

Importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros

Valoración	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
%	13.5	29.7	37.8	10.8	8.1

Los resultados indican que un 13.5% de los docentes argumentó conocer más de dos razones sobre la importancia y aplicabilidad de estrategias metacognitivas en la mediación de aprendizaje de idiomas extranjeros. Sin embargo, se observó que un 29.7% de los encuestados carecen de fundamentos de propiedad para proveer argumentos sustanciados sobre estrategias metacognitivas.

Asimismo, se observó que el 37.8% de la muestra encuestada subrayó ideas de prácticas metacognitivas. Sin embargo, sus aseveraciones carecían de profundidad. También, un 10.8% de los profesionales proveyeron respuestas fuera del entorno de estrategias metacognitivas. Finalmente, un 8.1% de los encuestados se abstuvo de aportar argumentos sobre la importancia y aplicabilidad de estrategias metacognitivas en la mediación de aprendizaje de idiomas extranjeros

La pregunta número 5 de la encuesta indagaba sobre el conocimiento de la conexión entre metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros. En ese sentido, la tabla número 7 muestra los resultados a continuación:

Tabla 7

La metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta

Valoración	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
%	2.7	21.6	56.8	10.8	8.1

Con respecto al conocimiento de la conexión entre metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros, el 2.7% de los encuestados relacionó la conexión metacognitiva y nivel de proficiencia con más de dos ejemplos de su experiencia áulica. El 56.8% de los encuestados relacionó la conexión metacognitiva y nivel de proficiencia con solo un ejemplo de practica áulica. En contraste, el 19.1% de los

participantes obvió dar ejemplos sobre cómo la metacognición ayuda a mejorar el nivel de proficiencia en el aprendizaje, ya que 10.8 % de los docentes aportó afirmaciones fuera del tema en discusión y el 8.3% no dio ninguna respuesta.

Finalmente, en esta primera sección de preguntas abiertas, se indagó sobre el de los docentes para ser entrenados en la aplicación de estrategias metacognitivas en sus clases de idiomas. La tabla 8 presenta las respuestas de los participantes, desglosadas en cuatro categorías temáticas tales como desarrollo profesional, mejora de capacidades lingüísticas en estudiantes, actualización de prácticas áulicas para proceso de enseñanza-aprendizaje, adquisición de hábitos de disciplina en el aprendizaje de idiomas (inglés -francés)

Tabla 8

Razones de interés en ser capacitado en estrategias metacognitivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras inglés y francés

<i>¿Le gustaría ser capacitado en estrategias metacognitivas?</i>						
Si	91.9. %					
No	8.1. %					
<i>¿Por qué?</i>	Deseos de mejora personal.	Deseos de mejora en los estudiantes.	Deseo de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Deseo de mejora en la disciplina. (inglés-francés)	No Responde.	Sin preferencia.
<i>Porcentaje</i>	21.6 %	16.2%	37.8%	8.1%	5.4%	10.8%

La mayoría de los docentes (91.9%) sí estarían dispuestos a ser capacitados en estrategias metacognitivas contra un 8.1% que se mostró desinteresado. En cuanto al porqué les gustaría ser capacitados en esta área un 37.8% de las respuestas se relacionaron con deseos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el 21.6% de los encuestados afirmó deseos de mejora personal, un 16.2% por deseos de mejora en los estudiantes, un 8.1% por deseos

de mejora en la disciplina (inglés, francés), mientras que un 10.8% no tiene preferencia por algún interés específico. Finalmente, el 5.4% de la muestra se abstuvo de aportar razones para capacitarse en estrategias metacognitivas para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

En la segunda parte del cuestionario los docentes tenían que valorar 10 ejercicios para la clase de lenguas extranjeras, el numero 5 constituía una valoración de Muy metacognitivo, mientras que el numero 1 constituía una valoración de Nada metacognitivo.

