



FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN ESPAÑOL Y SU CULTURA:
INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

TESIS DOCTORAL

Inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE (IMELE): metalectura.

Autora: Nuria Esther Gutiérrez Miranda

Director: Juan José Bellón Fernández

Las Palmas de Gran Canaria, noviembre de 2015



Facultad de Traducción e Interpretación

Programa Oficial de Doctorado en Español y su Cultura:
Investigación, Desarrollo e Innovación

Tesis doctoral

Inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE (IMELE): metalectura

Tesis Doctoral presentada por D.^a Nuria Esther Gutiérrez Miranda

Dirigida por el Dr. D. Juan José Bellón Fernández

El Director

La Doctoranda

Juan José Bellón Fernández

Nuria Esther Gutiérrez Miranda

Las Palmas de Gran Canaria, noviembre de 2015

A quien me obsequió con el regalo de la vida, te quiero

ÍNDICE

Índice de cuadros, gráficos, figuras y tablas.....	11
Agradecimientos.....	13
0. INTRODUCCIÓN.....	15
1. RESUMEN.....	27
1.1. <i>Abstract</i>	27
2. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. Raíces del aprendizaje: una visión general del conductismo.....	29
2.1.1. Condicionamiento clásico.....	31
2.1.2. Condicionamiento operante o instrumental.....	34
2.2. Psicología cognitiva.....	41
2.2.1. Procesamiento de la información: atención y memoria.....	46
2.2.2. Roger C. Schank y la ciencia cognitiva.....	48
2.3. Constructivismo.....	52
2.3.1. Jean Piaget.....	55
2.3.2. Jerome Bruner.....	59
2.4. Teoría sociocultural: el andamiaje como clave para el desarrollo de la autonomía del aprendiente.....	60
2.4.1. Reuven Feuerstein.....	64
3. LA METACOGNICIÓN: DEFINICIÓN Y ENFOQUES MODERNOS.....	81
3.1. Definiciones del concepto: siglo XX.....	83
3.1.1. Definición según Flavell y Brown.....	90
3.1.2. Comparativa entre ambos autores.....	91
3.1.3. “Aprender a aprender”.....	92
3.1.3.1. Las competencias básicas.....	94
3.1.3.2. Las competencias generales.....	97
3.1.4. Estrategias de aprendizaje.....	98
3.2. Definiciones del concepto: siglo XXI.....	112
3.2.1. Shirley Larkin.....	113
3.2.2. Marion Williams.....	121
3.2.3. Neil J. Anderson.....	123
3.3. Estado actual de la cuestión metacognitiva.....	126
4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL ÁMBITO ESPAÑOL.....	127
4.1. Metacognición: su estrecha relación con el autoconcepto y la autoestima.....	129
4.1.1. <i>Locus</i> de control.....	136
4.1.2. Teoría de la atribución.....	137
4.2. Metacognición y motivación.....	139
4.3. Propuesta centrada en la mejora de la metacognición en las aulas de ELE.....	144
4.3.1. Desarrollo de la capacidad metacognitiva en la lectura.....	149
4.3.2. Desarrollo metodológico de una unidad didáctica para la adquisición metacognitiva.....	152

5. PARTE PRÁCTICA.....	159
5.1. Inventarios metacognitivos que midan la conciencia lectora de los alumnos.....	159
5.1.1. Ámbito internacional.....	160
5.1.1.1. <i>Index of Reading Awareness (IRA)</i>	160
5.1.1.2. <i>Metacognitive Awareness Inventory (MAI)</i>	166
5.1.1.3. <i>Reading Strategy Use (RSU)</i>	171
5.1.1.4. <i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)</i>	175
5.1.1.5. <i>Survey of Reading Strategies (SORS)</i>	179
5.1.1.6. <i>Reading Strategy Assessment Tool (RSAT)</i>	185
5.1.1.7. <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	189
5.1.1.8. Lawrence Jun Zhang (2010).....	194
5.1.1.9. <i>Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)</i>	197
5.1.2. Ámbito nacional.....	200
5.1.2.1. Análisis del cuestionario metacognitivo ESCOLA (escala de conciencia lectora).....	201
5.1.2.2. Comparativa entre ESCOLA y nuestro inventario.....	212
5.2. Destrezas lingüísticas: comprensión lectora.....	213
5.3. Inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE (IMELE).....	214
5.3.1. Muestra.....	222
5.3.2. Validez del instrumento.....	228
5.3.2.1. Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems que conforman nuestro instrumento de medida.....	237
5.3.3. Resultados.....	238
6. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES.....	241
6.1. <i>Conclusions and Future Research</i>	246
7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	251

CUADROS:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: comprensión de lectura en general.....	225
Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: leer correspondencia.....	226
Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: leer para orientarse.....	226
Cuadro 4. Niveles comunes de referencia: leer en busca de información y argumentos.....	227
Cuadro 5. Niveles comunes de referencia: leer instrucciones.....	228

GRÁFICOS:

Gráfico 1. Metodología: etapas de investigación.....	26
Gráfico 2. Sistema de estrategias de aprendizaje.....	99
Gráfico 3. Relación entre metacognición, autoconcepto y autoestima.....	131

FIGURAS:

Figura 1. Condicionamiento clásico.....	31
Figura 2. Condicionamiento clásico.....	32
Figura 3. Procesos del condicionamiento operante o instrumental.....	36
Figura 4. Ejemplo de ejercicio basado en el enfoque conductista.....	38
Figura 5. Ejemplo de ejercicio basado en el enfoque conductista.....	39
Figura 6. Ejemplo de ejercicio basado en la psicología cognitiva.....	42
Figura 7. Teorías de aprendizaje.....	54
Figura 8. Zona de Desarrollo Próximo.....	62
Figura 9. Ejercicio basado en el instrumento de orientación creado por Feuerstein.....	67
Figura 10. Ejercicio basado en Feuerstein y su instrumento de las relaciones temporales.....	68
Figura 11. Ejercicio basado en el instrumento de comparación de Feuerstein.....	69
Figura 12. Ejercicio basado en el instrumento de relaciones temporales de Feuerstein.....	71
Figura 13. Secuencias en la fase de aprendizaje.....	75
Figura 14. Aspectos que influyen en el aprendizaje.....	76
Figura 15. Ejercicio: tipos de estrategias.....	108
Figura 16. Ejercicio para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas.....	109
Figura 17. Actividad para profundizar en el uso de estrategias de aprendizaje.....	110
Figura 18. Actividad: aprendiendo a diferenciar tipos de estrategias.....	111
Figura 19. Metas <i>SMART</i>	112
Figura 20. Ejercicio sobre motivación.....	135

TABLAS:

Tabla 1. <i>Index of Reading Awareness (IRA)</i>	163
Tabla 2. <i>Metacognitive Awareness Inventory (MAI)</i>	167
Tabla 3. <i>Reading Strategy Use (RSU)</i>	173
Tabla 4. <i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)</i>	175
Tabla 5. <i>Survey of Reading Strategies (SORS)</i>	181
Tabla 6. <i>Reading Strategy Assessment Tool (RSAT)</i>	188
Tabla 7. <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	194
Tabla 8. <i>Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)</i>	198
Tabla 9. <i>Escala de conciencia lectora (ESCOLA)</i>	201
Tabla 10. <i>Inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE (IMELE)</i>	218

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por permitirme comenzar con mi carrera investigadora. Asimismo, quisiera agradecer a todos y cada uno de los profesores que con su formación han hecho posible la presentación de esta tesis doctoral. Por cuestiones de espacio no puedo nombrarlos a todos, pero sí me gustaría destacar a Ana María García Álvarez, a Margaret Hart, a María Josefa Reyes Díaz, a Marina Díaz Peralta, a Jéssica Pérez-Luzardo Díaz, a Cristina Giersiepen, a Heather Adams, a Celia Martín de León, a Jadwiga Stalmach Pajestka y a Vicente Marrero Pulido, por ser los que recuerdo con más cariño.

En segundo lugar, quiero agradecer a toda mi familia, en especial a mi madre, su incondicional apoyo, que siempre hayan creído en mí y sus ánimos en la realización de este trabajo. Agradecer también a mi hermana, Sonia Gutiérrez Miranda, que me ayudara con la encuadernación manual de mi trabajo.

Por otro lado, me gustaría destacar a la señora Marion Williams que, a pesar de su jubilación, ha mostrado un gran interés en facilitarme información acerca de todas sus publicaciones y trabajos sobre metacognición, además de guiarme muy amablemente en la búsqueda de expertos en el tema. Aún no se ha retirado completamente de la investigación, de hecho, en octubre de 2015 se publicó su último libro: *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*.

Además, merece una especial mención la profesora Shirley Larkin, de la Universidad de Exeter, Reino Unido, por haberme ayudado a conocer más de cerca su trabajo sobre metacognición y por haber estado siempre pendiente de mis consultas.

A Carmen Delia Hernández Ramos, gracias por haber estado siempre disponible para cualquier diligencia. Has sido un apoyo fundamental.

De manera muy destacada, deseo expresar mi gratitud también a todos los profesores que han colaborado de manera voluntaria y desinteresada con sus aportaciones a los cuestionarios, parte esencial de este trabajo de investigación.

A Zaradat Domínguez Galván, gracias por haberme contagiado tu entusiasmo y haber hecho posible que embarcara en esta aventura.

A Tomaš Dula y a Ángeles García Villarreal, quienes después de leer este trabajo entenderán por qué.

A Pilar Rodríguez Lorenzo, gracias por tus conocimientos en psicología y por animarme a seguir adelante.

A Verónica Arteaga Terán, por hacer de mi trabajo un sueño y por estar siempre dispuesta a ayudarme en todo.

A mis amigas Omaira Guerra Santana, María del Carmen Mahúgo Cárdenes y Fayna Sánchez Calvo, por haber estado cuando más las necesitaba.

A mis compañeras de trabajo, es especial a Davinia Perdomo Castro, por animarme cada día.

A Jesús María González Martín, por compartir sus conocimientos estadísticos conmigo.

Es imposible dejar de hacer mención a una de las personas por la cual siento una profunda admiración: Ana María García Álvarez, gracias por ser la única culpable de mi pasión por este tema.

Por último, me gustaría finalizar expresando el mayor de los agradecimientos a Juan José Bellón Fernández: gracias por haber confiado en mí desde el primer momento. Realmente te agradezco haberme dirigido con tanta perseverancia y optimismo.

0. Introducción.

Lo que se ha utilizado tradicionalmente en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) ha sido la mera transmisión de conocimientos del profesor hacia el alumno. Pero, ¿realmente el saber se puede transmitir? Los tipos de aprendizaje se han ido modificando a lo largo de los años gracias, en parte, a la investigación en psicología. Esto ha desembocado en aprendientes más activos, aprendientes que se convierten en los propios protagonistas de su aprendizaje.

"Dime algo y lo olvidaré.

Enséñame algo y lo recordaré.

Pero hazme partícipe de algo y, entonces, aprenderé".

-Confucio, filósofo chino.

Estas sabias palabras que se atribuyen al filósofo chino Confucio nos han impactado de tal manera que van a ser las que nos acompañen en la búsqueda de las múltiples respuestas que se derivan de la presente tesis doctoral.

En el campo de la enseñanza de lenguas se considera como aprendizaje óptimo aquel en el que los alumnos sean partícipes activos de su propio aprendizaje. El que los alumnos puedan llegar a aprender de forma autónoma y autorregulada se trata de una habilidad reconocida en la actualidad como pionera en lo que al ámbito de la didáctica de segundas lenguas se refiere. Y así queda descrito en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*).

Consideramos que en las aulas de ELE existe un interés en desarrollar metacognición, pero, en ocasiones, los profesores se ven limitados por razones de tiempo, por tener que lograr unos objetivos, etc. Esto les obliga a enfocar su atención en otros aspectos del aprendizaje. Precisamente de este planteamiento surge el tema de nuestra tesis.

[...] el aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema

institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (MCER, 2002:151).

Una vez que comenzamos a plantearnos cuál podría ser el tema de nuestra tesis, teníamos claro que queríamos investigar la manera en la que nuestros alumnos “aprenden a aprender” y averiguar si hay técnicas que mejoren esta capacidad para, de este modo, darlas a conocer y ponerlas en práctica en el aula de ELE. La razón por la que escogimos esta temática está relacionada, en parte, con el tema que ya habíamos seleccionado para el trabajo de fin de máster (Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales, año académico 2009-2010). En este primer trabajo nos limitamos a investigar sobre la lingüística cognitiva, más concretamente centramos nuestro trabajo en la búsqueda de errores cometidos por los estudiantes de traducción a la hora de traducir referentes culturales gastronómicos pertenecientes exclusivamente a la cultura alemana. Se trataba de un campo que desde hacía varios años había despertado cierta curiosidad en nosotros y, por lo tanto, quisimos introducirnos plenamente en este apasionante mundo de la cognición. Los objetivos que se marcaron en dicho trabajo de investigación fueron, por un lado, detectar y analizar de una manera general algunos errores que se originan en el aprendizaje de ELE. Desde la lingüística estructuralista se analizaron ciertos defectos que tienen que ver con la comprensión y la expresión de la forma de la palabra, y desde la lingüística cognitiva se estudiaron algunos aspectos del proceso traductológico que determinan la causa de errores de referentes culturales (dependientes de la cultura) y errores léxicos (los que pertenecen al vocabulario de un idioma) relacionados con la manera cognitiva en que la mente percibe la realidad y construye los sistemas conceptuales mediante imágenes al traducir.

En nuestro segundo trabajo de investigación (Programa Oficial de Doctorado en Español y su Cultura: Investigación, Desarrollo e Innovación, año académico 2010-2011) quisimos continuar con la temática de la metacognición, esta vez no relacionada con la traducción en sí, sino enfocada al aprendizaje de ELE. Una de las inquietudes principales que nos surgieron al aceptar este reto era saber si en las aulas de ELE se utiliza metacognición. Finalmente, y tras revisar exhaustivamente

los datos extraídos de dicho análisis, se demostró que los alumnos habían contestado positivamente al 68,3% de las preguntas que se presentaron en el inventario, demostrando que al menos los alumnos encuestados utilizan algún tipo de parámetro metacognitivo en el aula de ELE (cf. Gutiérrez, 2011:141).

Ahora bien, de estos dos trabajos preliminares surgieron incógnitas que quedaron por resolver. Es cierto que en algunos casos se ha generado una preocupación por propiciar que el alumno sea capaz de ser el verdadero protagonista de su aprendizaje, que sea capaz de mejorar su capacidad cognitiva de un modo consciente y creativo. Lo que se pretende mediante esta tesis doctoral es la creación de un inventario metacognitivo dirigido a profesores de ELE con el fin de desvelar si se utiliza la metacognición en las aulas o si, por el contrario, este término no se tiene en cuenta. Eso sí, hay que resaltar que esta concepción del aprendizaje conlleva una serie de implicaciones en la práctica docente que nos exigen cambios en el diseño de los planes de enseñanza. Por nuestra parte, nosotros intentaremos abordar la metacognición en la enseñanza de ELE. Mediante la creación de un cuestionario metacognitivo enfocado en el proceso de lectura, podremos valorar si los profesores de ELE enseñan a los alumnos a “aprender a aprender”. Hemos podido comprobar que la mayoría de los cuestionarios metacognitivos están dirigidos casi en su exclusividad a los alumnos, y nosotros consideramos también esencial que el profesor, aparte de disponer de estrategias metacognitivas, las enseñe a sus alumnos. Hemos encontrado un estudio en el que se demuestra que la edad no tiene que ver con el desarrollo metacognitivo del individuo. Es más, se va desarrollando con el paso de los años (Stewart, 2007:37): “*This study suggests that metacognition, as measured by the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) tends to increase with age and with teaching experience*”¹.

A partir de aquí, dedicaremos toda nuestra atención a perfilar, de la manera más certera posible, nuestro inventario dirigido a profesores de ELE.

¹ Traducción al español de todas las citas originales en inglés por la autora de la presente tesis doctoral para acercar su significado a cualquier hispanohablante sin conocimientos de dicho idioma: “Este estudio sugiere que la metacognición, medida con el *Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*, tiende a mejorar con la edad y la experiencia docente”.

En el capítulo 1 se presenta un resumen de la presente tesis doctoral. A pesar de no optar al título de “mención en doctorado europeo”, se incluye, además, un resumen en inglés. Nuestro objetivo es acercar los resultados de esta investigación a varios profesores extranjeros que mostraron interés en el presente estudio.

El capítulo 2 pretende exponer y analizar las corrientes pedagógicas que han ido configurando los distintos métodos de aprendizaje y han ido dando paso a la metacognición en la enseñanza de lenguas. En el presente trabajo se define el concepto de metacognición bajo cuatro perspectivas teóricas: el conductismo; la psicología cognitiva; el constructivismo, de la mano de Piaget; y la teoría sociocultural de Vygotsky. Estos marcos fundamentan muchas de las investigaciones metacognitivas actuales. En el epígrafe 2.1. se aporta una visión general del conductismo y se simplifican tanto el condicionamiento clásico (epígrafe 2.1.1., con autores como Watson; Pavlov; Luján, Torrecillas, Rodríguez-Mateo y Hernández; Ling y Catling) como el condicionamiento operante o instrumental (epígrafe 2.1.2., con autores como Ling et ál., Beltrán; Thorndike; Williams & Burden; Skinner; Pérez). Dentro de este mismo apartado, se incluye una serie de actuaciones que se pueden introducir en las aulas para la mejora de la instrucción. Asimismo, se añaden ejemplos de ejercicios de corte conductista y se aporta una descripción detallada, así como una opinión personal de cada uno de ellos.

Continuamos nuestro recorrido por la psicología cognitiva y se citan autores como Flavell; Parkin; Eysenck & Keane; Martín; Ling et ál.; León y Manning (epígrafe 2.2.). En este apartado, se resumen las características de esta teoría, se recogen varias definiciones al respecto y se muestran ejercicios basados en dicha corriente teórica.

Seguidamente, en el epígrafe 2.2.1. presentamos un enfoque que consideramos clave en el tema que aquí se presenta: el procesamiento de la información. Nos centraremos en la atención y en la memoria. La memoria es considerada por los psicólogos cognitivos como el área más importante en el proceso de aprendizaje. En nuestro caso resulta fundamental en el aprendizaje de ELE. Se presentan una serie de estrategias mnemotécnicas que mejoran dicho proceso: sistema asociativo (Gruneberg, 1987), los mapas mentales (Buzan & Buzan, 1996) y se resumen los beneficios de emplearlas en las aulas.

A continuación (epígrafe 2.2.2.), se aporta la biografía del autor Roger C. Schank, claro defensor del método “*learning by doing*”, así como su punto de vista sobre el sistema educativo, sus debilidades y se plantean las alternativas que propone para incluir nuevos planes de enseñanza en las aulas. Asimismo, añadimos la definición de constructivismo radical (Anderson, Reder & Simon, 1998) y ofreceremos nuestra aportación personal al respecto.

Asimismo, se examina el marco teórico constructivista (epígrafe 2.3.). Aportaremos una distinción entre esta corriente teórica y el conductismo, además de incluir las definiciones constructivistas de Cisterna (2005); Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia... Zabala (2007); Díaz y Hernández (2010).

En el epígrafe 2.3.1. se analizan los fundamentos de la teoría de Piaget y su repercusión en el aprendizaje. Además, se añade su biografía, así como investigaciones más relevantes. Gracias a autores como Flavell (1987); Williams et ál. (1997); Schlemenson, Alonso, Maquieira, Nejamkis y Kadisch (2009) y Díaz (2010); se logra perfilar los rasgos más importantes del desarrollo del aprendizaje y se resumen los procesos de asimilación, acomodación y equilibración.

En el epígrafe 2.3.2. incluimos al autor Jerome Bruner, defensor de las ideas de Piaget y de la pedagogía basada en aprender a aprender. Se incluye una pequeña biografía, se resume el aspecto central de sus ideas y se muestran sus aportaciones en educación. Por último, se menciona el *MACOS*, un currículo diseñado por él mismo. Apostaba por un aprendizaje que permaneciera en el tiempo. Como buen pedagogo, intentó relacionar sus ideas con el desarrollo cognitivo que tiene lugar en las aulas, ofreciendo ideas para mantener la motivación viva de los alumnos, así como ayuda para permitirles recordar lo que se había aprendido.

Por otra parte, se desarrollará la teoría sociocultural de Vygotsky (epígrafe 2.4.), se añade una pequeña biografía del autor, se describe el concepto de zona de desarrollo próximo (en adelante, ZDP) y se aportan diversas definiciones al respecto según Coll et ál. (2007), Schlemenson et ál. (2009), Díaz et ál. (2010) y Luján et ál. (2014). Se pretende respaldar la pedagogía basada en el aprendizaje cooperativo en el aula de ELE, en la cual la ayuda del profesor y de las personas del entorno del alumno cobra una vital importancia. De ahí que consideremos el andamiaje como clave para el desarrollo de la autonomía del aprendiente.

Posteriormente, se plasman las ideas de Feuerstein y su importancia en la enseñanza de idiomas (2.4.1.). Se trata de un personaje clave en el movimiento socioconstructivista. Se resume su biografía, se incluye su propuesta de modificación estructural cognitiva, así como la noción de mapa cognitivo (herramienta que identifica en qué punto el alumno muestra dificultades para, de esta manera, optimizar su rendimiento). Además, se revisa su programa de enriquecimiento instrumental, un programa destinado a divulgar el “aprender a aprender”, pilar de nuestro trabajo de investigación. Asimismo, se añade una serie de ejercicios que conforman el programa y, finalmente, se describen los rasgos en el proceso de mediación que potencian el aprendizaje del alumno.

En el capítulo 3 se presentan las diversas definiciones del concepto. Gracias a la ayuda de Larochelle, Bednarz & Garrison (2009), Sandi-Urena, Cooper & Stevens (2011), se recoge una serie de definiciones y opiniones sobre el término metacognición. Asimismo, aportamos nuestra propia definición. En este epígrafe, además, hemos investigado la razón por la cual dicho término no aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (en adelante, RAE). Se han realizado búsquedas en los distintos corpus (*CORDE*, *CREA* y *CORPES XXI*) para conocer su repercusión actual.

El epígrafe 3.1. recoge las definiciones pertenecientes al siglo XX (Flavell, 1976; Burón, 1993; Mateos, 2001; *Diccionario de términos clave* del Centro Virtual Cervantes). Además, se incluyen los términos meta-atención, metamemoria, metalectura, metaescritura y metacompreensión.

En el epígrafe 3.1.1. se detallan las definiciones de los autores Flavell y Brown. En el apartado 3.1.2. se presenta una breve comparativa entre las ideas de ambos autores y se establecen las semejanzas y diferencias entre ellas. El epígrafe 3.1.3. recoge la definición del término “aprender a aprender”, muy relacionado con la metacognición y se aportan las ideas de los siguientes autores: Williams et ál. (1997), Tesouro (2005) y Fernández (2011). Consideramos que al alumno se le deben proporcionar herramientas útiles que posibiliten un aprendizaje óptimo e inteligente. Reiteramos que, en muchas ocasiones, por cuestiones de tiempo estas tareas quedan relegadas, pero resaltamos su gran importancia en el proceso de aprendizaje. Dentro de este apartado, se desglosan en los epígrafes 3.1.3.1. y 3.1.3.2.

tanto las competencias básicas como las competencias generales y su relación con el tema que aquí tratamos. En el epígrafe 3.1.4. se descubre el concepto de estrategias de aprendizaje y las definiciones de los siguientes autores: Mayor, Suengas y González (1993), Pinero y Serrano (1994), Williams et ál. (1997), Díaz et ál. (2010), Karbalaei (2011), Fernández (2011) y Mercer, Ryan & Williams (2012). Asimismo, se presenta una propuesta basada en una mejora del aprendizaje (Mercer et ál. 2012).

El siguiente epígrafe incluye las definiciones más modernas, las pertenecientes al siglo XXI (3.2.): Mateos (2001), Sandia (2004) y Spruce & Bol (2014). En el epígrafe 3.2.1. haremos mención a la autora Shirley Larkin, se desarrolla un pequeño resumen sobre su biografía, sus trabajos relacionados con la metacognición, su propia definición del concepto, además de su experiencia personal en el proyecto *CASE@KS1*.

En el epígrafe 3.2.2. se hace referencia a la autora Marion Williams. Se realiza una breve descripción de su biografía, se añaden algunos de sus trabajos relacionados con la metacognición, así como su propia definición del concepto.

En el epígrafe 3.2.3. se muestra una breve biografía de otro de los autores importantes en metacognición: Neil J. Anderson. Asimismo, se recogen sus obras más destacadas, así como su propia definición del concepto. Como cierre de este apartado, el epígrafe 3.3. se encarga de plasmar una visión general del estado actual de la cuestión metacognitiva.

El capítulo 4 describe la enseñanza de lenguas en el ámbito español, así como nuestra opinión personal al respecto. El objetivo primordial de dicho análisis se basa en perfilar nuestro inventario metacognitivo dirigido a profesores de ELE. En el epígrafe 4.1. se describirán los términos autoconcepto y autoestima, con el fin de mostrar la estrecha relación que existe entre estos conceptos y la metacognición. Se añaden definiciones e ideas de los siguientes autores: Williams et ál. (1997), Mercer et ál. (2012) y Luján et ál. (2014). Se presentan también maneras de potenciar ambos conceptos en el alumno. En el epígrafe 4.1.1. se introduce el término *locus* de control, factor que repercute en la actuación del alumno y en su autoestima (Findley y Cooper, 1983). Se presenta el *Adaptative Learning Environments Model (ALEM)*, creado por Wang y se incluyen estrategias para mejorar la autorregulación.

Seguidamente, se presenta la teoría de la atribución, así como su repercusión en el proceso de aprendizaje (4.1.2.). Pero no solo el autoconcepto y la autoestima que comentábamos en apartados anteriores afectan al desarrollo metacognitivo del alumno: la metacognición es también un factor que debe tenerse en cuenta. Se incluyen varias definiciones del concepto: Williams et ál. (1997) y Mercer et ál. (2012). Se menciona el modelo socioeducativo de Gardner, considerado uno de los que más repercusión ha tenido en cuanto a aspectos motivacionales (cf. Williams et ál., 1997:116) y se incluye información acerca de su test *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*, mediante el cual se recopilan características relativas a la motivación del alumno.

Por otra parte, en el epígrafe 4.3. se detalla una propuesta basada en la mejora metacognitiva en las aulas de ELE. Se resumen tipos de estrategias metacognitivas (Burón, 1993). Gracias a Quiroga (2009), se establecen, además, métodos de mejora en la capacidad metacognitiva de nuestros alumnos. Se recogen las definiciones del concepto desde varias perspectivas: Monereo (1995), Ruiz (2007) y Serrano (2009). Asimismo, se incluye una guía sobre cómo afrontar la didáctica metacognitiva (Monereo, 1995).

En el epígrafe 4.3.1. se presentan tareas metacognitivas en el ámbito de la lectura, por tratarse de la destreza lingüística seleccionada para la creación de nuestro propio inventario metacognitivo destinado a profesores. Recogemos pautas que mejoran la habilidad metalectora (González, 1992). Se contemplan estrategias metacognitivas basadas en la lectura (Vallés, 1999). Asimismo, se presenta la definición de tareas metacognitivas enfocadas en el proceso de lectura (Sheorey y Mohktari, 2001) y se proponen una serie de tareas recomendadas en la postlectura (Anderson, 2002). Para finalizar este apartado, se establece la diferencia entre metalenguaje y metalectura (Mayor et ál. 1993). El fin principal de todas estas estrategias es favorecer la comprensión lectora.

El epígrafe 4.3.2. incluye el desarrollo de una unidad didáctica dirigida a potenciar la adquisición metacognitiva, con el fin de que sirva como material complementario a profesores de ELE interesados en esta temática.

A continuación, se presenta el capítulo 5 con la parte práctica de la presente tesis doctoral. Se fundamenta la razón por la cual se ha seleccionado el cuestionario

como método de medida para la capacidad metacognitiva de profesores de ELE en la lectura. En el epígrafe 5.1. se realiza un análisis de los cuestionarios previos con similares objetivos que se han creado para medir la conciencia lectora de los alumnos. Se incluyen sus características, los parámetros que intentan medir y se establecen sus puntos fuertes y débiles. Dicho estudio se lleva a cabo estableciendo un estricto orden de creación. Consideramos que se trata de un trabajo que puede ser de gran utilidad, ya que la mayoría de los cuestionarios se dirige al alumno y no al profesorado. De esta manera, es posible acceder a una selección de cuestionarios especializados de una manera organizada y sencilla. Asimismo y en la medida de lo posible, se han añadido dichos cuestionarios para acercarlos al lector. Hemos organizado los cuestionarios que se han creado en el ámbito internacional (epígrafe 5.1.1.) y en el ámbito nacional (epígrafe 5.1.2.). Se trata de presentar los inventarios más destacados.

En el epígrafe 5.1.1.1. se describe el *Index of Reading Awareness (IRA)*, un cuestionario creado por Paris y Jacobs en el año 1987 cuyo objetivo principal era el de evaluar la metacognición derivada de datos teóricos y empíricos para medir el conocimiento de los procesos de comprensión lectora en niños (cf. Paris y Jacobs, 1987:255). Se realiza una descripción del cuestionario, se presenta el cuestionario en sí y se realiza una crítica sobre sus puntos fuertes y débiles. En el epígrafe 5.1.1.2. repasaremos el *Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*, creado en el año 1994 por los autores Schraw y Dennison. Se trata de un instrumento de autoevaluación que mide los distintos componentes de la metacognición en dos escalas: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición (cf. Schraw y Dennison, 1994). Se analiza dicho cuestionario, así como sus puntos destacados y puntos débiles. En el epígrafe 5.1.1.3. se presenta el *Reading Strategy Use (RSU)* publicado en el año 1997 por los autores Pereira-Laird y Dean. Este cuestionario está dirigido a medir el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. En el epígrafe 5.1.1.4. se muestra el inventario *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)*, creado en el año 2002 por los autores Mokhtari y Reichard. Está destinado a medir la conciencia lectora de estudiantes de inglés como lengua materna. Se incluye el inventario y se añade una descripción pormenorizada. A continuación, en el epígrafe 5.1.1.5. se recoge el *Survey of Reading Strategies (SORS)*, un cuestionario creado en el año 2002 por los autores Mokhtari y Sheorey destinado a medir la

conciencia lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Aquí radica su rasgo diferenciador del *MARSI*. Ya en el epígrafe 5.1.1.6. analizamos la *Reading Strategy Assessment Tool (RSAT)*. Se trata de una herramienta en la que se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes. Se crea en el año 2005 —aunque su publicación se presenta en el año 2010— por Gilliam, Joseph P. Magliano, Keith K. Millis (el equipo de desarrollo *RSAT*), Irwin Levinstein y Chutima Boonthum.

Seguidamente, en el epígrafe 5.1.1.7. se resume el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, programa destinado a la evaluación internacional de alumnos de la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (en adelante, OCDE). El interés principal radica en la edición del año 2009 en la que la competencia lectora fue la principal área de evaluación. A pesar de no tratarse de un cuestionario en sí, incluimos (en el epígrafe 5.1.1.8.) un estudio realizado por Lawrence Jun Zhang (2010), quien analiza el uso de la metacognición. Hemos decidido mencionar dicho trabajo para mostrar sus características y desvelar su resultado, ya que puede ayudarnos a comprender mejor la actuación metacognitiva de los alumnos en tareas de lectura. Como cierre de este apartado, en el epígrafe 5.1.1.9. hemos incluido el *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)*. Se trata del único cuestionario que hemos localizado enfocado a medir la capacidad metacognitiva del profesorado, aunque mostramos una actitud crítica hacia él, aportando razones de peso para ello.

En el epígrafe 5.1.2. se enmarca el ámbito nacional. En el epígrafe 5.1.2.1. se revisa el cuestionario metacognitivo ESCOLA (escala de conciencia lectora), creado por Puente, Jiménez y Alvarado (2010), en vista de que no existen escalas específicas en español para medir metacomprensión lectora ni estudios que comprueben si el lector tiene conciencia lectora. En el epígrafe 5.1.2.2. se realiza una comparativa entre el cuestionario ESCOLA y nuestro inventario. Ya en el epígrafe 5.2. analizamos la destreza lingüística que será clave en la creación de nuestro propio inventario —la comprensión lectora— y se incluyen varias definiciones (Monroy y Gómez, 2009; Moya et ál., 2000). Se añade el punto de vista de Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) en cuanto a la comprensión lectora y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Ya en el epígrafe 5.3. se presenta nuestro propio inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE. La idea básica radica en medir el uso metacognitivo real que existe en las aulas de ELE. Consideramos que la creación de tal inventario, inexistente hasta la fecha, podría ayudar a otros profesionales de la docencia que deseen evaluarse en este sentido. Todos los cuestionarios que se han analizado están dirigidos al alumno. Nosotros resaltamos la importancia del profesor como instructor de estrategias metacognitivas y, por lo tanto, nuestro cuestionario va dirigido únicamente a profesores de ELE. Lo hemos denominado: IMELE.

En el epígrafe 5.3.1. hemos delimitado la muestra que nos servirá para corroborar o desmentir una de las hipótesis que conforman la presente tesis doctoral y que afirma que en las aulas se utiliza vagamente la metacognición. Con el propósito de cumplir con los objetivos del estudio, en nuestro análisis seleccionaremos una muestra de 102 profesores de ELE de diferentes centros. Por su parte, en el epígrafe 5.3.2. presentamos los datos estadísticos que garantizan la validez de nuestro inventario, así como las dimensiones y subdimensiones tanto del cuestionario del que se han adaptado las preguntas (*MAI*) como de nuestro propio inventario (IMELE). Presentamos dicho análisis en el siguiente orden: (1) *Metacognitive Awareness Inventory*. Schraw y Dennison, 1994, (2) inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE: IMELE y (3) diagrama con todas las dimensiones y subdimensiones contempladas en ambos inventarios. En el epígrafe 5.3.2.1. se analiza el grado de utilidad de nuestro inventario, así como la consistencia interna de los ítems que lo conforman. En el epígrafe 5.3.3. se muestran los resultados que se desprenden de dicho análisis.

El capítulo 6 irá destinado a presentar las conclusiones generales que se han derivado de la presente tesis doctoral, así como los posibles temas que podrían delimitar futuras líneas de investigación. Además, se incluirá una versión de este apartado en inglés (epígrafe 6.1.). Con ello se intenta acercar los resultados de nuestro propio inventario de conciencia lectora a varios profesores que se interesaron por el presente estudio. Finalmente, el capítulo 7 estará destinado a recopilar la bibliografía que ha servido de ayuda para realizar la presente tesis doctoral. Podemos resumir brevemente todos los pasos que se han tenido en cuenta en el presente trabajo de investigación en el siguiente gráfico:

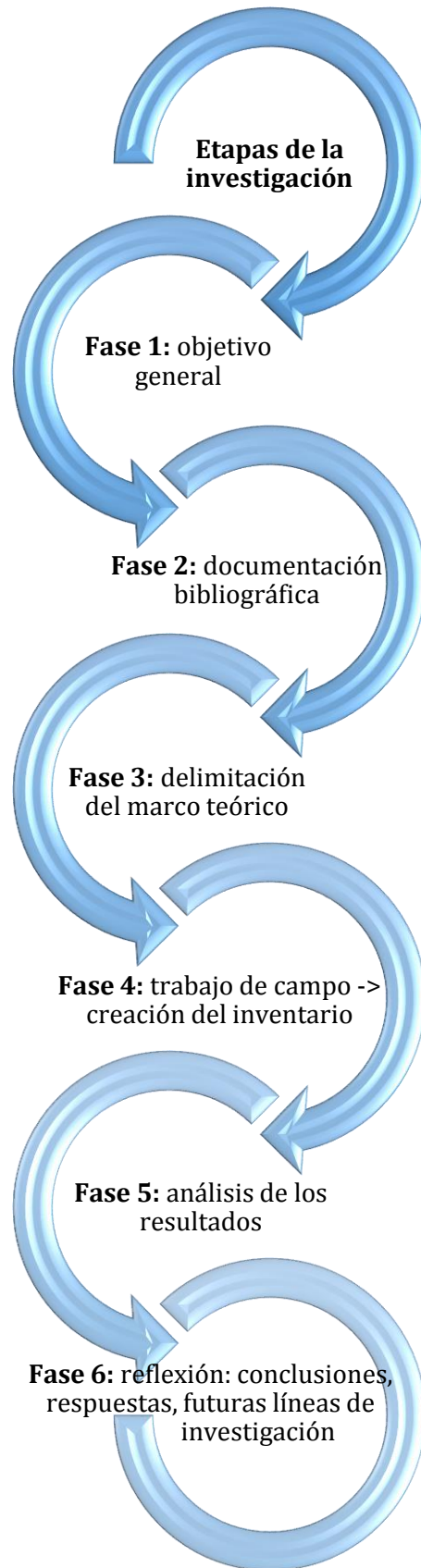


Gráfico 1. Metodología: etapas de investigación.

1. Resumen.

A pesar de no optar al título de “mención en doctorado europeo”, presentamos un pequeño resumen tanto en español como en inglés. Las conclusiones finales también serán redactadas en ambos idiomas. Perseguimos con ello acercar los resultados a varios profesores extranjeros que mostraron interés en este estudio.

La presente tesis doctoral persigue los siguientes objetivos: (1) hacer un recorrido por las distintas corrientes pedagógicas que han influido en el desarrollo de la metacognición, (2) hacer una recopilación de inventarios previos enfocados a medir la metalectura y (3) crear un inventario propio basado en los anteriores y destinado exclusivamente a profesores de ELE, ya que no existe ningún cuestionario con tales características. Finalmente, se aportan los resultados de dicho estudio.

Palabras clave: metacognición, enseñanza de español como lengua extranjera, ELE, inventario de conciencia lectora.

1.1. *Abstract:*

The following doctoral dissertation pursues: (1) to research in the different pedagogical tendencies that have influenced on the development of metacognition, (2) to collect all the previous inventories to measure the metacognitive awareness in reading, (3) to create a new inventory based in these previous ones which will be aimed exclusively at teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL). There is no inventory with these characteristics. Finally, the results will be showed.

Key words: *metacognition, learning Spanish as a foreign language, SFL, metacognitive awareness inventory focused in reading abilities.*

2. Marco teórico.

Los marcos teóricos que se han tomado como referencia para poder entender de dónde surgen muchos de los temas actuales relacionados con la metacognición son los siguientes: la psicología cognitiva; el constructivismo, de la mano de Piaget; y la teoría sociocultural de Vygotsky. Estos marcos fundamentan muchas de las investigaciones metacognitivas de la actualidad. Podemos afirmar que el estudio de la metacognición ha pasado a tener un papel fundamental en los estudios de psicología cognitiva: “Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o fundamentalmente una actividad rutinaria, estática y más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas características; en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado” (Coll et ál., 2007:9).

Pero, por desgracia, no es tan sencillo. La enseñanza conlleva toda una serie de pautas que deben ser llevadas a cabo por el profesor para que, de esta manera, se produzca un aprendizaje más significativo por parte de los alumnos. De ahí que hayan ido apareciendo a lo largo de los años teorías que intenten explicar la manera en la que adquirimos conocimiento.

2.1. Raíces del aprendizaje: una visión general del conductismo.

Consideramos necesaria una revisión de este marco teórico ya que significó, desde nuestro punto de vista, que alguien se preguntara de dónde provenía el conocimiento humano y, más importante aún, de qué manera se construye, qué procesos mentales tienen lugar para que se produzca. Se trata en este caso de estudiar la conducta humana desde una metodología de carácter eminentemente científico y que, además, proporcione hechos que sean susceptibles de ser tratados y contrastados.

Los autores Williams et ál. (1997:8) definen el conductismo de la siguiente manera:

This approach arose out of the ideas of early learning theorists who attempted to explain all learning in terms of some form of conditioning. [...] It was postulated that

all human behaviour could be explained in terms of the way in which simple S-R² connections were build up³.

Los seres humanos adquirimos conocimiento a través del proceso de aprendizaje. Y este proceso no se resume en ponerse en frente de los alumnos y transmitir información. Hay toda una serie de variables que influyen en que los alumnos aprendan de una manera más efectiva. Y todas ellas han de tenerse en cuenta por el profesor para que se produzcan mejores resultados.

A pesar de tratarse de un cliché, la expresión “cada día se aprende algo nuevo” tiene mucho de cierta. Se trata de un proceso que podemos categorizar como esencial en nuestro desarrollo como personas. Y, por este motivo, hemos decidido mostrar los principales procesos de aprendizaje, analizar sus diferencias, así como indicar su empleo en las aulas de ELE.

Los autores Ling et ál. (2012:183) lo definen de la siguiente manera: *“Learning can be defined as a relatively permanent change in behaviour due to experience⁴”*.

Dentro del aprendizaje asociativo, que es el aprendizaje que sucede al conectar o asociar dos eventos (cf. Ling et ál., 2012:183), se diferencian dos tipos:

- 1) Condicionamiento clásico: se trata de la asociación entre un estímulo del ambiente y comportamientos reflexivos involuntarios.
- 2) Condicionamiento operante: se trata de la asociación de las consecuencias de nuestros comportamientos y nuestras acciones voluntarias.

² S: *Stimulus* (estímulo), R: *Response* (respuesta).

³ “Este enfoque surgió de las ideas de los teóricos del aprendizaje, quienes trataron de explicarlo basándose en términos de condicionamiento. [...] Se postuló que todo el comportamiento humano puede ser explicado a través de la manera en la que se construían conexiones de estímulos y respuestas”.

⁴ “El aprendizaje puede ser definido como un cambio relativamente permanente en el comportamiento y que se debe a la experiencia”.

2.1.1. Condicionamiento clásico.

El autor por excelencia de este tipo de condicionamiento fue Pavlov⁵. Investigamos algunas definiciones al respecto.

a) En primer lugar, recogemos lo expuesto por Luján et ál. (2014:66):

Este proceso fue primeramente estudiado por Pavlov (1849-1936). Los primeros estudios científicos, es decir, con control objetivo de las variables que intervienen en el comportamiento y que se trasladaron al aprendizaje humano, se basaron en lo que se denominó “aprendizaje condicionado”. Estos estudios fueron desarrollados por Pavlov, entre 1890 y 1900, experimentando con perros. Este tipo de aprendizaje tiene lugar por asociación o contigüidad entre estímulos (incondicionados y condicionados). De este modo, concluyó que cuando un “estímulo incondicionado” o EI (la comida), que provoca por sí mismo una “respuesta incondicionada” o RI (jugos gástricos), se asocia con un estímulo que es neutro (timbre), es decir, que no provoca por sí mismo una respuesta, este último estímulo neutro se convierte en “estímulo condicionado” o EC y produce la misma respuesta (RC) que el estímulo incondicionado.

Dicho proceso se puede ver reflejado en la siguiente figura:

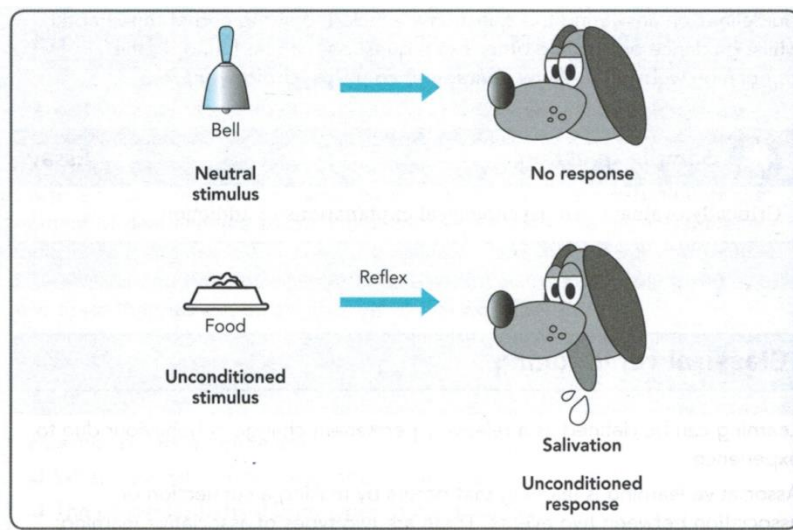


Figura 1. Condicionamiento clásico⁶.

⁵ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) es quizás la figura histórica más importante del estudio del condicionamiento. Sus trabajos pioneros estimularon la investigación en el área y establecieron los procedimientos y conceptos fundamentales en esta área de la psicología. Pavlov sugirió que un estímulo que había precedido la comida, había adquirido la capacidad de producir la respuesta de salivación (cf. Gutiérrez, G., 1999: 557-559).

⁶ Imagen extraída de Ling et ál. (2012:184).

