

La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje inglés y francés  
como lenguas extranjeras: La perspectiva docente

José Santos Valle Valladares/ [jose.valle@udb.edu.sv](mailto:jose.valle@udb.edu.sv)

Maestría en Gestión del Currículum, Didáctica y Evaluación por Competencias

Universidad Don Bosco

### **Resumen**

Un posible camino hacia una manera práctica de propiciar innovación en las clases de los idiomas extranjeros inglés y francés es a través de la aplicación de estrategias metacognitivas. En el presente artículo se muestran los resultados obtenidos de una investigación llevada a cabo con 37 docentes de los idiomas inglés y francés como lengua extranjera, pertenecientes a la Universidad Don Bosco de El Salvador. 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. Los resultados indican que aunque la mayoría de los docentes afirman haber escuchado el término metacognición durante su quehacer profesional, parece ser que se carece de una representación fidedigna del concepto y su aplicabilidad en la mediación de aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, los participantes encuestados aseveran que se podría facilitar mayor apoyo a los estudiantes de idiomas extranjeros si se tuviera mejor capacitación de prácticas áulicas metacognitivas

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

### **Abstract**

One possible way of propitiating innovation in the English and French language courses is the application of metacognitive strategies. This article contains the results obtained of an investigation carried out with 37 language instructors and faculty from English and French Departments from Universidad Don Bosco (UDB), El Salvador. Three aspects were specifically explored 1. Acquaintance of metacognitive- based classroom strategies among participants Acquainted English and French as foreign language teachers are with metacognitive strategies; 2. Metacognition as a learning tool for learning a second language as viewed by instructors 3. Classroom practices that facilitate learners´ metacognitive actions that lead to autoregulation in language learning.

Participants acknowledge the term metacognition but the data reveals a low awareness of the full applicability of metacognitive practices in second language instruction. Yet they consider that integrating metacognition techniques in teaching-learning languages process is relevant and recognize that to be trained in this area could help the students in their learning of English and French languages.

*Key words:* metacognition, autoregulation, foreign language teaching, linguistic competitions.

## La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés y francés: La perspectiva docente

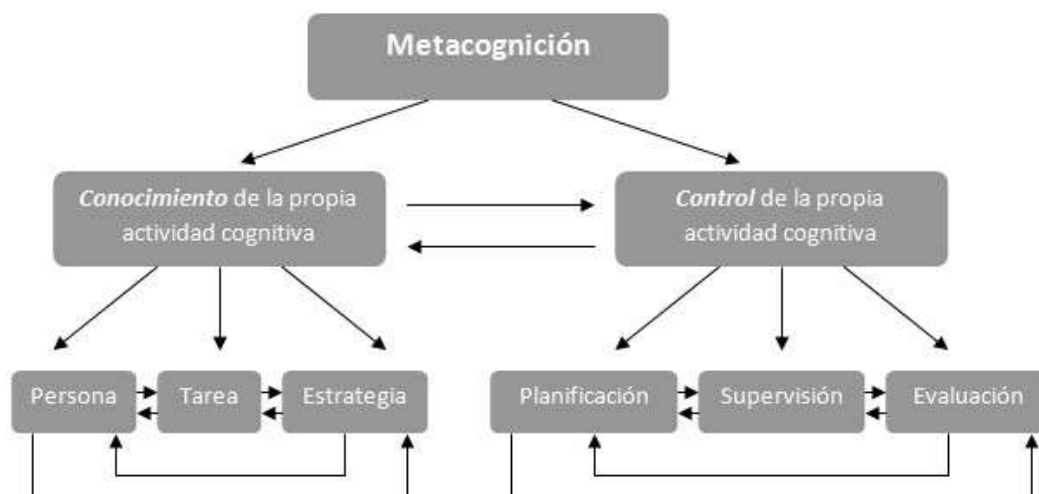
El concepto de metacognición apareció en los años setenta. Lo cual ha producido propuestas variadas para entender cómo funciona y los beneficios que puede traer al aprendizaje, desarrollar competencias metacognitivas. En este sentido, Flavell (1976), expresa que la metacognición es el “conocimiento de 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*

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>
<b>A1 Acceso</b>	El estudiante descubre la lengua. Se familiariza con los sonidos del idioma meta.
<b>A2 Plataforma</b>	El estudiante entiende frases aisladas, expresiones corrientes, información fáctica. Puede actuar en situaciones cotidianas con la ayuda de su interlocutor.
<b>B1 Umbral</b>	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.
<b>B2 Avanzado</b>	El estudiante entiende el contenido esencial de textos, orales o escritos, de una cierta extensión y complejidad. Se comunica con soltura.
<b>C1 Dominio operativo eficaz</b>	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.
<b>C2 Maestría</b>	El usuario entiende todo sin esfuerzos; su dominio de la lengua se acerca a la competencia del locutor nativo.