La Figura 2 muestra los resultados globales de las escalas de valoraciones a las posibles actividades metacognitivas y no metacognitivas, según los datos aportados por los participantes, tal como se muestran a continuación:

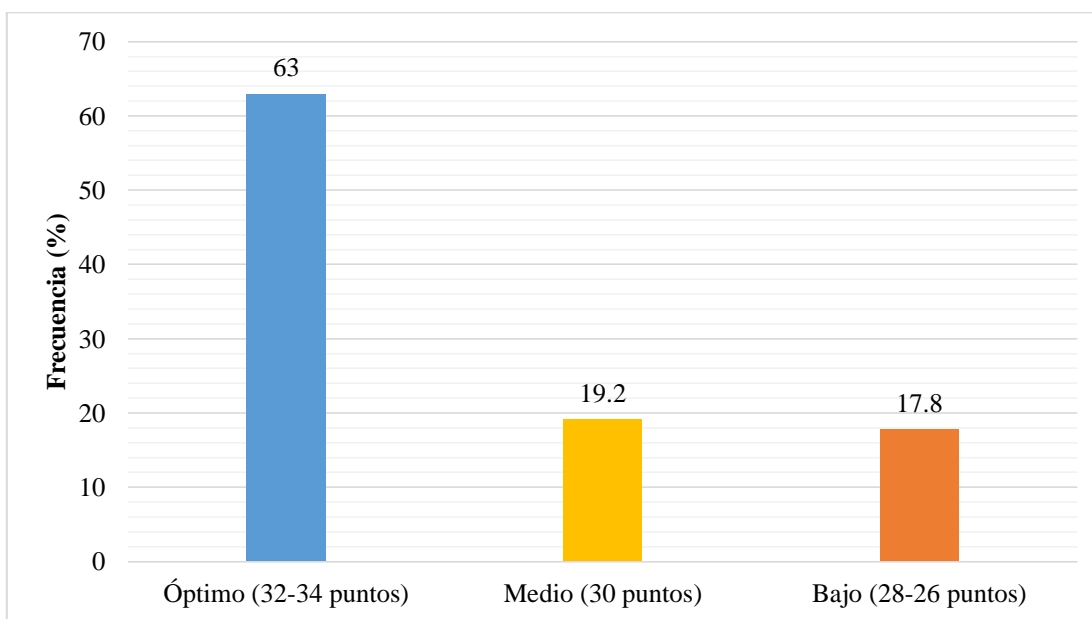


Figura 2. Resultados globales de la valoración de actividades metacognitivas y no metacognitivas.

Los resultados evidencian que el 63 % de los docentes obtuvieron el puntaje óptimo al valorar las 10 actividades propuestas como metacognitivas y no metacognitivas, el 9.2 % obtuvo un puntaje medio y un 17.8% obtuvo un puntaje bajo. La mayoría de los docentes no pudieron definir claramente lo que es metacognición, sin embargo, supieron discriminar entre las actividades Muy metacognitivas y Nada metacognitivas.

A continuación, se detallan los puntajes obtenidos por los docentes para cada una de las 10 actividades propuestas. Estos resultados han sido divididos en dos sub-conjuntos. Primeramente, se aborda las actividades que debían recibir puntaje más elevado, es decir, ser valoradas como ‘muy metacognitivo’ o ‘bastante metacognitivo’. La tabla 9 presenta los resultados siguientes:

Tabla 9.

Valoración de actividades de clase catalogadas “muy metacognitivas”

Actividades Muy y bastante metacognitivo	Puntaje óptimo % Muy y bastante metacognitivo	Puntaje medio % Moderadamente Metacognitivo	Puntaje bajo % Nada metacognitivo
2	70.3	24.3	5.4
3	67.6	18.9	13.5
5	81.1	13.5	5.4
6	78.4	16.2	5.4
8	81.1	8.1	10.8
9	67.6	24.3	8.1
MEDIA	74.3	17.6	8.1

Los resultados presentados en la tabla 9, muestran que las actividades 2, 3, 5, 6, 8 y 9 eran “muy y bastante metacognitivo”, un 74.3% de los participantes lograron el “puntaje óptimo”, es decir lograron identificarlas con “muy y bastante metacognitivo”. Un 17.5% de los participantes logró el “puntaje medio” al clasificarlas como “moderadamente metacognitivo”, mientras que un 8.1% de los participantes obtuvo un “puntaje bajo” al clasificar las actividades antes mencionadas como “nada metacognitivo”.