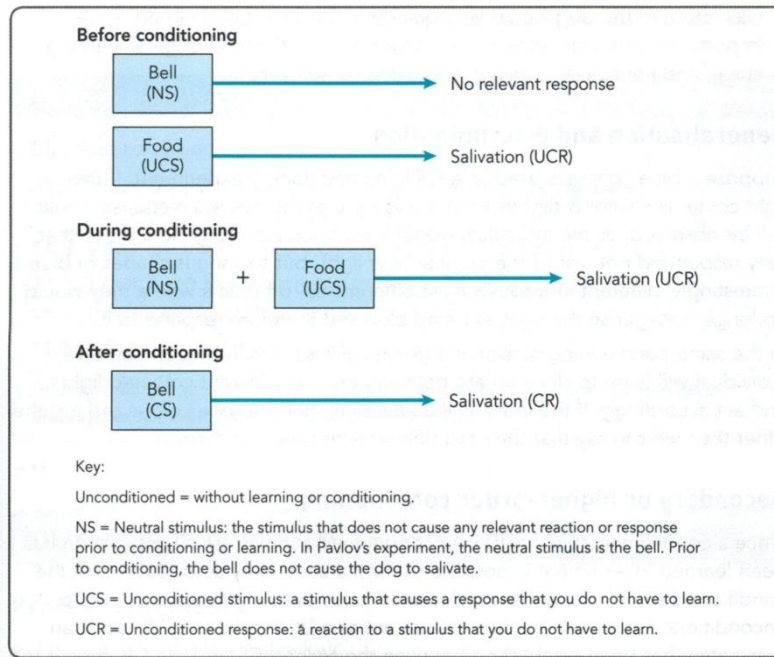


Figura 2. Condicionamiento clásico⁷.

El resumen de la imagen anterior se entiende de la siguiente manera. Antes de producirse el condicionamiento, al hacer sonar el timbre el perro no muestra respuesta alguna (se trata de un estímulo neutro: no causa ningún tipo de respuesta antes del condicionamiento). Al mostrarle comida, se presenta un estímulo incondicionado (estímulo que no hay que aprender: en este caso, salivar, algo que el perro hace de manera natural). Mientras tiene lugar el condicionamiento, simultáneamente se le muestra al perro la comida (estímulo incondicionado) y se hace sonar el timbre (estímulo neutro) e igualmente el perro en esta etapa comienza a salivar. Ya una vez que ha tenido lugar el condicionamiento y suena el timbre (que pasa a convertirse en estímulo condicionado), el perro saliva igualmente (lo que sería una respuesta condicionada), a pesar de no estar presente la comida. Es decir, pasamos de tener un estímulo neutro a convertirlo en una respuesta condicionada.

Pero el condicionamiento clásico no se da exclusivamente en los animales, también sucede en los humanos. Un ejemplo de condicionamiento clásico lo encontramos cuando una persona suda como respuesta a un calor intenso. En breves palabras, para que un condicionamiento ocurra se necesita que haya un

⁷ Imagen extraída de Ling et ál. (2012:185).

estímulo neuronal y que se una con un estímulo incondicional repetidamente de modo consistente y simultáneo para poder establecer de esta manera una respuesta condicionada. En el caso del estudio de Pavlov, se establece una unión entre el timbre y la comida hasta que finalmente la respuesta al timbre (salivación) se condiciona.

b) En segundo lugar, Luján et ál. (2014:67) nos informan sobre otro investigador continuador de las ideas de Pavlov:

Watson⁸, en sus investigaciones, fue más allá de la mera respuesta fisiológica estudiada por Pavlov y la trasladó al aprendizaje humano en general, llegando a la misma conclusión. Es decir, que estímulos incondicionados asociados a estímulos neutros provocan respuestas condicionadas. Esto es aplicable tanto en conductas positivas como negativas. Por ejemplo: si a un bebé de nueve meses se le muestra un osito, lo normal es que lo coja, sonría y se entretenga con él. Si la presencia del osito, de forma reiterada, se le acompaña de un agradable sonido musical, el niño cuando oiga sólo⁹ la música se mostrará contento, como si tuviera delante el osito. Un ejemplo de matiz negativo lo tendríamos en la inducción al miedo que Watson estudió. Si en lugar de asociar el osito a una música agradable, lo asociáramos a un timbre fuerte y estridente, la respuesta sería miedo. El experimento de *El pequeño Alberto*¹⁰ de Watson, es fiel reflejo de ello. Watson creyó que manejando los estímulos adecuadamente se puede conseguir que el niño aprenda las conductas o respuestas que nos proponemos. Desde esta perspectiva, el niño es el resultado de sus ambientes de crianza y de la riqueza estimular que proporcione la familia. Desde este planteamiento conductista, el desarrollo se explica como resultado del aprendizaje; un aprendizaje que hace referencia a cambios relativamente permanentes en la conducta del individuo, que es fruto de la experiencia y no de la maduración y que es independiente de la edad, el momento histórico y las circunstancias.

Consideramos que el aprendizaje es algo más complicado que la simple estimulación de una conducta determinada. No todo en el aula es susceptible de aprenderse desde esta teoría. No solo se pueden enseñar conductas en el aula, sino

⁸ John B. Watson y Rosalie Raynor (1920) llevaron a cabo el experimento conocido como “El pequeño Alberto”.

⁹ sic: solo.

¹⁰ En este experimento Albert (un niño de nueve meses de edad) fue expuesto a una rata blanca para conocer su reacción. En un principio el niño no mostró miedo alguno al verla. En ocasiones posteriores, al niño se le expuso de nuevo a la rata a la vez que Watson hacía ruido al golpear una tubería de metal con un martillo. A partir de este momento, el niño empieza a llorar. Después de unir repetidamente en este caso la rata con el fuerte sonido, se produce un condicionamiento clásico: el niño lloraba nada más ver la rata.

que también es necesario ofrecer al alumno maneras de “aprender a aprender”. Según el condicionamiento clásico, un mismo estímulo va a generar siempre la misma respuesta. Según nuestro punto de vista, hay muchas variables que pueden influir en la conducta del alumno (motivación, cansancio físico o mental, etc.), más que una simple relación de causa-efecto. Los recursos que el profesor utilice en el aula pueden ayudar a reducir estas variables de aprendizaje, eso sí, teniendo en cuenta de antemano que no podemos responsabilizar completamente al profesor del éxito total de aprendizaje del alumno.

2.1.2. Condicionamiento operante o instrumental.

Ling et ál. (2012:187) lo definen del siguiente modo: “*Behaviour that is learned only, not innate*¹¹”. Un ejemplo de ello sería el levantar la mano en clase para responder una determinada pregunta. Se trata de una conducta voluntaria, no es reflexiva ni involuntaria. No se nace con esta habilidad, hay que aprender cómo (y por qué) hacerlo (cf. Ling et ál., 2012:188).

Por su parte, el autor Beltrán (1995:292) aporta otra definición: “El aprendizaje o condicionamiento instrumental u operante se denomina así porque el sujeto aprende una determinada conducta que funciona como instrumento para la obtención de un refuerzo”.

Dentro de esta corriente, Thorndike es uno de los autores más destacados. Se interesaba por las personas. No obstante, usaba animales como sustitutos accesibles en su búsqueda de las leyes de aprendizaje. Buscaba actividades que pudieran ser medidas. Experimentó con cajas en las que metía a un felino y calculaba sus habilidades en reconocer la salida para obtener su comida. Mediante esta observación se enuncia la llamada ley del efecto (*Law of effect*). Y se descubría la naturaleza progresiva del aprendizaje. Si una acción suponía un premio, él creía que esto quedaría impreso en la mente del animal. “Formuló su famosa ley del efecto, que puede enunciarse así: cuando un acto va seguido de una recompensa tiende a repetirse, mientras que cuando va seguido de un castigo disminuye la probabilidad de su repetición” (Beltrán, 1995:292-293).

¹¹ “Se trata de una conducta que se aprende, que no es innata”.

Posteriormente, este proceso de aprendizaje fue estudiado por Skinner, quien descubre la ley de refuerzo (*Reinforcement Law*). Según esta ley, cuando después de realizar una conducta el individuo recibe un refuerzo, la posibilidad de que dicha conducta se vuelva a repetir y se mantenga es elevada. En este caso no hay un estímulo para que se produzca una respuesta determinada como era el caso de la ley de efecto.

Ahora bien, ¿cómo trasladamos esta ley a las aulas? Según el conductismo, la enseñanza se plantea como un programa de refuerzos que modifica la conducta del alumno. Si el alumno responde correctamente, se le proporciona una serie de estímulos positivos. Si no lo hace, se le dan estímulos negativos. Esta secuencia se repetirá hasta que todas las respuestas se hayan asimilado por parte del alumno. Los premios aumentarán la probabilidad de que la conducta deseada se repita: “*Contemporary view of this form of learning have been shaped largely by the work of Skinner¹²*” (Ling et ál., 2012:188). En el mismo sentido se expresan Williams et ál., (1997:9):

The founder of modern bahaviourism is generally considered to be B. F. Skinner, who constructed a system of principles (he preferred not to call it a theory) to account for human behaviour in strictly observable terms. He also began with the premise that learning was the result of environmental rather than genetic factors¹³.

Esta manera de aprender fue estudiada por Skinner, quien define que dentro de la ley de refuerzo existen dos tipos:

- 1) Refuerzo positivo (*positive reinforcement*): “[...] *is when a consequence that you like is added¹⁴*” (Ling et ál., 2012:188). Es decir, se trata de un refuerzo que tiene lugar como premio por haber mostrado una conducta adecuada. En palabras de Pérez (2000:69): “Definimos el reforzamiento positivo como el incremento de la probabilidad de que en el futuro vuelva a repetirse en un contexto determinado

¹² “El trabajo de Skinner ha dado lugar a una visión contemporánea de esta forma de aprendizaje”.

¹³ “Generalmente, se considera que el fundador del conductismo moderno es B. F. Skinner, quien construyó un sistema de principios (prefería evitar llamarlo teoría) que estudiaba la conducta humana en términos estrictamente observables. También comenzó con la premisa de que el aprendizaje es el resultado de factores ambientales, más que genéticos”.

¹⁴ “[...] cuando se añade una consecuencia que agrada”.

una conducta seleccionada [...]”.

Por ejemplo, si un alumno realiza bien un ejercicio se le puede premiar. Aunque consideramos que hay que tener cuidado en este sentido. Hay algunos autores que defienden que al alumno se le regale una golosina, “*stickers, sweets, money, etc.*”¹⁵ (cf. Ling et ál. 2012:188), pero en la actualidad creemos que sería mucho más positivo si se regalara al alumno algo que no sea físico pero que tenga un mayor impacto, como, por ejemplo, dar la enhorabuena. Es decir, que se trate de algo emocional. Estamos más a favor de los refuerzos positivos de tipo emocional que los materiales. Consideramos que los refuerzos de tipo material pueden llegar a tener una caducidad a largo plazo y generan mucho menos impacto en el alumno.

2) Refuerzo negativo (*negative reinforcement*): de acuerdo con Luján et ál. (2014:68), “en este caso se trata de evitar que el alumno haga algo que realmente no le gusta. El refuerzo negativo lo podemos entender como la eliminación de estímulos desagradables que aumentan la probabilidad de la respuesta o conducta. Por ejemplo, el niño que se pone a estudiar para evitar el sermoneo de su madre. Como podemos ver, el sermoneo es un estímulo desagradable, y para evitar que se produzca, se emprende una conducta que impida su presencia”.

Dichos procesos los vemos reflejados en el siguiente gráfico:

	Appetite	Aversive
Presented	<p><i>Positive reinforcement</i></p> <p>Positive event follows response, e.g. reward</p>	<p><i>Punishment</i></p> <p>Discomfort follows response, e.g. smack</p>
Removed	<p><i>Punishment</i></p> <p>Positive state removed after response, e.g. making child go to room</p>	<p><i>Negative reinforcement</i></p> <p>Discomfort removed after response, e.g. escape or avoidance learning</p>

Figura 3. Procesos del condicionamiento operante o instrumental.

¹⁵ “[...] pegatinas, golosinas, dinero [...]”.

En palabras de Pérez (2000:75), “el reforzamiento negativo se refiere a un aumento en la probabilidad de la frecuencia de una respuesta o conducta mediante la que se logra la supresión de un suceso o estímulo aversivo”.

3) Castigo (*punishment*): con frecuencia el refuerzo negativo se confunde con el castigo, pero son diferentes. Los autores Luján et ál. (2014:68) definen el término del siguiente modo:

El castigo consiste en proporcionar algún daño, molestia, impedimento o perjuicio al individuo por su conducta. Hay castigos en los que el sujeto recibe algo desagradable, por ejemplo, una sanción, una reprimenda verbal; pero también hay castigos en los que al sujeto se le retiran cosas o actividades que para él resultan placenteras. Penar al niño sin salir a jugar con amigos o no comprarle la bicicleta prometida, son ejemplos de este último tipo de castigo.

Por su parte, los autores Ling et ál. (2012:189) lo definen así: “[...] *punishment is any consequence that decreases the probability of the behaviour in the future. Something that you don't like is added, for example: getting smacked, etc.*¹⁶”.

Skinner propone una serie de actuaciones que se pueden llevar a cabo en el aula para mejorar la instrucción:

In subsequently turning his attention to education, or more specifically, instruction, Skinner argued that this could be improved considerably by the adoption of four simple procedures. He suggested that:

- *teacher should make explicitly clear what is to be taught;*
- *tasks should be broken down into small, sequential steps;*
- *students should be encouraged to work at their own pace by means of individualised learning programmes;*
- *learning should be 'programmed' by incorporating the above procedures and providing immediate positive reinforcement based as nearly as possible on 100 per cent success*¹⁷ (cf. Williams et ál., 1997:10).

¹⁶ “[...] un castigo es cualquier consecuencia que disminuya la probabilidad de repetir una misma conducta en el futuro. Se añade algo que no te gusta, por ejemplo, recibir una bofetada, etc.”.

¹⁷ “Posteriormente, Skinner centró su atención en la educación o, más específicamente, la instrucción. Sugirió que podría mejorarse considerablemente mediante cuatro procedimientos. Sugirió que:

- el profesor debe dejar claro qué se va a enseñar;
- las tareas deben descomponerse en pasos más pequeños y secuenciales;

Dicha pedagogía conductista, en la que el conocimiento de la lengua se entiende como un comportamiento que debe enseñarse, tuvo una gran influencia en el desarrollo de planteamientos audio-linguales. Aprender una lengua desde esta perspectiva supone adquirir un conjunto de hábitos mecánicos en los que los errores se van eliminando gracias al refuerzo.

Exponemos a continuación un ejemplo de dicho enfoque:

• **Repetition Drill:** Books open.

Chorus and Group Repetition.
Ask the pupils to repeat the following statements after you first in chorus then in groups:

TEACHER: *Look at the 1st picture.*
There is a plate on the table. *All together!*
Look at the 2nd picture.
There is some tea in the pot. *All together!*

The remaining items are as follows:

3rd: a cup behind the pot.
4th: some coffee in the cup.
5th: a sweet in the packet.
6th: some sugar in the bowl.
7th: a refrigerator in the kitchen.
8th: some lemonade in the bottle.
9th: some milk in the jug.
10th: some water in the glass.
11th: a lollipop on the table.
12th: a spoon near the plate.

Figura 4. Ejemplo de ejercicio basado en el enfoque conductista. Citado por Williams et ál. (1997:11), los cuales lo han extraído de *Look, Listen and Learn* (Alexander, 1968:159).

En este caso los autores muestran un ejemplo en el que el profesor, a la vez que presenta una serie de imágenes, enuncia en alto una frase y a continuación los alumnos deben repetirla. Se trata de un ejercicio basado exclusivamente en la repetición. Desde nuestro punto de vista, llevar a cabo este tipo de actividad en el aula puede resultar contraproducente, ya que los alumnos son capaces de reproducir las frases de un modo correcto y automático aun sin ser capaces de entender su significado. Este enfoque audio-lingual muestra toda una serie

-
- se debe fomentar que los alumnos trabajen a su propio ritmo a través de programas de aprendizaje individualizados;
 - el aprendizaje se debe programar mediante los elementos anteriores, así como la incorporación de refuerzos positivos inmediatos basados en un 100% de éxito”.

limitaciones. Los alumnos se representan como seres pasivos, no se les aportan estrategias de aprendizaje ni se les enseña a observar su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, consideramos que los alumnos, después de repetir varias veces estas frases, pueden presentar apatía, no se trata de un ejercicio interactivo en absoluto. Asimismo, mediante la realización de esta actividad, se aprecia una nula atención a los procesos cognitivos de los alumnos. Veamos otro ejemplo:

1. Invention Exercise

MODEL:

He	often	does that
She	never always	

PROMPT: football on Saturdays

RESPONSE: He always plays football on Saturdays

or: He never watches football on Saturdays

Prompts:

- a) the theatre at weekends
- b) jazz
- c) tea without sugar
- d) to work by bus
- e) French magazines
- f) to the seaside in winter
- g) brown bread
- h) detective stories
- i) coffee with cream
- j) Turkish cigarettes

Figura 5. Ejemplo de ejercicio basado en el enfoque conductista. Citado por Williams et ál. (1997:12). Extraído de *Kernel Lessons Intermediate* (O'Neill et ál., 1975:6).

En este segundo caso se trata de un ejercicio de sustitución en el que al alumno se le ofrecen unas palabras clave (*prompt*) que tiene que completar con el modelo que aparece al principio. En el modelo se incluye el sujeto (*él o ella*, 3ª p. sing.), un adverbio temporal (*a menudo, nunca o siempre*) y, al final de dicha oración, el alumno debe añadir las palabras clave, así como seleccionar el tipo de verbo que mejor encaje en la oración (por ejemplo: “va al trabajo en autobús”). Reconocemos que, a diferencia del ejercicio anterior en el que no se requería mucha aportación

por parte del alumno, en este caso se exige al alumno una serie de conocimientos previos: por una parte, conocer el sujeto de la frase, los adverbios de tiempo, el verbo que mejor encaje en cada oración, así como el significado de las palabras clave. Observamos que en este tipo de ejercicio no se ofrecen claves al alumno, consideramos que está enfocado a un alumno con un nivel de conocimiento avanzado de la lengua. No obstante, en este tipo de ejercicio el alumno puede ser capaz de completarlo incluso si desconoce el significado de las palabras.

A pesar de que ambos ejercicios se plantean como métodos audio-linguales, podemos comprobar que en el primer caso el nivel de atención y participación del alumno es mínimo; mientras que en el segundo caso se aprecia una mayor aportación por parte del alumno, ya que debe discernir entre varias opciones que encajen con la respuesta correcta.

En resumen, en este caso ya no se trata de que genere un determinado estímulo para que produzca la misma respuesta una y otra vez. Esta teoría se preocupa por estimular las respuestas adecuadas guiándolas. Como crítica constructiva a este enfoque conductista podemos considerar que, si lo aplicamos en las aulas, se supone que solo los conocimientos que se pueden observar por parte del docente serían válidos: llámese resultados de un examen, observar conductas derivadas de un aprendizaje, etc.

Boggino (2007:21) lo expresa de la siguiente manera:

En suma, el conductismo se ubica como una concepción que reduce el sujeto a un simple organismo reactivo y, por lo tanto, desconsidera toda otra actividad cognoscitiva, funda la enseñanza en la eliminación del error y la fijación del acierto, y reduce el objeto de conocimiento a los objetos observables.

Si trasladamos esta teoría a las aulas de ELE, un ejemplo podría ser un examen final, algo en lo que el profesor se pueda basar para comprobar que ha habido un aprendizaje. Pero, si fundamentamos nuestra práctica docente en el proceso de aprendizaje en sí y no en los resultados observables, esta teoría deja de ser válida. En resumen, el conductismo tenía un valor limitado, ya que las acciones humanas abarcan un amplio abanico, no se limitan exclusivamente a estímulos y respuestas.

Desde nuestro punto de vista, este enfoque ofrece una serie de limitaciones:

- Mediante este enfoque, no se le enseña al alumno a implicarse en el proceso de aprendizaje, no se fomenta el análisis del lenguaje ni el desarrollo de estrategias metacognitivas.
- El alumno es capaz de realizar una actividad sin conocer el significado de cada una de las palabras. Muchas de las actividades basadas en este enfoque se pueden llevar a cabo automáticamente, sin prestar atención al lenguaje.

2.2. Psicología cognitiva.

En contraposición al enfoque conductista, la psicología cognitiva se preocupa por la manera en la que la mente humana piensa y aprende. Los psicólogos cognitivos se interesan por los procesos mentales que tienen lugar en el aprendizaje e incluyen aspectos tales como la manera en la que los seres humanos se implican en dicho proceso. Varios han sido los descubrimientos en el siglo XXI sobre psicología cognitiva y educación. La psicología cognitiva ha tenido una influencia considerable en la enseñanza de lenguas. Mediante este enfoque, el alumno ocupa un papel activo en el proceso de aprendizaje. Y esto ha desembocado en un cambio en la concepción que se tenía del estudiante. Las investigaciones que se están llevando a cabo en el área de la psicología cognitiva y educativa aportan datos relevantes destinados a ofrecer pautas para una mejor enseñanza.

Mostramos un ejemplo de dicho enfoque en el ejercicio que presentamos a continuación. En este caso, ya no se trata de ejercicios de repetición ni sustitución. En el enfoque cognitivo la complejidad es mucho mayor, se le exige al estudiante el uso de su mente para que observe, piense, categorice y haga hipótesis. En este ejercicio se estudian las palabras terminadas en *s* y *'s*. El objetivo final es que el alumno sepa diferenciar entre el plural propiamente dicho; el de la forma contraída del verbo *to get*: *he's got*, la cual es sinónima de *he has got*; el que se utiliza para formar el posesivo de un sustantivo, en el cual se añade un apóstrofe + *'s* al final del sustantivo: *Bridget's family* (la familia de Briget); y la forma contraída de *'it is'* que se corresponde con *'it's'*.

29 **Language study**

Words ending in s

Look at the transcripts below of David and Bridget talking about their families (sections 26b and 19).

How many words are there ending in **s** or '**s**?

Does the **s** or '**s** always mean the same?

Some words always end in **s**, for example, **his**.

What about this one?

I've got one brother and he's got two daughters.

Put the words ending in **s** or '**s** into 4 categories.

Bridget's family

DF: If we look at, erm, your mother Sheila. Has she got any brothers and sisters?

BG: Yes, she's got one sister.

DF: No brothers?

BG: No.

DF: Okay. What about your father?

BG: He's got three sisters.

DF: Oh, and no brothers?

BG: No.

David's family

BG: Now it's my turn. Your father's called John? and your mother's called Pat? –

DF: That's right.

BG: and your brother's married – to . . . Jane?

DF: Jane. Good.

BG: Jane. And they've got two daughters called . . . Emma and – Sarah.

Now look at the text in section 24. Find thirteen more words that end in **s** and put them into categories.

Figura 6. Citado por Williams et ál. (1997:14), los cuales lo han extraído de *Collins Cobuild English Course* (William y Willis, 1988:15).

Hemos recogido de distintos autores varias definiciones sobre la psicología cognitiva. Las presentamos a continuación. Manning (1992:73) propone la siguiente:

La psicología cognitiva es el estudio de aquellos procesos mentales que posibilitan nuestro diario desenvolvimiento en el reconocimiento de objetos familiares, personas conocidas, manejo del mundo que nos rodea, incluyendo las habilidades de lectura, escritura, programación, realización de planes, pensamiento, toma de decisiones y memorización de lo aprendido.

Por su parte, los autores León et ál. (1995:39) aportan la siguiente interpretación:

La psicología cognitiva surge como alternativa a la concepción conductista de la mente como caja negra inaccesible. Es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero sí parece claro que su inicio coincide con la aparición y desarrollo de los ordenadores. El funcionamiento de estas máquinas sirve como metáfora al investigador para explorar el funcionamiento de los procesos cognitivos internos.

En esta otra definición, perteneciente al mismo año que la anterior, los autores Eysenck et ál. (1995:1) la describen así:

[...] it is concerned with topics like perception, learning, memory, language, emotion, concept formation and thinking¹⁸.

In spite of its diversity, cognitive psychology is unified by a common approach based on an analogy between the mind and the digital computer [...]¹⁹.

Por su parte, Martín (2000:4) entiende la psicología cognitiva de la siguiente manera:

La psicología cognitiva, como hemos adelantado antes, se interesa por el conocimiento, su adquisición y su desarrollo. Investiga la forma en que las personas humanas piensan y aprenden, indaga cuáles son los procesos mentales que afectan al aprendizaje y el modo en que la mente almacena la información que obtiene y luego la utiliza.

Expresamos, a continuación, las definiciones más recientes del concepto. Según Ling et ál. (2012:2), *“cognitive psychology has been defined as the study of cognition; the mental processes that underline human behaviour. This covers a wide range of subdisciplines including memory, learning, perception and problem*

¹⁸ “[...] se interesa por aspectos como la percepción, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, las emociones, la formación de los conceptos y el pensamiento”.

¹⁹ “A pesar de su diversidad, la psicología cognitiva aúna un enfoque común basado en la analogía de la mente y los ordenadores [...]”.

*solving*²⁰. Y concretan (2012:221):

[...] the interdisciplinary scientific study of how information concerning human cognitive abilities such as language, reasoning and perception is represented and manipulated within the human brain or computer. It consists of multiple research disciplines, including artificial intelligence, psycholinguistics²¹, psychology, philosophy, education, neuroscience and anthropology²².

Debemos tener presente que psicología cognitiva y ciencia cognitiva no son lo mismo: *“Today, the increasing sophistication of brain science, including the development of new technologies such as brain imaging, provides the possibility of the convergence of psychological and neuropsychological knowledge, and the emergence of new disciplines such as cognitive science and neuropsychology²³”* (cf. Ling et ál., 2012:2). Se llama ciencia cognitiva a la ciencia que intenta comprender cómo un sistema físico puede recibir, seleccionar y procesar información. Hasta ahora, conocemos sólo²⁴ dos tipos de entidades capaces de hacer esto: los ordenadores y el cerebro (algunos autores hablan metafóricamente de “cerebro seco” y “cerebro húmedo”)²⁵.

De acuerdo con Parkin (2014:1), la psicología cognitiva surge como un intento de explicar el funcionamiento de la mente humana. Y esto se hacía ya desde

²⁰ “La psicología cognitiva se define como el estudio de la cognición; los procesos mentales que tienen que ver con la conducta humana. Engloba un amplio rango de disciplinas, tales como la memoria, el aprendizaje, la percepción y la resolución de problemas”.

²¹ sic: psycholinguistics.

²² “[...] el estudio interdisciplinario y científico sobre cómo la información relativa a las habilidades cognitivas humanas tales como el lenguaje, el razonamiento y la percepción se representan y manipulan en el cerebro u ordenador. Consiste en varias disciplinas de investigación que incluyen la inteligencia artificial, psicolingüística, psicología, filosofía, educación, neurociencia y antropología”.

²³ “En la actualidad, la alta y continua sofisticación de la ciencia cerebral que incluye el desarrollo de nuevas tecnologías, tales como imágenes cerebrales, ofrece la posibilidad de convergencia entre el conocimiento psicológico y neuropsicológico, así como el descubrimiento de nuevas disciplinas, como, por ejemplo, la ciencia cognitiva y la neuropsicología”.

²⁴ sic: solo.

²⁵ Extraído de:

<http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Ciencia-Cognitiva.htm>

la Antigua Grecia. Los filósofos tenían ideas sobre el funcionamiento de la mente. Según este autor, “[...] *cognitive psychology has been presented in a very positive light as an approach which gets to the heart of explaining human mental processes*²⁶” (Parkin, 2014:17). La psicología cognitiva surgió en una época en la cual los ordenadores comenzaban a causar un gran impacto en la ciencia y, probablemente, era natural que los psicólogos cognitivos establecieran una analogía entre los ordenadores y el cerebro humano: “*However, one must be careful about how far this analogy can be taken*²⁷” (Parkin, 2014:12).

A continuación, recogemos la definición más reciente de los autores Williams et ál. (2015:8): “*A cognitive approach to learning involves encouraging learners to use mental learning strategies to analyze, hypothesize, and deduce information so their minds use such strategies as analyzing language, seeing patterns, working out rules, and experimenting with using the language*²⁸”. En contraposición al enfoque conductista que comentábamos en apartados anteriores, en el cual no hay margen para el error, en este enfoque cognitivo el error constituye una parte fundamental del proceso de aprendizaje y va a ayudar al alumno a mejorar su forma de aprender (Williams et al., 2015:8): “*Making mistakes is also seen as an important part of this process, as learners are able to notice the discrepancies between their own output and that of others. This allow them to develop by trying out new things with language*²⁹”.

Después de analizar las distintas definiciones de varios autores, podemos terminar este epígrafe afirmando que la psicología cognitiva es una rama de la psicología en la que se realizan estudios para averiguar cómo se producen ciertas habilidades que incluyen el lenguaje, el razonamiento, la memoria, la percepción y la resolución de problemas. En definitiva, podemos concluir que los alumnos de ELE

²⁶ “[...] la psicología cognitiva se ha presentado como enfoque esperanzador que estudia el corazón mismo de los procesos mentales”.

²⁷ “No obstante, se debe tener cuidado sobre el límite hasta el cual dicha analogía se puede llevar”.

²⁸ “Un enfoque cognitivo del aprendizaje incluye estimular a los alumnos para que utilicen estrategias de aprendizaje mentales y poder analizar, hacer hipótesis y deducir información con el fin de que sus mentes utilicen estrategias como análisis del lenguaje, reconozcan patrones y experimenten con el uso del lenguaje”.

²⁹ “Cometer errores constituye una parte importante de este proceso, ya que los alumnos son capaces de darse cuenta de las discrepancias entre su propio *output* y el de los demás. Esto les permite desarrollarse mientras prueban métodos nuevos en el lenguaje”.

no son meros reactores al ambiente, sino que son constructores activos de su experiencia y, por lo tanto, es importante evaluar estos procesos que se incluyen dentro de la psicología cognitiva.

2.2.1. Procesamiento de la información: atención y memoria.

Los psicólogos cognitivos que defienden este enfoque se centran en la manera en la que los seres humanos recibimos y procesamos la información: *“Attention is one area where an information processing approach has provided valuable insights into the workings of the human mind³⁰”* (Williams et ál., 1997:15). Consideramos que la atención del alumno en realidad se necesita en mayor grado cuando una tarea es nueva o está fuera del alcance de las capacidades del alumno. En el momento en el que el alumno se vuelve más hábil para realizarla hay menos necesidad de promover esta área.

Otro de los ámbitos en el que los psicólogos cognitivos han centrado su atención es la memoria. Está clara su vital importancia a la hora de aprender una lengua extranjera, en nuestro caso, el español. Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los estudiantes de ELE es al aprendizaje de nuevo vocabulario. Es difícil aprender vocabulario que desconocemos y también retener su significado. Hay toda una serie de estrategias mnemotécnicas que se pueden enseñar a los alumnos. Una de las aplicaciones con más éxito en la enseñanza de vocabulario en lengua extranjera es el sistema mnemotécnico conocido como *“Linkword Language System of language learning”* (sistema asociativo para el aprendizaje de una lengua extranjera, Gruneberg, 1987). Esta técnica supone la unión de palabras tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera para construir una imagen en la mente y así poder recordarla. Pongamos, por ejemplo, que un alumno de ELE quiere recordar la palabra “gato” en su lengua materna “francés”. Un ejemplo de este sistema sería que el alumno recuerde a un gato comiendo un pastel de chocolate “gâteau”. Se trata de recordar dichas palabras mediante asociaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera.

³⁰ “El área relativa a la atención es un enfoque del procesamiento de la información que ha realizado contribuciones a los trabajos basados en la mente humana”.

Otra técnica empleada en recordar mejor la información es la conocida como mapas mentales (*mind maps*). Su creador, Tony Buzan, afirma que la aplicación de los mapas mentales puede ayudar a recordar la información de una manera más efectiva: “Aparte de familiarizar a sus estudiantes con la teoría y la práctica de la cartografía mental, los maestros pueden usar de mil maneras prácticas los mapas mentales para facilitar la enseñanza y el aprendizaje” (Buzan et ál., 1996:246). Y, además, aportan toda una serie de aplicaciones posibles: la preparación de notas para clases y conferencias, la planificación anual, la planificación de los términos, la planificación diaria, lecciones y presentaciones, los exámenes y los proyectos. En definitiva, se trata de organizar la información de manera que permanezca en la mente y seamos capaces luego de recuperarla y ampliarla. Además, propone cuáles son los beneficios de utilizar los mapas mentales (Buzan et ál., 1996:266):

- permiten tener a la vista en todo momento el «cuadro» total del conocimiento, con lo que se alcanza una comprensión más equilibrada y amplia del tema.
- ocupan mucho menos espacio que las notas lineales. En una hoja grande de mapa mental es posible resumir entre diez y mil páginas de texto.
- ofrecen al cerebro un foco central y una estructura dentro de la cual se pueden integrar los conocimientos de cualquier tema.
- incrementan el ansia de conocimientos del cerebro.
- permiten relacionar los propios pensamientos e ideas con los expresados en libros, conferencias u otras presentaciones.
- a efectos de la revisión y el repaso, son mucho más eficaces.
- refuerzan el recuerdo y la comprensión de libros, clases y conferencias, permitiendo sobresalir en cualquier tipo de estudios.

Como vemos, hay muchas razones por las que utilizar los mapas mentales puede ayudar tanto a profesores como a alumnos. Estamos de acuerdo en que el uso de esta estrategia repercute en una mejora que se traduce en recordar información con facilidad. No obstante, en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas en la que la tarea fundamental consiste en memorizar vocabulario, esta estrategia quizás no sea tan efectiva, puesto que ayuda a recordar ideas, no términos aislados.

2.2.2. Roger C. Schank y la ciencia cognitiva.

Hemos decidido incluir a este autor en el presente trabajo de investigación puesto que es considerado como uno de los más revolucionarios en cuanto al aprendizaje constructivista: *learning by doing* (aprender haciendo).

Roger C. Schank³¹ es uno de los visionarios más destacados en inteligencia artificial. Es el fundador de *Socratic Arts Inc.*³², además de profesor emérito de la Universidad Northwestern³³. En el año 2012 lanzó una nueva aventura: *XTOL*³⁴ (enseñanza experiencial en línea). *XTOL* crea experiencias basadas en el *learning by doing* para universidades de cualquier área de especialización.

En la década de los años 70, mientras ejercía como profesor en la Universidad de Standford³⁵, Roger C. Schank se hizo mundialmente famoso al convertirse en la primera persona capaz de hacer que los ordenadores procesaran frases de inglés cotidianas escritas a máquina. Para conseguirlo, desarrolló un modelo que representaba el conocimiento y las relaciones entre conceptos que permitían a sus programas predecir qué conceptos vendrían a continuación de una frase. Esto dio como consecuencia un campo en la psicología dedicado a determinar cómo las personas hacen inferencias³⁶ a partir de lo que escuchan.

Después de trasladarse a la Universidad de Yale en el año 1974, trabajó para que los ordenadores fueran capaces de leer artículos de periódicos. Su investigación fue financiada a través del Departamento de Defensa estadounidense, el cual estaba interesado en predecir problemas mundiales tras la lectura por medio de los ordenadores de las noticias y su análisis. Schank creó su primer programa para

³¹ Información extraída de: <http://www.rogerschank.com/>

³² La empresa *Socratic Arts* ofrece toda una serie de sistemas de aprendizajes alternativos.

³³ La Universidad Northwestern es una universidad privada estadounidense situada principalmente en la ciudad de Evanston, en el Estado de Illinois.

³⁴ De las siglas de *Experiential Teaching Online*, ofrece programas basados en habilidades tecnológicas. Se trata de un curso de corta duración basado en el *learning-by-doing*.

³⁵ Universidad privada en California.

³⁶ Se entiende por inferencia el proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto. Dicho de otro modo, mediante la inferencia, el destinatario pone en relación lo que se dice explícitamente y lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, la inferencia es el proceso que lleva a la implicatura, esto es, al significado implícito (*Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes).

ordenadores capaz de leer los artículos de periódicos en el año 1976. Cinco años más tarde, gestionaba su laboratorio de inteligencia artificial.

Para que los ordenadores pudieran conectar las frases, Schank creó la noción de los *scripts*³⁷. Eran unas herramientas muy potentes que hacían posible que los ordenadores de Schank pudieran leer sobre cualquier tema que estuviera bien estructurado. A partir de aquí, los psicólogos comenzaron a realizar pruebas a la gente para conocer si operaban con *scripts* y los resultados eran asombrosos. Schank hizo un gran descubrimiento, a pesar de que estaba trabajando en la informática.

En el proceso de capacitar a sus ordenadores para que entendieran nuevas historias, llevaran a cabo conversaciones, respondieran a preguntas, contaran cuentos e imitaran a otras habilidades humanas, Schank se empezó a dar cuenta de que en los modelos estaba faltando algo importante: no tenían capacidad de memorizar. En definitiva, mientras los programas eran capaces de responder a preguntas y resumir, no eran capaces de recordar lo que habían leído. No tenían entendimiento real. A partir de aquí, Schank centró su atención en el aprendizaje. Creía que, si entendía cómo la gente aprende, entonces podría aplicar ese conocimiento para que los ordenadores entendieran de una manera más profunda.

Schank se dio cuenta de que la enseñanza que recibían sus hijos en el colegio y su manera de enseñar a los ordenadores a aprender era completamente diferente. Schank estaba interesado en conocer cómo un ordenador adquiriría diferentes *scripts*, así como otros conocimientos procedimentales. Podía simplemente añadirlos al ordenador, pero lo difícil era enseñarles a entender qué hacer en el caso de que uno de estos *scripts* fallase. Schank se dio cuenta de que, para que los ordenadores aprendieran, tenían que fallar y saber explicar sus fallos.

Por otra parte, los colegios parecían albergar la idea colectiva de que la esencia del aprendizaje era la adquisición de nueva información sobre hechos, más que mejorar y expandir los procesos internos y habilidades. Schank se dio cuenta de que necesitaba expandir el horizonte de sus hijos y de que el colegio no sería capaz de hacerlo. No obstante, mientras comentaba el problema a otros educadores, descubrió que había intereses establecidos en educación que obligan a que las cosas

³⁷ Se trata de un lenguaje de programación que ejecuta diversas funciones instructivas en el interior de un programa de ordenador.

permanezcan como están, sin cambio alguno, lo cual dificulta la situación.

Roger C. Shank asegura que el aprendizaje *E-Learning* es el mismo curso de siempre pero en formato digital. Es decir, para él nada ha cambiado en cuanto a la enseñanza tradicional y el *E-learning*. Y podríamos sacarle mucho partido a los ordenadores, pero no de esa forma. Para Schank no es posible aprender simplemente escuchando al profesor decir algo. Cree que la evaluación a los alumnos a través de exámenes es contraproducente: aunque el alumno puede no haber entendido algo, se lo ha podido estudiar de memoria, y puede reflejar esos supuestos conocimientos falsos en el examen y el resultado será un aprobado. Una vez preguntó a un grupo de alumnos qué pasaría si les pusiera el mismo examen del curso pasado. Todos le respondieron que no aprobarían. Y Schank alega que, si realmente esos alumnos hubieran aprendido de una manera eficaz el contenido, incluso después de un año, sabrían responder al examen. El alumno debe experimentar el conocimiento por sí mismo. De esa manera sí adquirirá aprendizaje.

Según nuestra opinión, la idea de Schank no es del todo equivocada, aunque sí un tanto extremista. Estamos de acuerdo en que un enfoque constructivista basado en el aprendizaje por descubrimiento puede tener resultados positivos en la enseñanza. No obstante, consideramos que, si esta idea se entiende de manera radical, puede ser peligrosa y contraproducente en las aulas. Schank argumenta que con la ayuda de internet se pueden organizar experiencias educativas. Desde nuestro punto de vista, la creación de un entorno de enseñanza exclusivamente virtual no es la solución al problema. Mediante su uso se crearía una realidad virtual, sin emociones ni sentimientos. Estos son elementos también importantes en nuestras vidas. Se podrían valorar otras alternativas como el uso de metodologías metacognitivas, algunas de ellas podrían llevarse a cabo mediante internet. Lo que realmente interesa es conocer qué mejoras se pueden incorporar en el currículo para que nuestros alumnos puedan “aprender a aprender” de la mejor manera posible.

Los autores Anderson et ál. (1998:237) describen, a continuación, los rasgos más destacados del constructivismo radical:

The most conspicuous characteristics of the radical constructivist approach to mathematics education are reliance on discovery learning, learning in complex

“authentic” situation, learning in social contexts, and a distrust of empirical evaluations³⁸.

La idea principal que define al constructivismo radical es la necesidad de aprendizaje a través de la experiencia propia. Los constructivistas radicales afirman que no basta con una situación de instrucción sencilla. En cuanto al aprendizaje social, ponen de manifiesto la importancia del aprendizaje en grupo y no solo individualmente. Para los constructivistas radicales la evaluación en sí no es tan importante como lo puede ser el proceso de aprendizaje.

Aunque no pretendemos que nuestro punto de vista responda a todos los interrogantes que se desprenden al trabajar en las aulas mediante este enfoque, destacaremos algunas de sus debilidades. Primeramente, en cuanto al aprendizaje por descubrimiento, debemos resaltar que en las aulas hay solo un profesor a cargo de un grupo de alumnos y no todos van a responder de la misma forma a la hora de realizar una determinada tarea. Asimismo, no todo es susceptible de ser explicado a través de esta metodología. En cuanto a la falta de confianza en los métodos de evaluación, consideramos que no siempre es posible aprender sin su consecuente proceso de evaluación. No podemos tomar estas consideraciones de un modo extremista.

Desde nuestro punto de vista, no debemos entender a Roger C. Schank de una manera radical, ya que esto no daría buenos resultados. El *learning by doing* (aprender haciendo) que se adivina en estas líneas puede ser peligroso. Está claro que debemos ser conscientes y regular la manera en que este tipo de aprendizaje se puede llevar a cabo. Utilizar este enfoque en una clase de ELE acertadamente puede ayudar a nuestros estudiantes a aprender mejor.

³⁸ “La característica más evidente del constructivismo radical en la educación matemática es la dependencia en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje en situaciones complejas y auténticas, el aprendizaje en contextos sociales y una desconfianza en las evaluaciones empíricas”.

2.3. Constructivismo.

Antes de adentrarnos en el enfoque constructivista, presentamos un breve esquema en el que señalamos las principales diferencias entre el enfoque conductista y el constructivista:

Conductismo:
- El aprendizaje se basa en la repetición.
- El papel del profesor es algo autoritario, basado en dirigir a la clase.
- La evaluación se realiza mediante la comprobación de respuestas correctas.
- Los estudiantes trabajan principalmente por sí solos.
Constructivismo:
- El aprendizaje es interactivo, se construye aprendizaje a partir de los conocimientos que posee el alumno.
- El papel del profesor es interactivo, basado en la negociación.
- La evaluación del alumno incluye trabajos, puntos de vista y exámenes. El proceso es tan importante como el producto.
- Los estudiantes trabajan en grupos.

En el enfoque constructivista del aprendizaje se produce un cambio. Ahora lo importante no es el profesor, sino el alumno. En el modelo constructivista se intenta que los alumnos se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. El profesor, en este caso, pasa a ser un instructor que ayuda a sus alumnos a desarrollar y evaluar su propio conocimiento. Se supone que en estas aulas, los alumnos adquieren el conocimiento no a través de la memorización, sino utilizando habilidades y estrategias de aprendizaje óptimas. Los profesores deben guiar al alumno para que encuentre sus propias respuestas. En palabras de Cisterna (2005:29):

De acuerdo con el constructivismo, el sujeto es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. Esto implica que quien aprende siempre debe ser visto como un sujeto que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas que conforman su competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula, desde aquellas que están destinada a la adquisición y procesamiento conceptual de información, hasta aquellas dirigidas

hacia la resolución de problemas, bajo un sentido de desarrollo de habilidades estratégicas.

Recogemos, asimismo, la definición de Coll et ál. sobre el enfoque constructivista (2007:19):

En síntesis, desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación –que adopta de formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra-, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza.

Y añaden su opinión al respecto (Coll et ál., 2007:22):

Y, si se nos permite, porque es una aproximación optimista, que parte de lo que se posee y entiende que desde este punto de partida se puede ir progresando a medida que las condiciones lo permitan, y porque señala el sentido en que esas condiciones deben establecerse.

Por su parte, los autores Díaz et ál. (2010:22) lo definen de la siguiente manera:

Si bien hay que reconocer que no existe una visión educativa hegemónica absoluta y unificada, hoy en día es evidente la preeminencia del constructivismo, en sus diversas acepciones. La fuerte presencia del constructivismo en la educación ha conducido a postular, en el plano de las reformas y de los proyectos educativos, un currículum y una enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno, concebido como un agente activo de su propio aprendizaje y con gran potencial como constructor de conocimiento.