Tal como se desglosa en el documento “Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación” 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 descodificación 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.

### **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.

### **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).

## **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.*

<b>Características</b>		<b>%</b>	<b>Características</b>		<b>%</b>
<b>Género</b>			<b>Grado académico</b>		
	Masculino	43.2		Profesorado	2.7
	Femenino	56.8		Licenciatura	83.8
<b>Edad</b>				Maestría	13.5
	20-25	2.7		Otro	---
	26-30	37.9	<b>Idioma que imparte</b>		
	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>	<b>%</b>
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 termino 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'*

<b>Valoración</b>	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
<b>%</b>	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*

<b>Valoración</b>	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
<b>%</b>	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*

<b>Valoración</b>	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
<b>%</b>	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*

<b>Valoración</b>	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pobre
<b>%</b>	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 relaciono la conexión metacognitiva y nivel de proficiencia son 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 interés 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*

¿Le gustaría ser capacitado en estrategias metacognitivas?						
<b>Si</b>	<b>91.9. %</b>					
<b>No</b>	<b>8.1. %</b>					
¿Por qué?	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.
Porcentaje	<b>21.6 %</b>	<b>16.2%</b>	<b>37.8%</b>	<b>8.1%</b>	<b>5.4%</b>	<b>10.8%</b>

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 número 5 constituía una valoración de Muy metacognitivo, mientras que el número 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:

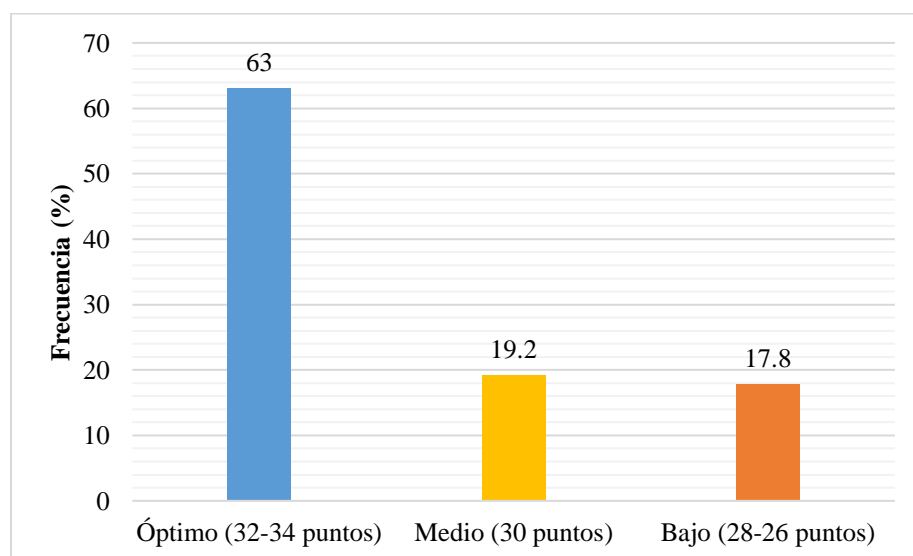


Figura 2. Resultados globales de la valoración de actividades metacognitivas y no metacognitivas.

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”*

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

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.*

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

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 los 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” (Osses & 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

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva (Ed.) *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (pp. 59-85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- 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.
- 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.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias Cognoscitivas y Afectivas del Aprendizaje. Parte B. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20 (2), 185-205.

- 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).
- 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.
- 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.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Sexta reimpresión FCE. Colombia 2001.
- García Fraile, J. A., Lopez Rodriguez, 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.
- 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>

- Mayor, J; Pinillos, J.L (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 currents 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.
- Ostrovsky, G. (2006). *Como construir competencias en los niños y desarrollar su talento: Para padres y educadores*. 1ª Edición. Buenos Aires: Circulo Latino Austral.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*. 41 (4), 219-225.
- Pozo, J., et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.
- 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
- 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

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