La Tabla 10 muestra la valoración de actividades áulicas catalogadas como “poco y nada Metacognitivo”. En ese sentido, se recabó que las actividades áulicas 1, 4, 7, y 10 eran “Poco metacognitivo” y “Nada metacognitivo” La tabla 10 se muestra a continuación:

Tabla 10.***Valoración de actividades de clase poco y nada metacognitivas***

Actividades Poco y nada metacognitivo	Puntaje óptimo % Poco y nada metacognitivo	Puntaje medio % moderadamente metacognitivo	Puntaje bajo % Muy y bastante metacognitivo
1	27	21.6	51.4
4	51.4	29.7	18.9
7	46	19	35
10	59.5	16.2	24.3
MEDIA	46	21.6	32.4

Los resultados muestran que un 46% de los participantes obtuvo “puntaje óptimo” al valorar a las actividades 1, 4, 7 y 10 como “poco o nada metacognitivo”. El 21.6% de los participantes obtuvo “puntaje medio” al valorar las actividades como “moderadamente metacognitivo” Finalmente, un 32.4 % de los participantes obtuvo un “puntaje bajo” al valorar las actividades áulicas 1, 4, 7 y 10 como “muy y bastante metacognitivas”

Discusión

Con base a los datos obtenidos para este estudio, se observa evidencia que indica un escaso conocimiento sobre el concepto de metacognición y aplicabilidad áulica de estrategias metacognitivas para la enseñanza de un segundo idioma. Sin embargo, se observó que los docentes con grados académicos de Maestría, obtuvieron un puntaje óptimo para definir el concepto de metacognición. Asimismo, se observó que el concepto de metacognición carece de propiedad como herramienta áulica entre los participantes con grados académicos de licenciatura. En ese sentido, es posible que los participantes no hayan estado expuestos a capacitaciones que incluyan temas de metacognición. De hecho, la muestra de participantes incluía docentes cuyo grado académico de licenciatura no es específicamente en la especialidad de enseñanza de idiomas, sino que derivaba de cursos de

formación pedagógica, tal como los docentes de Licenciatura en Lenguas Modernas. Por consiguiente, se podría tener la situación de desconocer el concepto, definición y alcance de la metacognición en la comunidad docente, lo cual tendría un impacto negativo en la consecución de prácticas significativas en el aula de idiomas extranjeros.

Por otra parte, los datos muestran que la mitad de los participantes aportaron afirmaciones fuera del contexto de metacognición. En ese sentido, se podría argüir que existe una idea llana sobre la buena praxis de estrategias metacognitivas. Los docentes ejemplificaron acciones que consideraban de índole metacognitivo, sin embargo, se careció de un patrón consolidado de estrategias.

La desinformación sobre el concepto de metacognición y aplicabilidad áulica de estrategias metacognitivas para la enseñanza de un segundo idioma podría tener consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los docentes podrían asumir que dosifican metacognición en clases o que nunca lleguen a aplicarla por su conocimiento parcial. En suma, si se carece de una aplicación definida de metacognición en el aula, se dificulta valorar su importancia en procesos didácticos. A este respecto Tesouro (2015) señala que “el docente tiene que enseñar estrategias de aprendizaje y debe promover el esfuerzo del estudiante para propiciar la construcción de esquemas y facilitar el aprendizaje permanente” (p. 136)

Los datos recabados para este estudio también muestran una incidencia a permanecer dentro de la pedagogía tradicionalista y temor al cambio de prácticas áulicas. En ese sentido, se observó un porcentaje mínimo de participantes que mostraron anuencia por capacitarse para la mejora de capacidades lingüísticas en estudiantes y más aún, existe evidencia de docentes que no estarían interesados en ahondar en esquemas metacognitivos dentro del aula. En este sentido, Vaillant (2005) afirma que “para transformar la escuela y el sistema

escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes.” (p. 45) El primer paso entonces en este camino al cambio, es cambiar la mentalidad del docente.