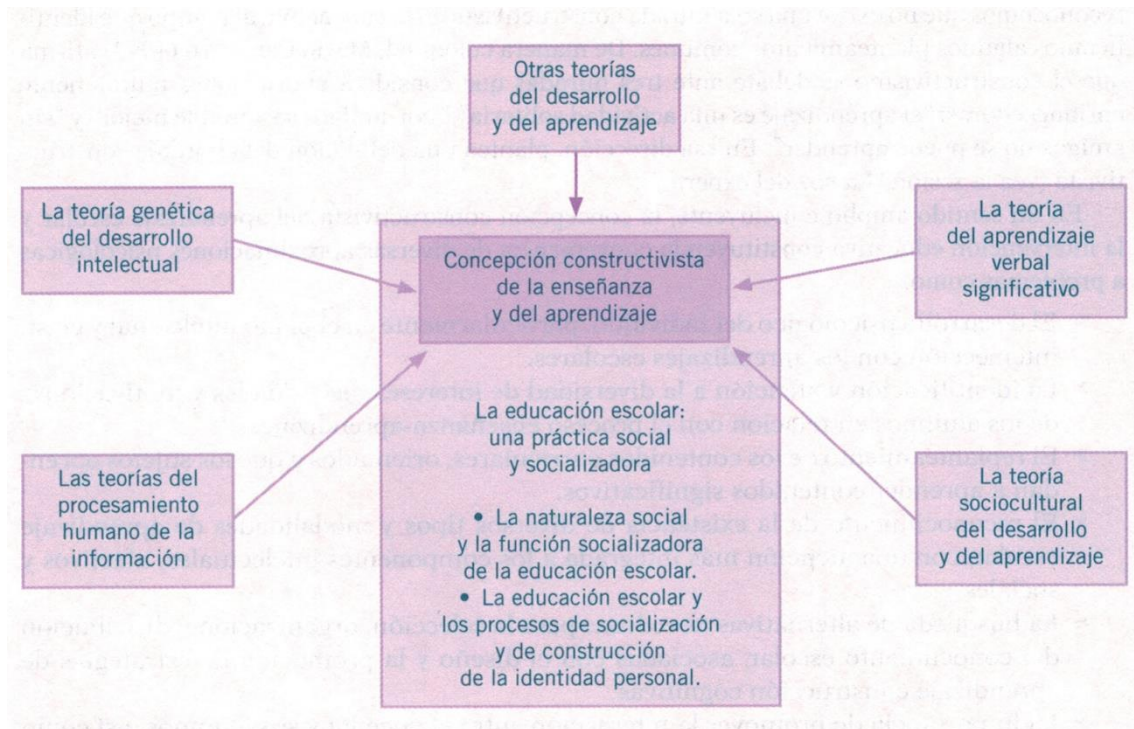


Figura 7. Imagen extraída de Díaz et ál. (2010:24), tomada de Coll (1996:168).

En la imagen anterior, los autores señalan de una forma muy acertada los enfoques constructivistas existentes en la actualidad. Comprendemos que es difícil dar cabida a todos los enfoques, pero en este esquema se sintetizan de manera muy resumida los más destacados.

Recogemos la definición de constructivismo más actual, gracias a Williams et al. (2015:10): "*To a constructivist, individuals are involved throughout their lives in 'constructing' their own personal understandings from their experiences*³⁹". En definitiva, podemos concluir afirmando que el constructivismo es un enfoque en el que al alumno se le asigna el papel de constructor de aprendizaje, se le considera agente activo de su propio aprendizaje.

³⁹ "Para un constructivista, los individuos están inmersos a lo largo de sus vidas en *construir* su entendimiento personal de sus experiencias"

2.3.1. Jean Piaget.

En este capítulo tendremos la ocasión de analizar algunos fundamentos de la teoría de Piaget. Recoger la amplitud y complejidad de su obra se nos escapa de las manos, puesto que existen varios tomos que engloban sus escritos (como por ejemplo, Piaget 1966, Piaget, 1964, etc.) y no todos muestran sencillez. Gracias a los trabajos de Flavell en los que se recoge su resumen y algunas revisiones críticas, hemos podido aportar una breve pincelada sobre sus conceptos principales. Repetimos: solo subrayaremos una serie de aspectos centrales de su teoría que consideramos de gran relevancia para el docente en general.

Piaget está interesado en descubrir el conocimiento y su origen. Concibe la inteligencia como un conjunto de elementos. En el momento que se plantea una determinada tarea a nuestros alumnos debemos cuestionarnos una serie de interrogantes. La pregunta es la siguiente: ¿cómo es posible que un mismo problema pueda ser resuelto fácilmente por un grupo de alumnos y otro grupo de alumnos de igual edad no logre encontrar la solución o tarde más en hacerlo? Esta situación se ha vuelto muy común en las aulas y, quizás por ese mismo motivo, no le prestemos la atención que merece. Simplemente nos limitamos a afirmar que algunos alumnos son más inteligentes que otros. Sin embargo, estas circunstancias deberían tomarse en consideración, puesto que existe una teoría que nos explica por qué se produce dicha situación. Esta teoría es la de Piaget, importante en el tema que abordamos.

Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. Desde temprano, se interesó sucesivamente por la mecánica, los pájaros, los fósiles y las conchas marinas entre los siete y los diez años. A manera de preanuncio de su futura productividad como estudioso, publicó su primer trabajo científico a los diez años: una nota de una página de extensión sobre un gorrión parcialmente albino que había observado en un parque público (cf. Flavell, 1981:21). Fue, además, una de las figuras claves del aprendizaje en el siglo XX, quien contó con la ayuda de su fiel colaboradora, Inhelder. Fue, asimismo, el fundador del Centro internacional de epistemología genética⁴⁰. Se trata, sin duda, de una de las figuras que han ofrecido

⁴⁰ Fundado en 1995 en Ginebra. En este lugar, Piaget se concentró, ayudado por varios científicos de diferentes especialidades, en el estudio de la teoría del conocimiento, una de las temáticas principales en la filosofía tradicional. Piaget reformula el planteamiento

aportaciones de gran trascendencia dentro del campo de la psicología. Recogemos las palabras de Flavell (1981:279):

[...] Pero en un sentido la imagen se hace definida y clara: todo aquel que haya oído algo acerca de Piaget lo identifica con el estudio de la psicología infantil. Por supuesto, seguramente se lo considere como el principal representante de la psicología infantil, por lo menos del continente europeo. Por consiguiente, es bastante asombroso ver que el mismo Piaget no se asigna completamente ese papel.

Y continúa exponiendo el tema principal de Piaget (Flavell, 1981:291):

En breves palabras, el tema central del lenguaje y el pensamiento en el niño y, en cierto sentido, de todos los primeros libros de Piaget es que la estructura cognoscitiva del niño, el tipo de lógica que posee su pensamiento, se expresa en el empleo que hace del lenguaje.

Uno de los aspectos más duraderos del trabajo de Piaget radica en el énfasis que puso en la naturaleza constructiva del proceso de aprendizaje, en contraposición a otros puntos de vista más tradicionales en los que el aprendizaje se veía más como una acumulación de hechos o el desarrollo de habilidades. En breves líneas, la teoría de Piaget se resume en aprendientes que deben pasar por una serie de etapas a lo largo del aprendizaje. Y la resumimos, gracias a Williams et ál. (1997:21-22):

For the young infant, the most important way of exploring the environment is considered by Piaget to be through the basic senses. This he calls the sensoriomotor stage of learning. Gradually through the development of organised actions and thoughts, the child comes to perceive and deal with the world in more sophisticated ways. The next stage is intuitive or pre-operational stage, which is usually considered to last between the ages of two and seven. This is when the child's thoughts become more flexible and when memory and imagination begin to play a part. Piaget uses the term operation to refer to internalised actions, i.e. the way in which actions become part of children's imaginations. In these early years such operations are beginning to take place, but they are as yet quite crude and fairly inflexible. After about the age of seven, the child is seen as entering the concrete-operational stage when the realisation begins to dawn that operations can be reversed, e.g. that ice that melts into water can be frozen again into ice. This enables children to go beyond the information given, but

teórico mediante interrogantes que se puedan estudiar científicamente a través del control experimental, al objeto de indagar sobre la manera en la que se forman determinadas nociones cognitivas en el sujeto a medida que va creciendo.

is still dependent upon concrete (rather than abstract) examples. Finally, there is a move into formal operational thinking when abstract reasoning becomes increasingly possible. Piaget considered this should not happen before the adolescent years and will tend to vary across subject areas, e.g. because I am able to think at a high level of abstraction mathematically, this will not necessarily reflect my ability to think scientifically⁴¹.

En resumen y en palabras sencillas, el proceso de “asimilación” es aquel en el que la entrada de información se cambia o modifica en nuestras mentes para así “encajarla” como si de un puzle se tratase con el conocimiento que ya poseemos. El proceso de “acomodación”, por su parte, se trata de un proceso que tiene lugar a través del cual la información que ya poseemos se modifica para permitir la entrada de nueva información. El proceso de “equilibración” tiene que ver con la búsqueda del equilibrio entre lo que se conoce y lo que se está aprendiendo. Tanto el proceso de “acomodación” como el de “asimilación” de manera conjunta contribuyen a lo que Piaget define como “adaptación”, aspecto esencial del aprendizaje.

Por su parte, Schlemenson et ál. (2009:15) afirman lo siguiente:

Jean Piaget sostenía que tanto el pensamiento como el lenguaje se originan en las acciones sensorio-motoras. Entre las posibilidades humanas de representación simbólica, el lenguaje constituye solo una de las manifestaciones de la denominada

⁴¹ “Piaget considera que la manera más importante de explorar el ambiente en los niños jóvenes se realiza a través de los sentidos. A este proceso lo denomina etapa sensoriomotora del aprendizaje. Gradualmente, a través del desarrollo de las acciones organizadas y los pensamientos, el niño percibe y trata con el mundo de formas más sofisticadas. La siguiente etapa es la etapa intuitiva u operacional, la cual se considera que tiene lugar entre los dos y los siete años de edad. En esta etapa los pensamientos del niño se vuelven más flexibles y es el momento en el que tanto la memoria como la imaginación comienzan a participar. Piaget utiliza el término operación para referirse a las acciones internas asimiladas, por ejemplo, la manera en la que las acciones se vuelven parte de la imaginación del niño. Durante este período las operaciones comienzan a tener lugar, aunque son aún bastante rudimentarias e inflexibles. Después de los siete años de edad el niño “entra” en la etapa de las operaciones concretas en la que el entendimiento comienza a realizarse y esas operaciones se pueden revertir, por ejemplo, el hielo que se derrite y se convierte en agua, que se puede congelar de nuevo dando como resultado hielo. Esto les permite a los niños ir más allá de la información que se les proporciona, aunque ello depende todavía de ejemplos concretos, más que abstractos. Finalmente, se produce un desplazamiento hacia el denominado pensamiento formal operacional en el que el razonamiento abstracto se vuelve posible. Piaget consideró que esto no pasaría antes de los años de adolescente y que tiende a variar dependiendo del área de estudio. Pongamos el siguiente caso como ejemplo: como soy capaz de pensar en un nivel elevado de abstracción en matemáticas este hecho no va a reflejar necesariamente mi habilidad de pensar de un modo científico”.

«función semiótica» (junto con el dibujo, las imágenes mentales, el juego simbólico y la imitación diferida). Siguiendo esta línea, la aparición del lenguaje es posible una vez que se ha logrado cierto nivel de desarrollo cognitivo [...].

Recogemos, asimismo, un resumen sobre la biografía de Piaget de la mano de Díaz (2010:25):

Jean Piaget (1896-1980). Fue biólogo de profesión y psicólogo por necesidad. Elaboró una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia, que resultó de las más influyentes en el campo de la psicología evolutiva y en el de la psicología en general. Sus escritos en Epistemología y Psicología Genética, pese⁴² no haber sido hechos con este fin, han sido inspiradores de numerosas experiencias e implicaciones educativas en los últimos cincuenta años.

Piaget estudia el pensamiento infantil, así como el razonamiento científico adulto y cómo se construye. Sin lugar a dudas, su transcendencia es indiscutible. Fue autor de numerosas obras, entre ellas destacamos *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1996), por su acercamiento al tema de investigación que aquí desarrollamos. En pocas palabras, su trabajo se extiende a todos los campos de la psicología. Más concretamente a la psicología infantil y al desarrollo intelectual.

Desde nuestro punto de vista, lo destacado de la teoría de Piaget está relacionado con su descripción del proceso del desarrollo cognitivo de los individuos, además de explicar cada uno de los estadios de aprendizaje. Los aspectos de su teoría que contribuyen a entender lo que puede ser la metacognición, a pesar de que él nunca menciona este concepto de manera explícita, lo aborda cuando explica cómo y por qué se construye el conocimiento a través de, al menos, tres conceptos, que son la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación.

Su teoría fue una gran novedad para su época. Como punto negativo, Piaget dedica poca atención a la influencia social y cultural. Consideraba al individuo un organismo biológico desarrollado en una situación descontextualizada. Desde nuestro punto de vista, ambas influencias van a repercutir en el desarrollo del aprendizaje.

⁴² sic: pese a no.

Gracias a su teoría, podemos afirmar lo importante que es concebir al alumno como un individuo involucrado en su proceso de aprendizaje de manera activa. No obstante, el profesor debe ayudar y animar a los alumnos en dicho proceso. Los alumnos no son meros receptores pasivos de la lengua.

Por otra parte, el desarrollo del pensamiento y su estrecha relación con la lengua y la experiencia se vuelve un tema central del aprendizaje. Nos queda claro, por ejemplo, que la simple memorización no es sinónimo de un conocimiento profundo.

Asimismo, las nociones de “asimilación” y “acomodación” se pueden aplicar al aprendizaje de una nueva lengua, en nuestro caso, el español. Cuando el alumno recibe nueva información, necesita modificar lo que ya sabe (acomodación) para encajar la nueva información con el conocimiento que ya posee (asimilación).

2.3.2. Jerome Bruner.

Fue profesor de psicología de la Universidad de Harvard y fundador del centro de estudios cognitivos de la Universidad de Harvard. Defensor de las ideas de Piaget, consideraba más importante el producto de la educación que su proceso en sí. Hemos decidido incluirlo en la presente tesis doctoral ya que defendía la idea de “aprender a aprender”, tema central que aquí desarrollamos.

El aspecto principal de sus ideas radica en la necesidad de “aprender a aprender”, lo que consideraba clave para que los alumnos fueran capaces de transferir lo que se aprendía de una situación a otra. Por otra parte, Bruner también consideraba que la enseñanza en los colegios debía tener un propósito, por lo que sugirió la inclusión de dichos propósitos en el currículo. Argumentaba, además, que cualquier aprendizaje debía ser útil en un futuro, apostaba por un aprendizaje que permaneciera en el tiempo. Como buen pedagogo, intentó relacionar sus ideas con el desarrollo cognitivo que tiene lugar en las aulas, ofreciendo ayuda sobre la estructura del currículo, ideas para mantener la motivación viva de los alumnos, así como ayuda para permitirles recordar lo que se había aprendido. En palabras de Williams et ál. (1997:25):

*For Bruner, the most general objective of education is the cultivation of excellence, which can only be achieved by challenging learners to exercise their full powers to become completely absorbed in problems and thereby discover the pleasure of full and effective functioning*⁴³.

Bruner diseñó un currículo basado en los principios mencionados anteriormente cuyo nombre era *Man A Course of Study (MACOS)*. Dicho currículo solo podía utilizarse de una manera limitada. Bruner sugirió que hay tres maneras de pensamiento, las cuales comentamos a continuación. Las llamó nivel “enactivo”, nivel “icónico” y nivel “simbólico”. Estas categorías engloban las distintas maneras en las que los niños dan sentido a sus experiencias: ya sea a través de acciones, imágenes visuales o a través del uso del lenguaje. En el primer nivel (enactivo), el aprendizaje tiene lugar a través de la manipulación directa de objetos o materiales. En el segundo nivel (icónico), los objetos se representan a través de imágenes visuales. En el tercer nivel (simbólico), se expresan las ideas a través del lenguaje. Consideramos, no obstante, que no todas las sugerencias que tienen lugar en ámbito del currículo son válidas dentro de la gran gama de circunstancias que encontramos en el entorno educativo.

2.4. Teoría sociocultural: el andamiaje como desarrollo de la autonomía del aprendiz.

A causa, precisamente, de la carencia de atención por parte de Piaget que comentábamos en apartados anteriores hacia las influencias sociales y culturales, esta corriente nos resulta fundamental en nuestra tesis doctoral. Téngase en cuenta que recibe varias denominaciones distintas, aunque se refieran a lo mismo: socioconstructivismo, interaccionismo social o socio-cognitivismo. En palabras de Schlemenson et ál. (2009:15-16):

El descubrimiento de L. S. Vygostki⁴⁴ marca nuevas orientaciones a los intentos de desvelar estas cuestiones. Para este autor, el lenguaje es ante todo, comunicación.

⁴³ “Para Bruner, el objetivo educativo más general es el cultivo de la excelencia, el cual solo se puede alcanzar estimulando a los alumnos a que ejerciten todos sus poderes al completo con el fin de quedar absortos en problemas y, de esta manera, descubrir el placer del funcionamiento completo y efectivo”.

⁴⁴ sic: Vygotsky.

Destaca su carácter funcional como sistema mediatizador necesario para que la transmisión intencional de la cultura, que, a su vez, permite regular y controlar los intercambios sociales. Para Vygotski⁴⁵ y parte de sus seguidores, el lenguaje y el pensamiento tienen raíces genéticas diferentes y se desarrollan con relativa independencia hasta que se produce una fusión entre ambos. A partir de ese momento, las estructuras del lenguaje se convierten en estructuras básicas del pensamiento. El desarrollo de este último dependerá de las herramientas lingüísticas de las que se ha apropiado el sujeto (con las que concretamente «piensa») y de sus experiencias socioculturales.

Presentamos una breve biografía de Vygotsky realizada por Díaz et ál. (2010:25):

Está basada en las ideas del psicólogo bielorruso Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Nació en Orsha, Bielorrusia. Desde su adolescencia estuvo profundamente interesado en la literatura y las humanidades, donde adquirió una formación sólida. Estudió Derecho en la Universidad de Moscú. En el campo de la Psicología, donde trabajó cerca de quince años, desarrolló una propuesta teórica en la que se integran los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista. Su obra ha generado un profundo impacto en el campo de la Psicología y la Educación [...].

Es decir, la concepción del lenguaje que mantiene Vygotsky es que para que se pueda producir el lenguaje son necesarias unas ciertas características cognitivas. Pero también son importantes las experiencias con otras personas, es decir, el entorno social del individuo. Vygotsky enfatiza la importancia del lenguaje en conjunción con la interacción con otras personas. A través del lenguaje se transmite la cultura, tiene lugar el desarrollo del pensamiento y sucede el aprendizaje.

En las ideas de Vygotsky, así como en las de Feuerstein (que desarrollaremos en el próximo apartado), el concepto que cobra más relevancia es el de “mediación”. Se trata de un término que se usa para referirse al papel que ocupan otras personas en la vida del alumno y que potencian su aprendizaje mediante la selección y configuración de sus experiencias. Esta persona con un mayor conocimiento puede ser un familiar (padre, madre, hermano mayor, compañero) o el profesor. Y recibe el nombre de “mediador”. Por tanto, el potencial del aprendizaje del alumno no se

⁴⁵ sic: Vygotsky.

puede definir sin tener en cuenta el término “zona de desarrollo próximo” (ZDP), desarrollado por Vygotsky.

La ZDP puede entenderse en pocas palabras como el espacio que existe entre lo que los alumnos son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos. Con la ayuda de los profesores, el alumno logrará progresar adecuadamente y adquirir así nuevos conocimientos. En palabras de Coll et ál. (2007:105), [...] “la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar”. En cambio, los autores Díaz et ál. (2010:6) la definen de esta manera:

La zona de desarrollo próximo posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno cuando trabaja de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente o tutor capacitado. Debido a los mecanismos de ajuste de la ayuda educativa y cesión gradual de control, antes abordados, los alumnos avanzan del nivel real o actual de conocimiento y desarrollo que tienen en un momento determinado hacia un nivel superior. Gracias al andamiaje que ofrece el tutor o docente, o incluso una persona que sabe más (por ejemplo, un par o alumno más avanzado) los estudiantes pueden avanzar de su nivel de conocimiento real a su nivel potencial, acercándose cada vez más y de manera gradual al nivel del experto-tutor.

Dicho concepto aparece resumido en el siguiente esquema:

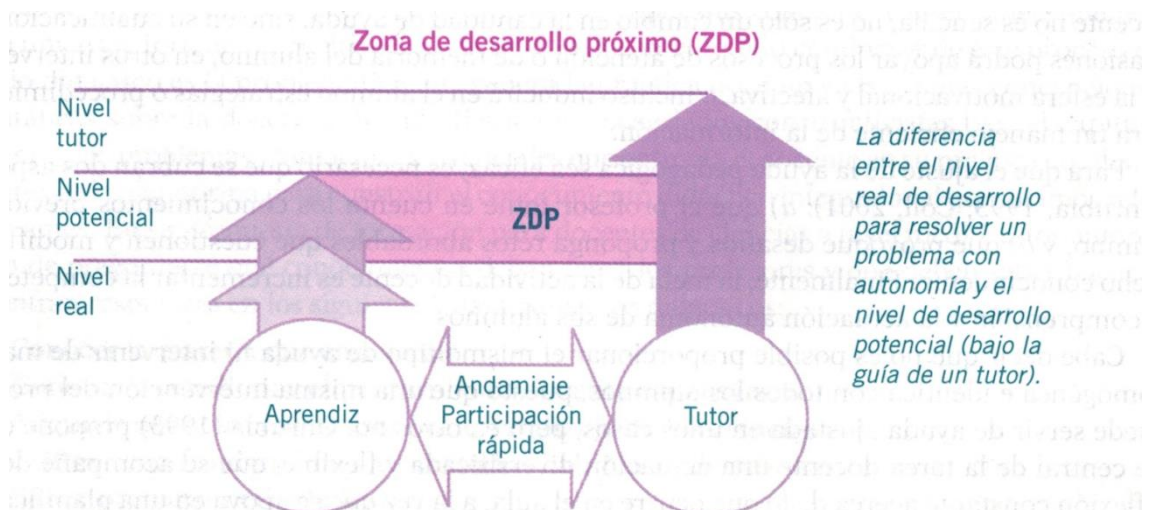


Figura 8. Imagen extraída de Díaz et ál. (2010:6).

Para los autores Luján et ál. (2014:78-79) la definición de ZDP es la siguiente:

En este espacio interactivo, el experto que enseña y el aprendiz que aprende, se desarrolla lo que Vygotsky ha llamado como Zona de desarrollo próximo. Este es un espacio de interacción conjunta, que parte de los conocimientos que el aprendiz ya posee en un momento determinado (denominado por Vygotsky Nivel de desarrollo actual), hasta llegar a una posible meta (Nivel de desarrollo potencial), gracias a la ayuda del experto o la colaboración de un compañero más capaz que juegan el papel de mediadores en el desarrollo del conocimiento. En la Zona de desarrollo próximo se desarrolla un proceso de andamiaje cuando el agente mediador, guiado por su cultura, transforma de forma activa e intencional la realidad y proporciona al aprendiz las ayudas necesarias, seleccionando y organizando los estímulos apropiados para el aprendizaje. Cuando esta ayuda es adecuada el aprendizaje mejora. A medida que el aprendiz se va haciendo más eficaz y autónomo en lo que aprende, el experto le traspasa el control de la actividad, retirándole poco a poco las ayudas que le prestaba y dejándole mayor libertad y protagonismo.

Se desprende de esta concepción del aprendizaje que lo que un determinado alumno es capaz de hacer gracias a la ayuda de sus compañeros o del profesor le va a servir en un futuro para desempeñar la misma tarea de manera más autónoma. Ciertamente es también que la forma de actuar de un profesor ante una determinada pregunta debe ajustarse a una serie de criterios.

La teoría sociocultural subraya el desencadenante social de los procesos de aprendizaje. Se considera, desde esta teoría, el aprendizaje como un proceso eminentemente interactivo en el que se incluye el enfoque por tareas. En dicho enfoque lo importante es el uso de la lengua en su contexto, utilizar la lengua en situaciones concretas. Lo más destacado de esta teoría es el concepto de andamiaje, como resultado de un trabajo en cooperación del profesor y el alumno. Esta teoría destaca la participación con el ambiente, convirtiéndose el desarrollo del alumno en una interacción con el entorno.

Esta interpretación respalda claramente al aprendizaje cooperativo en el aula de ELE. Son varios los autores que han utilizado la metáfora de los andamios para referirse a este modo de aprendizaje, en el que el apoyo temporal de los adultos, en nuestro caso particular los profesores, proporciona una ayuda al alumno hasta que sea capaz de realizarla por sí mismo. Por lo tanto, finalizamos este apartado afirmando la temporalidad de dicho andamiaje.

2.4.1. Reuven Feuerstein.

Otro de los autores de destacada importancia para la presente tesis doctoral es Reuven Feuerstein. Se trata de uno de los personajes clave, al igual que Vygostky, en el movimiento socioconstructivista.

Fue en el mismo momento en que empezaban a publicarse los trabajos de Vygotsky cuando las ideas del educador israelí Reuven comenzaban a tomar forma. Las investigaciones de Reuven surgieron de una necesidad real de enseñar conocimientos. Después del Holocausto, fue el responsable de enseñar a niños inmigrantes judíos que, aparentemente y después de las situaciones tan extremas que habían vivido, parecían no tener capacidad para aprender, en otras palabras, eran incapaces de aprender en el colegio. Reuven, con la ayuda de sus colaboradores, buscó solución a este problema ya que creía firmemente que esto no era cierto. Estaba convencido de que cada persona disponía de las mismas capacidades para aprender. Encontrar métodos que proporcionaran a estos niños estrategias para superar este problema era uno de sus retos principales. El punto destacado de su teoría es la capacidad de cualquier persona en convertirse en un aprendiente completamente efectivo.

Además, otro de los componentes clave de su teoría incluye la noción de “modificación estructural cognitiva” (*structural cognitive modifiability*). Se trata de una creencia en la que todas las personas, por igual y sin importar la edad, son capaces de modificar sus estructuras cognitivas. Esto va un poco en contraposición a las ideas de Piaget, que consideraba las etapas de aprendizaje como algo fijo e invariable.

Uno de los trabajos más destacados de este autor es el que recibe el nombre de “enriquecimiento instrumental⁴⁶” (*instrumental enrichment*). Se trata de un programa destinado a divulgar el “aprender a aprender”, pilar de nuestro trabajo de investigación. Este programa se diseñó a partir de su noción de mapa cognitivo (*cognitive map*). El mapa cognitivo se trata de una herramienta que analiza áreas específicas en las que el estudiante muestra dificultades a la hora de entender una lección. El objetivo final es el de optimizar la habilidad del estudiante para que

⁴⁶ Más información al respecto en la página web de la academia Feuerstein: <http://acd.icelp.info/what-we-teach/instrumental-enrichment.aspx>

piense y aprenda. Estableciendo las causas por las que un determinado estudiante cometió un error, los docentes pueden ofrecer *feedback*⁴⁷ al respecto y ajustar sus clases para conseguir que los alumnos tengan un acceso más sencillo. Feuerstein define siete parámetros por los cuales el proceso de aprendizaje se puede analizar, categorizar y ordenar⁴⁸:

- Contenido: materia.
- Operaciones: habilidades de razonamiento y habilidades de resolución de problemas que se activan en una lección.
- Modalidad: se refiere al lenguaje o la instrucción. Ejemplo: visual, gráfico, etc.
- Fase: *input*⁴⁹, elaboración y *output*⁵⁰ como tres fases conectadas de la cognición.
- Nivel de complejidad: la cantidad y calidad de la información que se proporciona para producir una respuesta apropiada.
- Nivel de abstracción: distancia entre el acto mental y objeto en el que opera.
- Nivel de eficiencia: ritmo al cual se puede resolver un problema para un nivel específico de precisión.

Hay toda una serie de artículos muy interesantes al respecto de los mapas cognitivos de Feuerstein. Por ejemplo, "*Voices from the past Cognitive modifiability*

⁴⁷ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>), "la retroalimentación (también realimentación y retroacción; en inglés, *feedback*) consiste en el mecanismo mediante el cual el aprendiente de L2 incorpora a su discurso el efecto que éste produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos".

⁴⁸ Información extraída de la página web del Instituto Internacional Renewal (Estados Unidos), líder en la promoción del pensamiento crítico de Reuven Feuerstein. Traducida al español por la autora de la presente tesis doctoral: <http://www.iriinc.us/about-feuerstein/the-applications/the-cognitive-map.html>

⁴⁹ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>), con el término "aducto", conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

⁵⁰ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>), el término educto, sinónimo del vocablo inglés *output* o de salida de datos, hace referencia a la lengua que el aprendiente produce.

in retarded adolescents: effects of Instrumental Enrichment” publicado en una revista electrónica que se encuentra en la base de *Taylor and Francis Online*⁵¹.

Así como este otro: “*Feuerstein’s Instrumental Enrichment Programme: Important issues in research and evaluation*”, disponible en la base de *Springer Link*⁵².

Este programa está basado en una serie de 400 tareas cognitivas destinadas a enseñar las habilidades de pensar, resolver problemas y “aprender a aprender”. Son 14 los aspectos del funcionamiento cognitivo que conforman este programa (cf. Williams et ál., 1997:179):

- *Organisation of Dots*
- *Analytic Perception*
- *Orientation in Space (1)*
- *Orientation in Space (2)*
- *Comparisons*
- *Illustrations*
- *Family Relations*
- *Instructions*
- *Temporal Relations*
- *Categorisation*
- *Numerical Progressions*
- *Representative Stencil Designs*
- *Syllogisms*
- *Transitive Relations*⁵³

⁵¹ El enlace al documento es el siguiente:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13638490310001655140-1>

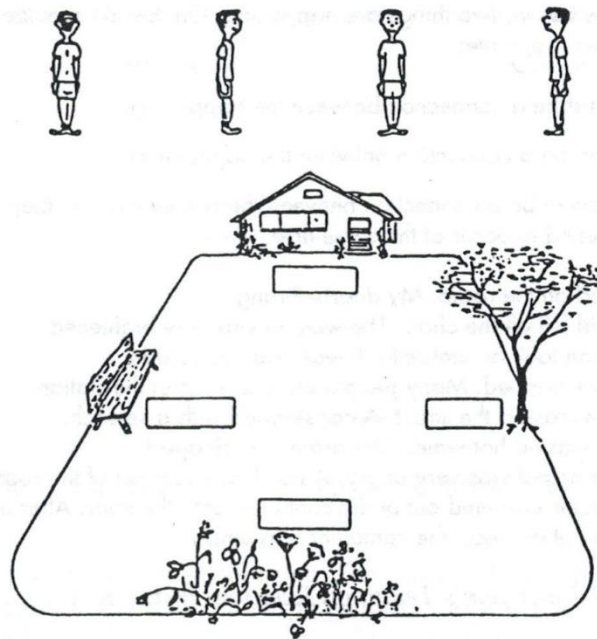
⁵² El enlace al documento es el siguiente:

<http://link.springer.com/article/10.1007/BF03172703>

⁵³ - Unir puntos.

- Percepción analítica.
- Orientación (1).
- Orientación (2).
- Comparaciones.
- Ilustraciones.
- Relaciones familiares.
- Instrucciones.
- Relaciones temporales.
- Categorización.
- Progresiones numéricas.
- Decorar con plantillas diseños representativos.
- Silogismos.
- Relaciones transitivas.

Añadimos, a continuación, una serie de ejercicios basados en los aspectos de dicho programa:



1. Write house tree bench flowers next to the objects.
2. Draw or paste one of the boys in the centre of the drawing.
3. Complete the sentences using

on the right of
on the left of
in front of
behind

- The bench is _____ the boy.
- The tree is _____ the boy.
- The house is _____ the boy.
- The flowers are _____ the boy.

Figura 9. Citado por Williams et ál. (1997:181), los cuales lo han extraído del instrumento de orientación creado por Feuerstein⁵⁴.

En este ejercicio primeramente se ofrece al alumno una serie de sustantivos y una imagen en la que hay varios objetos. El alumno debe ser capaz de colocar el nombre de cada objeto en su casilla correspondiente. A continuación, se le pide al

⁵⁴ Más información en: Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffman y R. Miller. 1980. *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illionis: Scott Foresman.

alumno que pinte uno de los personajes que aparecen en la parte superior del ejercicio, el que prefiera (nótese que cada uno está en una posición distinta). Una vez hecho esto, el alumno debe completar las frases que figuran en el apartado 3 con las direcciones señaladas en el recuadro superior: “a la derecha de”, “a la izquierda de”, “delante de” y “detrás”. De esta forma, el alumno aprende a orientarse correctamente de un modo bastante acertado.

1. In each exercise below, two things are happening. On the line provided next to each exercise, write:

- M if there must be a connection between the happenings.
 C if there can be a connection between the happenings.
 N if there cannot be a connection between the two events and they just happened to occur at the same time.

- ___ 1) I turned on the radio. My doorbell rang.
 ___ 2) The girl fell off the chair. The woman was very frightened.
 ___ 3) The man took an umbrella. It was pouring outside.
 ___ 4) The bus stopped. Many people were waiting at the station.
 ___ 5) A man crossed the street. A car stopped with a screech.
 ___ 6) There was no hot water. The drain was clogged.
 ___ 7) The principal was very angry. A pupil was sent out of the room.
 ___ 8) The water streamed out of the container onto the floor. After a quarter of an hour, the container was empty.

Figura 10. Citado por Williams et ál. (1997:182). Extraído de Feuerstein y su instrumento de las relaciones temporales⁵⁵.

En este caso, el alumno debe ser capaz de elegir entre tres opciones posibles: “si debe existir conexión entre los dos acontecimientos”, “si puede haber una conexión entre los acontecimientos” y “si no puede existir una conexión entre los dos acontecimientos y solo tuvieron lugar a la misma vez”. Una vez leídas las frases, el alumno debe discriminar el tipo de relación que existe en cada una de ellas, eligiendo una de las tres opciones posibles. En el primer ejemplo nos encontramos con la siguiente frase: “El autobús paró. Había mucha gente esperando en la estación”. En este contexto, la respuesta correcta sería “debe haber una conexión

⁵⁵ Más información en: Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffman y R. Miller. 1980. *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illionis: Scott Foresman.

entre los dos acontecimientos”. De esta manera, los alumnos aprenderán a conocer las relaciones de causa y efecto. Para ser capaz de realizar este ejercicio, el alumno necesita un nivel de comprensión profundo, así como pensar detenidamente qué tipo de relación es la correcta entre ambas frases.

Indicate what is common to each pair of words and the differences between them.

	COMMON	DIFFERENCES
Church Factory	_____	_____
Milk Salt	_____	_____
Love Hate	_____	_____
Ugly Wicked	_____	_____

Figura 11. Citado por Williams et ál. (1997:183), los cuales lo han extraído del instrumento de comparación de Feuerstein⁵⁶.

En este ejercicio se le exige al alumno un nivel alto de conocimiento de la lengua. En este caso el alumno debe distinguir las diferencias y similitudes entre las dos palabras que se le proporcionan (en el primer caso: “iglesia” y “fábrica”). Al intentar encontrar una o dos palabras que expresen tales diferencias y similitudes, se les obliga a los alumnos a que utilicen las palabras de la forma más precisa posible. Este ejercicio también se puede realizar en grupos para fomentar así la participación entre los alumnos.

⁵⁶ Más información en: Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffman y R. Miller. 1980. *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illionis: Scott Foresman.

PAST-PRESENT-FUTURE

Things that have already happened are _____

Things that will happen are _____ .

Things that are happening now are _____ .

present

past

future

The year 2020 belongs to the _____ .

The year 1960 belongs to the _____ .

The year _____ belongs to the present.

MY OWN PAST, PRESENT AND FUTURE

The age of 5 is _____ .

The age of 35 is _____ .

My present age is _____ .

These things belong to my past:

birth

being a baby

These things belong to my present:

going to school

These things belong to my future:
being grown up

These things belong to the world's past:
the ice age

These things belong to the world's present:

These things belong to the world's future:

Figura 12. Citado por Williams et ál. (1997:184-185), los cuales lo han extraído del instrumento de relaciones temporales de Feuerstein⁵⁷.

En esta actividad se intenta que los alumnos comprendan el concepto de pasado, presente y futuro. Para ello se les hace, de una manera muy acertada, partícipes de las frases que deben completar. Dichas frases tienen que ver con su propia experiencia. En la primera parte del ejercicio el alumno recibe unas nociones básicas. Ejemplos: las cosas que ya han sucedido se corresponden con: _____ (el alumno rellenaría el hueco con la palabra “pasado”), las cosas que van a suceder se

⁵⁷ Más información en: Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffman y R. Miller. 1980. *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illionis: Scott Foresman.

corresponden con: _____ (el alumno contestaría “futuro”) y las cosas que están pasando se corresponden con el: _____ (el alumno rellenaría el hueco con la palabra “presente”).

A continuación, el alumno recibe una serie de fechas y debe decidir si corresponden al tiempo pasado, futuro o presente. Ejemplo: el año 2000 corresponde al _____ (el alumno contestaría “pasado”).

Ya en la tercera parte del ejercicio es cuando se comienza a hacer partícipe al alumno teniendo en cuenta su propia experiencia. De hecho, el ejercicio está encabezado con el siguiente enunciado: “Mi propio pasado, presente y futuro”. En esta parte de la actividad se intenta que el alumno complete las frases. Ejemplo: “la edad de 15 años se corresponde con mi _____ (el alumno escribiría “pasado” si es mayor de 15 años, “presente” si tiene 15 años y “futuro” en el caso de que fuera menor de 15 años).

En la parte final del ejercicio se requiere que el alumno nuevamente complete las frases teniendo en cuenta su propia experiencia, además de eventos que sucedieron a nivel mundial. Ejemplo: “tres cosas que se corresponden con mi pasado”. El alumno puede responder: el nacimiento, ser un bebé y gatear. Ejemplo del segundo caso: “tres cosas que se corresponden con el pasado del mundo”. El alumno puede responder, por ejemplo, la edad de hielo, la caída del muro de Berlín, la II Guerra Mundial, etc.

Después de simplificar algunos de los ejercicios que se pueden trasladar a las aulas y que están basados en el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, continuamos con la noción de mapa cognitivo. En palabras de Williams et ál. (1997:175): “*The cognitive map is a model that represents the significant factors involved in the performance of any mental act*⁵⁸”. El mapa cognitivo está compuesto de siete elementos que introducimos a continuación:

1 *The Universe of content around which any mental act is centred. The learners’ background experience and familiarity with different kinds of learning content will*

⁵⁸ “El mapa cognitivo es un modelo que representa los factores significativos que están involucrados en el desempeño de cualquier acto mental”.

*play an important part in affecting their responses to tasks*⁵⁹.

*2 The modality or language in which the mental act is expressed. This refers to the medium in which the task is presented. This may be written language, spoken language, pictorial, numerical, symbolic or a combination of these. Some people will feel more comfortable in dealing with one medium than another*⁶⁰.

*3 Level of complexity. Feuerstein defines this as the quality and quantity of units of information necessary to carry out a particular mental act. Learners will vary in their ability to deal with tasks of different levels of complexity. Those who have only been exposed to simple, straightforward tasks, or for whom expectations have been too low, will not be equipped to deal with more complex tasks*⁶¹.

*4 Level of abstraction. This is seen as the distance between a mental act and the concrete object or event it relates to. A low level of abstraction might involve sorting out concrete objects. At the opposite extreme, a high level of abstraction might involve sorting and classifying hypothetical constructs. Learners differ in the degree of abstract thinking they are capable of. In this, Feuerstein agrees with Piaget regarding the developing child's need to move from concrete to abstract tasks, but he also argues that abstract thinking can be taught. If tasks are presented that involve the need to think in abstract terms and help is provided in ways of dealing with such tasks (mediation), learners will be helped to develop higher⁶²-order thinking skills*⁶³.

5 Level of efficiency with which the mental act is performed. Efficiency will involve a combination of rapidity and precision. This entails a balance between fluency and accuracy that will lead to the most efficient performance of the task. Learners will

⁵⁹ "El universo del contenido en el cual se basa cualquier acto mental. La experiencia previa del alumno y su familiaridad con los diferentes contenidos de aprendizaje jugarán un papel importante y afectarán a la manera en que respondan a las tareas".

⁶⁰ "La modalidad o lenguaje en el que se expresa el acto mental. Esto hace referencia al medio a través del cual se presenta la tarea. Puede tratarse de lenguaje escrito, hablado, pictórico, numérico, simbólico o una combinación de estos. Algunas personas se sentirán más cómodas tratando con un medio más que con otro".

⁶¹ "Nivel de complejidad. Feuerstein lo define como la calidad y cantidad de unidades de información necesarias para llevar a cabo un acto mental particular. Los alumnos pueden variar su habilidad para enfrentarse a tareas de distintos niveles de complejidad. Aquellos a los que se les han planteado tareas simples, de los cuales se han tenido expectativas bajas no estarán equipados ni preparados para enfrentarse a tareas más complicadas".

⁶² Sic: higher.

⁶³ "Nivel de abstracción. Se trata de la distancia entre un acto mental y el objeto en concreto o evento al que se refiere. Un nivel de abstracción bajo podría incluir ordenar objetos concretos. En el extremo opuesto, un nivel de abstracción elevado puede incluir ordenar y clasificar constructos hipotéticos. Los alumnos difieren en el grado de pensamiento abstracto que posean. Feuerstein está de acuerdo con Piaget en la necesidad del niño de cambiar tareas concretas por abstractas, aunque argumenta que el pensamiento abstracto se puede enseñar. Si las tareas que se presentan incluyen la capacidad de pensar en términos abstractos y se proporciona ayuda en la manera en la que enfrentarse a dichas tareas (mediación) se promueve de este modo que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior".

differ in the efficiency with which they can perform different kind of tasks⁶⁴.

6 The cognitive operations required by the mental act. This refers to the different processes involved in thinking. Examples are recognition, identification, classification, ordering, comparing, organising, analysing, recognising temporal relations, recognising spatial relations, understanding instructions, recall or formulating hypotheses⁶⁵.

7 The final element of the cognitive map is known as the phase of the cognitive functions required by a mental act. Learning phase is organised into a simple sequence of: input → elaboration → output although this is not considered to be necessarily linear⁶⁶.

Presentamos la siguiente imagen en la que se reflejan estos tres últimos aspectos del aprendizaje.

⁶⁴ “Nivel de eficacia con el cual se realiza un acto mental. La eficacia incluye una combinación de rapidez y precisión. Esto implica un balance entre la fluidez y la precisión que desemboca en la mejor realización de la tarea. Los alumnos diferirán en la eficacia con la que sean capaces de realizar diferentes tipos de tareas”.

⁶⁵ “Las operaciones cognitivas que se requieren para cualquier acto mental. Esto hace referencia a los diferentes procesos que influyen en el pensamiento. Como ejemplos: reconocer, identificar, clasificar, ordenar, comparar, organizar, analizar, reconocer relaciones temporales, reconocer relaciones espaciales, entender instrucciones, recordar o reformular hipótesis”.

⁶⁶ “El elemento final del mapa cognitivo se conoce como fase de las funciones cognitivas que se requieren para un acto mental. La fase de aprendizaje se organiza en una secuencia simple de: *input* → *elaboración* → *output*. No obstante, este proceso no es necesariamente lineal”.

Input Stage

At this stage learners need to be able to:

- systematically explore a learning situation rather than act impulsively;
- develop an increasingly accurate understanding of words and concepts;
- position themselves in time and space;
- gather information from more than one source.

Elaboration Stage

At this stage learners need to be able to:

- define the nature of any problem with which they are faced;
- draw upon information stored in the brain;
- select relevant cues and ignore irrelevant information;
- make relevant comparisons;
- relate objects and events to previous and anticipated situations;
- summarise all the relevant information at their disposal;
- construct a logical plan of action.

Output Stage

At this stage learners need to be able to:

- express their thoughts and feelings in a controlled and planned way;
- employ words and concepts accurately in order to do so;
- develop an awareness of other people's reactions in order to communicate effectively.

Figura 13. Citada por Williams et ál. (1997:177), los cuales la han extraído de Feuerstein et ál. 1980⁶⁷.

En la etapa de “*input*” los alumnos deben ser capaces de explorar sistemáticamente una situación de aprendizaje y evitar, de esta manera, actuar de un modo impulsivo, desarrollar un entendimiento preciso de las palabras y de los conceptos, ser capaces de orientarse en cuanto a hora y espacio se refiere, y recopilar información recurriendo a más de una sola fuente. En la segunda fase de “*elaboración*” los alumnos deben ser capaces de definir la naturaleza de cualquier problema al que se enfrenten, recurrir a la información guardada en el cerebro, seleccionar palabras clave e ignorar información irrelevante, hacer comparaciones relevantes, relacionar objetos y acontecimientos con situaciones previas, resumir toda la información de la que dispongan y construir un plan lógico de acción. En la etapa de “*output*” los alumnos deben ser capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos de una manera controlada y organizada, emplear palabras y conceptos de una forma precisa y desarrollar conciencia de las reacciones de otras personas para comunicarse.

Después de este recorrido, hemos identificado cuatro factores clave que

⁶⁷ Más información en: Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffman y R. Miller. 1980. *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illionis: Scott Foresman.

afectan en el proceso de aprendizaje: el profesor, el alumno, las tareas y el contexto en el que se desarrollan dichas tareas. Y todos estos aspectos están estrechamente relacionados entre sí. Hemos querido reflejar dicha relación en la siguiente figura:

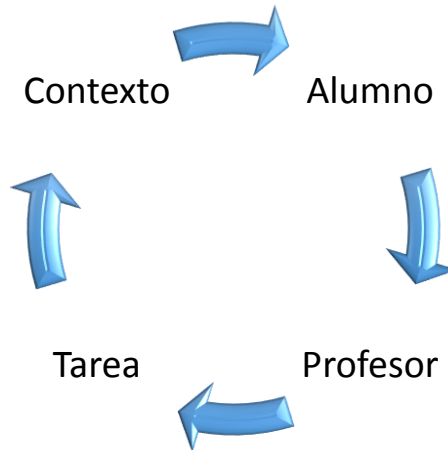


Figura 14. Aspectos que influyen en el aprendizaje.