Los datos del presente estudio permiten también afirmar que los participantes tienen la convicción de que ya realizan acciones metacognitivas en sus prácticas áulicas. Esto deriva de la acción de que los docentes supieron clasificar las diez actividades propuestas por el grupo de investigación, entre “Muy metacognitivo” y “Nada metacognitivo” con valoración de Puntaje óptimo. La explicación podría deberse a años de experiencia y similitud de actividades a las propuestas en el cuestionario –sin saber que son metacognitivas-, de manera que lograron relacionarlas. Esto concuerda con lo argumentado por Pozo, et al. (2006), el cual afirma que “todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (p. 34)

En otras palabras, más que desconocimiento, lo que realmente falta es conciencia de lo que se sabe o hace. Indudablemente, lograr esta concientización sería beneficioso para los docentes participantes de este estudio y, consecuentemente, para sus estudiantes.

Finalmente, los datos revelaron que los participantes hicieron uso de su propia metacognición, en el sentido que se basaron en una autorreflexión de conocimientos previos para reaprender el nuevo concepto y adaptarlo a sus experiencias áulicas. En ese sentido, los participantes aplicaron tres elementos propios de la metacognición: Conocimiento declarativo, procedimental y condicional, lo cual equivaldría básicamente en tener claro lo siguiente: saber de algo, saber hacer algo, saber cuándo y por qué hacer algo. Por lo tanto, el patrón de las actividades metacognitivas se vuelve evidente y reconocible, lo cual puede ser

bien aprovechado al momento de capacitar a los docentes de idiomas en la integración de metacognición en sus clases.

Conclusiones

A manera de conclusión, se necesita difundir la aplicabilidad de estrategias metacognitivas áulicas entre miembros de facultad, encargados de programas e instructores de idiomas. En ese sentido, sería beneficioso empoderar a los docentes de la Universidad Don Bosco en estrategias metacognitivas, debidamente aplicadas que podrían ayudar a sus estudiantes a mejorar niveles de proficiencia en la lengua meta. Sin embargo, los talleres de capacitación requerirían, en primera instancia, de un cambio de paradigma en la manera de enseñar los idiomas extranjeros, en donde se clarificaría el concepto actual de metacognición y reorientarlo a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo lugar, se requeriría de un programa de capacitación a docentes que podría incluir a estudiantes para así lograr la autorregulación en ambos. De manera que “para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos” (Osse & Jaramillo, 2008, p. 196) ya que únicamente los educadores metacognitivos son capaces de ejecutar intencionalmente procesos metacognitivos para que los estudiantes tengan, a su vez, experiencias metacognitivas. En tercer lugar, las estrategias metacognitivas tendrían que ser parte del currículum de programas de lenguas extranjeras puesto que el objetivo principal de la escuela es ayudar a la persona a pensar, a enseñar, a aprender para promover en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente (Tesouro, 2005). Por todo lo anterior expuesto, se puede asegurar que la metacognición es un camino seguro para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de estudiantes, al trascender del ámbito escolar, para proyectarse en la vida y sus incertidumbres, para ser un mejor estudiante y una mejor persona, dado que “si la educación es preparar al hombre para la vida, entonces aprender a vivir ese drama de la vida,

significa, en primer lugar que debemos prepararnos para saber qué tareas hay que llevar a cabo y cómo entrenarnos con ellas” (Torroella, 2001, p. 79).

La metacognición se ocupa en preparar a los estudiantes ante interrogantes de la vida, para organizar y planificar. Asimismo, la metacognición prepara a los estudiantes para aprender mejor, descubrir su propio ritmo de aprendizaje, verificar su progreso, y autoevaluarse. De igual manera, la metacognición lleva a los estudiantes a cuestionarse sobre lo que hacen, cómo lo hacen, porqué lo hacen, para que lo hacen, cómo lo podrían hacer mejor, que aprendieron y qué le falta por aprender.

Referencias

- Aguilar, A. (1995) *Reforma educativa en marcha. Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*. Ministerio de Educación de El Salvador. 1ª Ed.
- Allueva, P. (2002). *Conceptos básicos sobre metacognición*. Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención (pp. 59-85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. Recuperado de <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf>
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2 (1), 27-34
- Campanario, J. M. (2009). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: Estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de la Ciencias*, 18 (3), 369-380.
Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3/02124521v18n3p369.pdf>
- Collado, J. A. (1978): *Fundamentos de Lingüística general*. Gredos, Madrid
- Consejo de Europa. (2001). *Marco europeo común de referencias para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. 2002. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Chadwick, C. (1985). Estrategias Cognoscitivas y Afectivas del Aprendizaje. Parte B. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20 (2), 185-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520203.pdf>

- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI.
- Delmastro, A. L. (2008). Proceso metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 15(2). Recuperado de: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1135>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en la educación en cierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
Recuperado de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/S1877042812021295/1-s2.0-S1877042812021295-main.pdf?_tid=59a7a8eb-8a52-4942-9f97-d77bfa4c0f46&acdnat=1531841814_3a0ad226a46a67fe81a097695232d9c9
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Sexta reimpresión FCE. Colombia 2001.
- García Fraile, J. A., López Rodríguez, N. M., Peña Valenzuela. A. L. (2014). *Conectar los aprendizajes con la vida: Algunas estrategias didácticas para la gestión del currículo por competencias en educación media y superior*. México, D.F: Instituto de Estudios Superior en educación por competencias S.D/División Editorial.
- García Fraile, J.A; López Rodríguez, N.M y Del Ángel Zúñiga, R. (2014). *Aprendizaje y vida: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias desde el enfoque socioformativo*. México: Pearson.

- Gutiérrez Ramírez, M., & Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativas*, 15 (1), 95-107.
Recuperado el 13 de febrero de 2018 de
<http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf>
- González, F. E. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*. 14 (7), 109-135
- Heit, I. A. (2011). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Recuperado de
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/collect/tesis/tmp/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.html>
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayor, J & Pinillos, J. (1991). *Tratado de psicología general. Vol.5: Pensamiento e Inteligencia*. Madrid: Alhambra.
- Moffett, J., & Wagner, B. J. (1992). *Student-centered language arts, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes de la Educación del Futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Nickerson, R. (1984). Kinds of thinking taught in current programs. *Educational Leadership*, 42(1), 26-36.
- Osses, B, S., Jaramillo, M, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.

Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Ostrovsky, G. (2006). *Como construir competencias en los niños y desarrollar su talento:*

Para padres y educadores. 1ª Edición. Buenos Aires: Circulo Latino Austral.

Pajak Bozena (2016) .Which countries study which languages, and what can we learn

from it? Recuperado de <http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it>

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice.* 41 (4), 219-225.

Recuperado de

https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf

Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.*

Barcelona: Grao.

Seave, A. (2016). *In the battle of online language learning programs, who is winning?*

New Jersey N.Y. *FORBES.* Recuperado el 02 de marzo de 2018 de

<https://www.forbes.com/sites/avaseave/2016/09/23/in-the-battle-of-online-language-learning-programs-who-is-winning/#b78e67578b92>

Sampieri, R., Collado, F., Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.*

Cuarta Edición. Mc Graw Hill.

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: La importancia de enseñar a pensar.

Educar, 35, 135-144 Recuperado de:

<https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20830/20670>

Tobón, S (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción*

Pedagógica, 16, 14-28.

Torroella, G (2001) Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.

Unesco. (2013). *La educación en un mundo plurilingüe. Documentos de orientación.*

Recuperado el 13 de febrero de 2018 de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

Vaillant, D. (2005) Reformas educativas y el rol del docente. *Revista Prelac*, 1, 38-51.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Vivanco, V. (2001). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua. Estrategias

Cognitivas-Lazos Afectivos. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12, 177-187.

ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO DE INVESTIGACION

UNIVERSIDAD DON BOSCO
VICERRECTORÍA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN GESTIÓN DEL CURRÍCULUM DIDACTICA
Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS



La Metacognición en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés

Objetivo: La presente encuesta tiene por objeto conocer su opinión acerca del rol de la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: inglés y francés. La información que usted brinde será utilizada con absoluta confidencialidad y únicamente para fines investigativos.

Población meta: Docentes de inglés y francés como lengua extranjera de la Universidad Don Bosco.

Investigador: Lic. José Santos Valle Valladares.

Datos Sociodemográficos:

1. **Género:** Femenino Masculino

2. Edad

20-25 31-35 41-45 51 o más

26-30 36-40 46-50

3. Grado académico

Profesorado Licenciatura Maestría Curso de Formación pedagógica Otros: _____

4. Materia que imparte: Inglés Francés Ambos

Parte 1.

Indicación: Responda las preguntas según su conocimiento u experiencia como docente de lenguas extranjeras: inglés o francés. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que si considerara que no sabe que responder, siéntase libre de contestar que no está familiarizado con la temática en este momento.

1- ¿Ha escuchado el termino metacognición antes? SI NO

2- ¿Qué es para usted la metacognición?

3- ¿Mencione algunos ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros?

4- ¿Considera importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros? SI
NO

¿Por qué?

5- ¿Cómo podría ayudar la metacognición al estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta?

6- ¿Le gustaría ser capacitado en estrategias metacognitivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras inglés y francés? ¿Por qué?

Parte 2.

Indicación: Lea cuidadosamente las descripciones de actividades de clase que se muestran a continuación. Posteriormente, otorgue una valoración de la naturaleza cognitiva de cada una de las actividades.

El criterio de medición oscila desde (5) como “Muy metacognitivo hasta (1) clasificado como “Nada metacognitivo”.

N	Ejemplo de actividad	Muy metacognitiva	Bastante metacognitiva	Moderadamente metacognitiva	Ligeramente metacognitivo	Nada metacognitivo
1	Aplicando el tiempo pasado simple en inglés o en francés (según el caso), piense sobre sus últimas vacaciones y luego comente con dos compañeros cómo disfrutó sus vacaciones y que aprendió de ellas.	5	4	3	2	1
2	Al terminar la clase, el profesor les pide a sus estudiantes que escriban en su cuaderno las respuestas a las siguientes preguntas sobre la sesión de clase recién concluida ¿Cuál fue el objetivo de la clase de hoy? ¿Logré cumplir el objetivo? ¿Qué aprendí con esta clase? ¿Qué me falta por aprender? ¿Qué me gustó o no me gustó? ¿Por qué?	5	4	3	2	1
3	El docente plantea la siguiente pregunta a sus estudiantes de idiomas: ¿Cuándo te encuentras frente a una palabra desconocida que haces? Luego les pide que compartan sus respuestas entre compañeros, finalmente les cuestiona sobre cuál es la estrategias más usada por el grupo ante la palabra desconocida y que beneficios trae esa estrategia y si se puede hacer de otra mejor manera.	5	4	3	2	1
4	Los estudiantes dramatizan un capítulo de un libro (cuento o novela) en inglés o en francés (según el caso).	5	4	3	2	1
5	Se pide a los estudiantes que reflexionen y escriban sobre lo que les ha resultado más eficaz y agradable a la hora de	5	4	3	2	1

	aprender otro idioma en clases y por cuenta propia.					
6	Se pide a los estudiantes que reflexionen y escriban sobre lo que les ha resultado más difícil y desagradable a la hora de aprender otro idioma en clases o por cuenta propia y cómo lo superan.	5	4	3	2	1
7	Los estudiantes que ven un documental sobre el planeta tierra en inglés o francés (según el caso) y luego que expresan sus opiniones al respecto.	5	4	3	2	1
8	Los estudiantes llevan un diario en inglés o francés (según el caso) donde responden diariamente a las interrogantes ¿qué aprendí hoy? ¿qué no me quedó claro? ¿qué tengo que estudiar más? ¿qué resultó fácil? ¿qué puedo hacer para mejorar?	5	4	3	2	1
9	Se pide a los estudiantes que elaboren un mapa mental sobre su aprendizaje del idioma inglés o francés (según sea el caso)	5	4	3	2	1
10	Los estudiantes cantan canciones en clases en inglés o francés (según el caso).	5	4	3	2	1

¡Muchas gracias por sus respuestas!

ANEXO B: RUBRICAS DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS DOCENTES DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DON BOSCO, A LAS PREGUNTAS 2, 3, 4, 5, 6 DEL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN.

Pregunta # 2 ¿Qué es para usted la metacognición?