Para Feuerstein, al igual que para Vygotsky, el concepto de mediador en la educación es también parte fundamental de la enseñanza. Para que se produzca una experiencia de aprendizaje completa y realmente educativa, es necesario que algún adulto o el profesor “medie” de diferentes maneras. Feuerstein identifica 12 rasgos en la mediación, descritos más adelante. Los tres primeros se consideran esenciales en cualquier tarea de aprendizaje. El resto de rasgos son también importantes, aunque varían según el contexto y no se aplican a todo tipo de tareas. En palabras de Williams et ál. (1997:69):

- *Significance:*

The teacher needs to make learners aware of the significance of the learning task so that they can see the value of it to them personally, and in a broader cultural context⁶⁸.

- *Purpose beyond the here and now:*

In addition, learners must be aware of the way in which the learning experience will

⁶⁸ “Importancia: el profesor debe conseguir que los alumnos sean conscientes de la importancia de la tarea de aprendizaje para que puedan comprobar su valor personalmente, en un contexto cultural más amplio”.

*have wider relevance to them beyond the immediate time and place*⁶⁹.

- *Shared intention:*

*In presenting a task, the teacher must have a clear intention, which is understood and reciprocated by the learners*⁷⁰.

- *A sense of competence:*

*the feeling that they are capable of coping successfully with any particular task with which they are faced*⁷¹;

- *Control of own behaviour:*

*the ability to control and regulate their own learning, thinking and actions*⁷²;

- *Goal-setting:*

*the ability to set realistic goals and to plan ways of achieving them*⁷³;

- *Challenge:*

*an internal need to respond to challenges, and to search for new challenges in life*⁷⁴;

- *Awareness of change:*

*an understanding that human beings are constantly changing, and the ability to recognise and assess changes in themselves*⁷⁵;

- *A belief in positive outcomes:*

*a belief that even when faced with an apparently intractable problem, there is always the possibility of finding a solution*⁷⁶;

- *Sharing:*

*co-operation among learners, together with the recognition that some problems are better solved co-operatively*⁷⁷;

- *Individuality:*

*a recognition of their own individuality and uniqueness*⁷⁸;

- *A sense of belonging:*

⁶⁹ “Tener un propósito que vaya más allá del “aquí y ahora”: además, los alumnos deben ser conscientes de que la experiencia de aprendizaje va a repercutirles no solo en el momento y lugar concretos en el que tiene lugar la tarea”.

⁷⁰ “Intención compartida: al presentar una tarea el profesor debe tener una intención clara, la cual se entiende y se vuelve recíproca por parte de los alumnos”.

⁷¹ “Sentido de competencia: que los alumnos se sientan capaces y exitosos ante cualquier tarea determinada con la que se enfrenten”.

⁷² “Control de la propia conducta: habilidad para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje, su pensamiento, así como sus acciones”.

⁷³ “Establecer metas: la habilidad de establecer metas realistas y planificar maneras de conseguirlas”.

⁷⁴ “Reto: necesidad interior de responder a los retos y buscar nuevos retos a lo largo de la vida”.

⁷⁵ “Conciencia de cambio: un conocimiento de que los seres humanos cambiamos constantemente y la habilidad de valorar cambios en ellos mismos”.

⁷⁶ “Una creencia en resultados positivos: creer que incluso cuando se enfrentan con un problema aparentemente intrincado hay siempre una posibilidad de encontrar la solución”.

⁷⁷ “Compartir: que los alumnos cooperen entre ellos y entiendan que los problemas se resuelven mejor en grupo”.

⁷⁸ “Individualidad: reconocer su propia individualidad y singularidad”.

*a feeling of belonging to a community and a culture*⁷⁹.

Todos estos rasgos ayudan al docente a impartir clases y a que los alumnos aprendan de una manera más efectiva. Como podemos observar, muchos de los rasgos mencionados anteriormente contemplan al alumno casi en su totalidad, también en aspectos emocionales, fundamentales desde nuestro punto de vista a la hora de aprender ELE. Se trata no solo de educar a alumnos a “aprender a aprender”, sino conseguir que esos alumnos sean también fuertes, emocionalmente hablando. Algunos de estos rasgos están directamente relacionados con la metacognición, especialmente los siguientes:

- El cuarto rasgo que se define como “sentido de competencia” y que tiene que ver con las características personales que posee el alumno de sí mismo: su autoestima a la hora de enfrentar una tarea. Aquí el profesor juega un papel importante como potenciador de la motivación y los sentimientos negativos que el alumno pueda presentar de sí mismo.

- El quinto rasgo denominado “control del propio comportamiento” y que tiene que ver con el control que debería tener el alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, los alumnos pueden aprender a tener el control y responsabilizarse de su propio aprendizaje con el fin de convertirse en aprendientes efectivos e independientes. Como vemos, este rasgo define claramente el concepto de “metacognición” que nos ocupa.

- El sexto rasgo, establecer metas, que tiene que ver con determinar metas no solo en nuestras vidas, sino en las aulas. El alumno debe ser capaz de establecer las metas que quiere alcanzar, así como planificar cómo quiere conseguirlas. Sin embargo, en las aulas normalmente quien propone las metas es el profesor. Estos dos términos entran dentro también del concepto de metacognición, en el que el alumno es capaz de planificar su aprendizaje, así como las metas que quiere lograr. Un ejemplo de un alumno de ELE que se establece una meta puede ser el siguiente: “En menos de tres meses, quiero ser capaz de comunicarme en un restaurante en español”.

- El séptimo rasgo que tiene que ver con los “retos”. Si lo que pretendemos

⁷⁹ “Sentido de pertenencia: sentir que pertenecen a una comunidad o cultura concretas”.

como docentes es que el alumno quede inmerso con una determinada actividad que le presentemos, necesitamos plantearle un determinado reto y ayudarle con estrategias que le permitan enfrentarse a él con garantías de éxito. Esto significa presentarle actividades que sean lo bastante difíciles como para suponerle un reto afrontarlas, pero que no sean demasiado difíciles. En resumen, es hacer comprobar al alumno por sí mismo que uno siempre puede ir un paso por delante de sus capacidades.

Como podemos comprobar, todos estos rasgos descritos anteriormente guardan una estrecha relación con la metacognición en tanto que afectan a la planificación, la organización y la fijación de metas. Pensamos que más que ver el lenguaje como algo fijo y estático, algo que se desarrolla de igual manera en cada individuo, el lenguaje es transitorio y también relativo. Dos mismas personas ante la misma situación de aprendizaje no tienen necesariamente que mostrar los mismos resultados. Consideramos que la construcción del lenguaje por parte del alumno se desarrolla en un enfoque socioconstructivista y con la ayuda del constructo “mediación”. Desde esta perspectiva constructivista, la visión del mundo del alumno así como su propia percepción en un entorno de aprendizaje juegan un papel fundamental.

3. La metacognición: definición y enfoques modernos.

[...] *If we repeatedly tell children that their solutions to problems are wrong, we should not be surprised that their enthusiasm for tasks involving numbers dries up. If, instead, we ask children, "How did you go about getting this answer?" we discover that in many cases they are capable of seeing for themselves that something did go wrong. At that point, children become aware that it is they who are capable of constructing solutions to problems and that they themselves can decide whether something works or does not*⁸⁰ (Larochelle et ál., 2009:28).

Hemos decidido encabezar este apartado con estas líneas puesto que evocan, desde nuestro punto de vista, el significado general del término "metacognición". Y no solo engloba a lo que se refiere, sino también los aspectos que influyen en él. Es decir, la metacognición tiene que ver con el proceso a través del cual los profesores enseñan a aprender a sus alumnos. En este particular caso que mencionamos anteriormente, los autores están de acuerdo en que la manera óptima de enseñanza es la que incluye dialogar sobre los procesos de descubrimiento de los alumnos, desvelar de qué forma los alumnos aportan una determinada respuesta a una tarea. Hacerles conscientes de que, en gran medida, de ellos depende la construcción del aprendizaje, sin olvidar la potenciación de su entusiasmo.

Aportamos nuestra propia definición del término: para nosotros, la metacognición tiene que ver con la capacidad que tenemos para poder reflexionar sobre la manera en que aprendemos y sobre los procesos de pensamiento. Fundamentales dentro de este término son las estrategias de aprendizaje, gracias a las cuales dicha capacidad se lleva a cabo. Se establece que los alumnos que utilizan estrategias metacognitivas, los alumnos que son conscientes de su propio proceso de aprendizaje y lo regulan, serán más efectivos que los alumnos que no utilizan metacognición. Por otra parte, hay factores que influyen en la metacognición como pueden ser la motivación que presente el alumno para aprender una lengua

⁸⁰ "Si les repetimos continuamente a los niños que sus soluciones a determinados problemas son erróneas no debería sorprendernos que su entusiasmo hacia tareas que se relacionen con números se vea mermado. Si, por el contrario, les preguntamos a los alumnos: ¿cómo lograste conseguir tal respuesta? descubrimos que en muchos casos son capaces de ver por sí mismos que algo ha ido mal. En este punto, los niños se vuelven conscientes de que son ellos mismos capaces de construir soluciones a los problemas y que ellos mismos son capaces de reconocer si algo funciona o no".

extranjera, en nuestro caso particular, el español, así como el autoconcepto que el alumno tenga de sí mismo, entre otros. Se trata de un elemento fundamental en el aprendizaje. De esta manera lo afirman los autores Sandi-Urena et ál. (2011:323): “*Current views on metacognition consider it a fundamental factor in learning and problem solving which in turn has led to interest in creating learning experiences conducive to developing its use*⁸¹”. En resumen, la metacognición ocupa un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debería incluirse en los planes de estudio.

Hemos intentado buscar en el diccionario de la RAE⁸² la definición del término. No obstante, la palabra no aparece registrada. A continuación, hemos realizado una búsqueda en los diferentes corpus de la misma página (*CORDE*, *CREA* y *CORPES XXI*) con el fin de comprobar en qué medida se utiliza el término y descubrir la razón por la cual no existe en dicho diccionario. Por un lado, el *Corpus diacrónico del español (CORDE)* no ofrece resultados al respecto. Por su parte, en el *Corpus de referencia del español actual (CREA)* aparecen 8 casos de uso en 10 documentos diferentes y también en este caso se trata de textos educativos. Finalmente, en el *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)* encontramos 37 resultados en 21 documentos distintos. En todos los casos se hace mención a textos de carácter educativo.

Asimismo, hemos enviado una solicitud a la secretaría de la RAE para consultar la razón por la cual el término no aparece registrado en la última edición del diccionario académico, concretamente la vigesimotercera del año 2014. Ofrecemos una serie de argumentos que pensamos de antemano que pueden ser la causa: el término posee un carácter muy específico, se trata de una palabra técnica, por lo que se ha decidido no incluirla en el diccionario o bien puede deberse a que se trata de un término que puede utilizarse en varias disciplinas diferentes. Recibimos respuesta⁸³ y, efectivamente, nos confirman que, a pesar de tratarse de

⁸¹ “Las opiniones actuales sobre metacognición la consideran un factor fundamental en la resolución de problemas y en el aprendizaje lo que ha llevado a la creación de experiencias de aprendizaje destinadas a desarrollar su uso”.

⁸² <http://www.rae.es/>. Las búsquedas en los corpus de la RAE se realizaron en octubre de 2015.

⁸³ Este fue el correo que recibimos: “En relación con su consulta, le remitimos la siguiente información: Metacognición es un compuesto correctamente formado y su ausencia en el

un compuesto correctamente formado, su inexistencia en el diccionario de la RAE no implica su censura. Al tratarse de un término de uso especializado, no ha pasado todavía a la lengua general.

3.1. Definiciones del concepto: siglo XX.

En este apartado, haremos un recorrido por las definiciones del término que se originaron en el siglo XX. Este concepto es reciente y se utiliza por primera vez de la mano de John H. Flavell, a finales de los años setenta. Podemos afirmar que el estudio de la metacognición ha pasado a tener un papel fundamental en las investigaciones de psicología cognitiva. En líneas generales, por metacognición entendemos los procesos mentales que regulan la manera en que aprendemos. Estos procesos cobran un papel fundamental en el aprendizaje de ELE.

Como comentamos anteriormente, la didáctica tradicional siempre ha hecho especial hincapié en la adquisición de conocimientos conceptuales sin que importe mayormente la forma en que estos se construyen, lo que repercute en las capacidades de nuestros alumnos. Consideramos que para la enseñanza de ELE no es posible utilizar un método único y exclusivo. De hecho, hay múltiples factores que van a influir en que los alumnos puedan alcanzar su autonomía. Además, si pueden convertirse en autónomos, entendemos que podrán incluso ser capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje. Y, para que esto ocurra, hay que tener presentes los siguientes factores: la inteligencia del alumno, su personalidad, la motivación que presente a la hora de aprender una lengua, etc. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición. Esta capacidad, que se encuentra en un orden superior del pensamiento, se caracteriza por un alto nivel de conciencia

diccionario no implica en absoluto su censura. Como usted misma indica, es un término de uso restringido a un ámbito especializado, y puede considerarse una voz técnica que no ha pasado a la lengua general. No obstante, nos complace comunicarle que se ha habilitado un servicio específico para aquellas propuestas o sugerencias relacionadas con el Diccionario de la lengua española, al que puede usted acceder a través del formulario de la UNIDRAE disponible de lunes a viernes en nuestra página electrónica. Reciba un cordial saludo”.

y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples. El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender y comprender por qué los resultados de una actividad han sido positivos o negativos. La metacognición aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere al control que puede realizar durante su aprendizaje, e incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

En esta parte del trabajo, enunciaremos algunas de las definiciones sobre la metacognición propuestas por algunos autores: Burón (1993) y Mateos (2001). La aparición del concepto metacognición es relativamente reciente. Surgió como objeto de estudio en psicología a finales de los años setenta del siglo XX a partir de las investigaciones de Flavell sobre algunos procesos cognitivos:

Según Flavell (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes⁸⁴): la metacognición se desarrolla en el ser humano porque es un ser vivo que piensa y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo que necesita algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores. Asimismo, la metacognición es necesaria para las personas porque les permite planificar y tomar decisiones de forma fundamentada sobre asuntos de sus vidas en general. Desde entonces, la investigación se ha dedicado a estudiar aquellos procesos mentales que, de forma deliberada y consciente, realizan los aprendientes eficientes cuando estudian, resuelven problemas, llevan a cabo tareas académicas o intentan adquirir información.

El conocimiento sobre la metacognición significa, desde nuestro punto de vista, una inclusión de mejoras en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ha supuesto identificar las estrategias metacognitivas e intentar, en la medida de lo posible, incorporarlas a los objetivos de aprendizaje. Las ventajas de una enseñanza de lenguas extranjeras en la que el foco de atención radique en los procesos metacognitivos son muchas: el incremento de la autonomía del alumno, su conocimiento sobre las estrategias que le pueden ayudar a alcanzar dicha autonomía y su capacidad de evaluar su propio proceso de aprendizaje. Estas ventajas, además, le permitirán reconocer si las estrategias que ha utilizado han sido las más apropiadas y ser capaz de valorar si ha logrado las metas que se ha

⁸⁴ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm

planteado. Por un lado, consideramos de vital importancia conocer las metas que se quieren alcanzar. Asimismo, hay que seleccionar las estrategias adecuadas para poder conseguir los objetivos que se planteen con garantías de éxito. Además, esta capacidad implica reflexionar sobre el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas. En última instancia, se evalúan los resultados para comprobar si se han logrado las metas planteadas.

Desde nuestro punto de vista, la metacognición es un tema fructífero en la enseñanza de ELE. En primer lugar, porque el alumno pasa a ocupar el lugar principal en el proceso de enseñanza. Como mencionamos anteriormente, el sujeto va a ser el protagonista y deberá ser capaz de dirigir su propio aprendizaje, una vez que haya analizado sus propias necesidades. A pesar de que, en este sentido, es el alumno el que desempeña el papel fundamental en el proceso de enseñanza, no debemos olvidar la importancia del profesor como guía en este proceso, como instructor de estrategias metacognitivas. El *M CER* define el papel del alumno de la siguiente manera (1991:152):

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa cómo tomar la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende únicamente reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando los alumnos acaban sus estudios, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. Es de esperar que el *Marco de referencia* sea útil no solo para los profesores y sus servicios de apoyo, sino también directamente para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y así ser más capaces de adoptar sus propias decisiones.

Para Burón (1993:11), “hasta ahora la metacognición se ha centrado casi

exclusivamente en las operaciones implicadas en el aprendizaje escolar”. Consideramos de gran interés las facetas metacognitivas que describe este autor, por lo que hemos decidido incluirlas en nuestro trabajo de investigación:

- 1) Meta-atención (1993:11): es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de entender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc. Este conocimiento es el que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios (= autorregular o controlar) para controlarlas tomando medidas correctoras. La ausencia de desarrollo meta-atencional se manifiesta en los niños con atención dispersa que no saben ignorar estímulos irrelevantes y atienden a todo sin centrarse profundamente en nada; estos niños no saben qué es atender ni qué deben hacer para atender. Y los adultos manifiestan no pocas veces esta deficiencia en las conversaciones, cuando hablan varios a la vez y creen que atienden a los otros, cuando solo oyen su propia voz. Esto nos puede traer a la memoria diálogos de los niños, que Piaget describía como monólogos paralelos [...].

Un ejemplo de meta-atención lo podemos encontrar en los estudiantes de ELE cuando se preparan para una exposición en público y el entorno es muy ruidoso. En este caso, ellos harán todo lo que esté en su mano por evitar tales interferencias: utilizar tapones para los oídos, pedir silencio a sus compañeros, cambiarse de aula, etc.

- 2) Metamemoria (1993:12): es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria: su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, por qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, en qué se diferencia la memoria visual de la auditiva y qué hay que hacer para recordar lo que se ve (mirar) o se oye (escuchar), etc. Si no conociéramos nuestra memoria (metamemoria), no tendríamos consciencia de sus limitaciones y, consecuentemente, no tomaríamos la iniciativa de escribir algo que no queremos que se nos olvide.

Un ejemplo de metamemoria en el aula de ELE es el siguiente. Pongamos, por ejemplo, un estudiante de ELE que tiene que formalizar su matrícula en una universidad extranjera. Al llamar por teléfono, apuntará todos los requisitos que se le piden a este fin, precisamente porque son importantes y no quiere olvidarse de ellos. Ese acto refleja que somos conscientes de la fragilidad de nuestra memoria y, por ello, recurrimos a materiales de apoyo como una libreta, agenda, bloc de notas, etc.

- 3) **Metalectura (1993:12)**: es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y sobre las operaciones mentales implicadas en ella: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc. Conviene distinguir bien la lectura de la metalectura. Cuando estamos leyendo un libro podemos hacer una pausa para pensar sobre la lectura que hemos hecho, juzgar si es fácil o difícil, interesante, coherente, profunda, etc. Al hacer esto no estamos leyendo sino juzgando la lectura y esto no podríamos hacerlo si no la conociéramos. Este conocimiento de la lectura misma es la metalectura; la metalectura no es lectura. Un elemento importante de la metalectura es el conocimiento de la finalidad por la que leemos, y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina cómo se lee. No leemos de la misma forma para pasar el tiempo que para preparar un examen o saber cómo debemos usar un electrodoméstico que acabamos de comprar. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados.

Un ejemplo de metalectura en alumnos de ELE podría incluir lo siguiente: el profesor reparte un texto a sus alumnos para que realicen un resumen. Uno de los alumnos, al leer el texto, se da cuenta de la dificultad de un párrafo en concreto. Para comprenderlo, vuelve a leerlo varias veces y disminuye el ritmo de la lectura.

- 4) **Metaescritura (1993:13)**: es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre esos conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc.

Un ejemplo de metaescritura en el aula de ELE podría incluir lo siguiente. Un alumno desea redactar una carta. Hasta que dicha carta adquiera la forma adecuada, el alumno hará lo posible por remodelarla: tachar, reescribir, eliminar, etc., hasta conseguir la que considere su mejor versión.

- 5) **Metacomprensión (1993:13)**: es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir, imaginar, etc.), qué finalidad tiene el comprender, etc. La metacomprensión es quizás el aspecto más destacado del aprendizaje.

Un ejemplo de metacompreensión en el aula de ELE lo podríamos encontrar en ese alumno que, después de recibir un determinado texto para su lectura, no es capaz de comprender una determinada parte del texto y, para comprenderla, vuelve a leerla.

El autor también propone la inclusión de un nuevo término: metaignorancia (Burón, 1993:14). Habla de que la metaignorancia es no saber que no se sabe. Es decir, aquella persona que ignora su propia ignorancia. Para el presente trabajo de investigación, esta dimensión de metaignorancia no cobra relevancia, pues partimos de la idea de que los alumnos que aprenden ELE ya tienen de antemano una predisposición para aprender, poseen unos conocimientos previos y no consideramos, por tanto, este término como propio del proceso metacognitivo en el aula de ELE. Por lo tanto, hemos decidido obviarlo.

Para Burón (1993:16), “al hablar de metacognición es preciso hacer una distinción bimodal: qué y cómo”. Y así se resaltan dos dimensiones de la metacognición: la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como autorregulación de estas operaciones. Como ejemplo de metacognición como conocimiento sobre las operaciones mentales en el aula de ELE, podemos señalar el de un alumno que sea consciente de que un determinado tipo de tarea es más difícil que otra. Por su parte, como ejemplo de metacognición como autorregulación de las operaciones mentales en el aula de ELE, podemos señalar estar más atento cuando el alumno recibe por parte del profesor de ELE una explicación que no acaba de comprender del todo.

“La metacognición y sus aplicaciones educativas constituyen un campo de investigación que se ha mantenido activo durante las últimas décadas y que continúa creciendo” (Mateos, 2001:12). Como prueba de ello, existe una revista dedicada específicamente a la metacognición y el aprendizaje: *Metacognition and Learning*. Se trata de una revista electrónica de la editorial Springer New York LLC⁸⁵ de Estados Unidos cuya primera publicación se realiza el 1 de abril de 2006 y continúa hasta la actualidad. Tiene una frecuencia de publicación de tres veces al

⁸⁵ Información extraída de:

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com.bibproxy.ulpgc.es/title/1441793498199/614067;jsessionid=24FA67FA35FF1FEF4B4490E65765EB09>

año con un tipo de contenido académico y de investigación. Dispone tanto de una versión impresa como de una versión en línea.

La autora Mateos define la metacognición del siguiente modo (2001:13):

[...] la metacognición, definida como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.

Y, además, especifica por qué nace el interés sobre la metacognición (2001:19):

Las personas no sólo⁸⁶ elaboramos conocimientos sobre los fenómenos del mundo físico y del mundo social en el que vivimos, sino que, además, nos interesamos por los fenómenos del mundo psicológico tanto propio como ajeno. Este interés es el que nos lleva a construir un conocimiento sobre la cognición o actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos. A ese conocimiento sobre la cognición es al que nos referimos, en un sentido muy amplio, cuando hablamos de metacognición.

A pesar de ofrecernos una definición del concepto, la autora reconoce que se trata de un concepto algo borroso y que, por lo tanto, puede crear confusión. Mateos (2001:19):

Si queremos evitar la confusión que se sigue inevitablemente del uso de un mismo término para referirse a distintos aspectos, más que considerar la metacognición como un concepto bien definido, resulta imprescindible clarificar la naturaleza de los diferentes tipos de metacognición que se han investigado así como las relaciones entre ellos.

Y continúa (2001:20):

La mayoría de los autores que se han ocupado de la metacognición suelen delimitar dos significados diferentes del término, si bien se encuentran estrechamente relacionados. Por una parte, se concibe como un producto o contenido cognitivo. En este primer sentido, podemos definir la metacognición como el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su adquisición y recuperación posterior. Por otra, se asimila a procesos u operaciones cognitivas. En esta segunda acepción, la

⁸⁶ sic: solo.

metacognición se refiere a los procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos con una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje de contenido de un texto un alumno selecciona como estrategia la organización de ese contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido. Esta distinción entre el conocimiento y el control metacognitivos es consistente con la distinción ya familiar dentro de la psicología cognitiva entre el conocimiento relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”. En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos, uno de naturaleza declarativa y otro de carácter procedimental, ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí, de modo que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para auto-regular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz.

3.1.1. Definición según Flavell y Brown.

Flavell es uno de los primeros psicólogos en estudiar la manera en la que los niños piensan sobre sus procesos de pensamiento y en investigar la mente humana. Exponemos su definición de Flavell sobre la metacognición (1976:232):

In any kind of cognitive transaction with the human or non-human environment, a variety of information processing activities may go on. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective⁸⁷.

Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor complejidad de un ejercicio con respecto a otro, cuando nos paramos a seleccionar cada una de las alternativas antes de decidir cuál es la mejor, cuando somos conscientes de la necesidad de tomar nota de algo porque puede olvidarse, etc.

Pasemos ahora a presentar brevemente a otra de las autoras sobre metacognición a la que nos vamos a dedicar: Brown. Trabajó como profesora en la Escuela de Graduados de Berkeley. Esta autora realizó aportes sustantivos al estudio

⁸⁷ “La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y su consecuente regulación y orquestación de las actividades de procesamiento de la información, en relación con los objetos o información cognitiva con los que guarda relación, normalmente con el fin de llevar a cabo una meta u objetivo concretos”.

de la metacognición. Según Mateos (2001:26), Brown concebía la metacognición de la siguiente manera:

La metacognición es el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Las actividades *metacognitivas* son, según se desprende de esta definición, los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas: a) ser consciente de las limitaciones de la capacidad del propio sistema (v.g. estimar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea), b) conocer el repertorio o el tiempo que puede llevar cumplimentar una tarea, c) identificar y definir los problemas, d) planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos y e) supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

3.1.2. Comparativa entre ambos autores.

A continuación, establecemos los resultados que hemos obtenido tras comparar el punto de vista de estos dos autores. Flavell, por un lado, considera que las estrategias son una parte del componente cognitivo y metacognitivo. En cambio, Brown considera las estrategias como parte fundamental de la metacognición, puesto que exige que el sujeto controle y sea consciente de su propia actividad metacognitiva. Para Brown, la metacognición supone que se pongan en marcha una serie de mecanismos autorregulatorios a la hora de realizar con éxito una determinada tarea. Para que esto sea posible, se necesita que el sujeto sea consciente de su propia capacidad, que sepa qué estrategias posee y la manera en que se utilizan, saber identificar un determinado problema y planear sus posibles soluciones y, finalmente, poder evaluar su propia actuación.

Una vez presentada esta comparativa, se establece que, a pesar de que ambas líneas de investigación muestran antecedentes que en un principio no se corresponden entre sí, después de analizarlas con mayor detalle se puede deducir que existe cierta semejanza entre ambas. En este sentido, establecemos que ambas líneas de investigación resaltan la conciencia de la propia actividad metacognitiva sobre las estrategias utilizadas para completar una tarea, una vez que se supervisa y controla el propio proceso de aprendizaje.

3.1.3. “Aprender a aprender”.

No obstante, la metacognición está relacionada a su vez con otros conceptos que ayudan a definirla y delimitarla de una manera más concreta. Y, por este motivo, hemos decidido incluirlos en nuestra tesis. Es importante no perder de vista la tarea que consideramos que debe llevar a cabo el profesor en el aula ELE. En palabras de Tesouro (2005:140):

[...] la función del educador no tiene que ser la de transmitir conocimientos, sino la de proporcionar al alumno sistemas de codificación de la información amplios y funcionales, para que posibiliten un aprendizaje inteligente, productivo y creativo que facilite la adaptación a la gran cantidad de peticiones del medio y a su variabilidad.

Y añade los siguientes aspectos como importantes en el proceso de enseñar a aprender a los alumnos y destaca una serie de pautas que pueden llevarse a cabo (Tesouro, 2005:141):

En esta línea, cabe destacar la importancia de las actitudes y los valores relativos a las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Mejorar la forma de aprender de un alumno supone mejorar la manera en que éste piensa sobre los contenidos objeto de aprendizaje. Si queremos obtener buenos «productos», es imprescindible identificar y optimizar los procesos implícitos, y una de las mejores maneras de hacerlo es conseguir que el estudiante sea consciente de ellos y pueda explicarlos.
2. Las estrategias de aprendizaje tienen que enseñarse en base a las áreas curriculares.
3. Enseñar estrategias de aprendizaje quiere decir enseñar para la transferencia. Aprender supone transferir primero aquello que ya sabemos a la nueva información y después, la información aprendida a nuevos problemas.
4. El profesor no tiene que enseñar la materia, sino cómo pensar sobre la materia que se debe aprender. Es deseable que el estudiante aprenda a enfrentarse con la materia con tipos de pensamiento emparentados con los que hace servir el experto, es decir, el profesor. Para conseguir estos objetivos podemos adoptar diferentes métodos:
 - 4.1. Pensar en voz alta a la hora de resolver un problema para presentar a los alumnos el proceso cognitivo seguido.
 - 4.2. Favorecer la autointerrogación sobre los propios conocimientos y mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo un aprendizaje.
 - 4.3. Promocionar en clase el análisis y la discusión de las estrategias que cada uno pone en funcionamiento delante de determinadas tareas de aprendizaje.

4.4. Examinar en clase los materiales de elaboración personal que muestren, indirectamente, la manera de procesar la información: apuntes, esquemas, trabajos, exámenes, mapas conceptuales, diarios personales, etc.

Para la autora Fernández (2011:5), “[...] si es el aprendiz el eje del proceso didáctico, es necesario saber cómo aprende mejor, ayudarlo a tomar conciencia de sus "estrategias" de aprendizaje y conseguir así el aprender a aprender”.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes lo recoge de la siguiente manera:

[...] la expresión *aprender a aprender* hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y su control. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia *metacognitiva* mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias *metacognitivas*, que le permitirán:

- a) tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo «desde fuera»;
- b) ser consciente de los propios procesos mentales;
- c) reflexionar sobre la forma en que aprende;
- d) administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;
- e) alcanzar la autonomía.

Consideramos que el término metacognición guarda una estrecha relación con el término “aprender a aprender”. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes afirma lo siguiente:

[...] el objetivo de la enseñanza ha consistido en la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno, lo cual implica dar por supuesto el carácter directamente transmisible del saber. La investigación en psicología y en filosofía ha redefinido las relaciones entre los conceptos de saber y aprender, por un lado, y entre los de enseñanza y aprendizaje, por el otro. El aprendizaje se concibe como un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al aportar sus experiencias y conocimientos previos. El alumno participará de manera activa en ese proceso si es consciente del mismo y puede identificar las estrategias que utiliza. En el ámbito de la enseñanza de idiomas, durante mucho tiempo se consideró como objetivo único el dominio de las dimensiones formal y comunicativa de la lengua meta. Actualmente, la mayor parte de los currículos incluyen un nuevo objetivo: no solo aprender la lengua, sino *aprender a aprender*. Para alcanzarlo, el aprendiente debe reflexionar, más allá de las estructuras de la lengua meta en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. Así, al operar en los niveles metalingüísticos y *metacognitivos*, desempeña un papel reflexivo y crítico. En relación directa con este nuevo objetivo de la enseñanza, se ha reconocido la necesidad de un aprendizaje cuya duración no se limite a una edad determinada

sino que se prolongue durante toda la vida. De este modo, el desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* permitirá afrontar las constantes transformaciones del mundo actual. En las propuestas de *aprender a aprender* han influido también las teorías de L. S. Vygotsky, psicólogo ruso del primer tercio del siglo XX, y de R. Feuerstein, psicólogo y educador israelí cuyos estudios se inician en los años 60 del siglo XX (en coincidencia con la publicación tardía en Occidente de las obras de L. S. Vygotsky). Ambos autores destacan la mediación del profesor como uno de los principales factores de aprendizaje, la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje y la conveniencia del aprendizaje en cooperación como complemento del aprendizaje individual.

Por su parte, los autores Williams et ál. (1997:20) afirman lo siguiente: *“It also follows that learning how to think effectively should be an important aspect of education, which needs to be taught independently and through subject domains⁸⁸”*. Estamos de acuerdo con esta afirmación. “Aprender a aprender” debería ser una tarea de carácter obligatorio en las aulas. Consiste en formar alumnos capaces de regular su aprendizaje, capaces de ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, capaces de aprender a aprender. Podemos comprender, no obstante, que al profesor, en muchas ocasiones y debido a la falta de tiempo, le resulte imposible llevar a cabo dicha tarea. Por lo tanto, lo ideal sería introducirla en las aulas paulatinamente y otorgarle la importancia que merece.

3.1.3.1. Las competencias básicas.

Con todo, este concepto de “aprender a aprender” va mucho más allá de ser una simple definición. Como sabemos, el currículo en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha incluido una serie de competencias básicas. Pero, ¿en qué se basan dichas competencias, cuál es su repercusión en la educación actual y cómo se relacionan con el tema que nos ocupa?

El Ministerio de Educación⁸⁹ define de esta manera las competencias básicas (CC BB):

⁸⁸ “También implica que el aprendizaje sobre cómo se debe pensar eficazmente debería ser un aspecto importante en educación que debe enseñarse independientemente y a través de áreas de especialización”.

⁸⁹ <http://www.educacion.gob.es>

[...] las CC.BB. son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Con las materias del currículo de la E.S.O., se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran dichas competencias. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Es en el currículo de cada una de ellas donde han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de su adquisición. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho CC.BB.:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Como vemos, una de las competencias básicas se centra específicamente en el “aprender a aprender”. Veamos cómo define esta competencia el Ministerio de Educación para poder tomarla como referencia. Aunque se trata de competencias que se aplican exclusivamente al ámbito de la educación secundaria, nuestro objetivo es recoger esta definición del Ministerio de Educación⁹⁰ para analizarla, ampliar la información del concepto y enriquecerlo en función de los aprendientes universitarios objeto de nuestra investigación:

[...] *aprender a aprender* implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia

⁹⁰ <http://www.educacion.gob.es>

personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

En cuanto a la enseñanza de ELE, el objetivo principal no es el de abandonar al alumno a su suerte, sino que el alumno busque los recursos por su cuenta. Pero, atención, no debemos confundirlo con la idea de auto-aprendizaje, en la que la responsabilidad del profesor desaparece. *El Plan curricular de Instituto Cervantes*, en su apartado de objetivos generales⁹¹, establece tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno:

- *El alumno como agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- *El alumno como hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- *El alumno como aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Una vez definido este concepto, destacamos las relaciones algo controvertidas entre metacognición y cognición, términos que no se pueden ni deben utilizar como sinónimos. Larkin define en sus palabras el significado del término metacognición (2010:3):

Well, the term metacognition, while a bit unwieldy, is specific and identifies a particular process of a shift in thinking. "Meta" refers to a change of position, a sense of going beyond or to a second order or higher level, and "cognition" refers to our faculty of knowing or thinking. So the "M" word describes a higher order of thinking, one that is reflective and goes beyond the ordinary level to reflect on thinking itself⁹².

⁹¹ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

⁹² "Bien, el término metacognición, a pesar de ser algo difícil de manejar es específico e identifica a un proceso particular de cambio en el pensamiento. "Meta" se refiere a un cambio de posición, un sentido que va más allá, a un nivel superior, mientras que la "cognición" hace referencia a nuestra habilidad para conocer o pensar. Así que la palabra "M" describe un nivel superior de pensamiento que es reflexivo y que va más allá del nivel corriente para reflexionar sobre el pensamiento en sí mismo".

Con respecto a la diferencia entre cognición y metacognición, Mercer et ál. (2012:172) afirman lo siguiente:

[...] it is important to highlight the difference between cognition and metacognition. Cognition is our thinking, while metacognition is our thinking about the thinking. Doing something about our thinking of that difficult learning task is an act of metacognition. This suggests that cognition must precede metacognition. The two acts are however closely tied together. Thus, it is challenging at times to actually separate them. If we use our thinking in strategic ways to accomplish learning goals, we are being metacognitively aware of our goals and assesing achievement of those goals⁹³.

Deducimos, entonces, que la cognición tiene que ver con los procesos mentales y la metacognición está más enfocada a la propia regulación de dicha cognición. El problema radica en que existen autores que toman ambos conceptos como sinónimos cuando no lo son, puesto que describen realidades diferentes. Lógico, si consideramos que ambos términos aluden a realidades que son inseparables y que tienen mucho en común. En nuestras propias palabras, la cognición tiene que ver con el pensamiento mientras que la metacognición se refiere al pensamiento sobre el propio pensamiento.

3.1.3.2. Las competencias generales.

Las competencias generales conforman un conjunto de competencias de la persona, que el *MCER* incluye junto a las competencias comunicativas en la descripción de su propuesta de un “enfoque orientado a la acción”. Según el *Marco*, las “competencias” son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las “competencias generales” son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

⁹³ “Es importante subrayar la diferencia entre cognición y metacognición. La cognición se refiere a nuestro pensamiento, mientras que la metacognición se refiere al pensamiento sobre nuestro pensamiento. Por ejemplo, llevar a cabo una acción sobre nuestro pensamiento en una tarea complicada y se puede considerar un acto metacognitivo. Esto sugiere que la cognición debe preceder a la metacognición. Ambos actos, sin embargo, están muy unidos. Por consiguiente, supone un desafío en determinadas ocasiones intentar separarlos. Si utilizamos nuestro pensamiento de modos estratégicos para lograr metas educativas estamos siendo conscientes metacognitivamente hablando de nuestras metas así como de la evaluación de dichas metas”.

Las “competencias comunicativas” son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

El *Marco* confiere así a las competencias generales una importancia especial en el aprendizaje de las lenguas. Las clasifica en cuatro tipos: el saber (o el conocimiento declarativo), el saber hacer (o el conocimiento instrumental), el saber ser (o competencia existencial) y el saber aprender.

De estas cuatro competencias generales las que están muy estrechamente relacionadas con el tema de la presente tesis serían el “conocimiento declarativo” y el “conocimiento procedimental”:

El conocimiento declarativo es el conocimiento de los hechos: que, por ejemplo, un bailarín llamado Mijáil Baryshnikow escapó de Rusia el 1 de julio de 1974. Estos son hechos que yo puedo “declararle” con palabras. Usted a su vez es capaz de transmitir tales hechos a otra persona. El conocimiento declarativo se adquiere, en su mayor parte, a través de la expresión hablada o escrita.

El conocimiento procedimental es un conocimiento de destrezas, conocimiento de cómo hacer algo. Se trata de un conocimiento que tiene que manifestarse, como un paso de baile, y que se adquiere actuando. Los procedimientos se aprenden a través de la práctica. Cuando ésta ya es suficiente, los procedimientos se hacen automáticos; operan por sí mismo y una reflexión deliberada sobre éstos puede interrumpirlos (Farnham-Diggory, 1996:56).

En resumen, el conocimiento declarativo permite conocer qué procesos cognitivos se usan. Por ejemplo, saber por qué una tarea es más complicada que otra y las estrategias que se necesitan para su resolución. Por su parte, el conocimiento procedimental tiene que ver con la capacidad que tiene el estudiante para controlar sus propios procesos cognitivos: planificar, controlar y evaluar el propio proceso de aprendizaje.

3.1.4. Estrategias de aprendizaje.

Un punto clave en la metacognición lo conforman las estrategias de aprendizaje. Pero, ¿en qué se basan dichas estrategias y cómo afectan al proceso de adquisición de habilidades metacognitivas?

Mayor et ál. (1993:29) describen las estrategias de aprendizaje del siguiente modo. Tres dimensiones pueden caracterizar las estrategias de aprendizaje, las que se definen por las dicotomías:

- 1) consciente (controlada) - inconsciente (automática)
- 2) autodirigida (individual y espontánea) – heterodirigida (interactiva y mediada por la instrucción)
- 3) genérica (global, utilizable en cualquier situación de aprendizaje) – específica (aplicable a un dominio, campo o tópico restringido, a la que a veces se denomina “táctica”).

Algunos autores admiten la existencia de estrategias en cada uno de estos polos, a veces considerándolas como dicotómicas y opuestas, y a veces como polos de un *continuum*; en ocasiones se han excluido o minimizado algunas de estas estrategias alternativas, como por ejemplo, las inconscientes o las específicas, pero, en cualquier caso, se tiende a concebir la estrategia en sentido fuerte como consciente, autodirigida y genérica.

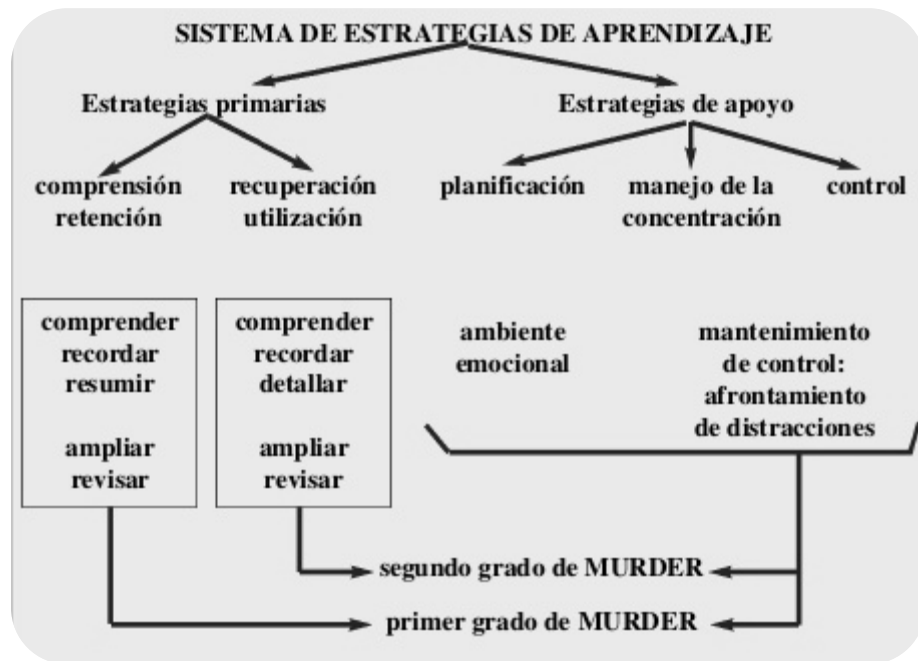


Gráfico 2. Sistema de estrategias de aprendizaje. (Danserau, 1985. p. 219). En Mayor et ál. (1993:30).

El método de Danserau incluye seis metas:

- **Mood:** establecer un clima adecuado que promueva el estudio.
- **Understand:** utilizar estrategias de comprensión.
- **Recall:** recordar información.
- **Digest:** asimilar la información.
- **Expand:** ampliar los conocimientos.
- **Review:** comprobar si la asimilación es adecuada mediante la realización de pruebas.

Por su parte, las autoras Pinero et ál. (1994:131-132) diferencian varios tipos de estrategias:

— Estrategias cognitivas: son aquellas que operan directamente sobre la información que se está procesando, manipulándola de forma que incrementa el aprendizaje. Por ejemplo, estrategias como la organización o la agrupación de conceptos, términos o palabras de acuerdo con sus atributos sintácticos o semánticos. O, por ejemplo, resumir o sintetizar intermitentemente la información que uno está procesando con objeto de asegurarse que ésta está siendo retenida. Las características definitorias de este tipo de estrategias son fundamentalmente, el hecho de ser menos generalizables, dado que son específicas de cada tarea; pero también son más fáciles de enseñar puesto que existen tareas cognitivas que suscitan la utilización de las mismas. Nos referimos a actividades tales como, en el caso de la lectura del periódico, ojear los titulares con la finalidad de seleccionar aquella información que nos interesa, o, si se está leyendo un libro, identificar y retener aquellas partes del hilo argumental que nos sirven para seguir la narración.

— Estrategias sociales y afectivas: representan un amplio grupo de estrategias que implican tanto la interacción con otras personas como un control mental sobre la emotividad. Se caracterizan por su posibilidad de ser generalizadas, es decir, son aplicables a todas las tareas. Por ejemplo, usar estrategias de control mental para convencernos de que la actividad de aprendizaje está siendo efectuada con éxito, disminuyendo así la ansiedad que nos produce la realización de la misma.

— Estrategias metacognitivas: a diferencia de las cognitivas son destrezas ejecutivas de alto nivel que entrañan la planificación, el control y la evaluación del éxito de la tarea o actividad cognitiva. Poseen un alto grado de generalización, esto⁹⁴ es, pueden ser aplicadas a una amplia variedad de tareas, tales como aprender una lengua, manejar un programa de ordenador o conducir un coche. Sin embargo, plantean algunas dificultades a la hora de ser enseñadas porque requieren un proceso de reflexión sobre cómo se lleva a cabo la cognición.

Recogemos, asimismo, la definición de los autores Williams et ál. (1997:145):

*A learning strategy is like a tactic used by a player. It is a series of skills used with a particular learning purpose in mind. Thus, learning strategies involve an ability to monitor the learning situation and respond accordingly. This means being able to assess the situation, to plan, to select appropriate effectiveness and to revise the plan when necessary*⁹⁵.

⁹⁴ Sic: esto.