Pregunta 2	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
<p>¿Qué es para usted la metacognición?</p> <p>Concepto de metacognición por Fraile et al. (2014): “La metacognición es un proceso de reflexión sincera sobre el propio conocimiento y el proceso de aprendizaje y consiste en que el estudiante tenga claridad de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, para que de esta manera esté en un proceso de mejoramiento continuo” (P. 67)</p> <p>Los elementos son: Proceso de reflexión, autoconocimiento, concientización, autorregulación, reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, mejora continua.</p>	<p>Integra en su concepto todos los elementos del concepto de metacognición propuesto por Fraile et al (2014)</p>	<p>Integra en su concepto la mayoría los elementos del concepto de metacognición propuesto por Fraile et al (2014)</p>	<p>Integra en su concepto alguno de los elementos del concepto de metacognición propuesto por Fraile et al (2014)</p>	<p>En su concepto de metacognición hay muy pocos elementos mencionados en el concepto de metacognición propuesto por Fraile et al (2014)</p>	<p>El concepto de metacognición propuesto no tiene ningún elemento relacionado en si con la metacognición.</p>

Pregunta #3 ¿Mencione algunos ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros?

Pregunta #3	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
¿ Cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros?	Menciona efectivamente más de 2 ejemplos de como aplica la metacognición en su clase de idiomas.	Menciona efectivamente más de 1 ejemplo de como aplica la metacognición en su clase de idiomas.	Menciona un solo ejemplo de como aplica la metacognición en su clase de idiomas.	Menciona ejemplos que no tienen que ver con metacognición	No menciona ningún ejemplo.

Pregunta #-4 ¿Considera importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros? ¿Por qué?

Pregunta #4	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
4-¿Considera importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros? SI NO ¿Por qué?	Responde que si es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros y expresa más de una valorización bien argumentada de dicha importancia.	Responde que si es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros y da un argumento sustentado.	Responde que si es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas pero sus argumentos son poco sustentados.	Responde que si es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas, pero su argumento no está relacionado con el tema.	No da respuesta a la pregunta .

Pregunta #5 ¿Cómo podría ayudar la metacognición al estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta?

Pregunta #5	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
¿Cómo podría ayudar la metacognición al estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta?	Menciona efectivamente más de 2 ejemplos de como la metacognición podría ayudar estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta.	Menciona efectivamente más de 1 ejemplo de como la metacognición podría ayudar estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta.	Menciona 1 ejemplo de como la metacognición podría ayudar estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta.	Menciona ejemplos que no están relacionados con la metacognición.	No da respuesta a la pregunta.

Pregunta #6- ¿Le gustaría ser capacitado en estrategias metacognitivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras inglés y francés? SI NO ¿Por qué?






Deseos de mejora personal	Las respuestas de los docentes van enfocadas en ser capacitados en estrategias metacognitivas para lograr mejoras en su área personal, ya sea en lo profesional, intelectual, laboral, entre otros.
Deseos de mejora en los estudiantes	Las respuestas de los docentes van enfocadas en ser capacitados en estrategias metacognitivas para lograr mejoras en sus alumnos.
Deseo de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	Las respuestas de los docentes van enfocadas en ser capacitados en estrategias metacognitivas para lograr mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Deseo de mejora en la disciplina (inglés-francés)	Las respuestas de los docentes van enfocadas en ser capacitados en estrategias metacognitivas para lograr mejoras en la disciplina, inglés y/o francés.
Responde no	No hay respuestas.

ANEXO C: RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PARTE 2 DEL CUESTIONARIO

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DON BOSCO A LA SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN.

	Puntaje optimo	Puntaje Medio	Puntaje Bajo
Actividad 1	1-2 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	4-5 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)
Actividad 2	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 3	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 4	1-2 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	4-5 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)
Actividad 5	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 6	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 7	1-2 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	4-5 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)
Actividad 8	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 9	5-4 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	2-1 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)
Actividad 10	1-2 (nada metacognitivo- ligeramente metacognitivo)	3 (moderadamente- metacognitivo)	4-5 (muy metacognitivo- bastante metacognitivo)
PUNTOS	34-32	30	28-26

ANEXO D: MARCO EUROPEO COMUN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Marco europeo común de referencia para las lenguas - Tabla de auto evaluación						
	A1 Usuario básico	A2 Usuario básico	B1 Usuario independiente	B2 Usuario independiente	C1 Usuario competente	C2 Usuario competente
Comprender	 Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	 Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y reconocible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos relacionados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.
Hablar	 Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorbo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	 Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enfatizar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
Escribir	 Escribir	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de describir temas en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordatlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.