⁹⁵ “Una estrategia de aprendizaje es como una táctica que utiliza un jugador. Se trata de tener en mente una serie de habilidades que se utilicen para un propósito particular de aprendizaje. Además, las estrategias de aprendizaje incluyen una habilidad de controlar la situación de aprendizaje y responder de un modo adecuado. Eso significa ser capaz de

Los autores Williams et ál. (1997:144) describen los siguientes actos como estrategias de aprendizaje en la adquisición de lenguas extranjeras:

- *repeating words over and over again;*
- *listening attentively to try to distinguish words;*
- *trying to work out the rules of the language by forming hypotheses about how it works;*
- *trying out these hypotheses to see if they work;*
- *testing yourself to see if you remember words;*
- *guessing the meanings of unknown words;*
- *using your knowledge of language rules to try to make new sentences;*
- *rehearsing in your head what you are about to say;*
- *practising the sounds of the language to yourself;*
- *asking a speaker to repeat something;*
- *pretending that you understand in order to keep the communication going*⁹⁶.

Además, los autores añaden que dichas estrategias de aprendizaje pueden dividirse en estrategias que se usan de un modo consciente o inconsciente: consciente, cuando el alumno toma una decisión de aprender algo mediante su uso, e inconsciente, cuando el alumno no se percató de que las usa. Asimismo, algunas de las estrategias se pueden observar, como, por ejemplo, cuando repetimos palabras en alto; y otras estrategias, por el contrario, no son observables, como, por ejemplo, cuando intentamos desentrañar reglas. De aquí la razón por la cual resulta tan problemático su estudio (cf. Williams et ál., 1997:145).

Finalmente, recogemos la definición más actual de estrategias metacognitivas, gracias a Williams et ál. (2015:124):

A final important group of strategies are known as metacognitive strategies, and are used to regulate and control the learning process. These might involve learners

evaluar la situación, planificar, seleccionar una eficacia adecuada y revisar cuando sea necesario”.

⁹⁶ - “repetir palabras una y otra vez;

- escuchar atentamente para distinguir las palabras;
- intentar desentrañar las reglas del lenguaje creando hipótesis sobre su funcionamiento;
- utilizar dichas hipótesis y comprobar si funcionan;
- analizarse para comprobar si recuerdas palabras;
- adivinar el significado de palabras desconocidas;
- utilizar el conocimiento de las reglas del lenguaje para crear nuevas oraciones;
- repetir en tu mente lo que vas a decir;
- practicar los sonidos del lenguaje por ti mismo;
- pedirle a un hablante que repita algo;
- fingir que entiendes algo para que la comunicación fluya”.

planning what to do, monitoring their progress and noticing how they are coping with the process of learning⁹⁷.

Después de investigar en varios artículos al respecto, descubrimos que no hay un consenso común entre los teóricos. Como bien se apuntaba anteriormente, no todos consideran las estrategias de aprendizaje como un proceso inconsciente, sino consciente. Los rasgos comunes entre las estrategias de aprendizaje los define el autor Valle del siguiente modo (1999:431):

[...] A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Por su parte, los autores Díaz et ál. (2010:179) definen las características generales de las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

- Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
- Su uso implica que el aprendiz *tome decisiones y las seleccione de forma inteligente* de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que se le planteen, de la complejidad del contenido, de la situación académica en que se ubica y de su autoconocimiento como aprendiz.
- Su empleo debe realizarse en forma *flexible y adaptativa* en función de condiciones y contextos.
- Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la *aplicación de conocimientos metacognitivos*, de lo contrario se confundirían con simples técnicas para aprender.
- El uso de estrategias está influido por factores *motivacionales-afectivos* de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de autocontrol y autoeficacia, etcétera) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otros).

⁹⁷ “Un grupo final e importante de estrategias es el conocido como estrategias metacognitivas y se utiliza para regular y controlar el proceso de aprendizaje. Estas estrategias pueden incluir que los alumnos planeen qué hacer, que controlen su progreso y que se den cuenta de la manera en la que están abordando el proceso de aprendizaje”

Recogemos la opinión de Fernández (2011:6) sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje:

El desarrollo de estrategias de aprendizaje y la toma de conciencia de las más rentables en cada caso, llevan a la autonomía en el aprendizaje, a la no dependencia, al aprender a aprender, lo que posibilita que este proceso sea factible en cualquier momento de la vida y no sólo cuando el profesor está delante. No se trata de dar un pez a un hombre un día, como resume el refrán chino, sino de enseñarle a pescar para que pueda comer siempre. Esta conciencia, por otro lado, produce seguridad, motivación y por todo ello éxito. No se aprende sólo una lengua extranjera, en nuestro caso, sino también se aprende a ser más responsable, más libre y más persona.

Recogemos, asimismo, la definición de estrategias de aprendizaje ofrecida por Karbalaei (2011:6):

As a cover term, language learning strategies are the operations or processes that learners employ to learn the target language. Research into what learners do to learn a language has resulted in the identification of specific strategies and in attempts to classify them in some way⁹⁸.

Es decir, se trata de las operaciones o procesos que los aprendientes emplean para aprender una determinada lengua. Las investigaciones enfocadas en los aprendientes de lenguas han mostrado que hay estrategias específicas y se intenta clasificar estas estrategias de alguna manera. Este tema ha sido estudiado por diversos autores y se han realizado múltiples y variadas clasificaciones al respecto. Nosotros resumimos algunas de las aportaciones que se han hecho. Mercer et ál. (2012:136) lo interpretan de esta manera:

The construct language learner strategies has been defined – and consequently researched – in numerous ways over the years. My own wording definition is: Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance⁹⁹.

⁹⁸ “Como término que abarca otros términos, las estrategias de aprendizaje se pueden definir como las operaciones o procesos que los alumnos emplean para aprender la lengua meta. La investigación en cuanto a conocer qué procesos realizan los alumnos a la hora de aprender una lengua ha dado como resultado la identificación de estrategias específicas. Además, ha habido intentos por clasificarlas de alguna manera”.

⁹⁹ “El constructo estrategias de aprendizaje se ha definido y consecuentemente investigado de varias maneras a lo largo de los años. Mi propia definición al respecto es: pensamientos

Hay varios tipos de estrategias de aprendizaje y cada alumno debería utilizar las que mejor le ayuden en sus experiencias como aprendiente. Está claro que no todos poseemos las mismas habilidades educativas, pero dichas estrategias pueden incrementar el aprendizaje. A continuación, añadimos algunas de las estrategias propuestas por los autores Mercer et ál. (2012:141):

Some strategies contribute directly to learning, such as strategies for memorizing vocabulary (e.g., the use of keyword mnemonics) or strategies for organizing grammatical structures (e.g., the use of charts which emphasize and contrast the key features of the structures to be learned¹⁰⁰).

Asimismo, hay estrategias de aprendizaje que se pueden observar directamente y otras que no. Se puede observar cómo un alumno realiza una pregunta al profesor en clase, pero no se pueden observar las estrategias que pone en marcha un determinado alumno en su mente para ejecutar una determinada tarea (Mercer et ál., 2012:140):

Further, some strategies are behavioural and can be directly observed (e.g. asking a clarification question), others are behavioural but not easily observable (e.g., using a short paragraph rather than a long circumlocution), and other are purely mentalistic and not directly observable (e.g., making mental translations into the native language for clarification while reading)¹⁰¹.

Estos autores también hacen referencia a las estrategias metacognitivas. Y las definen del siguiente modo (Mercer et ál., 2012:141):

y acciones conscientemente elegidos y aplicados por los alumnos de idiomas, con el fin de ayudarles a que lleven a cabo una multitud de tareas desde el mismo inicio del aprendizaje hasta los niveles más elevados”.

¹⁰⁰ “Algunas estrategias contribuyen directamente al aprendizaje tales como las estrategias de memorización de vocabulario (por ejemplo, el uso de palabras clave mnemotécnicas) o estrategias para organizar estructuras gramaticales (por ejemplo, el uso de gráficas que enfatizan y contrasten las características clave de las estructuras que deben aprenderse)”.

¹⁰¹ “Asimismo, algunas estrategias son conductuales y se pueden observar directamente (por ejemplo, pedir explicación sobre una pregunta) otras, sin embargo, son conductuales, pero no se pueden observar tan fácilmente (por ejemplo, usar un párrafo pequeño en lugar de un circunloquio). Finalmente, existe otro grupo de estrategias que son puramente mentales y no se pueden observar directamente (por ejemplo, las traducciones mentales que se realizan a la lengua materna para aclarar mientras tiene lugar el proceso de lectura)”.

Metacognitive strategies deal with pre-assessment and pre-planning, online planning and monitoring, and post-evaluation of language learning activities and of language use events. Such strategies allow learners to control their own cognition by coordinating the planning and organization of strategy use, the monitoring of their use, and the evaluation of how effective the use was in the learning process¹⁰².

Hemos encontrado una serie de propuestas para los docentes que implican una mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. Téngase en cuenta que solo son recomendaciones (Mercer et ál. 2012:246):

- *Try to create a positive emotional environment, a sense of security and belonging to a community, with positive group dynamics and interactions, where learners assume a central role, collaborate, take responsibility, and are respected as individuals¹⁰³.*
- *Help learners develop a positive, yet realistic, self-concept and positive self-efficacy beliefs, in other words, feelings of competence in respect to tasks and language learning in general¹⁰⁴.*
- *Encourage a sense that through hard work and practice anyone can improve their abilities in a foreign language¹⁰⁵.*
- *Foster internal feelings of control; help learners to see success as due to factors over which they have control, and help them to take control¹⁰⁶.*
- *Teach learners strategies for developing their language skills independently by integrating strategy instruction with language instruction¹⁰⁷.*
- *Recognize that individuals are different. They will have different personalities and also use different learning styles, and teachers need to allow them to use a style*

¹⁰² “Las estrategias metacognitivas tienen que ver con la pre-evaluación y la pre-planificación, planificación en línea, supervisión y post-evaluación de las actividades de aprendizaje de la lengua. Dichas estrategias permiten a los alumnos controlar su propia cognición mientras se coordina la planificación y organización del uso de estrategias, la supervisión de su uso y la evaluación de su efectividad en el proceso de aprendizaje”.

¹⁰³ “Intenta crear un ambiente emocional positivo en el que se dé sensación de seguridad y permanencia a una comunidad mediante dinámicas de grupo positivas e interacciones en las que los aprendientes asuman el papel central, colaboren, se les asignen responsabilidades y sean respetados como individuos”.

¹⁰⁴ “Ayuda a los alumnos a desarrollar un autoconcepto realista, así como creencias positivas de autoeficacia. En otras palabras, creencias de competencia con respecto a tareas y aprendizaje de idiomas en general”.

¹⁰⁵ “Fomentar un sentimiento de que a través del trabajo duro y la práctica cualquiera puede mejorar sus habilidades en una lengua extranjera”.

¹⁰⁶ “Promover los sentimientos internos de control, ayudar a los alumnos a que vean el éxito como resultado de factores sobre los que tienen control y ayudarles a tomar dicho control”.

¹⁰⁷ “Enseñar a los alumnos estrategias que les ayuden a desarrollar sus habilidades en el idioma de manera independiente, integrando la estrategia de instrucción en la instrucción del idioma”.

- that suits their individual preferences, while retaining some style flexibility*¹⁰⁸.
- *Help learners to develop metacognitive awareness. Foster the ability in learners to plan, to set their own targets for improvement, to assess their own learning, and reflect on their learning*¹⁰⁹.
 - *Support learners on setting their own language learning goals, engage them in negotiating group goals, and foster mastery goal orientations, that is, the wish to increase knowledge or skill, rather than to look better than classmates*¹¹⁰.

Por último, recogemos de la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes¹¹¹:

Este concepto forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina destaca el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo. En el éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.). No existe unanimidad de criterios sobre el concepto y su definición, puesto que las estrategias de aprendizaje constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Las hay conscientes e inconscientes, innatas o adquiridas, observables y no observables, etc.

Destacamos de lo expuesto anteriormente la importancia de las estrategias de aprendizaje cuando nos referimos a la metacognición. Además, es primordial subrayar la idea de diferencia del alumnado. No todos los alumnos necesitan las mismas directrices y responden de la misma manera ante un determinado estímulo.

¹⁰⁸ “Reconocer que todos los individuos son diferentes. Cada uno tendrá una personalidad diferente y utilizará distintos estilos de aprendizaje. Los profesores deben permitirles utilizar un estilo que encaje con sus preferencias individuales, aunque conservando cierta flexibilidad en dicho estilo”.

¹⁰⁹ “Ayudar a los alumnos a desarrollar una conciencia metacognitiva. Promover en los alumnos la habilidad de planear, establecer sus propias metas para mejorar, evaluar su propio aprendizaje y reflexionar sobre él”.

¹¹⁰ “Apoyar a los alumnos para que establezcan sus propias metas de aprendizaje en el idioma, hacerles partícipes para que negocien metas en grupo y promover orientaciones hacia el dominio de dichas metas, es decir, el deseo de incrementar el conocimiento o habilidad, más que simplemente aparentar ser mejor que sus compañeros de clase”.

¹¹¹ Extraído de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Ayudar a los alumnos a ser conscientes metacognitivamente hablando es esencial desde nuestro punto de vista en las aulas de ELE.

A continuación y como cierre de este apartado, incluimos ejercicios que potencian el uso y el conocimiento de las estrategias de aprendizaje. En primer lugar, presentamos un ejercicio en el que el alumno debe decidir si las afirmaciones que se presentan se refieren a estrategias cognitivas, sociales, afectivas o compensatorias. Nos resulta interesante, puesto que es una manera no solo de enseñar a los alumnos estrategias, sino a discriminar los tipos de estrategias que existen (Williams et ál., 2015:126). En el primer caso, la afirmación es la siguiente:

1. “Intenté analizar lo que la gente decía”.

El alumno debe reconocer que esta afirmación refleja el uso de una estrategia cognitiva, porque la afirmación recoge un proceso mental, de análisis.

En el segundo caso, se afirma lo siguiente:

2. “Hice una presentación sobre comida china delante de mucha gente. Comencé a hablar con voz temblorosa... Miré a los profesores. Era algo que siempre solía hacer en las clases. No miré a los estudiantes. Habría tenido mucho miedo si lo hubiera hecho. No quería ver sus expresiones faciales”.

El alumno debe reconocer que se trata de una estrategia afectiva. En este caso, el alumno ha decidido hacer algo que le resulta común, que le aporta seguridad: mirar a los ojos de los profesores.

Como cierre de este ejercicio, consideramos que, a pesar de que se trata de una actividad muy práctica, echamos en falta un anexo en el que se aporten las respuestas correctas. También es cierto que, en algunos casos, se puede seleccionar más de una estrategia, lo que no disminuye su efectividad.

Analyzing strategies

The following statements were made by Hong Kong Chinese children studying at a school in the UK (Berry, 1998). Decide whether they are **cognitive**, **social**, **affective**, or **compensation** strategies.

- 1 'I tried to analyse what people said.'
- 2 'I introduced Chinese food in front of many people. I started speaking in a trembling voice ... I looked at the teachers I knew, which was something I always did in the lessons. I didn't look at the students. I would be very afraid if I did so. I didn't want to see their facial expressions.'
- 3 'I could point to the objects and say this or that to make people understand what I wanted.'
- 4 'I tried to be with the English boys as often as possible. I didn't stay with the Chinese students at all.'
- 5 'I started to notice that the *K* sound is not necessarily represented by the letter *K*. *Ch* may take the *K* sound as well. All in all, the *K* sound can be represented by different letters.'
- 6 'When I got stuck in expressing myself I explained it to them in other words. They guessed what I wanted and supplied the missing words for me.'
- 7 'I sometimes asked the English girl sitting next to me for help. For example, I would say "What's going on now?"'
- 8 'I would recall these words. When I succeeded in recalling them from my memory I told myself I could remember them.'

What types of strategies do you notice your learners using? How could you engage your learners in reflecting on the range of strategies that they use and in exchanging ideas with each other?

Figura 15. Ejercicio: tipos de estrategias (Williams et ál., 2015:126).

Asimismo y con el fin de que los alumnos reflexionen sobre su propio uso de estrategias, los autores Williams et ál. (2015:129) nos proponen la siguiente actividad. En ella, se le pide al alumno que exprese la manera en la que lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje y, seguidamente, que compare sus respuestas con los compañeros. A modo de ejemplo, en el primer apartado del ejercicio se pregunta al alumno: ¿cómo aprendes y memorizas palabras nuevas? Por ejemplo, ¿utilizas notas, imágenes, combinaciones o asociaciones de sonidos?

Reflecting on your strategies

Reflect on your preferred strategies for learning a language. If possible, compare your own responses with someone else's.

- 1 How do you go about learning and memorizing new words? For example, do you use index cards, imagery, sound combinations, or memory associations?
 - 2 How do you mentally approach language learning tasks? Do you use repetition, look for patterns, compare languages you know, etc.?
 - 3 How do you compensate in a conversation when you don't know a word? Do you paraphrase, use gestures, find a synonym, explore other languages for related words, or use other strategies?
 - 4 How do you organize your learning? For example, do you set specific goals, use a notebook, use online organizers, or evaluate your progress?
 - 5 How do you manage your emotions in learning? Do you try to reduce your anxiety, reward yourself for goals achieved, or talk with others about your feelings when learning a language?
 - 6 How do you engage with other people to help you learn? Do you enjoy working with others? Do you seek out opportunities to use the language? Do you ask others to correct you?
-

Figura 16. Ejercicio para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas.

A continuación, presentamos otra actividad en la que el alumno explora sobre las estrategias de aprendizaje que maneja. En este caso, el alumno debe completar un listado con las estrategias que lleva a cabo para aprender. Después de completarlo, el alumno expondrá su lista y escogerá dos estrategias utilizadas por sus compañeros para utilizarlas en las próximas dos semanas. Se le pedirá que anote sus experiencias y las plasme por escrito para debatirlas después de esas dos semanas en clase. Llegado el momento, el alumno continuará debatiendo en grupo cuál de las estrategias que seleccionó funcionó y cuál no, además del motivo. Finalmente, el profesor recoge por escrito los resultados y evalúa las preferencias de los alumnos para conocer si existe una manera de mejorar las estrategias que emplean.

Exploring learning strategies

- 1 Ask your students to tell you some of the strategies they use to learn a language. Then ask them to make a list of the ways in which they personally learn and use the language in three columns:

Ways I learn new language	Ways I communicate in the language	Ways I control my anxieties

- 2 When they have finished their personal lists, put students into groups to look at each other's lists. Ask everyone to choose one or two strategies from other people's lists to try out during the next two weeks. Ask them to make notes in a journal about their experiences and bring the journals to class after two weeks.
- 3 In this next class, ask the students to report back on their experiences to their groups, explaining which strategies they may continue to use and which strategies didn't work for them and why. Ask them to make notes of their group discussion in their journals and submit these journals to you at the end of class.
- 4 Look through the journals of individual learners' experiences and their discussions. What have you learned about your students and their strategy preferences? Were there any surprises? How can you help them to develop their strategy use further?

Figura 17. Actividad para profundizar en el uso de estrategias de aprendizaje.

Para finalizar, presentamos otra actividad en la que el alumno debe analizar una serie de afirmaciones que muestran distintos usos de estrategias. Todas ellas representan estrategias de aprendizaje efectivas. En este caso, se trata de considerar las diferencias entre cada una de ellas. Consideramos que este tipo de reflexiones potencian la autonomía del alumno y la regulación de su aprendizaje, por lo que sería interesante poder contar con este tipo de actividades en las aulas de ELE.

Managing language learning

The following statements were made by different children from Hong Kong who were settling into a school environment in the UK (Berry, 1998). They all spoke English as a second language. These are descriptions of how they tried to manage their studies in English. What does each statement tell us about the child's metacognitive behaviour? What differences can you see between these children?

- 1 'I listened a lot. I also read a lot. I read anything such as leaflets, etc. I watched English films.'
- 2 'I talked a lot with my room-mate. I rehearsed what I wanted to say in my mind before I spoke.'
- 3 'I only checked those new words which appeared frequently in the book because they might reappear later.'
- 4 'I chose story books which were only one level above my English standard. Then there were only a few words I didn't know from the text.'
- 5 'I talked to my room-mates. If they didn't talk to me I would take the initiative and talk to them. I wouldn't just wait for my room-mates to talk to me. Every evening I spoke at least a few times in English.'
- 6 'I thought about my cousin who is now over 20 years old. I imagined myself as my cousin and tried to see things from her point of view ... She should know things better than I do. I could really sort things out.'
- 7 'I plan to improve my grammar by doing as many English exercises as possible.'
- 8 'In order to help understand the book, I bought a guide book and watched the film *Romeo and Juliet*.'

Figura 18. Actividad: aprendiendo a diferenciar tipos de estrategias.

Como hemos podido comprobar, establecer metas es una de las claves del uso metacognitivo. El autor Doran (1981, citado por Williams et ál., 2015:132) ofrece el acrónimo *SMART* para englobar las características que deben presentar dichas metas y las describe de esta manera:

- Específica: establece una meta específica, más que una difusa. Cuanto más concreta sea, mejor.
- Que se pueda medir: establece medidas para que puedas conocer cuándo has alcanzado tu meta.
- Que se pueda lograr: asegúrate de que puedas alcanzar tu meta y piensa sobre los pasos que debes realizar para alcanzarla.
- Que sea realista y relevante: asegúrate de que la meta sea realista y relevante para tus necesidades, intereses y capacidades.
- Establece una fecha: establece una fecha límite en la que quieras alcanzar tu meta.



Figura 19. Metas *SMART*.

3.2. Definiciones del concepto: siglo XXI.

En este apartado, se intentará recoger las definiciones más actuales del concepto. Para la autora Mateos (2001:13):

[...] la metacognición, definida como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.”

Por su parte, para la autora Sandia (2004:129), “la metacognición es una palabra compuesta por el prefijo *Meta* y el constructo *Cognición*. La *Cognición* está relacionada con el conocimiento y los procesos mentales que se ponen en acción para construirlo”.

Los autores Spruce et ál. (2014:246) la definen así: “*A substantial research base indicates successful learners are able to consider and modify their thinking*

processes while engaged in a learning task; this action of reflecting on one's own thinking is called metacognition¹¹²".

Como cierre de este apartado, recogemos la definición más actual de Williams et ál. (2015:133):

Metacognition is, in essence, an awareness of one's own cognitive processes in learning. It involves thinking about and understanding how we learn, as well as regulating and controlling our learning. Both of these aspects are important features of metacognition¹¹³.

3.2.1. Shirley Larkin.

Ha sido profesora de educación en Lengua y Literatura inglesa. Desde 1999 se ha dedicado a la investigación académica, a la vez que ha ejercido como profesora. En primer lugar, en el King College de Londres y luego en la Universidad de Greenwich, donde trabajó en una serie de proyectos de investigación en educación obligatoria. En la actualidad y desde el año 2006, trabaja en la Universidad de Exeter, donde es profesora titular de la escuela de postgrado de educación. Sus líneas de investigación son la metacognición, el aprendizaje autorregulado y las habilidades mentales.

Hemos solicitado a la autora cumplimentar un cuestionario con el que se intentaba obtener información de primera mano acerca de su biografía, sus trabajos relacionados con la metacognición, conocer el momento en el que comenzó a estudiar este tema y el motivo, y una de las preguntas que más nos hubiera gustado que nos contestara: saber su opinión personal acerca de los distintos instrumentos de evaluación de la metacognición basados en la lectura. La autora se ha mostrado muy receptiva desde el principio y nos deleita con las siguientes respuestas:

¹¹² "Una serie de investigaciones sustanciales indica que los alumnos más exitosos son capaces de considerar y modificar sus procesos de pensamiento mientras se ocupan de una tarea de aprendizaje. Esta acción en la que se reflexiona sobre el propio pensamiento es lo que se conoce como metacognición".

¹¹³ "La metacognición es, en esencia, la conciencia de los propios procesos cognitivos en el aprendizaje. Implica pensar y entender la manera en la que aprendemos, así como regular y controlar nuestro aprendizaje. Ambos aspectos son características importantes de la metacognición".

I began researching metacognition in 1999 as I worked on the CASE@KS1 project (see Adey and Shayer). Metacognition is one pillar of CASE.

I am not so interested in metacognitive skills. I think this approach tends to lead to a check list approach. Instead I am more interested in creating metacognitive learning environments where relationships are foremost. I have no experience of using scales to assess metacognition although in a new project we will use MAI for the first time but only as one element of the project and as this is a pilot we may or may not continue with this approach.

You can find details of my publications on the university website. The next one is always the most important one. Others can define metacognition better than me. I would always refer to John Flavell.

Nos comenta que comienza a investigar sobre metacognición en el año 1999, momento en el que trabaja en el proyecto CASE@KS1. Dicho proyecto se desarrolló primeramente en el año 1980 en el King's College de Londres por parte de Philip Adey y Michael Shayer¹¹⁴. Se trata de un programa diseñado para acelerar el desarrollo cognitivo de los niños de entre 5 y 6 años de edad.

Añadimos, a continuación, algunas de las declaraciones de varios de los profesores que trabajan con esta pedagogía¹¹⁵:

Let's Think teachers also report the following qualitative effects after much shorter exposure to the pedagogy:

- 'lower ability' pupils showing good problem solving and creative approaches to the challenges within the lesson.

- pupils becoming much better collaborative learners and showing improved learning behaviours both within the Let's Think lessons and in other lessons.

¹¹⁴ Dicho proyecto dispone de una página web en la que se puede acceder a material educativo, así como un blog: <http://www.letsthink.org.uk/about-us/>

No obstante, para acceder a dicho material es preciso que antes se acredite el centro educativo como miembro. Como su nombre indica, se trata de una pedagogía basada en "vamos a pensar". Una vez que el centro se acredite como miembro, se realiza una visita cada dos años para garantizar la validez de la acreditación.

¹¹⁵ Información extraída de la página web del proyecto: <http://www.letsthink.org.uk/about-us/faq/>

- *very passive and quiet children opening up and joining in Let's Think lessons.*
- *a development of their own ability as teachers to enable pupils to lead the learning, construct more effective classroom dialogue and design deep learning experiences for pupils*¹¹⁶.

Además, la autora Shirley nos comenta que la metacognición es un pilar del proyecto *CASE*. Nos confiesa que no le interesan demasiado las estrategias metacognitivas. Su interés se centra en la creación de ambientes de aprendizaje metacognitivos en los que las relaciones son lo que más destacan.

En cuanto a nuestra pregunta sobre su opinión con relación a los cuestionarios de evaluación de la metacognición, la autora responde que no tiene experiencia al respecto, aunque en un nuevo proyecto (cuyo nombre desconocemos) utilizará el cuestionario *MAI (Metacognitive Awareness Inventory)* que incluimos en la presente tesis doctoral, pero solo como un elemento más del proyecto. Al tratarse de un proyecto piloto puede ser que continúe o no con este enfoque.

En cuanto a las publicaciones de las que dispone la autora, nos remite a la página web de la Universidad de Exeter. Además, nos comenta que siempre la publicación más reciente es la más importante, según su opinión:

- Larkin S. (2010). *Metacognition in Young Children*. Abingdon, Routledge.
- Larkin S. (2010). *Talk for reflecting on writing in Using Talk to Support Writing*, London: Sage, 108-125.

¹¹⁶ Algunas declaraciones de profesores que han llevado a cabo esta pedagogía son las siguientes:

- "los estudiantes que en un principio disponían de menos habilidades mostraron una buena respuesta a la resolución de problemas y planteamientos creativos a los retos presentados en el aula".
- "los alumnos se convirtieron en alumnos más colaborativos y mostraron conductas de aprendizaje tanto en clases dentro del programa "*Let's Think*" como en otras clases".
- "los alumnos más callados y pasivos se volvieron más abiertos y participaron en las clases *Let's Think*".
- "un desarrollo de su propia habilidad como profesores para guiar a los alumnos hacia el aprendizaje, construir un diálogo más efectivo en las aulas y diseñar experiencias de aprendizaje más profundas para los alumnos".

- Fisher R, Larkin S, Jones S, Myhill D (2010). *Using Talk to Support Writing*, Sage Publications Ltd.
- Larkin S. (2009). *Socially Mediated Metacognition and Learning to Write. Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 149-159.

Le preguntamos, además, por su propia definición del término “metacognición”. Su respuesta al respecto muestra su humildad. A pesar de dedicarse muchos años a investigar temas relacionados con la metacognición, prefiere no contestar y nos remite a John Flavell para obtener respuesta. Pasemos a conocer qué significa metacognición para esta autora, de acuerdo con sus publicaciones (2010:4-6):

The aim of many children is to complete the work as quickly and as successfully as possible [...]. Unfortunately, metacognition doesn't fit into this way of working very well¹¹⁷ [...].

Becoming more metacognitive is about slowing down and taking time to enjoy the thinking process, even to marvel at the ability we have to think about so many different things and to allow ourselves to follow our thoughts¹¹⁸.

The problem with facilitating the development of children's metacognition is that it takes time and it has no obvious assessed outcome. It is difficult to measure progress and there may be nothing tangible to show for the work you have put in¹¹⁹.

Asking young children to reflect on their thinking after the event, without any training in how to do this, is unlikely to produce a metacognitive experience¹²⁰.

¹¹⁷ “El propósito de la mayoría de los niños es completar el trabajo tan rápido como les sea posible. Desafortunadamente, la metacognición no funciona con esta manera de proceder”.

¹¹⁸ Es decir, que los alumnos tienden a realizar sus tareas lo más rápido posible y esto no es compatible con los procesos metacognitivos. En palabras de la autora, “lo que conlleva el uso de la metacognición es precisamente reducir la velocidad de ejecución de la tarea y disfrutar del proceso mental, incluso maravillarse con la habilidad que tenemos para pensar en cosas tan distintas y permitirnos seguir nuestros pensamientos”.

¹¹⁹ La autora nos comenta que “el problema en nuestra sociedad es que siempre hay muchas restricciones de tiempo, y precisamente lo que necesitamos es tiempo para poder observar un desarrollo metacognitivo en nuestros alumnos. Es difícil evaluar este progreso y es posible que no haya nada tangible que mostrar después del esfuerzo que ha dedicado el profesor en dicho proceso”.

¹²⁰ “Pedirle a los jóvenes que reflexionen sobre su pensamiento, sin enseñarles primero cómo hacerlo, raramente producirá una experiencia metacognitiva”.

Como se desprende de esta última cita, normalmente, el momento en que se suele utilizar metacognición en las aulas es casi siempre al final de la clase. En el momento en el que pedimos a nuestros alumnos que verbalicen el modo en que resolvieron un determinado problema, les pedimos que evalúen si una determinada tarea les resultó muy complicada o fácil, etc. No obstante, pedir a nuestros alumnos que reflexionen sobre sus pensamientos después de un acto (sin haberse dado un entrenamiento previo a este respecto) probablemente no produzca ninguna experiencia metacognitiva. Y la autora continua especificando el término (Larkin, 2010:6): *“Whether metacognition is by definition a conscious act or whether some forms of automatic processing can also be deemed metacognition is an issue still debated by metacognition theorists¹²¹”*. Muestra, asimismo, lo que se debe conseguir del alumno para que se desarrolle la metacognición (2010:7):

I would argue that in order to develop metacognition, we must become aware of our thinking as it goes on, rather than relying on reflecting on our thinking after the event. Thus for me, metacognition has to be about conscious thinking about thinking, conscious monitoring and control of our thinking. It may be that when these cognitive skills are practised over time and in many different situations, aspects of metacognition may become automated [...]¹²².

Y continua (2010:7): *“In order to model metacognition we need a language which involves what are called mental state words, e.g. “know”, “think”, “believe”, “guess”, “remember¹²³”*. La autora comenta, a continuación, la diferencia entre cognición y metacognición (2010:16):

¹²¹ “Saber a ciencia cierta si la metacognición es por definición un acto consciente o considerar si múltiples formas de procesamiento automático se pueden considerar metacognición es todavía tema de debate entre los teóricos”.

¹²² No obstante y en opinión de la autora, “para desarrollar metacognición debemos ser conscientes de nuestro pensamiento mientras tenga lugar, más que depender de reflexiones sobre nuestro pensamiento después de un acontecimiento”. De este modo y en palabras de la autora, “la metacognición tiene que ver con un pensamiento consciente sobre el pensamiento, la observación consciente y el control de nuestro pensamiento. Es posible que después de que estas habilidades cognitivas se practiquen a lo largo del tiempo y en distintas situaciones, algunos aspectos de la metacognición se puedan automatizar”.

¹²³ En palabras de la autora, “para modelar la metacognición necesitamos un lenguaje que implique palabras que señalan estados mentales como, por ejemplo, conocer, pensar, creer, adivinar, recordar, etc.”.

Theorists have argued about the extent to which metacognition can, in fact, be separated from cognition. For instance when we solve a maths problem we are using cognitive strategies; only when we begin to think about how we are thinking about the maths problem or begin to consider how well we are doing, are we engaging metacognitive processes¹²⁴.

La autora añade los factores que deben tenerse en cuenta al hablar de metacognición (2010:17): “[...] *there are many other variables to take into account such things as mood, emotion, confidence, and motivation which can all affect how well people of all ages perform on a task¹²⁵*”.

En nuestro caso particular, evaluamos directamente al profesor como instructor de estrategias metacognitivas y no al alumno como usuario de estrategias metacognitivas, por lo que los factores comentados anteriormente no se contemplarán a la hora de realizar nuestro inventario. Sí se considerarán otros factores que se comentarán en la parte práctica de la presente tesis doctoral.

Por otra parte, la autora relaciona la metacognición con los niños superdotados por tener una mejor capacidad para realizar abstracciones¹²⁶ y pasar de un nivel cognitivo a un nivel superior, en el cual se revisan los procesos mentales para evaluarlos, regularlos y controlarlos (2010:18):

[...] However, the organisation describes some of the characteristics of giftedness which include:

- *Understands and makes abstractions earlier; may ignore details.*
- *Is quick to recognize relationships, including cause-effect; may have difficulty accepting the illogical.*
- *Evaluates facts, arguments, and persons critically/may be self critical (edited from*

¹²⁴ La autora, además, nos advierte de la diferencia entre cognición y metacognición. “Los teóricos han investigado sobre el punto hasta el cual la metacognición se puede separar de la cognición. Por ejemplo, cuando resolvemos un problema de matemáticas estamos utilizando estrategias cognitivas. Solo en el momento en el que comenzamos a pensar acerca de cómo estamos pensando acerca del problema de matemáticas o empezamos a considerar lo bien o lo mal que lo estamos haciendo, utilizamos procesos metacognitivos”.

¹²⁵ “Hay variables que se deben tener en cuenta a la hora de medir la metacognición: el estado de ánimo, la emoción, la confianza en sí mismo y la motivación, ya que pueden afectar en la manera en la que las personas de cualquier edad realizan una tarea”.

¹²⁶ Abstraer: 1. “separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción (Diccionario de la RAE, 2014)”.

NAGC 2008).

These qualities seem to me to be particularly linked to metacognition. For instance, a child who begins to make abstractions is moving away from the cognitive level of processing to a higher level; a level from which to look down upon thought processes and to evaluate, monitor or control them¹²⁷.

Por desgracia, para poder opinar al respecto, tendríamos que analizar mucha bibliografía sobre este tema y no consideramos necesaria dicha tarea de búsqueda ya que esto nos desviaría de nuestro objetivo principal. No obstante, hemos encontrado varias asociaciones en el territorio español de características similares:

- la AEST (Asociación Española para Superdotados y con Talento) con sede en Madrid.
- la AESAC (Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades).
- la ASENID (Asociación Española de Superdotados) con sedes en Zaragoza y Madrid.

En nuestra opinión, es cierto que quizás el disponer de unas habilidades determinadas en el caso de alumnos superdotados pueda ayudarles a utilizar estrategias metacognitivas con mayor precisión y rapidez, pero no descartamos en absoluto la importancia y la necesidad de enseñar estrategias metacognitivas al resto de alumnos, así como al profesorado: *“It seems that the learning disabled children had less knowledge of which strategies would be most useful at which point in the task and were less able to use strategies efficiently¹²⁸”* (Larkin, 2010:20).

¹²⁷ “Sin embargo, la *Asociación Nacional de Niños Superdotados* de Estados Unidos describe algunas de las características de estos niños:

- entienden y hacen abstracciones más pronto e ignoran los detalles.
- les resulta fácil reconocer relaciones, incluyendo las relaciones de causa y efecto, pueden tener dificultades a la hora de aceptar lo ilógico.
- Evalúan hechos, argumentos y personas de un modo crítico / pueden ser autocríticos (editado de la Asociación Nacional de Niños Superdotados).

Estas cualidades me parece que están relacionadas con la metacognición. Por ejemplo, un niño que comienza a realizar abstracciones se mueve de un nivel cognitivo de procesamiento a un nivel superior; un nivel desde el que vislumbrar los procesos de pensamiento, evaluarlos y controlarlos”.

¹²⁸ En palabras de la autora, “parece ser que los alumnos con discapacidades de aprendizaje presentan menos conocimientos sobre qué estrategias son más efectivas de usar en un

Añade, asimismo, su opinión con respecto a las investigaciones en metacognición (Larkin, 2010:21):

While a great deal of research has concentrated on metacognition in terms of skills useful for academic life, developing metacognitive awareness is also important for social life. Much of the research in this area has been around the development of children's understanding of themselves and others, otherwise known as the development of "theory of mind"¹²⁹.

Consideramos de gran importancia el desarrollo de la metacognición no solo en el ámbito académico. Es igualmente importante para la vida social porque nos ayuda a formarnos como personas. Pongamos, por ejemplo, la enseñanza de la estrategia metacognitiva que tiene que ver con establecer metas: “me gustaría sacar un 10 en esta asignatura”. Una vez finalizado el curso, el alumno consigue su objetivo. De esta forma el alumno aprende que establecer una meta y cumplirla da como resultado su satisfacción personal. Y al mismo tiempo se le enseña al alumno de manera implícita que establecer metas es también útil en la vida diaria.

Cambiando de tema, la autora, además, en uno de sus capítulos destaca la importancia de la destreza lingüística que abordaremos en la parte práctica del presente trabajo de investigación: la lectura. Y hace algunos comentarios al respecto (2010:66):

Learning to read is the fundamental skill necessary for accessing the rest of the curriculum. Children and adults who experience difficulties with reading are disadvantaged in many areas of life. The vast amount of research and academic literature on reading is testament to its importance and it is right that so much effort and energy should be invested in this area¹³⁰.

punto determinado de la tarea y son menos capaces de utilizar estrategias de un modo eficiente”.

¹²⁹ Por otra parte, la autora deja constancia de que, “a pesar de que la mayor parte de los estudios metacognitivos se han centrado exclusivamente en habilidades útiles para la vida académica, desarrollar una conciencia metacognitiva es igualmente importante para la vida social. Muchas de las investigaciones en torno a este tema se han hecho sobre el desarrollo del propio conocimiento de los niños y de los otros, la llamada teoría de la mente”.

¹³⁰ Según la autora, “aprender a leer es fundamental para poder acceder al resto del currículo. Tanto los alumnos como los adultos que presentan dificultades lectoras tienen desventajas en muchas áreas de sus vidas. La gran cantidad de investigaciones y la literatura académica al respecto de la lectura dan fe de su importancia y está muy bien que se empleen muchos esfuerzos y energía en esta área”.

Para finalizar, recogemos la siguiente afirmación de la autora (2010:17): *“In real classroom situations it is very difficult to know whether children are engaging in cognitive or metacognitive processes, unless they are encouraged to talk about and discuss their thinking¹³¹”*. De ahí la importancia del profesor, quien evalúa si esos procesos se están llevando a cabo, si los alumnos utilizan las estrategias apropiadas para abordar una determinada tarea, si son capaces de evaluar su proceso de aprendizaje y controlarlo.

3.2.2. Marion Williams.

Hemos solicitado a la autora cumplimentar un cuestionario con el que se perseguía obtener información de primera mano acerca de su biografía, trabajos relacionados con la metacognición, conocer el momento en el que comenzó a estudiar este tema y el motivo, descubrir cómo se creó la Unidad de Educación en Desarrollo Cognitivo de la Universidad de Exeter (*Cognitive Education Development Unit*) y una de las preguntas que más nos hubiera gustado que nos contestara: saber su opinión personal acerca de los distintos instrumentos de evaluación de la metacognición basados en la lectura. La autora no ha aceptado la cumplimentación del cuestionario, dado que ya está retirada del mundo académico y no quiere hacer pública información personal. No obstante, nos ha ofrecido un párrafo con su información biográfica más relevante. Lo añadimos a continuación:

Marion Williams was formerly Associate Professor in Applied Linguistics at Exeter University, UK, where she co-ordinated the postgraduate programmes in TESOL. She was recently President of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL). She is interested in all psychological aspects of language learning and teaching. Her books include Psychology for Language Teachers, Thinking through the Curriculum, Teaching Young Learners to Think, Psychology for Language Learning, Multiple Perspectives on the Self, and Exploring Psychology in Language Learning and Teaching. She was Series Editor for the Cambridge Teacher Training and Development series. In addition she has written over 50 research papers. Marion

¹³¹ “En las situaciones reales de clase es muy difícil saber si los alumnos están utilizando procesos cognitivos o metacognitivos, a menos que se les anime a hablar y discutir sobre su pensamiento”.

currently works with the OISE group of language schools as chair of their Academic Board.

© Marion Williams

Fue anteriormente profesora adjunta de Lingüística Aplicada en la Universidad de Exeter, Reino Unido, donde coordinó programas de postgrado en TESOL¹³² (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*, profesores de inglés para hablantes de otros idiomas). Recientemente fue presidenta de la asociación internacional de profesores de inglés como lengua extranjera (IATEFL¹³³).

Le interesan todos los aspectos psicológicos del aprendizaje y enseñanza de idiomas. Sus publicaciones son las siguientes: *Psychology for Language Teachers*, *Thinking through the Curriculum*, *Teaching Young Learners to Think*, *Psychology for Language Learning*, *Multiple Perspectives on the Self*, y *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Este último libro constituye su última publicación que ha salido a la venta en octubre de 2015.

Fue editora de las series de desarrollo y entrenamiento para el profesor¹³⁴ de la editorial Cambridge University Press. Además, ha escrito alrededor de 50 informes de investigación. Marion trabaja actualmente en el grupo OISE¹³⁵ de colegios de idiomas como presidenta de su consejo académico.

En las publicaciones a las que hemos tenido acceso sobre la autora no existe una clara y completa definición del término metacognición. No obstante, sí existe una breve referencia al respecto (Williams et ál., 1997:148): “[...] one of the central

¹³² TESOL se constituye en el año 1966. Se trata de una asociación global para la lengua inglesa en la que enseñan profesionales del sector. Su sede está ubicada en Alejandría, Virginia, Estados Unidos. Su misión es la de asegurar la excelencia de la lengua inglesa. Extraído de: <http://www.tesol.org/> y traducido por la autora de la tesis doctoral.

¹³³ Más información en: <http://www.iatefl.org/> La próxima Conferencia Anual tendrá lugar en Birmingham del 13 al 16 de abril de 2016.

¹³⁴ Más información en:

<http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research>

¹³⁵ En España, el grupo OISE dispone de varios centros en Alicante, Barcelona, Granada, Madrid, Málaga, Marbella, Salamanca, Sevilla, Tenerife y Valencia. Hemos seleccionado, a modo de ejemplo, un curso intensivo de 4 semanas en Madrid para adultos y el precio ronda los 1.270€.

*skills needed in order to learn how to learn effectively, metacognition*¹³⁶”.

La autora también hace una distinción entre las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas (Williams et ál., 1997:148):

*Cognitive strategies are seen as mental processes directly concerned with the processing of information in order to learn, that is for obtaining, storage, retrieval or use of information. However, there is another set of strategies operating at a different level to these, which involve learners stepping outside their learning, as it were, and looking at it from outside. Such strategies include an awareness of what one is doing and the strategies one is employing, as well as a knowledge about the actual process of learning. They also include an ability to manage and regulate consciously the use of appropriate learning strategies for different situations. They involve an awareness of one's own mental processes and an ability to reflect on how one learns, in other words, knowing about one's knowing*¹³⁷.

3.2.3. Neil J. Anderson.

Es catedrático de lingüística e inglés en la Universidad Brigham Young (situada en Provo, Utah, Estados Unidos). Sus intereses en investigación incluyen metacognición, estrategias de aprendizaje, tareas autorreguladas, lectura en segundas lenguas, la motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y desarrollo del inglés como lengua extranjera. Es autor y coeditor de varios textos, entre ellos, *Exploring second language reading: Issues and strategies and Practical English language teaching: Reading*. En sus propias palabras (Anderson, 2002:3):

¹³⁶ “[...] una de las habilidades centrales necesarias para aprender a aprender de una manera efectiva: metacognición”.

¹³⁷ “Las estrategias cognitivas son procesos mentales que tienen que ver directamente con el procesamiento de la información para poder aprender: la obtención, almacenaje, recuperación o uso de la información. Sin embargo, hay otro conjunto de estrategias que operan a un nivel diferente y las cuales implican que los alumnos salgan de su aprendizaje como si estuvieran viéndolo desde fuera. Tales estrategias incluyen una conciencia de lo que uno está haciendo y las estrategias que uno emplea, así como el conocimiento sobre el proceso actual de aprendizaje. También incluyen una habilidad de manejar y regular conscientemente el uso de estrategias apropiadas para distintas situaciones. Suponen una conciencia de los procesos mentales propios y una habilidad para reflexionar sobre la manera en que uno aprende, en otras palabras, conocer el propio conocimiento”.

Metacognition can be defined simply as thinking about thinking. Learners who are metacognitively aware know what to do when they don't know what to do; that is, they have strategies for finding out or figuring out what they need to do¹³⁸.

Y define, asimismo, las estrategias metacognitivas (2002:3): *"The use of metacognitive strategies ignites one's thinking and can lead to more profound learning and improved performance, especially among learners who are struggling¹³⁹".*

Y ofrece su opinión sobre la enseñanza metacognitiva en las aulas (2002:3): *"Understanding and controlling cognitive processes may be one of the most essential skills that classroom teachers can help second language learners develop". "Rather than focus students' attention solely on learning the language, second language teachers can help students learn to think about what happens during the language learning process, which will lead them to develop stronger learning skills". "To be effective, metacognitive instruction should explicitly teach students a variety of learning strategies and also when to use them¹⁴⁰".*

Divide los componentes metacognitivos en cinco (Anderson, 2002:3):

Metacognition combines various attended thinking and reflective processes. It can be divided into five primary components: (1) preparing and planning for learning, (2) selecting and using learning strategies, (3) monitoring strategy use, (4) orchestrating various strategies, and (5) evaluating strategy use and learning¹⁴¹.

¹³⁸ Este autor define la metacognición de la siguiente manera: "pensar sobre el pensamiento. Los aprendientes que disponen de una conciencia metacognitiva saben perfectamente qué deben hacer cuando no saben qué hacer; es decir, poseen estrategias para encontrar o presuponer lo que tienen que hacer".

¹³⁹ "El uso de estrategias metacognitivas activa el propio pensamiento y puede conducir hacia un conocimiento profundo y una actuación mejorada; especialmente entre los estudiantes en apuros".

¹⁴⁰ En palabras del autor, "conocer y controlar los procesos cognitivos pueden ser habilidades esenciales en las aulas. Y los profesores podrían ayudar a desarrollar en los aprendientes dichas estrategias. Más que hacer fijar la atención de los alumnos únicamente en el aprendizaje de la lengua, los profesores pueden ayudar a los alumnos a pensar sobre qué ocurre mientras el proceso de aprendizaje de la lengua tiene lugar. Esto les haría desarrollar habilidades de aprendizaje más sólidas. Para ser efectiva, la instrucción metacognitiva debería explícitamente enseñar a los estudiantes una variedad de estrategias de aprendizaje y también cuándo emplearlas".

¹⁴¹ En palabras del autor, "la metacognición combina varios pensamientos asistidos y procesos reflexivos. Se pueden dividir en cinco componentes primarios:

1) preparación y organización previa al aprendizaje.

Preparation and planning are important metacognitive skills that can improve student learning. By engaging in preparation and planning in relation to a learning goal, students are thinking about what they need or want to accomplish and how they intend to go about accomplishing it. Teachers can promote this reflection by being explicit about the particular learning goals they have set for the class and guiding the students in setting their own learning goals. The more clearly articulated the goal, the easier it will be for the learners to measure their progress¹⁴² (Anderson, 2002:3).

El autor concluye con las cinco habilidades que se describieron anteriormente y la interacción de las unas con las otras. Finalizamos este apartado con las siguientes palabras de Anderson (2002:4):

Each of the five metacognitive skills described in this digest interacts with the others. Metacognition is not a linear process that moves from preparing and planning to evaluating. More than one metacognitive process may be occurring at a time during a second language learning task. This highlights once again how the orchestration of various strategies is a vital component of second language learning. Allowing learners opportunities to think about how they combine various strategies facilitates the improvement of strategy use¹⁴³.

-
- 2) selección y uso de estrategias de aprendizaje.
 - 3) control del uso de las estrategias.
 - 4) empleo de varias estrategias simultáneamente.
 - 5) evaluación del uso de estrategias y el aprendizaje”.

¹⁴² Para el autor, “la preparación y la organización son habilidades metacognitivas importantes que pueden mejorar el aprendizaje del estudiante. Mediante la involucración en la preparación y planificación en relación con un objetivo de aprendizaje, los estudiantes piensan sobre lo que necesitan o quieren conseguir y cómo pretenden conseguirlo. Los profesores pueden promover esta reflexión siendo explícitos sobre los objetivos de aprendizaje que han seleccionado para la clase y guiar a los estudiantes en fijar sus propios objetivos de aprendizaje. Cuanto más claro sea el objetivo, más fácil será para los estudiantes medir sus progresos”.

¹⁴³ “Cada uno de los cinco componentes metacognitivos descritos en este boletín interactúan los unos con los otros. La metacognición no es un proceso lineal que va desde la preparación, a la planificación y a la evaluación. Más de un proceso metacognitivo puede ocurrir simultáneamente mientras se realiza una tarea. Esto subraya de nuevo cómo la orquestación de varias estrategias es un componente vital en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Darles a los alumnos la oportunidad de pensar cómo combinan varias estrategias facilita una mejora en el uso de estrategias”.

3.3. Estado actual de la cuestión metacognitiva.

Cuando nos referimos al concepto de metacognición, debemos tener en cuenta que se trata de un concepto bastante complejo. Se ha introducido muy recientemente en el campo de la educación. Este término se comenzó a estudiar, como comentábamos en apartados anteriores, en el ámbito de la psicología cognitiva en la década de los setenta de la mano de John Flavell, quien realizaba investigaciones sobre algunos procesos cognitivos. Algunos trabajos teóricos más recientes que hablan sobre la metacognición son los siguientes: Brown (1990, 1992), Flavell et ál. (1993, 1997, 2000), Palincsar & Brown (1989), Bransford et ál. (1999), Flavell (2003), Larkin (2010), Williams (1997, 2015), etc.

En el campo de la educación, el estudio de la metacognición se aplica a la atención, comprensión, memoria y la lectura. Se estudia la manera de crear estrategias útiles que puedan ser utilizadas por los alumnos para que les ayuden a aprender a aprender. El objetivo clave es propiciar que el alumno sea capaz de regular su propio proceso de aprendizaje.

Este concepto, no obstante, lleva implícito un carácter un tanto “voluble”, puesto que está relacionado con cualquier aspecto cognitivo y no se basa exclusivamente en el aprendizaje. Este constructo se ha convertido en un campo de investigación productivo, puesto que engloba múltiples disciplinas. Como punto negativo, debido a ese carácter que mencionábamos anteriormente, podemos afirmar que en este campo quedan aún muchas cuestiones teóricas que hace falta delimitar y desarrollar. En este sentido, nos gustaría enfatizar las relaciones entre metacognición y conciencia, así como las relaciones entre metacognición y cognición.

Desde nuestro punto de vista, estudiar metacognición lleva implícita la relación cuerpo-mente; pero, además, hay que tener en cuenta también los propios procesos de aprendizaje. Gracias al avance de las neurociencias, la conciencia va cobrando cada vez más importancia.

4. Enseñanza de lenguas en el ámbito español.

Creemos conveniente que repasemos, en líneas generales, la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de lenguas en el ámbito español. De esta forma, podremos vislumbrar el modo en que podremos orientar nuestro inventario metacognitivo dirigido a profesores de ELE. Para ello comentaremos, con la mayor brevedad posible, cómo funciona el *MCER* y cómo se aplica en nuestras aulas. Según el *MCER* (104):

En su sentido general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. *La capacidad de aprender* tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua, la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Y se señalan las destrezas de estudio exigidas al alumno o que se espera que adquiriera (*MCER*:160):

Respecto a esta capacidad de aprender, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje:

- a) simplemente como producto de aprendizaje y de la enseñanza de la lengua;
- b) transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
- c) despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participa;
- d) embarcando a los alumnos como participantes de la experimentación de distintas opciones metodológicas;
- e) consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Como hemos observado anteriormente, el *MCER* se encarga de difundir el “aprender a aprender” e intentar, en cierto modo, aplicarlo en las aulas de lenguas

extranjerías. No obstante, el *MCER* no prescribe. Es decir, ello se traduce en que a pesar de que se presenten dichas aportaciones, no es un recurso obligado en las aulas de ELE.

Asimismo, consideramos que hay toda una serie de irregularidades en el sistema educativo español. La planificación de los diseños curriculares son lo más importante, se emplea mucho tiempo en su elaboración, pero luego en las aulas lo que se concibe como aprendizaje tradicional no ha variado mucho a lo largo de los años, lo cual resulta incongruente. Lo lógico sería dedicar tanto tiempo a la planificación del currículo como a la planificación de las clases. Se exige profesionalidad al docente, a pesar de no darle las herramientas adecuadas para ello (cursos de reciclaje, desarrollo de metodologías y estrategias de corte metacognitivo, etc.). Por otro lado, la planificación del currículo debería ser pensada desde parámetros cognitivos, desde una teoría del aprendizaje con un carácter abierto, pero coherente. Sería conveniente evitar la idea de instalar algo nuevo que derribe todo lo anterior. Por el contrario, lo adecuado, desde nuestro punto de vista, radica en apostar por mantener lo que haya funcionado en etapas anteriores, pero añadiendo nuevos cambios. Eso sí, siempre que se haya revisado que su aplicación será efectiva.

Pensamos que el problema radica en una mala estructuración que se debe a los cambios educativos tan drásticos que tienen lugar cada vez que se producen alternancias políticas. Debido a ello, podemos encontrarnos con programas educativos en los que hay materias que no siempre están justificadas o incluso materias que no tienen en cuenta las características y necesidades del alumnado.

Esto nos lleva a un panorama en el que los alumnos ya no se preocupan por aprender, sino que se preocupan por aprobar un examen. Y para ello, en ocasiones, solo se necesita memorizar lo que se ha impartido en el aula.

Por otro lado, creemos que la figura del profesor ha pasado a ser la de un mero observador, lo que dificulta también la situación, puesto que desde esta perspectiva se apuesta por un constructivismo radical del aprendizaje. Este problema puede estar basado en una falta de metodología en las aulas. Consideramos que, en ocasiones, las estrategias que utilizan los profesores no motivan lo suficiente al alumnado. Esto puede deberse a una falta de reciclaje en

pedagogía cognitiva. Destacamos el valor opcional de la formación continua del profesorado. Estimamos que, al tener dicho valor, se crea un profesorado irregular: encontramos profesores con muchas inquietudes que no dudan en formarse, especializándose en su campo de enseñanza. Por otra parte, existe un profesorado que evita los cursos de formación por creer que ya el aprendizaje hasta ese momento es el suficiente, o por tener que enfrentarse a nuevos retos, lo que puede causarle incluso inseguridad a la hora de impartir dichos conocimientos. Desde nuestro punto de vista, tales cursos de formación deberían ser de carácter obligatorio para todo el profesorado.

Por último, sería de gran interés investigar el papel que desempeña la metacognición en los cursos formativos y desvelar si realmente recibe la atención que merece ya que, en nuestra opinión, su importancia es vital en los procesos de aprendizaje.

4.1. Metacognición: su estrecha relación con el autoconcepto y la autoestima.

Como comentábamos en capítulos anteriores, en la actualidad el aprendiente debe adoptar un papel crítico y saber reflexionar sobre su propio aprendizaje. En palabras de Williams et ál. (1997:97) "*Self-concept is a global term referring to the amalgamation of all our perceptions and conceptions about ourselves which give rise to our sense of personal identity*¹⁴⁴". Asimismo, añaden la naturaleza del concepto (1997:97):

*The multifaceted nature of the self-concept has led many researchers to focus on specific aspects of it such as self-image (the particular view that we have of ourselves), self-esteem (the evaluative feelings associated with our self-image), and self-efficacy (our beliefs about our capabilities in certain areas or related to certain tasks*¹⁴⁵*).*

¹⁴⁴ "El autoconcepto es un término global que se refiere a la fusión de todas nuestras percepciones y concepciones sobre nosotros mismos y que da lugar a nuestro sentido de identidad personal".

¹⁴⁵ "La naturaleza multifacética del autoconcepto ha llevado a muchos investigadores a centrarse en aspectos específicos tales como la autoimagen (la visión particular que cada uno tiene de sí mismo), la autoestima (los sentimientos asociados a nuestra autoimagen) y la autoeficacia (nuestras creencias acerca de nuestras habilidades en ciertas áreas o para desempeñar ciertas tareas)".

Es decir, el autoconcepto está a su vez relacionado con la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia. Cuando el alumno comienza a construir una visión del mundo estable, desarrolla al mismo tiempo conciencia propia como individuo. El desarrollo del autoconcepto va a repercutir en la manera en la que el alumno intenta entender otros aspectos de su mundo. El autoconcepto va a influir en su visión del mundo y viceversa. Las personas que más van a repercutir en su aprendizaje son sus padres, sus profesores y sus compañeros. Desde nuestro punto de vista, es de vital importancia que cada alumno alcance un nivel de autoestima adecuado que le permita desarrollarse como aprendiente efectivo. Cuando nos referimos a autoestima, incluimos también el autoconcepto, la autoimagen y la autoeficacia.

Se han llevado a cabo investigaciones sobre las interacciones entre el profesor y el alumno. Se ha descubierto que el alumno es muy observador y consciente, que está atento a dichas interacciones y que éstas repercuten en su comportamiento. Por regla general, los alumnos que más éxito tienen reciben *feedback* positivo por parte del profesor, se les ofrecen retos y se les dan más posibilidades de actuar como líderes. Por el contrario, los alumnos menos efectivos reciben más *feedback* negativo, se les proporcionan indicaciones y ayuda (cf. Williams et ál., 1997:98).

El mensaje que se deriva de dichas investigaciones es que nosotros, como profesores e instructores, debemos no solo preocuparnos por el aprendizaje del alumno, sino además tener en cuenta la autoestima del alumno e intentar, en la medida de la posible, potenciarla. Ya que, de esta manera, conseguiremos que el aprendizaje sea mayor. Utilizar estrategias metacognitivas en las aulas incluye tanto aspectos cognitivos como emocionales. Aspectos emocionales porque, una vez que el estudiante es capaz de analizarse, se conoce como aprendiente. Los resultados que obtiene no siempre serán de su agrado. Es decir, cuando un alumno es capaz de evaluar sus propios procesos de aprendizaje, estos pueden ser erróneos. Y, por lo tanto, nuestra tarea como profesores es la de orientar a estos alumnos de la manera posible para que acepten todo tipo de resultados. Además, como instructores debemos hacer posible que estos alumnos sean capaces de reconocer tanto sus debilidades como sus fortalezas. De aquí que también la psicología esté en unión constante con el desarrollo de los procesos metacognitivos. Desde nuestro punto de

vista, la autoestima¹⁴⁶ es, por tanto, fundamental en el desarrollo de la metacognición.

Recogemos los descubrimientos de la autora Mercer et ál. (2012:14): “*My research has shown that the self-concept can vary across individuals, contexts, and settings, and although some aspects of it display a certain degree of stability, others are also seen to be dynamic across time in complex ways*¹⁴⁷”. Representamos la relación entre la metacognición, la autoestima y el autoconcepto en el siguiente gráfico:

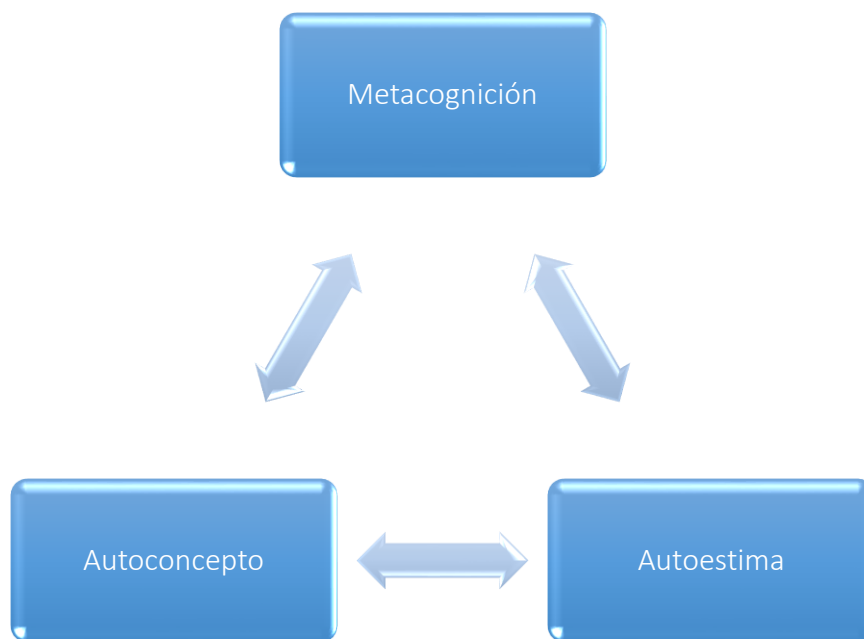


Gráfico 3. Relación entre metacognición, autoconcepto y autoestima.

Por su parte, los autores Luján et ál. (2014:37) expresan lo siguiente:

El autoconcepto y la autoestima son el resultado de las experiencias que las personas han ido teniendo a lo largo de su existencia. Obviamente los niños al nacer carecen de autoconcepto y de autoestima, pero pronto empiezan a crearse una opinión de sí mismos, en función de las múltiples experiencias que tienen cada día. Según los éxitos y fracasos, según las valoraciones que recibe de los demás, según se sientan queridos y aceptados, etc.; es decir, según cómo les vayan las cosas en su conducta diaria y en sus relaciones con los demás, será el sentido positivo o negativo

¹⁴⁶ Autoestima: valoración generalmente positiva de sí mismo (Diccionario de la RAE, 2014).

¹⁴⁷ “Mis investigaciones han demostrado que el autoconcepto puede variar dependiendo de los individuos, contextos y el entorno. A pesar de que algunos de sus aspectos demuestran cierto grado de estabilidad, otros son dinámicos a lo largo del tiempo de maneras complejas”.

que tome la elaboración del autoconcepto. El autoconcepto y la autoestima juegan un importante papel en la vida de las personas. Ambos constructos son realidades dinámicas y activas que están presentes en el acontecer diario de los individuos. Pueden considerarse como los organizadores del comportamiento. Pocos aspectos de nuestra conducta escapan a su influencia. Así:

- Influyen en la manera de comportarse, tanto en la conducta personal como en la conducta social.
- Condicionan el rendimiento académico y profesional, los éxitos y fracasos.
- Influyen en las expectativas y en los niveles de aspiración y motivación de las personas.
- Constituyen un marco de referencia desde el que interpretar las experiencias personales y los estímulos procedentes del medio.
- Proporcionan al individuo un sentido de la propia identidad.
- Guardan estrecha relación con la salud y el bienestar psíquico. Una autoestima positiva ayuda a las personas a hacer frente a las dificultades y sirve de mecanismo de ajuste psicológico”.

Tanto la construcción del autoconcepto como la de la autoestima es un proceso personal que se inicia en los primeros años de vida. La construcción, por parte del niño y del adolescente de un autoconcepto y autoestima positivos o negativos depende de la conjunción de una serie de causas, que describimos a continuación, Luján et ál. (2014:37-38):

a) Las experiencias personales de éxito o fracaso constituyen uno de los principales elementos de modulación del autoconcepto y de la autoestima. El éxito nos hace sentir más capaces y competentes, mientras que el fracaso reiterado debilita los sentimientos positivos hacia nosotros mismos y aumenta nuestras valoraciones negativas. Uno de los procedimientos más eficaces para desarrollar un autoconcepto positivo en los niños y adolescentes es darles oportunidades de éxito, proponiéndoles tareas y actividades que estén a su alcance y en las que puedan triunfar.

b) Las opiniones, comentarios, refuerzos y valoraciones que el niño y el adolescente reciben de las personas más significativas de su entorno (familia, profesores, amigos y compañeros) son importantes y constituyen el *feedback* externo. Según sean los mensajes que le envían estas personas así se irá viendo el niño a sí mismo. Nuestro autoconcepto y nuestra autoestima dependen en gran medida de lo que los otros piensen, nos digan o expresen de nosotros.

c) Quizá, más importante que la opinión de los demás, sea lo que el niño y el adolescente se dice a sí, de sí mismo. Es el *feedback* interno, uno de los factores básicos del autoconcepto y de la autoestima. La verdadera causa de ambos constructos hay que buscarla muy frecuentemente dentro de uno mismo, en nuestros pensamientos y en nuestros esquemas mentales, en las

opiniones y valoraciones que tenemos de nosotros (autoimagen). Las auto percepciones y autovaloraciones positivas conducen a un autoconcepto, autoestima positivos. En muchos casos, el origen de la autoestima negativa hay que buscarlo en la pobre percepción y escasa valoración que la persona tiene de sí misma.

d) Cada sociedad propone unos valores y modelos. Es importante para todos adaptarse a ellos, ya que eso les hace sentir miembros del grupo. El pertenecer al grupo, el ser como los demás y el comportarse de forma socialmente aceptada es algo esencial en la vida del niño y del adolescente. Cuando éstos consiguen responder adecuadamente a los valores, modelos y modas sociales, se sienten mejor con los demás y consigo mismos, lo que redundará en su autoconcepto y en su autoestima.

e) Cada individuo además, presenta sus propias necesidades y sus propias metas. Si éstas son congruentes y factibles, los mecanismos posteriores para el desarrollo de su Yo y de su autoconcepto estarán ajustados con la realidad. En cambio, si las metas y deseos (Yo ideal) están muy distantes de lo que uno es o de cómo valora sus capacidades, pueden producirse desajustes e inadaptación. En la estructura del autoconcepto hay dimensiones más específicas.

Solo mencionaremos la siguiente, por referirse exactamente al autoconcepto que presentan los alumnos cuando estudian una determinada área. En nuestro caso nos interesa el autoconcepto lingüístico. Luján et ál. (2014:39):

- *Autoconcepto académico*: es la percepción y valoración de las propias competencias académicas y de sus éxitos o fracasos en el rendimiento. Pueden distinguirse varias dimensiones más concretas de autoconcepto académico, como autoconcepto matemático, lingüístico, científico, etc., ya que las experiencias en cada una de estas áreas pueden ser distintas.

En cuanto a la definición de autoestima, los autores Williams et al. (2015:48) afirman: “*Self-esteem can be understood as our overall affective evaluation of ourselves-what we feel about ourselves generally*¹⁴⁸ [...]”. Como acabamos de comprobar, existen múltiples factores que pueden influir en el ambiente del alumno y que afectan al desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Importante destacar que, si el alumno de ELE presenta una autoestima elevada, esto con certeza le

¹⁴⁸ “La autoestima puede entenderse como una evaluación global afectiva de nosotros mismos, generalmente tiene que ver con lo que sentimos sobre nosotros mismos”.

ayudará en todo lo relacionado con su mejora en los procesos metacognitivos. Por el contrario, un alumno de ELE con bajos niveles de autoestima puede tender a tener más problemas a la hora de desarrollar estrategias metacognitivas, debido a lo que comentamos anteriormente. Una herramienta útil para potenciar el éxito de los alumnos podría ser el proporcionar al alumno tareas acordes con su capacidad y que reciba retroalimentación externa positiva al corregirla.

Con respecto a lo que los anteriores autores Luján et ál. llaman *feedback* externo (nosotros preferimos el uso del término en español: retroalimentación¹⁴⁹ externa) y que tiene que ver con los comentarios y las ideas que los demás tienen de nosotros, nos gustaría dejar constancia de que en la población actual la retroalimentación externa cobra mucha más importancia que la interna. Parece que, últimamente, la opinión de los demás es más importante, en contraposición a lo que el adolescente se dice a sí mismo (el *feedback* o retroalimentación interna). Y esto es debido en gran parte al papel que juegan las redes sociales hoy en día. A los jóvenes les importa, y mucho, lo que los demás opinen de ellos. Y todos estos son factores que deben estar muy presentes en las aulas de ELE.

Vamos a exponer un ejercicio propuesto por Williams et al. (2912:108). A través de esta tarea se puede conocer lo que motiva a nuestros alumnos y, de esta manera confeccionar nuestra clase en este sentido para conseguir que los alumnos presten una mayor atención a lo que se imparte:

¹⁴⁹ Término aceptado por el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

Investigating what motivates your learners

1 Ask your class to consider the following questionnaire.

Which of the following factors do you think make you work harder at something or make a big effort? Which don't make you work hard? Give each one a score of 1, 2, or 3.

1 = This demotivates me.

2 = I don't have any feelings about this./This doesn't affect how I work.

3 = This motivates me to work hard.

- getting a high mark for some work
- liking the teacher
- being with classmates I like
- being interested in the topic of the lesson
- receiving praise
- feeling happy
- seeing other people doing better than me
- working in groups
- working in pairs
- finding the work easy
- feeling uncomfortable, such as too hot or cold
- feeling confident that I can do something
- thinking the teacher is interested in me
- having clear goals for the lesson
- having clear rules about how we work together in class
- sitting still for a long time
- being in a bad mood
- feeling that I have some choice in what I do

Photocopiable © Oxford University Press

- 2 Ask students to compare their answers with two other students and see if there are any similarities or differences.
- 3 Collect the questionnaires and examine them. What have you learned about your class? What can you do differently in the future?

Figura 20. Ejercicio sobre motivación.

4.1.1. *Locus de control.*

Otro de los factores que también influyen de manera destacada en la actuación del alumno y su autoestima es el que recibe el nombre de *locus* de control (Findley y Cooper, 1983). Se trata de un término psicológico que se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre el control que ejerce sobre los acontecimientos de su vida. Algunas personas consideran que lo que les pasa en sus vidas depende únicamente de ellos mismos (interno) o, si por el contrario, están determinados por fuerzas que están fuera de su manejo o control (externo). Un ejemplo de este último grupo puede deberse a factores tales como la suerte o incluso a otras personas.

Este constructo cobra importancia en la presente tesis doctoral, puesto que los alumnos que tienen la creencia de tener influencia sobre su propio aprendizaje son más propensos al éxito y viceversa. Los alumnos que tienen la creencia de no poder controlar su propio aprendizaje presentan resultados menos exitosos.

Existen estudios que reconocen el cambio en el *locus* de control del alumno aplicando una serie de estrategias. Un modelo clave en este sentido es el llamado "*Adaptative Learning Environments Model (ALEM)*". Se trata de un producto de diez años de investigación cuyo énfasis inicial radica en un currículo individualizado (cf. Wang, 2001:167). La autora de dicho modelo, Margaret C. Wang, presenta una serie de estrategias que se pueden llevar a cabo en las aulas para mejorar la autorregulación de los alumnos (Williams et ál., 1997:102):

- *planning and carrying out routine classroom management tasks (e.g. obtaining and returning materials and equipment), rather than expecting the teacher to organise this;*
- *ways of searching for, ordering and organising information to be learned and remembered;*
- *breaking complex tasks into meaningful and manageable subparts;*
- *setting realistic personal learning goals;*
- *estimating the amount of time and effort that will be required to complete a task*¹⁵⁰.

¹⁵⁰ - "planear y llevar a cabo tareas de gestión rutinarias en las aulas (por ejemplo, encargarse de recoger el material, equipo y su posterior devolución) antes que esperar a que el profesor tenga que encargarse de ello;

Según la autora que crea el modelo *ALEM* (Wang, 2001:166):

Otros resultados del impacto del modelo *ALEM* es que los procesos de la clase deseados, identificados en la investigación (por ejemplo, más tiempo en la tarea, mayor número de interacciones con los profesores) sin duda se obtienen. El conseguir estos resultados parece ser posible por la combinación de un currículo relativamente estructurado y las experiencias dirigidas por el profesor; experiencias del alumno y experiencias de aprendizaje cooperativo; una enseñanza más eficiente y adaptada al alumno individual.

Como podemos comprobar, dichas estrategias de autorregulación que propone la autora en este modelo están estrechamente relacionadas con la metacognición en tanto que tienen que ver con la planificación, organización, establecimiento de metas y las mejoras en el aprendizaje y memoria. El modelo *ALEM* enfoca su atención en el alumno, en sus necesidades personales y, además, dedica mayor tiempo a la interacción con el profesor (parte fundamental para que sea posible el desarrollo de la metacognición). Como contrapartida, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿todas las situaciones de aprendizaje están dentro de nuestro control?, ¿repercuten las circunstancias específicas en el *locus* de control? A pesar de estas dudas, consideramos que este constructo arroja luz sobre la forma en la que los alumnos perciben su propio aprendizaje, así como la manera en la que los profesores pueden ayudarles en dicho proceso a ser más independientes y convertirse en alumnos más efectivos.

4.1.2. Teoría de la atribución.

Se trata de una teoría desarrollada por el psicólogo Fritz Heider en el siglo XX. Hemos decidido incluirla puesto que también influye en la imagen que pueda tener el alumno de sí mismo. Un aspecto central de dicha teoría es la evaluación que la gente puede llegar a percibir sobre su comportamiento o el de los demás. Entre los factores que determinan dichas percepciones se encuentran los internos, que

-
- establecer maneras de buscar, ordenar y organizar la información que debe aprenderse y memorizarse;
 - dividir las tareas complejas en pequeñas partes que sean manejables y coherentes;
 - establecer metas personales que sean realistas;
 - calcular el tiempo y esfuerzo que se requiere para completar una tarea”.

tienen que ver con los personales, y los externos, que tienen que ver con factores ambientales.

Otro autor, Bernard Weiner, continuó con las investigaciones de Heider y quiso profundizar en las razones a las que las personas atribuyen sus éxitos o fracasos en el entorno académico y en otras situaciones. Recogemos algunas ideas de Weiner (Williams et ál., 1997:105).

Essentially, Weiner suggested that, on the whole, people tend to refer to four main sets of attributions for their perceived successes and failures in life: (a) ability, (b) effort, (c) luck, (d) the perceived difficulty of the task with which they are faced¹⁵¹.

Algunos ejemplos de percepciones¹⁵² de éxito en el aula ELE podrían ser las siguientes:

- Se me da bien el español.
- Trabajo duro para aprender lo máximo posible.
- Sé exactamente cómo resolver este tipo de tarea.

Por el contrario, ejemplos de percepciones de fracaso pueden ser estas otras:

- La tarea me resultaba aburrida.
- La tarea era demasiado complicada.
- Se me dan mal los idiomas.

Resulta común que las personas desarrollen distintos tipos de atribuciones que afecten a sus éxitos y fracasos. Parece ser la norma general que las personas tiendan a considerar factores externos en sus fracasos y a internalizar las atribuciones de éxito.

¹⁵¹ “Básicamente, Weiner sugirió que por regla general la gente tiende a referirse a cuatro conjuntos de atribuciones principales para sus percepciones de éxito y fracaso: (a) habilidad, (b) esfuerzo, (c) suerte y (d) la percepción propia de dificultad ante una tarea a la que se enfrente”.

¹⁵² Los autores Williams y Burden realizaron un estudio a pequeña escala en el que se analizaba la percepción de éxito y fracaso de un grupo de estudiantes. Más información: “*Students Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*” (1999). *The Modern Language Journal*, 83.

A modo de conclusión de este apartado, hemos comprobado cómo emociones específicas están relacionadas con la teoría de atribución. Por ejemplo, sentirse orgulloso o avergonzado en el aula de ELE se atribuye a factores internos y que son, por lo tanto, controlables. Un alumno puede sentirse orgulloso y atribuir este sentimiento a factores internos (por ejemplo, un alumno aprueba un examen y se siente orgulloso porque sabe que ha trabajado duro). Y, por otro lado, nos podemos encontrar con el caso opuesto en el que el alumno se siente avergonzado por haber suspendido un examen y en realidad es consciente de que si hubiera trabajado más podría haber aprobado.

Investigar las atribuciones que hacen los alumnos con respecto a sus éxitos y fracasos y las razones por las que opinan de esta manera ofrece un campo fructífero en la enseñanza. El profesor podría ofrecerles la intervención adecuada para cambiar, en el caso de que sea necesario, dichas atribuciones. De esta manera se puede guiar al alumno hacia la toma de control de su aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, el profesor es el encargado en este caso de facilitar a los alumnos la enseñanza de que ellos son los únicos responsables de su propio aprendizaje, así como de crear un nivel de autoestima apropiado y hacerles ver que sus fracasos y sus éxitos dependen de sí mismos y están bajo su control. El resultado de este trabajo tiene como consecuencia alumnos más autónomos.

4.2. Metacognición y motivación.

Pero no solo el autoconcepto y la autoestima guardan una estrecha relación con este importante concepto. Hay otro componente de gran relevancia: la motivación que presente el alumno a la hora de adquirir conocimientos sobre ELE. En palabras de Williams et ál. (1997:111):

If asked to identify the most powerful influences on learning, motivation would probably be high on most teachers' lists. [...] However, the concept of motivation has passed through a number of different interpretations as theories of psychology have changed, and the term has come to be used in different ways by different people¹⁵³.

¹⁵³ "Si se pregunta cuál es la influencia más poderosa en el aprendizaje la motivación sería probablemente la más nombrada en la mayoría de las listas de los profesores. [...] Sin embargo, el concepto de motivación ha pasado por una serie de interpretaciones distintas

Y, a continuación, dichos autores proponen su propia definición del concepto (Williams et ál., 1997:120):

Motivation may be construed as

- *a state of cognitive and emotional arousal,*
- *which leads to a conscious decision to act, and*
- *which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort*
- *in order to attain a previously set goal (or goals)¹⁵⁴.*

Es bien sabido que los alumnos motivados a aprender una lengua extranjera tienen menos dificultades que los alumnos que carecen de motivación. Y esto no solo ocurre con la enseñanza de lenguas, sino en todos los ámbitos de la enseñanza en general. Los autores Williams et ál. (1997:121) proponen el siguiente modelo para explicar la motivación:

“In trying to make sense of the literature on motivation, we have found it helpful to distinguish three stages [...]”. Estas tres etapas que distinguen los autores son las siguientes:

Reasons for doing something → Deciding to do something → Sustaining the effort, or persisting

En primer lugar, se encuentran las razones por las que un alumno decide llevar a cabo una tarea, hecho que se verá afectado por factores internos o externos y que dependen de cada individuo. En segundo lugar, están los motivos por los que el alumno decide embarcarse en una actividad, qué le hace invertir tiempo y energía en una determinada tarea. Téngase en cuenta que un alumno puede tener razones para hacer algo pero finalmente decidir no hacerlo. Existe una gran diferencia entre estas dos etapas. Por último, tiene lugar la etapa en la que los alumnos persisten en

a medida que las teorías de la psicología han ido evolucionando y el término ha sido usado de distintas maneras por distintas personas”.

¹⁵⁴ “La motivación se puede interpretar como:

- un estado de despertar cognitivo y emocional.
- que conduce a una decisión consciente de actuar y
- que lleva a un período de esfuerzo continuo intelectual y físico
- para lograr unas meta(s) previamente establecidas”.

su esfuerzo para su propia satisfacción.

En palabras de Mercer et ál. 2012:58: “*Motivation*¹⁵⁵ is widely recognized as a variable of importance in the L2 learning process, and possibly one of the key factors that distinguishes first language acquisition from SLA¹⁵⁶”.

Expresamos, a continuación, las opiniones reflejadas por la autora Fernández (2013:5):

Aliados a los mecanismos cognitivos, o en la base de ellos, están los factores afectivos que son los¹⁵⁷ dan el impulso y mantienen el ritmo. La palabra motivación evoca interés, deseo, gusto, entusiasmo, disfrute, actitudes positivas, momentos gratificantes..., pero también implicación activa, búsqueda y descubrimiento, paso, camino o proceso, trabajo terminado, ensayo, error, éxito y forma cómo se ha logrado,... estrategias cognitivas, en suma, que mantienen el esfuerzo hasta la meta.

Y continúa explicando en sus propias palabras lo que supone la motivación en el aula y la manera en la que deben actuar los profesores al respecto para promoverla (Fernández, 2013:14):

La tarea del profesor en la motivación va más allá de la fase de “calentamiento”, de la dinámica atractiva, del juego y de la recompensa. Supone:

- Dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Atender a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Realizar “tareas” con significado para ellos.
- Potenciar las emociones y sentimientos positivos y conseguir el estado emocional de hacer, de trabajar con gusto.
- Mantener una dinámica de trabajo y cooperación activa y estimulante¹⁵⁸
- Incrementar la empatía hacia la lengua que se aprende, hacia sus hablantes y su cultura¹⁵⁹
- Implicar al alumno de forma activa.
- Plantear, en el proceso, retos continuos, significativos y alcanzables.
- Con ayuda, recursos y retroalimentación constructiva e informativa sobre la marcha.

¹⁵⁵ “La motivación se conoce comúnmente como una variable importante en el proceso de aprendizaje de L2 y posiblemente como uno de los factores clave que distinguen la adquisición de la lengua materna de la segunda lengua extranjera”.

¹⁵⁶ *Second Language Acquisition*.

¹⁵⁷ sic: [...] los **que** dan [...].

¹⁵⁸ sic: (falta el punto y aparte).

¹⁵⁹ sic: (falta el punto y aparte).

- Favorecer la toma de iniciativas y la autonomía.

En palabras de la autora Fernández (2013:5):

Podemos decir que la motivación es la palanca que mueve la conducta, palanca formada por un conjunto de variables cognitivas, emocionales e incluso contextuales, que activan y sostienen el esfuerzo para el logro de una meta (en nuestro caso el aprendizaje de la lengua).

La autora nos presenta una serie de rasgos personales que potencian la motivación de los alumnos (Fernández, 2013:7):

- ✓ Curiosidad, deseo de hacer algo.
- ✓ Capacidad de desafío.
- ✓ Capacidad de disfrute de lo que se hace.
- ✓ Valoración personal que se da a cada actividad.
- ✓ Habilidad para establecer metas apropiadas.
- ✓ Perseverancia (tiempo, paciencia y capacidad de superar dificultades).
- ✓ Atribución del éxito o fracaso a causas controlables o no.
- ✓ Conciencia de los propios puntos fuertes y débiles.
- ✓ Actitudes y creencias positivas hacia el aprendizaje de idiomas, hacia la LE, hacia la comunidad y hacia la cultura.
- ✓ Estados afectivos de: seguridad, sentirse valorado, confianza, entusiasmo (frente a los de ansiedad, temor, vergüenza, desánimo).
- ✓ ...

Desde nuestro punto de vista, la motivación es algo más que despertar interés en los alumnos para que de este modo realicen una tarea. También incluye invertir tiempo para que consigan determinadas metas. Por regla general, el profesor entiende el término de motivación como el simple despertar de interés del alumno para que muestre una actitud de curiosidad ante una actividad. Pero la motivación es más que esto. La motivación funciona también de forma diferente para cada individuo. Para algunas personas conseguir éxito es algo primordial en sus vidas a la hora de realizar cualquier tarea, en este caso, aprender ELE; mientras que para otras realmente ni siquiera les resulta importante si lo que hacen lo hacen bien o mal. Hay muchos factores que van a influir en la motivación que presente el alumno. Pongamos, por ejemplo, que el alumno se tenga que enfrentar a un examen de ELE.

El alumno puede estar motivado debido a la naturaleza competitiva del sistema educativo, debido a querer satisfacer a sus padres o porque quiere en un futuro tener más oportunidades de trabajo. En el extremo opuesto, encontraremos alumnos con poco nivel de motivación y esto puede deberse a que el alumno sufra un nivel de estrés alto debido a la competitividad del sistema educativo, tener poca confianza en sí mismo y creer que su familia tendrá pensamientos negativos al respecto, así como la vergüenza que el fracaso llevaría consigo. La motivación va a depender de dichos factores, entre otros.

Debemos tener en cuenta que la motivación puede ser intrínseca o extrínseca. Es intrínseca cuando hacemos algo simplemente por el hecho de disfrutar de ello. Por el contrario, es extrínseca cuando realizamos una actividad con alguna expectativa. La motivación de las personas se ve afectada por las percepciones propias que tenemos de cada uno y también depende del control que tengamos sobre nuestras acciones (cf. Williams et ál., 1997).

No hay duda de que aprender una lengua extranjera constituye una tarea más complicada que cursar otras asignaturas. Y esto se debe a su naturaleza social. El lenguaje pertenece al ser social de la persona, se considera como parte de nuestra identidad. Aprender una lengua extranjera supone algo más que el simple aprendizaje de reglas ortográficas, de gramática, supone la adopción de comportamientos sociales y culturales. Por este mismo motivo, su repercusión en el alumno es elevada. Uno de los modelos que más repercusión ha tenido en cuanto a aspectos motivacionales se refiere, es el modelo socioeducativo de Gardner (cf. Williams et ál., 1997:116).

“Motivation is operationally defined by Gardner and his associates in a slightly different way for the purpose of measurement, as consisting of desire to learn the language, motivational intensity, and attitudes towards learning a language¹⁶⁰” (Williams et ál., 1997:116). De esta manera, Gardner crea un test conocido con el nombre de *“Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)”*. Consiste en una serie de cuestionarios cuya finalidad es la de medir el nivel de motivación que poseen los

¹⁶⁰ “La motivación es definida por Gardner y sus colaboradores de una manera algo diferente para su medida: consiste en el deseo de aprender una lengua, la intensidad motivacional y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua”.

alumnos. En dichos cuestionarios se les ofrece una serie de afirmaciones a los alumnos, así como una lista de posibles respuestas de las cuales ellos deben seleccionar la que más se ajuste a su caso personal. Presentamos una de las preguntas del cuestionario¹⁶¹ a modo de ejemplo:

1. *I wish I could speak many foreign languages perfectly*¹⁶².

<i>Strongly Disagree</i> ¹⁶³	<i>Moderately Disagree</i>	<i>Slightly Disagree</i>	<i>Slightly Agree</i>	<i>Moderately Agree</i>	<i>Strongly Agree</i> ¹⁶⁴
---	----------------------------	--------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------------

En este caso, el alumno debe elegir una de las varias opciones que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

4.3. Propuesta centrada en la mejora de la metacognición en las aulas de ELE.

Consideramos esencial que los profesores de ELE tengan una idea sobre cómo aplicar la metacognición en las aulas. Nos centramos en ciertos criterios pedagógicos de la mano de Burón (1993:92), con la finalidad de orientar sobre las estrategias metacognitivas que se podrían desarrollar en el aula de ELE:

– *Entrenamiento ciego*. Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita en el aprendizaje o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos la hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otra. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender, pero no para “aprender a aprender”. No parece entonces que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades a ser más autónomos en el aprendizaje.

– *Entrenamiento informado o razonado*. Tiene lugar cuando a los estudiantes se les

¹⁶¹ Extraído de: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/Motivation%20measurement-AMTB.pdf>

¹⁶² “Me gustaría hablar distintos idiomas perfectamente”.

¹⁶³ “Totalmente en desacuerdo”.

¹⁶⁴ “Totalmente de acuerdo”.

pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. La práctica de las estrategias específicas de la tarea se acompaña de una información explícita sobre la efectividad de las mismas, basándose en el argumento de que las personas abandonan las estrategias cuando no se les enseña cómo emplearlas, porque no saben lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para apreciar su utilidad para el rendimiento, ni se dan cuenta de que pueden ser útiles en diferentes situaciones. Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, acerca de las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de ellas. Esto significa que una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia en la memoria como a su aplicación flexible y no rutinaria.

– *Entrenamiento metacognitivo o en el control.* En la instrucción *metacognitiva*, el profesor, además de explicar a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, los induce a que ellos mismos la comprueben, de modo que los lleva, indirectamente, a tomar conciencia de su efectividad.

Por su parte, para el autor Monereo (1995), existen tres principios generales que deberían incluirse en la didáctica metacognitiva:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como "aprendices", es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características; en definitiva, ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones cuando realizan una tarea, con el fin de mejorar la regulación de los procesos cognitivos implicados.
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser prepositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo.

Nos resulta de gran interés una comparativa que establece el autor Monereo (1995) para explicar el significado de la metacognición. Alude al terapeuta como profesional al que se acude para contar lo que nos ocurre. Posteriormente, el terapeuta enjuicia y trata al paciente. Esta analogía representa exactamente el papel del profesor en cuanto a la metacognición. El alumno debe pensar en voz alta el proceso que tiene lugar en su mente mientras aprende para que, de esta manera, el profesor valore (enjuicie y trate) si lo ejecuta correctamente.

[...] no se trata únicamente de que el niño o la niña piense en voz alta para que otro sea más consciente (el cura, el terapeuta, el docente) de lo que le ocurre y pueda enjuiciarlo y, en su caso, sancionarlo o tratarlo, sino que, sobre todo, se pretende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa para que, a largo plazo, él mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades.

Asimismo, el autor Monereo (1995) considera al profesor como clave en el proceso de instrucción de estrategias metacognitivas. Compartimos su punto de vista. De hecho, de esta idea surgió la posibilidad de dirigir nuestro cuestionario al profesor y no al alumno:

Una vez más, la clave somos los docentes, y si bien estamos convencidos de que promover la metacognición en el aula favorecerá el aprendizaje de los alumnos, también creemos que ello únicamente será posible cuando nosotros, como profesores, seamos capaces de modificar nuestra práctica educativa, la forma como planificamos (cuando lo hacemos) nuestras sesiones, cómo estimulamos el diálogo en clase, la manera como decidimos qué ajustes o ayudas pedagógicas debemos procurar a los estudiantes que no siguen nuestras explicaciones, los medios de que disponemos para analizar y optimizar nuestra propia actuación docente. en¹⁶⁵ definitiva, la introducción eficaz de los planteamientos metacognitivos en el aula sólo será factible cuando los profesores seamos conscientes de nuestras propias orientaciones epistemológicas, disciplinarias y didácticas, y tratemos de analizarlas y optimizarlas, con la ayuda de nuestros compañeros (formación continua) y de otros profesionales (asesoramiento).

Según la autora Ruíz (1997-98:990), “formar a alumnos para conseguir su autonomía puede causar una inicial resistencia al auto-aprendizaje y las causas podrían ser las siguientes”:

¹⁶⁵ sic: En.

- 1) La representación que los estudiantes poseen de lo que es aprender, en consonancia con los modelos de enseñanza que han conocido. Es necesario formar, a este respecto tanto a los que enseñan como a los que aprenden. Se piensa que es el profesor quien dirige el aprendizaje, y el alumno sólo tiene que asumirlo sin que ello requiera por su parte competencias específicas. Dicho de otra manera, se entiende que la enseñanza supone la adquisición.
- 2) Los alumnos manifiestan generalmente desconfianza en sus propias aptitudes. Están habituados a prácticas docentes que exigen poca activación de sus capacidades personales, de tal modo que cuando se ven confrontados a prácticas que exigen una mayor activación de las mismas, desconfían de su propio saber-hacer, sin duda, por no haber sido suficientemente entrenados a ello.
- 3) Otra tercera causa es que los alumnos a menudo prefieren delegar en el profesor la responsabilidad de la enseñanza, presuponiendo en ello el aprendizaje, en lugar de asumir y construir su propio aprendizaje. Esto se explica porque:
 - a) el auto-aprendizaje requiere un mayor esfuerzo, y unas actitudes más despiertas y responsables por parte del alumno.
 - b) el auto-aprendizaje supone una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sus mecanismos y estrategias, que el alumno no siempre está dispuesto a llevar a cabo.

Por su parte, la autora Serrano define las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera (2001):

Las estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera tienen que ver con el conjunto de operaciones que utilizan los alumnos para obtener, almacenar y recuperar la información. Estas estrategias se pueden resumir en tres: cognitivas (procesos mediante los cuales se obtiene conocimiento), *metacognitivas* (conocimiento sobre los procesos de cognición o autoadministración del aprendizaje que se consiguen una vez que se ha planeado, supervisado y evaluado el aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante planea su aprendizaje seleccionando y dando prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijar sus metas) y, por último, las estrategias socio-afectivas (permiten al aprendiente exponerse a la lengua que estudia y practicarla).

Asimismo, Quiroga¹⁶⁶ (2009) menciona cómo podemos mejorar la capacidad metacognitiva de nuestros alumnos. Resumiremos algunos de los puntos más relevantes. Según este autor, debemos ayudar a nuestros estudiantes a cuestionar

¹⁶⁶ Artículo disponible en: http://eleducador.pruebasnorma.com/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Aarticulo-revista-eleducador-numero-4-la-metacognicion&catid=45%3Arevista-eleducador&Itemid=195

sus estrategias para abordar e interiorizar contenidos, sus objetivos, sus métodos de evaluación y el uso que hacen de los materiales de trabajo.

- Aprender a definir sus propios objetivos y a evaluarlos. Esta práctica no es muy común en las clases porque damos por sentado que los objetivos están bien definidos por los materiales o bien por el currículo. Además, son establecidos por instituciones educativas a priori. Lo correcto sería, en este caso, adaptar dichos objetivos al tipo de alumnado que tengamos, según sus necesidades.

- Saber manejar el material de trabajo. Es necesario que los estudiantes comprendan la diferencia y el propósito de cada una de las secciones de sus libros de texto. Además, necesitan descubrir cuáles son las estrategias de aprendizaje que son más útiles para abordar con éxito cada parte del libro.

En ocasiones, dichas estrategias de aprendizaje no quedan bien reflejadas en los libros de texto. Y, desde nuestro punto de vista, esta incoherencia contribuye a que nuestros alumnos desconozcan las estrategias que están aprendiendo en cada momento. Además, Quiroga¹⁶⁷ (2009) propone las siguientes acciones:

- Aprender a darse cuenta de diferentes aspectos del lenguaje como capacidad de expresión lingüística metacognitiva. No es sencillo. Darse cuenta es el resultado de pensar y hacer operaciones mentales como síntesis, generalizaciones, deducciones, etc., (explicar a nuestros alumnos en qué se basan cada una de estas abstracciones mentales). Pero esta actividad cognitiva tiene un elemento *metacognitivo* que es el de saber a qué cosa debo poner atención en cada sección del libro. Sin embargo, ese momento de iluminación de la mente no es natural para todos los alumnos. Por esa razón, debemos explicitar lo que los estudiantes deben detectar en diferentes momentos de la lección hasta que aprendan a hacerlo por sí mismos.

- Supervisar el uso de la lengua. Esta actividad es una de las más importantes. Para ello podemos usar estudiantes que son fuertes en esta labor, que ayuden a sus compañeros en la tarea de revisar y regular su producción lingüística, es decir, expresarse con propiedad sobre sus procesos mentales, además de ayudar en el desarrollo de sus actividades. Esa labor es, tal vez, una de las de mayor complejidad cognitiva.

- El estudiante debe corregir su tarea por sí mismo, recurriendo al libro de texto para comparar sus respuestas con los modelos allí presentados. Esta es una de las

¹⁶⁷ Artículo disponible en:

http://eleducador.pruebasnorma.com/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Aarticulo-revista-eleducador-numero-4-la-metacognicion&catid=45%3Arevista-eleducador&Itemid=195

formas más prácticas de estimular la metacognición y de fomentar el aprendizaje independiente. Para tal efecto, es incluso útil entregar a los alumnos copias de las respuestas a los ejercicios que deben realizar. Resaltamos que estas respuestas suelen ser objetivas. Con ellos queremos subrayar que, en ocasiones, es posible que dichas respuestas provengan de la opinión del profesor.

Como podemos observar, existe toda una serie de estrategias metacognitivas que se pueden incluir en los planes de estudio. Consideramos de gran importancia que, cada vez más, se vayan introduciendo en las aulas, ya que esto se traduciría en alumnos más autónomos, capaces de regular su propio aprendizaje. Proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema educativo debería ser lo primordial y no creemos que esto sea posible si excluimos la metacognición. Los profesores deben “preparar” adecuadamente a los alumnos para que puedan afrontar los retos que se deriven de la nueva sociedad del conocimiento.

4.3.1. Desarrollo de la capacidad metacognitiva en la lectura.

Pero, además de estos aspectos que hemos mencionado anteriormente, vamos a hacer un breve repaso sobre las tareas metacognitivas que se pueden llevar a cabo en las aulas de ELE en el ámbito de la lectura. Hemos seleccionado esta destreza lingüística, puesto que será la que analizaremos en nuestro inventario. A la hora de comprender un texto, el alumno utiliza o debería utilizar estrategias metacognitivas. El autor González (1992:164-165) nos ofrece una serie de pautas que el alumno debe tener claras para poder leer correctamente un texto y organizar el tiempo del que dispone para leerlo:

Para hacerlo de forma eficaz el lector debe conocer:

- La naturaleza del material, tras un primer procesamiento superficial en el que decide qué partes son más importantes o difíciles.
- La meta a conseguir, por ej., comprensión y recuerdo de las ideas principales.
- Las propias capacidades, ya que cada uno tiene especial facilidad para unas tareas y dificultad para otras.
- Que a las partes más importantes o difíciles debe dedicarle más tiempo y esfuerzo (atención selectiva).
- El grado de realización de la tarea en cada momento, evaluando si algo ha sido o no comprendido o recordado.

- Cómo utilizar toda la anterior información para dirigir conscientemente la actividad y repartir el tiempo.

En cuanto a las tareas que se pueden llevar a cabo en el aula de ELE para hacer a nuestros alumnos más conscientes del proceso de lectura, podemos destacar las siguientes (Vallés, 1999):

- 1) Concienciarse de las habilidades de lectura. El alumno debe aprender a darse respuestas a esta pregunta: ¿Qué se necesita para leer bien?
- 2) Concienciarse de los posibles errores que se cometen al leer. Ello implica que el alumno aprenda a detectarlos en su desempeño lector.
- 3) Proporcionar retroalimentación. El alumno debe aprender a descubrir cómo va su desempeño, si está leyendo bien, regular o mal, (esta es la función de la detección de los errores). Como consecuencia, se pueden administrar comentarios neutros (esto es lo que debo hacer), positivos (esto va bien) o negativos (esto no va bien, así no lo debo hacer). Los comentarios deben alcanzar el grado de autorrefuerzos cuando la calidad de las tareas que realiza el alumno son aceptables (soy capaz de hacerlo, me siento contento por ello).

Además de estas tareas, podemos añadir otras que tengan como finalidad la planificación de la tarea de lectura (cómo el alumno abordará la lectura), su organización y posterior evaluación. En palabras de Sheorey et ál. (2001:433): *“Furthermore, to accomplish the task of comprehending the text successfully, the reader must utilize metacognitive knowledge and must invoke conscious and deliberate strategies¹⁶⁸”*.

Sheorey et ál. (2001:433) afirman que los considerados buenos alumnos suelen emplear estrategias metacognitivas a la hora de enfrentarse a un texto. El resto de alumnos, por el contrario, carecen en muchas de las ocasiones de tales habilidades:

We suggest that the reader’s metacognitive knowledge about reading includes an awareness of a variety of reading strategies and that the cognitive enterprise of reading is influenced by this metacognitive awareness of reading strategies. In our view, it is the combination of conscious awareness of the strategic reading processes and the actual utilization of reading strategies that distinguishes the skilled from

¹⁶⁸ “Asimismo, para ser capaz de comprender un texto con éxito el lector debe hacer uso del conocimiento metacognitivo y debe recurrir a estrategias conscientes y reflexivas”.

*unskilled readers*¹⁶⁹.

Anderson (2002:184)¹⁷⁰ propone las siguientes tareas después de hacer la lectura de un texto en clase:

- 1) ¿Fue muy difícil la lectura? Marca 1, 2, 3 o 4 (el 1 significa poco y el 4 mucho).
- 2) ¿Con qué tipo de dificultad relacionarías la lectura? Marca 1, 2, 3 o 4. Por favor, explica por qué has dado esta puntuación al texto.
- 3) ¿Eran difíciles las preguntas de comprensión? Elige 1, 2, 3 o 4. Explica por qué has dado esta puntuación.
- 4) ¿De qué manera has mejorado como lector en las últimas semanas?

De esta manera, el autor considera que se trabajan habilidades metacognitivas en la lectura en clase. Llegados a este punto del camino nos surge una duda: metalenguaje y metalectura, ¿se refieren a lo mismo? ¿Se trata de la metalectura del término que nos describía el autor Burón (1993:12) en capítulos anteriores? Hemos observado que, dependiendo de los autores, algunos lo denominan metalenguaje y otros metalectura, pero en líneas generales hacen referencia a lo mismo. Los autores Mayor et ál. (1993: 72) describen la diferencia entre metalenguaje y metalectura del siguiente modo:

[...] el concepto de metalenguaje es un antecedente del concepto de metacognición. En sentido estricto, un metalenguaje es un lenguaje de segundo orden que no se refiere a la realidad extralingüística, sino a los símbolos y reglas lingüísticas [...].

Hoy, pues, esta concepción restringida a utilizar un lenguaje para hablar del lenguaje ha sido desbordada en el campo de la investigación psicológica (evolutiva, cognitiva, psicolingüística), ya que el metalenguaje le ha sustituido la habilidad metalingüística, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un

¹⁶⁹ “Sugerimos que el conocimiento metacognitivo del lector incluye una conciencia sobre una variedad de estrategias de lectura y que la iniciativa lectora se ve influenciada por esta conciencia. Desde nuestro punto de vista, se trata de una combinación entre la conciencia de los procesos de lectura con el uso actual de estrategias de lectoras, hecho que distingue a los lectores hábiles de los que no lo son”.

¹⁷⁰ Traducidas del documento original redactado en inglés por la autora de la presente tesis doctoral.

conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje (quiérese decir, el sistema lingüístico), sino, sobre todo, la actividad lingüística de cualquier hablante y, muy en particular, del propio sujeto.

Estas consideraciones previas nos hacen definir en breves líneas la habilidad metalectora como el conocimiento, la manipulación y la evaluación del proceso de lectura por parte del alumno. En resumen, en las aulas de ELE se debería llevar a cabo toda una serie de acciones para que los alumnos consigan el objetivo de usar y desarrollar su metacognición en su sentido más amplio. Uno de los problemas con los que podemos tropezarnos es que el currículo viene de antemano definido, por lo que consideramos como punto fundamental que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía y aprendan a definir de manera individual los propios objetivos.

4.3.2. Desarrollo metodológico de una unidad didáctica para la adquisición metacognitiva.

Creemos de ayuda para el profesor de ELE la creación de unidades didácticas (en adelante, UU DD) que fomenten el uso de la metacognición en el aula. Por este motivo, hemos querido incluir nuestra aportación. Dicha unidad didáctica puede aplicarse a alumnos de ELE que presenten debilidades metacognitivas y que reúnan los requisitos específicos que abordamos más adelante. El desempeño de las actividades propuestas pretende ser una muestra de lo que se puede llevar a cabo con alumnos de ELE para reforzar sus parámetros metacognitivos. El propósito que se ha perseguido en todo momento es que los alumnos se enfrenten a la metacognición con una actitud positiva.

Se trata de una unidad didáctica dirigida a alumnos de diferentes nacionalidades, universitarios que han demostrado tener un nivel de español B1, según el *MCER*. Para realizar esta unidad didáctica, nos hemos apoyado en la experiencia que hemos adquirido en la enseñanza de ELE. Asimismo, hemos intentado abarcar todos los aspectos que consideramos relevantes relacionados con la metacognición y que desarrollaremos más adelante. En segundo lugar, es importante establecer desde qué metodología se llevará a cabo la enseñanza de la lengua extranjera, para que el proceso se desarrolle sin dificultad. Por ello, se ha utilizado una metodología que fomente principalmente el uso de la metacognición

con el único fin de que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, conscientes de los procesos mentales que tienen lugar cuando aprenden. Dicha metodología se desarrolla en el marco de situaciones de la vida real.

En la mayoría de los casos, viajar conlleva conocer, aprender y enriquecernos. Consideramos que la realización de actividades basadas en este tema les ayudará a despertar el interés por aprender a aprender. Para ello, tendremos en cuenta cada uno de los siguientes componentes específicos: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, estrategias de gestión de la información, supervisión de la comprensión, estrategias de gestión de errores y, por último, evaluación (cf. Schraw y Dennison, 1994).

1. Título: “Viaja, aprende y disfruta”.

2. Nivel de aprendizaje: B1 (usuario independiente), según el *MCER*.

3. Área temática: “viajes”.

4. Objetivos generales:

- a) Adquirir una mayor sensibilización estratégica.
- b) Elegir estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- c) Observar el propio proceso de elaboración de conocimientos.
- d) Evaluar los resultados para saber si se han logrado los objetivos.
- e) Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

5. Contenidos generales:

1. ACTITUDES:

- a) Hacer una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- b) Planificar su actuación y cómo la llevarán a cabo.
- c) Acumular conocimiento acerca de las situaciones en las que pueden volver a utilizar una determinada estrategia metacognitiva.
- d) Evaluar su propia actuación.
- e) Establecer y mantener la motivación.

f) Enfocar la atención.

2. PROCEDIMIENTOS:

a) Aprender a resumir.

b) Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje.

c) Descomponer la tarea en pasos sucesivos.

d) Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

e) Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

6. Objetivos-contenidos específicos:

Comunicativos:

Expresar la manera en que se ha utilizado una determinada estrategia y por qué.

Lingüísticos:

Asociar conceptos a imágenes mentales.

Culturales:

Conocer palabras propias de la cultura española y asociarlas a esquemas e imágenes.

7. Destrezas ejercidas mediante tareas comunicativas:

Comprensión oral:

- Destrezas: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.
- Tipología de ejercicios: intensivos, extensivos y productivos.

Comprensión escrita:

- Destrezas: reconocer gramática y sintaxis, reconocer el texto y la comunicación y mejorar la memoria.
- Tipología de ejercicios: de percepción, memoria, ideas principales, ideas secundarias, anticipación, inferencia, tipos de lectura y técnicas de lectura.

Expresión oral:

- Destrezas: planificar el discurso, conducir el tema, conducir la interacción y negociar el significado.

- Tipología de ejercicios: de técnica, de respuesta y de comunicaciones específicas.

Expresión escrita:

Destrezas:

- metacognitivas: situación de comunicación, generar, organizar, formular objetivos, redactar, leer, revisar y rehacer.

8. Materiales:

Elaborados por el profesor en forma de fichas de trabajo.

9. Secuencia temporal:

Según la evolución en el proceso de aprendizaje y los contenidos que se deseen abordar.

10. Lugares-Espacios:

Según la disponibilidad existente.

11. Evaluación:

Pruebas orales:

Comprensión oral:

Tipos de pruebas: transferencia de información.

Expresión oral:

Tipos de pruebas: conversación entre alumnos, situaciones, debates.

Pruebas escritas:

Comprensión escrita:

Tipos de pruebas: identificación gramatical.

Expresión escrita.

Tipos de pruebas: guiadas a partir de estímulos visuales, de estímulos escritos; libres: basadas en el vocabulario, en la gramática y en los temas expuestos en el aula.

12. Actividades:

Descripción de la actividad:

1) Para el desarrollo de esta primera actividad, dirigida exclusivamente al profesorado de ELE, hemos considerado conveniente hacer una reflexión sobre los conocimientos propios del tema. Para ello, proponemos una serie de preguntas que serían muy constructivas si se analizaran en profundidad y de modo honesto:

- ¿Cuál es la utilidad de la metacognición para la enseñanza? Realice un listado.
- ¿Considera usted que el desarrollo de estrategias es tarea del profesor de lengua o que puede afrontarse desde otra asignatura?
- ¿Aplica usted o intenta desarrollar sus estrategias metacognitivas cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje?
- ¿Cómo considera, según su punto de vista, que sería la mejor opción de enseñar metcognición en el aula?

2) Una vez completada esta fase, nos centraremos exclusivamente en los alumnos. Deberán comenzar a familiarizarse con el tema que se va a trabajar en el aula de ELE, en este caso “viajes”. Se les va a realizar una pequeña prueba en la que el profesor va a introducir de diez a quince palabras sobre el tema. Los alumnos van a estudiarlas en listas (aparecerá en un lado la palabra en su lengua materna y al lado la palabra en español). Los alumnos van a disponer de diez minutos aproximadamente para memorizar las palabras de la lista. A continuación, tendrán que exponer al resto de compañeros las técnicas que han empleado para poder memorizar dicha lista y, además, se les explicará que la actividad que han realizado tiene que ver con las estrategias metacognitivas. Por último, se les explica en qué consiste dicho proceso.

3) En esta segunda fase de la actividad, el profesor puede valorar las respuestas que han dado los alumnos y, si lo considera oportuno, va a recordarles que también existen otros métodos sencillos para poder memorizar de un modo eficaz, como puede ser agrupar semánticamente, gramaticalmente, fonéticamente, dependiendo de los intereses de cada estudiante.

4) A continuación, se puede comenzar a trabajar de forma individual, para que los alumnos aprendan a observar su propio proceso de aprendizaje y decidan cuáles son las estrategias más adecuadas, dependiendo de la situación. Se les reparte un folio, en el que se encuentran varias palabras relacionadas con el tema que estamos

trabajando. Una vez que hayan leído todas las palabras, deberán asignarles una casilla determinada, dependiendo de la categoría a la que pertenezca. Veamos el ejemplo:

AIRE	MAR	TIERRA

Las palabras que reciben los alumnos podrían ser las siguientes: *avión, zepelín, helicóptero, barco, moto de agua, lancha motora, tren, moto, automóvil.*

5) Seguidamente, se pide a los alumnos que añadan más palabras a cada categoría, siempre que estén relacionadas con el tema que tratamos en el aula y que sigan utilizando estrategias que antes desconocían para poder encontrar la que mejor se ajuste a sus necesidades.

6) Luego, sería conveniente que los alumnos fueran capaces de valorar si pueden abordar la planificación de un modo efectivo. Para ello, el profesor elaborará una serie de preguntas para que los alumnos identifiquen esta capacidad de planificar antes de solucionar una actividad. Las preguntas pueden ser:

- ¿Cuál es el problema que tengo que resolver?
- ¿Qué meta he establecido antes de resolverlo?
- ¿Qué estrategias necesitaré para solucionar el problema de un modo efectivo?

7) Para desarrollar la habilidad del alumno de evaluar la efectividad de las actividades que se les han planteado, se pueden utilizar varios modos de evaluación:

- Individual: mediante el uso de cuestionarios cerrados y un diario de aprendizaje estratégico.
- En equipo: mediante la puesta en común sobre las distintas estrategias aprendidas.

8) Seguidamente, los alumnos van a realizar un resumen sobre un vídeo que van a visualizar en el aula y practicar así la estrategia de localización. Resumir constituye una estrategia de localización muy importante que contribuye a facilitar la completa

comprensión del texto, por lo que se trata de otra técnica de aprendizaje muy eficaz. Además, en el vídeo que mostraremos a nuestros alumnos se trabaja con el uso del *se impersonal*, lo que complementa la actividad. Asimismo, se fomenta el uso de la memoria, al tener que recordar la mayor cantidad posible de datos. El enlace web del vídeo:

<http://paula-espanhol.blogspot.com/2011/05/viajar-en-tren-nivel-b1.html>

9) Por último, los alumnos deberán leer el siguiente texto de Yagüe (2006) y que se encuentra en el portal de materiales para el profesor de español *Formespa* (<http://formespa.rediris.es/video/pdfs/avion.pdf>).

Una vez leído el texto, deberán completarlo con la ayuda de las palabras que se les ofrece, relacionadas con las instrucciones que deben seguir a la hora de viajar en avión.

5. Parte práctica.

Metacognition can be assessed in a number of ways but one of the most popular methods currently in widespread use is through the use of questionnaires which require students' to report their perceptions about their thinking and problem-solving skills and strategies¹⁷¹ (Downing et ál., 2009:611).

Hemos decidido encabezar la parte práctica de la presente tesis doctoral con estas palabras puesto que reflejan la importancia que cobra en la actualidad la utilización de los cuestionarios para medir la metacognición de los alumnos. En ellos el alumno, aunque en nuestro caso particular será el profesor, es el que se encarga de plasmar en dicho cuestionario sus propias percepciones sobre su pensamiento y, en nuestro caso, sobre las estrategias que enseña a sus alumnos en las aulas de ELE. Es decir, nuestro objetivo será la creación de un cuestionario dirigido al profesor de ELE para conocer de esta manera si actúa como instructor de estrategias metacognitivas. En resumen, desvelar si el profesor se encarga de que los alumnos utilicen metacognición.

5.1. Inventarios metacognitivos que midan la conciencia lectora de los alumnos.

Continuamos con la parte práctica del presente trabajo de investigación no sin antes hacer una recopilación de trabajos previos con fines similares y analizar tanto sus debilidades como fortalezas. Se hará un recorrido tanto en el ámbito internacional como nacional, aportando fechas de creación, autores y los fines que se plantean con cada uno de ellos. Consideramos esta investigación de gran utilidad, puesto que no existe un trabajo previo en este sentido. Si alguien quisiera conocer de primera mano todos los inventarios metacognitivos que se han ido creando en cuanto a la comprensión lectora hasta la actualidad, gracias a este trabajo podría acceder directamente a esta recopilación. Intentaremos, en la medida de lo posible, aclarar en qué consiste cada tipo de cuestionario y exponer qué pretende evaluar y

¹⁷¹ “La metacognición se puede evaluar de muchas formas, aunque uno de los métodos más populares actuales es el uso de cuestionarios, en los que los alumnos reflejan sus percepciones sobre su pensamiento, habilidades en la resolución de problemas y estrategias”.

adjuntar el cuestionario¹⁷² en sí, siempre que su acceso no esté restringido. Asimismo, hemos recogido los datos de todos los cuestionarios que hemos podido recopilar y hemos igualado sus formatos, para presentar un formato único y uniforme a lo largo de toda la tesis doctoral.

5.1.1. Ámbito internacional.

Comenzaremos nuestra investigación recopilando los trabajos de carácter internacional. Anticipamos que en el ámbito internacional el volumen de cuestionarios es indudablemente mayor que en el ámbito nacional. Téngase en cuenta que dicha recopilación de todos los cuestionarios se llevará a cabo manteniendo un orden cronológico.

5.1.1.1. *Index of Reading Awareness (IRA)*.

En el año 1987 se presentaba en Estados Unidos de la mano de Paris y Jacobs (1987:255) un inventario cuyo objetivo principal era el de evaluar la metacognición y medir el conocimiento de los procesos de comprensión lectora en niños de 5º y 6º de Primaria. Los autores afirman (Paris & Jacobs, 1987:255): *“An Index of Reading Awareness (IRA) is offered as an informal assessment of metacognition derived from both theory and empirical data that can be used to measure children’s understanding of reading comprehension processes¹⁷³”*.

Y especifican los parámetros que pretenden medir con dicho inventario (Paris & Jacobs, 1987:268): *“The IRA was designed to measure three aspects on metacognition: evaluation, planning and regulation¹⁷⁴”*. Aunque, a pesar de mencionar solo estos tres aspectos de la metacognición (la evaluación, la

¹⁷² Muchos de los cuestionarios aparecerán en su lengua original (inglés). No se pretende hacer una traducción, puesto que no creemos que sea de utilidad para el presente trabajo de investigación.

¹⁷³ “Se ofrece el *Índice de Conciencia Lectora (IRA)* como evaluación informal de la metacognición y que se deriva tanto de teoría como de datos empíricos que se pueden utilizar para medir la comprensión de los procesos de lectura en niños”.

¹⁷⁴ “Dicho inventario se diseñó con el fin de evaluar tres aspectos de la metacognición: evaluación, planificación y regulación de niños de primaria”.

planificación y la regulación), nos percatamos de que también añaden otro aspecto que sería el llamado conocimiento condicional.

El cuestionario consta de 20 preguntas, cada una de ellas con tres alternativas posibles a la hora de evaluar las respuestas: se puede dar el caso de evaluarse como respuesta inadecuada (equivaldría a 0 puntos), respuesta parcialmente adecuada (1 punto) y respuesta estratégica (2 puntos). Hemos decidido incluirlo en el presente trabajo de investigación ya que nos ha servido a la hora de perfilar nuestro propio inventario. Además, puede ser una herramienta útil para el profesorado que quiera utilizar este instrumento de medición en sus aulas o incluso simplemente para su análisis. Los autores recalcan que se trata de un instrumento que se puede presentar a un grupo de alumnos con el fin de que el profesor pueda evaluarlos rápidamente. El cuestionario está dividido en cuatro secciones: evaluación, planificación, regulación y conocimiento condicional. El alumno debe elegir una respuesta de entre tres posibles alternativas. Para su evaluación, el profesor dispondrá de los resultados que se otorgan a cada pregunta.

Se tarda una media de 6 minutos en completarlo. Hemos realizado el cuestionario de manera personal y nos hemos encontrado con un problema. En algunas de las preguntas, pongamos como ejemplo la pregunta cuatro del apartado “planificación”: “Antes de comenzar a leer, ¿qué planes utilizas para que te sirvan de ayuda en el proceso de lectura?” las respuestas posibles son estas: “No elaboras ningún plan, simplemente comienzas a leer”, “eliges un sitio cómodo” o “piensas por qué estás leyendo”. Al alumno, a la hora de discriminar cuál es la respuesta adecuada a su caso particular, se le puede presentar la situación de que pueda seleccionar más de una respuesta. Quizás un determinado alumno, además de “elegir un sitio cómodo”, “piensa por qué está leyendo”. Los autores podrían argumentar que los alumnos deben elegir únicamente una respuesta. Pero el cuestionario está dirigido a alumnos de quinto y sexto de primaria que quizás no sepan juzgar cuál sería la respuesta más adecuada en este determinado caso.

Pongamos otro ejemplo: en la pregunta número uno del apartado “evaluación” la pregunta es la siguiente: “¿cuál es la parte más difícil del proceso de lectura según tu opinión?”. Las posibles respuestas serían estas: “pronunciar palabras que te resultan difíciles”, “cuando no entiendes el cuento” o “nada te resulta

difícil a la hora de leer”. En este caso particular, algún alumno quizá se vea tentado de elegir dos respuestas a la vez: “le resulta difícil pronunciar palabras pero también le resulta difícil cuando no entiende el cuento”. Los autores pueden argumentar nuevamente que el alumno solo debe elegir una sola respuesta. Pero un alumno de quinto y sexto de primaria puede tener dificultad a la hora de juzgar el nivel de dificultad de ambas tareas.

Llegados a este punto, se nos plantea otro posible caso que, desde nuestro punto de vista, se excluye en dicho cuestionario. Se puede dar la situación de que el alumno no se sienta identificado con ninguna de las respuestas ofrecidas. Por ejemplo, en el segundo caso. Se le pregunta al alumno: “¿cuál es la parte más difícil del proceso de lectura según tu opinión?”. Las posibles respuestas serían estas: “pronunciar palabras que te resultan difíciles”, “cuando no entiendes el cuento” o “nada te resulta difícil a la hora de leer”. ¿Qué ocurre en el caso de que un determinado alumno solo presente dificultades a la hora, por ejemplo, de extraer la idea principal del texto? ¿De qué manera este alumno podría escoger una respuesta que reflejara su situación?

También como punto conflictivo observamos que los resultados del cuestionario pueden variar desde 0 a 40 puntos. Y no hemos encontrado ningún documento que nos aporte una interpretación de los resultados. ¿Qué significa, por ejemplo, si hemos conseguido 30 puntos después de rellenar el cuestionario? Presuponemos que somos metacognitivamente conscientes, pero ¿hasta qué punto? Echamos en falta un anexo donde se expliquen los resultados de cada alumno de manera más detallada y que proporcione al alumno una orientación sobre sus resultados. Es apropiado medir metacognitivamente a los alumnos pero consideramos indispensable también ofrecer al alumno una orientación al respecto.

Como punto positivo del cuestionario se puede argumentar que los profesores no necesitan ninguna preparación previa para administrarlo y evaluarlo. Además, al tratarse de un cuestionario tipo test, se pueden evaluar los resultados de cada alumno de manera rápida y sencilla. En contraposición a las entrevistas que se realizan en otro tipo de cuestionarios, las respuestas en este caso son cerradas lo que facilita su realización. Asimismo, la distribución de las respuestas se ha hecho de modo aleatorio, lo que constituye, desde nuestro punto de vista, un punto

favorable. A continuación, presentamos el cuestionario:

Index¹⁷⁵ of Reading Awareness Items¹⁷⁶

EVALUATION:

1. <i>What is the hardest part about reading for you?</i>
a) <i>Sounding out the hard words. 1¹⁷⁷</i>
b) <i>When you don't understand the story. 2</i>
c) <i>Nothing is hard about reading for you. 0</i>
2. <i>What would help you become a better reader?</i>
a) <i>If more people would help you when you read. 1</i>
b) <i>Reading easier books with shorter words. 0</i>
c) <i>Checking to make sure you understand what you read. 2</i>
3. <i>What is special about the first sentence or two in a story?</i>
a) <i>They always begin with "Once upon a time..." 1</i>
b) <i>The first sentences are the most interesting. 0</i>
c) <i>They often tell what the story is about. 2</i>
4. <i>How are the last sentences of a story special?</i>
a) <i>They are exciting, action sentences. 1</i>
b) <i>They tell you what happened. 2</i>
c) <i>They are harder to read. 0</i>
5. <i>How can you tell which sentences are the most important ones in a story?</i>
a) <i>They're the ones that tell the most about the characters and what happens. 2</i>
b) <i>They're the most interesting ones. 1</i>
c) <i>All of them are important. 0</i>

¹⁷⁵ **Tabla 1.** "Index of Reading Awareness".

¹⁷⁶ Extraído de: Paris, S.G. & Jacobs, J.E. (1987: 269). Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. Algunos ítems han sido traducidos por la autora de la tesis doctoral para su análisis.

¹⁷⁷ Estas cifras se corresponden con el número de puntos que se le asignan a cada respuesta.

PLANNING:

1. <i>If you could only read some of the sentences in the story because you were in a hurry, which ones would you read?</i>
a) <i>Read the sentences in the middle of the story. 0</i>
b) <i>Read the sentences that tell you the most about the story. 2</i>
c) <i>Read the interesting, exciting sentences. 1</i>
2. <i>When you tell other people about what you read, what do you tell them?</i>
a) <i>What happened in the story. 2</i>
b) <i>The number of pages in the book. 0</i>
c) <i>Who the characters are. 1</i>
3. <i>If the teacher told you to read a story to remember the general meaning, what would you do?</i>
a) <i>Skim through the story to find the main parts. 2</i>
b) <i>Read all of the story and try to remember everything. 1</i>
c) <i>Read the story and remember all of the words. 0</i>
4. <i>Before you start to read, what kind of plans do you make to help you read better?</i>
a) <i>You don't make any plans. You just start reading. 0</i>
b) <i>You choose a comfortable place. 1</i>
c) <i>You think about why you are reading. 2</i>
5. <i>If you had to read very fast and could only read some words, which ones would you try to read?</i>
a) <i>Read the new vocabulary words because they are important. 1</i>
b) <i>Read the words that you could pronounce. 0</i>
c) <i>Read the words that tell the most about the story. 2</i>

REGULATION:

1. <i>What things do you read faster than others?</i>
<i>a) Books that are easy to read. 1</i>
<i>b) When you've read the story before. 2</i>
<i>c) Books that have a lot of pictures. 0</i>
2. <i>Why do you go back and read things over again?</i>
<i>a) Because it is good practice. 1</i>
<i>b) Because you didn't understand it. 2</i>
<i>c) Because you forgot some words. 0</i>
3. <i>What do you do if you come to a word and you don't know what it means?</i>
<i>a) Use the words around to figure it out. 2</i>
<i>b) Ask someone else. 1</i>
<i>c) Go on to the next word. 0</i>
4. <i>What do you do if you don't know what a whole sentence means?</i>
<i>a) Read it again. 1</i>
<i>b) Sound out all of the words. 0</i>
<i>c) Think about the other sentences in the paragraph. 2</i>
5. <i>What parts of the story do you skip as you read?</i>
<i>a) The hard words and parts you don't understand. 1</i>
<i>b) The unimportant parts that don't mean anything for the story. 2</i>
<i>c) You never skip anything. 0</i>

CONDITIONAL KNOWLEDGE:

1. <i>If you are reading a story for fun, what would you do?</i>
<i>a) Look at the pictures to get the meaning. 1</i>
<i>b) Read the story as fast as you can. 0</i>
<i>c) Imagine the story like a movie in your mind. 2</i>
2. <i>If you are reading for science or social studies, what would you do to remember the information?</i>
<i>a) Ask yourself questions about the important ideas. 2</i>

b) Skip the parts that you don't understand. 0
c) Concentrate and try hard to remember it. 1
3. <i>If you are reading for a test, which would help the most?</i>
a) Read the story as many times as possible. 1
b) Talk about it with somebody to make sure you understand it. 2
c) Say the sentences over and over. 0
4. <i>If you are reading a library book to write a book report, which would help you the most?</i>
a) Sound out words you don't know. 1
b) Write it down in your own words. 2
c) Skip the parts you don't understand. 0
5. <i>Which of these is the best way to remember a story?</i>
a) Say every word over and over. 0
b) Think about remembering it. 1
c) Write it down in your own words. 2

5.1.1.2. *Metacognitive Awareness Inventory (MAI).*

Se trata de un instrumento de autoevaluación que está compuesto por 52 preguntas (cf. Schraw y Dennison, 1994). Estas preguntas miden los distintos componentes de la metacognición en dos escalas: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. Los componentes específicos de este cuestionario son los siguientes: conocimiento declarativo (se trata del conocimiento factual que el alumno necesita antes de ser capaz de procesar o utilizar el pensamiento crítico relacionado con el tema. Engloba el conocimiento sobre las propias habilidades, los recursos intelectuales y las propias habilidades como estudiante; los estudiantes pueden obtener conocimiento a través de presentaciones, debates, etc.), conocimiento procedimental (requiere que los estudiantes conozcan el proceso de aprendizaje), conocimiento condicional (se define como el conocimiento del cuándo y por qué usar procedimientos de aprendizaje), planificación (planificar, establecer metas y seleccionar las fuentes antes del aprendizaje), estrategias de gestión de la

información (habilidades y estrategias utilizadas para procesar información de un modo eficaz como, por ejemplo, organizar, elaborar, resumir, enfoque selectivo, etc.), supervisión de la comprensión (valoración del propio proceso de aprendizaje y las estrategias utilizadas), estrategias de gestión de errores (estrategias utilizadas para corregir la comprensión y eliminar errores en el rendimiento) y, por último, evaluación (análisis del rendimiento del alumno y la efectividad del uso de estrategias después de que el aprendizaje tenga lugar). Pasemos a presentar¹⁷⁸ dicho cuestionario¹⁷⁹:

	<i>TRUE</i>	<i>FALSE</i>
<i>1. I ask myself periodically if I am meeting my goals (M).</i>		
<i>2. I consider several alternatives to a problem before I answer (M).</i>		
<i>3. I try to use strategies that have worked in the past (PK).</i>		
<i>4. I pace myself while learning in order to have enough time (P).</i>		
<i>5. I understand my intellectual strengths and weaknesses (DK).</i>		
<i>6. I think about what I really need to learn before I begin a task (P).</i>		
<i>7. I know how well I did once I finish a test (E).</i>		
<i>8. I set specific goals before I begin a task (P).</i>		
<i>9. I slow down when I encounter important information (IMS).</i>		
<i>10. I know what kind of information is most important to learn (DK).</i>		
<i>11. I ask myself if I have considered all options when solving a problem (M).</i>		
<i>12. I am good at organizing information (DK).</i>		
<i>13. I consciously focus my attention on important information (IMS).</i>		

¹⁷⁸ **Tabla 2.** "Metacognitive Awareness Inventory".

¹⁷⁹ Cuestionario extraído de Schraw & Dennison (1994:472-474).

14. I have a specific purpose for each strategy I use (PK).		
15. I learn best when I know something about the topic (CK).		
16. I know what the teacher expects me to learn (DK).		
17. I am good at remembering information (DK).		
18. I use different learning strategies depending on the situation (CK).		
19. I ask myself if there was an easier way to do things after I finish a task (E).		
20. I have control over how well I learn (DK).		
21. I periodically review to help me understand important relationships (M).		
22. I ask myself questions about the material before I begin (P).		
23. I think of several ways to solve a problem and choose the best one (P).		
24. I summarize what I've learned after I finish (E).		
25. I ask others for help when I don't understand something (DS).		
26. I can motivate myself to learn when I need to (CK).		
27. I am aware of what strategies I use when I study (PK).		
28. I find myself analyzing the usefulness of strategies while I study (M).		
29. I use my intellectual strengths to compensate for my weaknesses (CK).		
30. I focus on the meaning and significance of new information (IMS).		
31. I create my own examples to make information more meaningful (IMS).		
32. I am a good judge of how well I understand something (DK).		
33. I find myself using helpful learning strategies automatically (PK).		
34. I find myself pausing regularly to check my		

<i>comprehension (M).</i>		
<i>35. I know when each strategy I use will be most effective (CK).</i>		
<i>36. I ask myself how well I accomplish my goals once I'm finished (E).</i>		
<i>37. I draw pictures or diagrams to help me understand while learning (IMS).</i>		
<i>38. I ask myself if I have considered all options after I solve a problem (E).</i>		
<i>39. I try to translate new information into my own words (IMS).</i>		
<i>40. I change strategies when I fail to understand (DS).</i>		
<i>41. I use the organizational structure of the text to help me learn (IMS).</i>		
<i>42. I read instructions carefully before I begin a task (P).</i>		
<i>43. I ask myself if what I'm reading is related to what I already know (IMS).</i>		
<i>44. I reevaluate my assumptions when I get confused (DS).</i>		
<i>45. I organize my time to best accomplish my goals (P).</i>		
<i>46. I learn more when I am interested in the topic (DK).</i>		
<i>47. I try to break studying down into smaller steps (IMS).</i>		
<i>48. I focus on overall meaning rather than specifics (IMS).</i>		
<i>49. I ask myself questions about how well I am doing while I am learning something new (M).</i>		
<i>50. I ask myself if I learned as much as I could have once I finish a task (E).</i>		
<i>51. I stop and go back over new information that is not clear (DS).</i>		
<i>52. I stop and reread when I get confused (DS).</i>		

Las siglas que acompañan a cada una de las afirmaciones significan: *DK*, conocimiento declarativo; *PK*, conocimiento procedimental; *CK*, conocimiento condicional; *P*, planificación; *IMS*, estrategias de gestión de la información; *M*, control de la comprensión; *DS*, estrategias de gestión de errores; y *E*, evaluación.

Es cierto que este inventario no está destinado a medir específicamente la comprensión lectora, pero sí que la incluye entre sus objetivos, por lo que hemos decidido incorporarlo en el presente trabajo de investigación.

Para evaluar cada respuesta proporcionada por los alumnos, se le otorga 1 punto a cada pregunta en la que se haya seleccionado “verdadero” y 0 puntos a cada pregunta en la que se haya seleccionado “falso”. Al finalizar este proceso, se realiza un recuento total, dependiendo del componente que estemos midiendo: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, estrategias de gestión de la información, control de la comprensión, estrategias de localización y evaluación.

Como punto negativo, las dos únicas posibles respuestas son: “verdadero” o “falso”. No se ofrece al alumno un rango de respuestas que contemple más alternativas. Creemos que no solo hay que descubrir si se utilizan estrategias metacognitivas, sino que es necesario que el inventario sea capaz de evaluar en qué medida se utilizan. Simplemente cambiando las opciones “verdadero” y “falso” por un rango de respuestas posibles que abarcara desde el 1 al 5 se podría lograr dicho objetivo. A modo de sugerencia, podría parecerse a las opciones que presentamos en nuestro propio inventario:

- En el caso de estar siempre seguro (100%) elige el número 5.
- En el caso de estar muchas veces seguro, pero no siempre (75%) elige el número 4.
- En el caso de estar seguro la mitad de las veces (50%) elige el número 3.
- En el caso de estar seguro pocas veces (25%) elige el número 2.
- En el caso de nunca estar seguro (0%) elige el número 1.

Otro punto negativo consiste en que el alumno puede reconocer fácilmente que cuando elige la opción “falso” eso significa que no obtendrá una buena evaluación. Es decir, el alumno se da cuenta de que al elegir la opción “falso” significa que hay algo que no está haciendo bien en clase. Esto puede repercutir negativamente en la veracidad de los datos recabados. El hecho de que las respuestas se hayan elaborado de una manera tan mecánica puede influir negativamente en la selección que realicen los alumnos.

Particularmente, destacamos muy positivamente su distribución y organización. Desde nuestro punto de vista, es un cuestionario muy completo que abarca muchas destrezas metacognitivas. Las preguntas están expuestas de una manera muy concisa y clara. Se trata de un cuestionario fácil de rellenar y muy ameno. Se tarda alrededor de 5 minutos en completarlo. Además, en cuanto a la evaluación de los resultados, también se muestra sumamente sencillo.

A modo de cierre de este apartado, para validar el cuestionario los autores realizaron dos experimentos. En el primero de ellos se tomó una muestra de 197 alumnos (112 alumnas y 85 alumnos). En el segundo experimento, se tomó una muestra de 110 alumnos (69 alumnas y 41 alumnos). Los resultados confirmaron que es una herramienta válida con un alto grado de fiabilidad.

5.1.1.3. *Reading Strategy Use (RSU)*.

Este inventario se publica en el año 1997 por los autores Pereira-Laird y Dean (cf. Pereira-Laird et ál., 1997). Está dirigido a medir el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. El cuestionario consta de 12 preguntas destinadas a medir estrategias metacognitivas y 10 preguntas destinadas a medir el uso de estrategias cognitivas. Los autores ponen de manifiesto el conocimiento sobre el propio pensamiento como parte fundamental de la metacognición (Pereira-Laird et ál., 1997:186): *“The first feature is that metacognition involves metacognitive knowledge or knowledge about thinking. Metacognitive knowledge consists of statable information about one's cognitive processes; for example, knowledge about strategies, and knowledge about when and where to use strategies¹⁸⁰”*.

Pero la metacognición no incluye solo el conocimiento sino también la regulación de este conocimiento (Pereira-Laird et ál., 1997:187): *“The second salient feature is that metacognition involves metacognitive strategy use, that is, it involves self-regulation or control of thinking. Metacognitive strategy use, also known as*

¹⁸⁰ “El primer rasgo que destacamos es que la metacognición supone conocimiento metacognitivo o conocimiento sobre el pensamiento. El conocimiento metacognitivo consiste en información sobre los propios procesos cognitivos. Por ejemplo, el conocimiento de estrategias y el conocimiento sobre cuándo y dónde utilizar dichas estrategias”.

*executive processes, involves planning, monitoring, and correcting one's on-line performance*¹⁸¹”.

Para la creación de este inventario, los autores se basan en el cuestionario previo que realizaron Jacobs y Paris (1987): *IRA*. Para ello, cambian ligeramente algunos de los ítems con la idea de que reflejen el conocimiento metacognitivo del alumno. El propósito de dicho cuestionario es analizar el conocimiento sobre estrategias lectoras de los alumnos. Así lo afirman sus autores (Pereira-Laird et ál., 1997:194): “*This measure was based on empirical research of children's responses to metacognitive questions, so that it accurately reflected children's knowledge about reading strategies, rather than the authors' beliefs about what they know*¹⁸²”.

Destacamos como punto negativo que es muy difícil acceder al cuestionario. Es más, nos atrevemos a confirmar que solo hemos podido tener acceso a él a través de la tesis doctoral que publican los autores¹⁸³ en la cual lo presentan y analizan. Se publica en la página web de *Taylor & Francis Online*¹⁸⁴. Hemos podido conseguir descifrar las preguntas del cuestionario accediendo a dicho estudio. A pesar de publicarse en 1997, no es hasta el año 2006 cuando se publica en modo *on-line*. Por otra parte, no se incluye un anexo donde aparezca el cuestionario en sí con las posibles respuestas. Solo se ha presentado una tabla con las preguntas y el análisis que los jueces hicieron sobre su validez y fiabilidad. Incluso se presentan preguntas que finalmente se eliminaron del cuestionario por resultar ambiguas o difíciles de responder¹⁸⁵ por los alumnos. Nosotros hemos seleccionado las preguntas y las hemos resumido en la siguiente tabla¹⁸⁶:

¹⁸¹ “El segundo rasgo destacado es que la metacognición incluye el uso de estrategias metacognitivas, es decir, implica la autorregulación o control del pensamiento. El uso de estrategias metacognitivas, también conocido como procesos ejecutivos implican la planificación, la supervisión y la corrección de nuestra actuación en línea”.

¹⁸² “Esta medición está basada en una investigación empírica sobre respuestas metacognitivas proporcionadas por niños y que reflejen, de una manera precisa, su conocimiento sobre estrategias de lectura más que las propias creencias del autor sobre lo que conocen”.

¹⁸³ Titulado: *Development and Validation of a Self-Report Measure of Reading Strategy Use*.

¹⁸⁴ *Taylor & Francis Group* es una empresa británica que publica libros y revistas académicas.

¹⁸⁵ Las preguntas que fueron finalmente eliminadas del cuestionario aparecen subrayadas.

¹⁸⁶ **Tabla 3.** “*Reading Strategy Use*”. Datos extraídos de Pereira- Laird et ál. (1997:200-201).

1) <i>I read quickly through the whole passage to get the general idea before I read it thoroughly (M¹⁸⁷)</i>
2) <i>When I find that a chapter in my book is hard to understand, I slow down my reading (M)</i>
3) <i>I am able to decide between more important and less important information while reading (M)</i>
4) <i>When I am reading I stop once in a while and go over what I have read (M)</i>
5) <i>I decide how difficult my reading passage is and then adjust the speed of my reading accordingly (M)</i>
6) <i>I stop once in a while and ask myself questions to see how well I understand what I am reading (M)</i>
7) <i>After reading something, I sit and think about it for a while to check my understanding (M)</i>
8) <i>When I get lost while reading, I go back to the point where I first had trouble (M)</i>
9) <i>After I have been reading for a short time, the words stop making sense (M)</i>
10) <i>I read critically or thoughtfully, that is while reading something; I judge what I am reading (M)</i>
11) <i>When I find I do not understand something while reading I read it again and try to figure it out (M)</i>
12) <i>When reading, I check how well I understand the meaning of the story by asking myself whether the ideas fit with the other information in the story (M)</i>
13) <i>I find it hard to pay attention while reading (M)</i>
14) <i>I learn new words by relating/linking them with words which I already know (C)</i>
15) <i>I make an outline of what I am reading (C)</i>
16) <i>When I cannot read a word in the story, I skip it (C)</i>
17) <i>To help me understand what I have read, I say it in my own words (C)</i>
18) <i>I learn new words by picturing in my mind a situation where they occur (C)</i>
19) <i>When I read, I form pictures in my mind of the things I am trying to understand (C)</i>
20) <i>When reading about something I try to link it to what I already know (C)</i>

¹⁸⁷ Los autores han dividido las preguntas que están destinadas a medir la capacidad cognitiva (marcadas con una "C") y las que están dirigidas a medir la capacidad metacognitiva (marcadas con una "M").

<i>21) When I read, I underline the main ideas (C)</i>
<i>22) When reading I learn by heart difficult words and ideas without understanding them (C)</i>
<i>23) When some of the sentences that I am reading are hard I (C)</i>
<i>24) I make simple charts, diagrams or tables to summarize (C)</i>
<i>25) I make use of diagrams or charts to help me understand (C)</i>

También, como punto negativo, resaltamos que no existe una guía para evaluar los resultados del inventario. Es decir, si se aplicara a un grupo de alumnos, ¿cómo se evalúan las posibles respuestas?, ¿cuáles son los indicadores que me orientan para conocer si mis alumnos utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas? Podemos interpretar que, al tratarse de un cuestionario basado en el cuestionario de Jacobs y Paris, se puedan analizar las respuestas del mismo modo. Si fuera así, nos encontramos con otro problema. En el caso del cuestionario de Jacobs y Paris se utilizaban las siguientes cifras para evaluar los resultados: se puede dar la situación de evaluarse como respuesta inadecuada (equivaldría a 0 puntos), respuesta parcialmente adecuada (1 punto) y respuesta estratégica (2 puntos). Pero, en esta ocasión, al dar una respuesta los alumnos se encuentran con una escala tipo Likert en la que pueden elegir múltiples opciones (Pereira-Laird et ál., 1997:198):

Responses to each item were made on a 7-point Likert-type scale. The scale ranged from 1 to 7 with the following verbal descriptors: 1 - "never", 2 - "almost never", 3 - "seldom", 4 - "sometimes", 5 - "often", 6 - "almost always", 7 - "always"¹⁸⁸

No hemos encontrado ningún documento que nos aporte una interpretación de los resultados de una manera sencilla. Para finalizar este apartado, los autores mencionan como punto positivo que se trata de un cuestionario fácil de aplicar. Estamos de acuerdo en este punto (Pereira-Laird et ál., 1997:222): *"Another advantage is that the RSU is one of the few easily administered measures of reading*

¹⁸⁸ Para las respuestas a cada ítem se utiliza una escala de tipo Likert con 7 puntos. La escala oscila entre el 1 y el 7 con los siguientes descriptores verbales: 1 – "nunca", 2 – "casi nunca", 3 – "rara vez", 4 – "a veces", 5 – "a menudo", 6 – "casi siempre" y 7 – "siempre".

*strategy use which has been normed with young adolescent children*¹⁸⁹”.

5.1.1.4. *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)*.

Se trata de un cuestionario que se crea en el año 2002 por los autores Mokhtari y Reichard. Está diseñado para estudiantes con inglés como lengua materna. En el cuestionario se incluyen treinta afirmaciones que están destinadas al uso de cada una de las estrategias lectoras. El estudiante dispone de las siguientes respuestas a cada pregunta, dependiendo de la frecuencia con la que use cada una de las afirmaciones: (1) nunca, (2) pocas veces, (3) a veces, (4) casi siempre o (5) siempre. Presentamos a continuación el inventario: *Metacognitive*¹⁹⁰ *Awareness of Reading Strategies Inventory*¹⁹¹

(MARS) Versión 1.0

<i>GLOB 1. I have a purpose in mind when I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 2. I take notes while reading to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 3. I think about what I know to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 4. I preview the text to see what it's about before reading it. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 6. I summarize what I read to reflect on important information in the text. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 7. I think about whether the content of the text fits my reading purpose. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 8. I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 9. I discuss what I read with others to check my understanding. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 10. I skim the text first by noting characteristics like length and organization. 1 2 3 4 5</i>

¹⁸⁹ “Otra ventaja radica en que el *RSU* es una de las pocas medidas de fácil administración para medir el uso de estrategias lectoras y que ha sido validado con niños adolescentes”.

¹⁹⁰ **Tabla 4.** “*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*”.

¹⁹¹ Extraído de: Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002:258). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2).

<i>PROB 11. I try to get back on track when I lose concentration. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 12. I underline or circle information in the text to help me remember it. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 13. I adjust my reading speed according to what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 14. I decide what to read closely and what to ignore. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 15. I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 16. When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 17. I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 18. I stop from time to time and think about what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 19. I use context clues to help me better understand what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 20. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 21. I try to picture or visualize information to help remember what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 22. I use typographical aids like bold face and italics to identify key information. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 23. I critically analyze and evaluate the information presented in the text. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 24. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 25. I check my understanding when I come across conflicting information. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 26. I try to guess what the material is about when I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 27. When text becomes difficult, I re-read to increase my understanding. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 28. I ask myself questions I like to have answered in the text. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 29. I check to see if my guesses about the text are right or wrong. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 30. I try to guess the meaning of unknown words or phrases. 1 2 3 4 5</i>

En cuanto a las habilidades que se evalúan en el cuestionario, se dividen en tres grupos: estrategias de lectura globales (*GLOB subscale*), estrategias de resolución de problemas (*PROB subscale*) y estrategias de apoyo a la lectura (*SUP subscale*). Como ejemplo para el primer grupo, nos encontramos con afirmaciones del tipo “tengo un propósito en mente mientras leo”. Como ejemplo para evaluar el segundo bloque, “intento volver a concentrarme cuando pierdo el hilo”. Y, por último, como ejemplo para evaluar el tercer grupo, “utilizo materiales de referencia como por ejemplo diccionarios cuando no entiendo lo que leo”.

En cuanto a la evaluación de los resultados, se utiliza un método que los autores evalúan como “muy sencillo”. Tan sencillo que incluso los alumnos mismos pueden realizar su propia evaluación. Nosotros, sin embargo, hemos tenido que rellenar el cuestionario para averiguar cómo se hace. Hay que transferir las calificaciones que se hayan obtenido para cada estrategia y pregunta en la siguiente lista que acompaña al inventario. Una vez que dispongamos del resultado total de puntos, se vuelcan en el apartado *GLOB score*. A continuación, debemos dividir dichos datos entre el número de preguntas que tiene cada bloque para conseguir el segundo resultado: *GLOB mean*. Y así con cada uno de los apartados hasta que consigamos la calificación final. En cuanto a la calificación final, se interpreta de la siguiente manera. Si hemos conseguido 3,5 puntos o más, significa que nuestra conciencia lectora se califica como alta. Si hemos conseguido entre 2,5 y 3,4 puntos, nuestra conciencia lectora es media. Y, finalmente, si hemos conseguido 2,4 puntos o menos, nuestra conciencia lectora es baja.

A continuación, presentamos la hoja de evaluación de resultados:

Scoring Rubric¹⁹²

Student name:

Age:

Date:

Grade in school:

¹⁹² Extraído de: Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002:259). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2).

1. Write your response to each statement (i.e., 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.
2. Add up the scores under each column. Place the result on the line under each column.
3. Divide the subscale score by the number of statements in each column to get the average for each subscale.
4. Calculate the average for the whole inventory by adding up the subscale scores and dividing by 30.
5. Compare your results to those shown below.
6. Discuss your results with your teacher or tutor.

<i>Global Reading Strategies (GLOB subscale)</i>	<i>Problem-Solving Strategies (PROB subscale)</i>	<i>Support Reading Strategies (SUP subscale)</i>	<i>Overall Reading Strategies</i>
1. ____	8. ____	2. ____	____ GLOB
3. ____	11. ____	5. ____	____ PROB
4. ____	13. ____	6. ____	____ SUP
7. ____	16. ____	9. ____	
10. ____	18. ____	12. ____	
14. ____	21. ____	15. ____	
17. ____	27. ____	20. ____	
19. ____	30. ____	24. ____	
22. ____		28. ____	
23. ____			
25. ____			
26. ____			
29. ____			
____ GLOB score	____ PROB score	____ SUP score	____ Overall score
____ GLOB mean	____ PROB mean	____ SUP mean	____ Overall mean

Key to averages: 3.5 or higher = high / 2.5–3.4 = medium / 2.4 or lower = low

5.1.1.5. *Survey of Reading Strategies (SORS)*.

El cuestionario que presentamos a continuación se publica en el año 2002 por los autores Mokhtari, K. y Sheorey, R. Sus autores definen sus características (Mokhtari et ál., 2002:2-3):

[...] Survey of Reading Strategies (SORS), which is intended to measure adolescent and adult English as a Second Language (ESL) students' metacognitive awareness and perceived use of reading strategies (broadly defined here as mental plans, techniques, and actions taken while reading academic or school-related materials). We further suggest ways of using the instrument as means of increasing learner awareness of reading strategies, which have been shown to help students improve reading comprehension skills¹⁹³.

The development of the SORS was initially inspired by the review and use of another instrument Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ), which was developed by Mokhtari and Reichard (2002) as a measure of students' metacognitive awareness of reading strategies. Because MARSİ was originally designed for students who are native English speakers, it was inappropriate for use with non-native speakers, which led us to adapt it.

A los autores del cuestionario se les ocurrió la idea de desarrollar el *Survey of Reading Strategies* (en adelante, *SORS*) después de la revisión de otro instrumento que hemos mencionado anteriormente: el *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (en adelante, *MARSİ*) que fue desarrollado por Mokhtari y Reichard en el año 2002 como una forma para que se pudiera medir la conciencia metalectora de los estudiantes. *MARSİ* se diseñó para estudiantes con inglés como lengua materna, por lo que a los autores les parecía inapropiado usarlo con estudiantes no nativos y, por esa razón, decidieron adaptarlo. Es decir, el uso de este cuestionario está dirigido a alumnos de inglés como segunda lengua extranjera. En nuestro caso, si tuviéramos que decantarnos por el *MARSİ* (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*) o el *SORS* (*Survey of Reading Strategies*) elegiríamos el *SORS*, por guardar más relación con los estudiantes de ELE. Estamos de acuerdo en que habría que adaptarlo porque, en nuestro caso, se trata de estudiantes de ELE

¹⁹³ En palabras de sus creadores, “con este cuestionario se pretende medir la conciencia metacognitiva lectora en adolescentes y con inglés como segunda lengua, así como su uso percibido de estrategias en la lectura (ampliamente definidas como planes mentales, técnicas y acciones que se llevan a cabo mientras se lee material académico o escolar). Sugerimos maneras de utilizar este instrumento para incrementar el uso por parte de los alumnos de estrategias de conciencia lectora, lo que ha demostrado ayudar a los estudiantes a la hora de mejorar sus habilidades de comprensión lectora”.

y no inglés, idioma que se evalúa en dicho cuestionario. Sus autores describen cómo adaptaron el *MARSI* para crear el *SORS* (Mokhtari et ál. 2002:2-3):

*First, we refined the wording of several items to make them easily comprehensible to ESL students. Second, consistent with relevant research about reading strategies used across languages, we added two key strategies clearly not used by L1 readers but often invoked by L2 learners (“translating from one language to another” and “thinking in the native and target language while reading”). Finally, we removed two items (namely “summarizing information read” and “discussing what one reads with others”) which do not specifically constitute reading strategies [...]*¹⁹⁴.

El cuestionario es muy sencillo de leer. Se puede entregar de manera individual o a un grupo de alumnos. Se tarda una media de diez a doce minutos en responderlo. Y para contestarlo, el alumno dispone de las siguientes posibles respuestas: (1) nunca, (2) pocas veces, (3) a veces, (4) casi siempre o (5) siempre. Presentamos a continuación el inventario¹⁹⁵. En cuanto al número de preguntas, ambos inventarios (tanto el *MARSI* como el *SORS*) cuentan con treinta preguntas cada uno. Y en cada uno se encuentran los tres mismos grupos: estrategias de lectura globales (*GLOB subscale*), con 13 afirmaciones; estrategias de resolución de problemas (*PROB subscale*), con 8 afirmaciones; y estrategias de apoyo a la lectura (*SUP subscale*), con 9 afirmaciones.

Una vez que comparamos detalladamente ambos cuestionarios, descubrimos que realmente la única diferencia entre el *MARSI* y el *SORS* es que ha habido las

¹⁹⁴ Los autores nos cuentan la manera en la que adaptaron su cuestionario: “En primer lugar, perfeccionaron la redacción de varios ítems para hacerlos más fácilmente comprensibles para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, en coherencia con investigaciones relevantes acerca de estrategias lectoras utilizadas entre los idiomas, añadieron dos estrategias clave no utilizadas por los estudiantes de inglés como lengua materna pero que a menudo se utilizan por los estudiantes de inglés como segunda lengua (“traduciendo de un idioma a otro” y “pensando en la lengua materna y la lengua meta mientras se lee”). Finalmente, eliminaron dos ítems (“resumiendo la información leída” y “discutir lo que uno lee con otros”) ya que no constituyen específicamente estrategias lectoras en sí.

¹⁹⁵ Extraído de: Mokhtari, K.; Sheorey, R. (2002:10).

siguientes modificaciones. Estas dos afirmaciones¹⁹⁶ aparecen en el *MARSI*:

- SUP 6. “Resumo lo que leo para reflexionar sobre información importante del texto”.
- SUP 9. “Comparto lo que leo con mis compañeros para comprobar mi comprensión del texto”.

Y se han cambiado en el *SORS* por estas otras dos:

- SUP 29. “Mientras leo, traduzco del inglés a mi lengua materna”.
- SUP 30. “Mientras leo, pienso en la información tanto en inglés como en mi lengua materna”.

El resto del cuestionario es exactamente igual. Creemos que, ya que se trata de un cuestionario específico para estudiantes de inglés como segunda lengua, las preguntas dedicadas a ampliar este hecho podrían haber sido un poco más amplias. Es más, nos atrevemos a decir que realmente, si se hubiesen utilizado todas las preguntas del *MARSI* y se hubieran añadido preguntas extra destinadas al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el cuestionario habría ganado más especificidad. Pero, sinceramente, no consideramos lógica la creación de un nuevo cuestionario con solo dos preguntas específicas para los alumnos de inglés como lengua extranjera. A continuación, presentamos el cuestionario¹⁹⁷ *SORS* y subrayamos los dos ítems que han implementado los autores:

<i>GLOB 1. I have a purpose in mind when I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 2. I take notes while reading to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 3. I think about what I know to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 4. I take an overall view of the text to see what it is about before reading it. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read. 1 2 3 4 5</i>

¹⁹⁶ Afirmaciones traducidas al español por la autora de la tesis doctoral para su análisis.

¹⁹⁷ **Tabla 5.** “*Survey of Reading Strategies*”.

<i>GLOB 6. I think about whether the content of the text fits my reading purpose. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 7. I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 8. I review the text first by noting its characteristics like length and organization. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 9. I try to get back on track when I lose concentration. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 10. I underline or circle information in the text to help me remember it. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 11. I adjust my reading speed according to what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 12. When reading, I decide what to read closely and what to ignore. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 13. I use reference materials (e.g., a dictionary) to help me understand what I read. 1 2 3 4 5.</i>
<i>PROB 14. When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 15. I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 16. I stop from time to time and think about what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 17. I use context clues to help me better understand what I'm reading. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 18. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 19. I try to picture or visualize information to help remember what I read. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 20. I use typographical features like bold face and italics to identify key information. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 21. I critically analyze and evaluate the information presented in the text. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 22. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 23. I check my understanding when I come across new information. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 24. I try to guess what the material is about when I read. 1 2 3 4 5</i>

<i>PROB 25. When text becomes difficult, I re-read to increase my understanding. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 26. I ask myself questions I like to have answered in the text. 1 2 3 4 5</i>
<i>GLOB 27. I check to see if my guesses about the text are right or wrong. 1 2 3 4 5</i>
<i>PROB 28. When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 29. When reading, I translate from English into my native language. 1 2 3 4 5</i>
<i>SUP 30. When reading, I think about information in both English and my mother tongue. 1 2 3 4 5</i>

A continuación, presentamos la hoja de evaluación de resultados. Hay que tener en cuenta que, en este caso, la ficha de evaluación del *MARSI* no nos sirve para evaluar el *SORS*, ya que varían los números de las afirmaciones entre uno y otro.

Scoring Rubric

Student name:

Age:

Date:

Grade in school:

- 1. Write your response to each statement (i.e., 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.*
- 2. Add up the scores under each column. Place the result on the line under each column.*
- 3. Divide the subscale score by the number of statements in each column to get the average for each subscale.*
- 4. Calculate the average for the whole inventory by adding up the subscale scores and dividing by 30.*
- 5. Compare your results to those shown below.*
- 6. Discuss your results with your teacher or tutor.*

<i>Global Reading Strategies (GLOB subscale)</i>	<i>Problem-Solving Strategies (PROB subscale)</i>	<i>Support Reading Strategies (SUP subscale)</i>	<i>Overall Reading Strategies</i>
1. ____	7. ____	2. ____	____ <i>GLOB</i>
3. ____	9. ____	5. ____	____ <i>PROB</i>
4. ____	11. ____	10. ____	____ <i>SUP</i>
6. ____	14. ____	13. ____	
8. ____	16. ____	18. ____	
12. ____	19. ____	22. ____	
15. ____	25. ____	26. ____	
17. ____	28. ____	29. ____	
20. ____		30. ____	
21. ____			
23. ____			
24. ____			
28. ____			
____ <i>GLOB score</i>	____ <i>PROB score</i>	____ <i>SUP score</i>	____ <i>Overall score</i>
____ <i>GLOB mean</i>	____ <i>PROB mean</i>	____ <i>SUP mean</i>	____ <i>Overall mean</i>

En cuanto a la calificación final, se interpreta de la misma manera que el *MARSI*. Si hemos conseguido 3,5 puntos o más, significa que nuestra conciencia lectora se califica como alta. Si hemos conseguido entre 2,5 y 3,4 puntos, nuestra conciencia lectora es media. Y, finalmente, si hemos conseguido 2,4 puntos o menos, nuestra conciencia lectora es baja.

5.1.1.6. *Reading Strategy Assessment Tool (RSAT)*.

En este caso presentamos el “*Reading Strategy Assessment Tool*”. Se trata de una herramienta en la que se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes. Tuvimos una serie de problemas a la hora de concretar su fecha de creación, debido a que no se reseña en los documentos originales, por lo que decidimos contactar directamente con sus autores para confirmar dichos datos. Se crea en el año 2005, aunque su publicación se presenta en el año 2010 por Gilliam, Joseph P. Magliano, Keith K. Millis, Irwin Levinstein, Chutima Boonthum y el equipo de desarrollo *RSAT*. La herramienta no se hizo con propósitos de ser accesible al público en general por varios motivos que desconocemos, aunque los autores están actualmente intentando rectificar este hecho¹⁹⁸.

Los autores la describen del siguiente modo (Magliano et ál., 2010:131): “[...] *which is an automated computer-based reading assessment designed to measure readers’ comprehension and spontaneous use of reading strategies while reading texts*¹⁹⁹”.

A los lectores se les pide que lean una frase y se les formula una pregunta indirecta (“*What are your thoughts regarding your understanding of the sentence in the context of the passage?*²⁰⁰”) o directa (“*e.g. why X?*^{201?202}”).

Hemos encontrado una definición de las preguntas a las que se enfrentan los alumnos en dicho cuestionario (Sabatini et ál. 2012:XIII-XIX):

Building on these issues Millis and Magliano have conceptualized and built a tool for assessing reading comprehension while it unfolds. Their system, called RSAT, is an

¹⁹⁸ Información extraída de un correo electrónico que fue enviado a uno de sus autores: Joseph P. Magliano (jmagliano@niu.edu). Estas fueron sus palabras: “*Dear Nuria, Thank you for your question. We never made the tool accessible to the general public for a variety of reasons, but are now in the process of rectifying that. So, I cannot give you access to it at this juncture. It was created in 2005, but the first publication came out in 2010*”.

¹⁹⁹ “[...] el cual se trata de una evaluación lectora informatizada y diseñada para medir la comprensión de los lectores así como el uso espontáneo de estrategias lectoras mientras se lee un texto”.

²⁰⁰ “¿Cuáles son tus pensamientos de acuerdo con tu comprensión de la frase en el contexto del fragmento?”

²⁰¹ “¿Por qué “X”?”

²⁰² cf. Magliano et ál., (2010:131).

*automated program that presents a text one sentence at a time and periodically asks the student questions based on their understanding up to that point. Questions are sometimes general in nature to probe that the student's current thinking, while other questions are more specific and focus on key events or causes in the text*²⁰³.

*"RSAT was designed to detect three activities that have been revealed in the context of thinking aloud: paraphrasing, bridging, and elaborative inferences*²⁰⁴" (Magliano et ál., 2010:135). Es decir, el objetivo de dicho programa de análisis es observar si el alumno parafrasea; si es capaz de producir "puentes", es decir, describir cómo el discurso actual se relaciona con la frase que se le propone al alumno; y utilizar inferencias, basadas el conocimiento del mundo del alumno.

*"Responses were scored on a four point scale (0-3)*²⁰⁵" (Magliano et ál., 2010:141). Es decir, a la hora de evaluar las respuestas de los alumnos se les asigna un 3 si la respuesta se completó de manera correcta, un 2 si la respuesta se completó casi por completo, un 1 si la respuesta es incompleta, pero en gran parte es correcta y finalmente un 0 si la respuesta es incorrecta.

A continuación, presentamos un ejemplo de un texto en el que los alumnos responden a una serie de preguntas breves y que hemos podido extraer de uno de los documentos, a pesar de que recalamos que dicha herramienta no es accesible al público en general. No obstante, nos resulta interesante revisar los textos que utilizan sus autores y comprobar la manera en la que se evalúa la comprensión lectora de los alumnos a los que se les realizó una prueba para mostrar la validez y fiabilidad del *RSAT*.

Example text and questions for the short-answer test.

²⁰³ "Millis y Magliano han creado y conceptualizado una herramienta para evaluar la comprensión lectora mientras se desarrolla. Su sistema denominado *RSAT* se basa en un programa informatizado que presenta un texto con una frase y de manera regular se le plantean al alumno cuestiones basadas en su conocimiento hasta esa parte concreta del texto. Las preguntas a veces son de naturaleza general para comprobar los pensamientos actuales del alumno, mientras que otras preguntas son de carácter específico y se enfocan en los acontecimientos clave del texto".

²⁰⁴ "El programa *RSAT* se diseñó para detectar tres actividades que se han demostrado que tienen lugar en el proceso de pensar en alto: parafrasear, crear puentes y la elaboración de inferencias".

²⁰⁵ "Las respuestas se evalúan en una escala de 0-3 puntos".

Franco Dictatorship

The Franco dictatorship lasting from 1936 to 1975 was one of the most oppressive periods in modern Spanish History. Franco took power in Spain after the Spanish Civil War in 1936. Supporters of the prior government, known as Republicans, included most workers, liberals, socialists, communists, and Basque and Catalan separatists. The Franco government labeled all political opposition as communists and used that to justify their harsh actions. In the first 4 years after the war, the government imprisoned hundreds of thousands of people and executed many thousands of others. The Franco government tracked people suspected of Republican sympathies and persecuted them for decades.

The dictatorship's main source of political support included the army, the Catholic Church, and the Falange, the Spanish National Movement. The common enemies were the socialist and communist movements in Spain. The army provided the dictatorship with security, while the Catholic Church and the National Movement gave Franco's rule a measure of legitimacy. As long as Franco openly opposed communism, the Church turned a blind eye to the dictatorship. To this day, many Spanish citizens who lived under the dictatorship have a distrust of the Catholic Church.

Franco, who sympathized with fascist ideas, was a great admirer of Adolf Hitler. Spanish industries were inefficient and the transportation system was largely in ruins, making mobilization for war difficult. Thus, Spain was unable to offer assistance to Germany. Spain was forced to adopt an official policy of neutrality during the war. Despite this, Spain sold valuable raw materials, such as steel, to some of the Axis powers. Spain emerged from the war politically and economically isolated. Many countries cut off diplomatic relations with Spain also.

Domestically, Franco's economic policies further isolated Spain and led to a disastrous period of economic stagnation. Franco believed that Spain could achieve economic recovery and growth through rigorous state regulation of the economy. Franco's government made few investments to rebuild the nation's shattered infrastructure, as well as his policies effectively deprived Spain of foreign investment. Agricultural output and industrial production languished, wages plummeted, and the black market flourished. High inflation and low wages defined the Spanish economic landscape. To make matters worse, Franco refused to seriously open the Spanish economy to foreign

trade and investment.

Franco was forced to institute changes that ultimately weakened his government's grip on the country. The cabinet was reorganized in order to increase labor and business representation in the government. Industrial production boomed. Impoverished agricultural workers left the fields for better paying jobs in the city. Labor agitation increased, workers were dissatisfied and organized into unofficial trade unions to press for better pay, benefits, and working conditions. By the late 1960's and early 1970's, Spain was a society at odds with the aging Franco dictatorship. The dictatorship finally lost power in 1975.

Short Answer (SA) Questions²⁰⁶

1) <i>When did Franco take power in Spain? TEXTBASE</i>
2) <i>Identify at least two enemies and supporters of Franco's government. TEXTBASE</i>
3) <i>Why would some people living in Spain today distrust the Catholic Church? SITUATION MODEL</i>
4) <i>Was Spain neutral during World War II? Why or why not? SITUATION MODEL</i>
5) <i>What did Spain sell to its allies during World War II? TEXTBASE</i>
6) <i>What did most countries do to Spain after World War II? TEXTBASE</i>
7) <i>What were the causes of the great period of economic stagnation that followed World War II? SITUATION MODEL</i>
8) <i>Why did Franco re-organize his Cabinet and what were the results of that reorganization? SITUATION MODEL</i>
9) <i>Near the end of Franco's rule, why did agricultural workers leave their fields and what were the consequences? SITUATION MODEL</i>
10) <i>When did the Franco Dictatorship loose power? TEXTBASE</i>

Como punto negativo del programa, destacamos que está enfocado únicamente a evaluar los procesos de parafrasear, utilizar inferencias y realizar conexiones con partes anteriores del texto. Sería interesante poder contar con un programa de características similares, pero que añadiera más conceptos como pueden ser las estrategias personales de cada alumno a la hora de abordar el texto,

²⁰⁶ **Tabla 6.** *Reading Strategy Assessment Tool (RSAT).*

etc. De esta manera, se podrían incluir programas posteriores dedicados a reforzar las estrategias en las que los alumnos muestran más debilidad.

Por otra parte, al tratarse de preguntas que pueden responderse libremente, consideramos que a la hora de evaluar las respuestas puede estar presente la subjetividad de un determinado profesor.

En cuanto a la evaluación de las respuestas, se asigna un 2 si la respuesta se completó casi por completo y un 1 si la respuesta es incompleta, pero en gran parte es correcta. Consideramos que ambos enunciados son bastante similares y carecen de una delimitación clara. Aportamos los textos de ambos enunciados en inglés para su posible discusión: *“a 2 indicated that it was almost complete; a 1 indicated that the answer was vague, but largely correct [...]”* (Magliano et ál., 2010:141).

Quizá el uso de respuestas cerradas facilitaría la evaluación de las respuestas proporcionadas por los alumnos. Asimismo, el disponer de respuestas cerradas puede ser incluso positivo para el alumno, puesto que ha de elegir entre una serie de respuestas, la que más se asimile a su situación particular.

5.1.1.7. Programme for International Student Assessment (PISA).

El programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE²⁰⁷ (*PISA*, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. *PISA* saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países²⁰⁸.

A pesar de tratarse de un examen y no un cuestionario en sí, hemos decidido incluirlo en nuestra tesis doctoral, puesto que entre sus objetivos se encuentra el analizar la comprensión lectora de los alumnos. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas.

²⁰⁷ Organización para la cooperación y el desarrollo económicos.

²⁰⁸ Información extraída de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Las pruebas *PISA* se llevan a cabo cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de *PISA* se centró en un área temática concreta²⁰⁹. La edición del año 2015 se centra en las ciencias. Sin embargo, en la edición del año 2009 la principal área de evaluación fue la competencia lectora y, por tanto, esta será la edición en la que enfocaremos nuestra atención.

Los objetivos específicos de *PISA* son los siguientes:

- Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socio-económico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones, y al establecer rasgos comunes y diferentes en los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.

- Profundizar en el concepto de ‘competencia’, referida a la capacidad del alumno de aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.

- Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su auto-percepción y sus estrategias de aprendizaje.

- Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional²¹⁰.

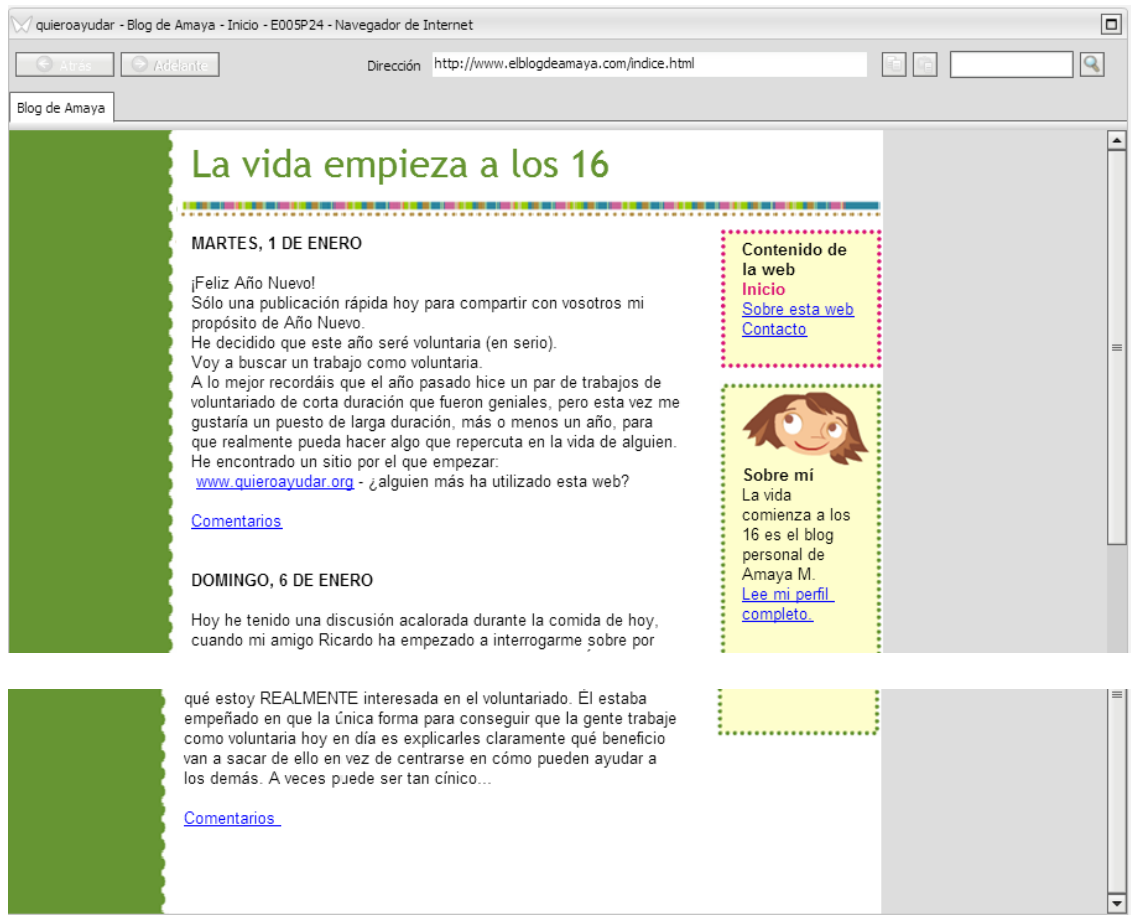
A continuación, vamos a mostrar un ejemplo de ejercicio liberado, es decir, que no volverá a repetirse en futuras ediciones. Lo hemos rescatado de la edición del año 2009²¹¹.

²⁰⁹ Información extraída de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

²¹⁰ Información extraída de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

²¹¹ Enlace web: <http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=home>



En este caso, el alumno debe leer el texto y, a continuación, se le presenta la siguiente tarea en la que debe elegir la opción correcta.

QUIEROAYUDAR: Ejercicio 1

Lee la anotación del 1 de enero del blog de Amaya. ¿Qué dice la anotación sobre la experiencia de Amaya como voluntaria?

QUIEROAYUDAR: Ejercicio 1 [E005Q01]

Lee la anotación del 1 de enero del blog de Amaya. ¿Qué dice la anotación sobre la experiencia de Amaya como voluntaria?

- Ha sido voluntaria durante muchos años.
- Sólo es voluntaria para estar con sus amigos.
- Ha hecho un poco de voluntariado pero le gustaría hacer más.
- Ha probado el voluntariado pero no cree que merezca la pena.

Asimismo, hemos conseguido el cuestionario²¹² adicional que deben completar los alumnos para recopilar información sobre su situación personal.

²¹² Información extraída de:

http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Student_questionnaire.pdf y traducida al español por la autora de la presente tesis doctoral.

Es cierto que el acceso a la información, tanto como a los cuestionarios y a los resultados de las ediciones, aparece en su mayor parte en inglés. En español solo se encuentran algunas ediciones. La primera sección del cuestionario está enfocada a recopilar información sobre el alumno: curso, fecha de nacimiento, sexo, si ha repetido curso, etc. En la segunda sección se recoge información sobre la familia y su entorno: quién vive en casa, trabajo de la madre, tareas que desempeña la madre en su trabajo, estudios máximos de la madre, jornada de trabajo de la madre; y luego se repiten las mismas preguntas en relación con el padre; país de nacimiento del alumno y sus padres, idioma que habla en casa por regla general, mobiliario disponible en casa, libros, aparatos electrónicos (televisores, ordenadores, móviles), coches y habitaciones con bañera o ducha. En la tercera sección se pregunta por las actividades de lectura: se pregunta por el tiempo que el alumno dedica a la lectura por placer, se hacen preguntas sobre el motivo por el que alumno lee por regla general, se pregunta qué tipo de material (revistas, cómics, periódicos, etc.) lee el alumno por iniciativa propia, la frecuencia con la que lleva a cabo tareas de lectura y, por último, se realizan preguntas sobre estrategias de aprendizaje. En la cuarta sección se interroga sobre el tiempo que se dedica en clase para una determinada asignatura y las veces que se imparten las asignaturas a la semana, así como todas las clases totales que se imparten durante la semana, se realizan preguntas sobre las actividades extraescolares a las que asiste el alumno así como preguntas dedicadas a conocer el tiempo que dedica el alumno en casa, en el colegio o cualquier otro lugar a la semana a determinadas asignaturas. En la quinta sección se indaga sobre el colegio: si ha ayudado al alumno a prepararlo para la vida adulta, si le parece una pérdida de tiempo, etc. y se realizan preguntas sobre los profesores en cuanto a su interés por el alumno, etc. En la sexta sección se investiga sobre las clases de lengua: el comportamiento del alumno en clase, el ambiente de la clase, la actitud del profesor, si el profesor realiza preguntas al alumno sobre su comprensión del texto, si el profesor recomienda libros, si el profesor anima a los alumnos a expresar su punto de vista, etc. En la séptima sección se pregunta al estudiante sobre la biblioteca: si el colegio dispone de biblioteca y el número de veces que el alumno acude a ella. En la octava sección se realizan preguntas enfocadas a conocer las estrategias lectoras que poseen los alumnos y analizar su comprensión lectora.

Como punto negativo, se trata de un cuestionario de 29 páginas. Quizás al alumno le resulte algo complicado concentrarse para completarlo adecuadamente.

Como punto positivo, se trata de un cuestionario muy completo, muy bien explicado, con muchas alternativas posibles a la hora de responder, una estructura organizada y limpia visualmente. Se trata de un cuestionario enfocado a medir el entorno del alumno: su familia, su casa, sus profesores, su motivación por el estudio, hábitos de lectura, sus estrategias a la hora de leer y un largo etcétera. Se explica a los alumnos, además, que es anónimo y que no existe ninguna respuesta correcta. La respuesta correcta es la que cada uno considere. Es magnífico. Monroy et ál. describen las tres dimensiones de la prueba (2009:41): “La prueba *PISA* mide la aptitud para la lectura en 3 dimensiones: 1) El tipo de reactivo de lectura, 2) La forma y la estructura del material de lectura y 3) El uso para el cual se creó el texto”.

Presentamos a continuación una captura de pantalla de dicho cuestionario²¹³ para que se pueda apreciar la claridad con la que está expresado. Dentro de un apartado sobre actividades de lectura se presentan siete situaciones concretas a las que el alumno debe responder. Se ofrecen cinco alternativas posibles por pregunta en la que se contemplan todas las posibilidades, incluso que el alumno no entienda una actividad. En este caso marcaría la opción “no sé a qué se refiere”.

²¹³ **Tabla 7.** *PISA*.

Q26 How often are you involved in the following reading activities?

(Please tick only one box in each row. If you don't know what the activity is tick "I don't know what it is.")

	<i>I don't know what it is</i>	<i>Never or almost never</i>	<i>Several times a month</i>	<i>Several times a week</i>	<i>Several times a day</i>
a) Reading emails	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) <Chat on line> (e.g. <MSN®>)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Reading online news	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Using an online dictionary or encyclopaedia (e.g. <Wikipedia®>)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Searching online information to learn about a particular topic	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Taking part in online group discussions or forums	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) Searching for practical information online (e.g. schedules, events, tips, recipes)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

5.1.1.8. Lawrence Jun Zhang.

A pesar de no tratarse de un cuestionario en sí, este autor realiza un estudio en el año 2010 basado en el uso de la metacognición de una serie de alumnos a la hora de aprender inglés como lengua extranjera. Hemos decidido incluir dicho estudio para presentar sus características y desvelar su resultado, ya que puede ayudarnos a comprender mejor la actuación de los alumnos en tareas de lectura. Estas eran las dos preguntas que se propuso el autor Lawrence Juan Zhang a la hora de realizar su investigación. Es profesor de la Universidad Tecnológica Nanyang de Singapur. Sus investigaciones se centran en la adquisición bilingüe, la metacognición en la lectura y el diseño del aprendizaje autorregulado. En sus investigaciones intenta desvelar las siguientes incógnitas (Zhang, 2010:327):

- 1) *What are the metacognitive knowledge systems of the Chinese EFL students who were selected for this study*²¹⁴?
- 2) *How do they perceive themselves, the learning tasks and processes, and the utility of reading strategies?*²¹⁵.

El autor realizó un estudio a 20 aprendientes de inglés como lengua extranjera. A estos participantes se les pidió que leyeran dos textos de 500 palabras. Seguidamente, se les realiza una entrevista de alrededor de unos 20 minutos para recopilar percepciones sobre la motivación del lector, su eficacia, sus emociones y actitudes hacia la lectura. Los resultados se centraron en tres categorías (Zhang, 2010:333): *“The analysis produced three main categories of findings: (a) knowledge about person/self, (b) knowledge about cognitive tasks, and (c) knowledge about strategies for effective reading*²¹⁶”.

En los resultados de su análisis se demostró lo siguiente (Zhang, 2010:338):

*Although the less successful readers demonstrated varying degrees of strategy knowledge independent of specific tasks as well as in relation to the two texts they had just read, they were not as clearly aware of the strategic resources useful for the reading tasks at hand as were the successful readers*²¹⁷

Y añade (Zhang, 2010:340):

The successful readers reported having relatively sufficient metacognitive knowledge about themselves as readers, the cognitive tasks they had to handle in their daily routines as well as the two texts they had just read, and the strategic resources that

²¹⁴ “¿Cuáles son los sistemas de conocimiento metacognitivo de alumnos chinos con inglés como lengua extranjera que fueron seleccionados para este estudio?”

²¹⁵ “¿Cómo se perciben a sí mismos como alumnos, cómo perciben las tareas de aprendizaje y los procesos y qué opinan sobre la utilidad de las estrategias de lectura?”

²¹⁶ “El análisis produjo tres hallazgos que se dividen en tres categorías: (a) el conocimiento sobre la persona, (b) el conocimiento sobre las tareas cognitivas y (c) el conocimiento sobre estrategias para leer de una manera efectiva”.

²¹⁷ “A pesar de que los lectores menos exitosos demostraron varios grados de conocimiento de estrategias, independientemente de si se trataba de tareas específicas como de tareas basadas en los dos textos que acababan de leer, no eran claramente conscientes de las fuentes estratégicas útiles para las tareas de lectura, al contrario que los lectores más exitosos”.

*they could activate for solving problems in EFL reading. The less successful readers did not*²¹⁸.

Y las diferencias más destacadas entre los considerados alumnos exitosos y los menos exitosos nos las explica el autor en el siguiente párrafo (Zhang, 2010:340): *“The results consistently showed that the successful and the less successful readers differed in person-related variables such as motivation, confidence, self-efficacy, and interest in English*²¹⁹.

Basándose en sus descubrimientos, el autor propone una serie de pautas a los profesores de idiomas (Zhang, 2010:345-346):

“Specifically, the following three areas deserve teachers’ explicit attention in classroom instruction:

- 1. Raise L2 students’ awareness of metacognitive knowledge.*
- 2. Reinforce L2 students’ task knowledge.*
- 3. Empower L2 students with strategy knowledge*²²⁰.

Este estudio nos ha ayudado a observar algunos de los rasgos que diferencian a los alumnos que utilizan metacognición en la lectura de los que no. Está claro que no se debe generalizar y que los alumnos de dicho estudio pertenecen a la cultura china. No obstante, repetimos que nos ha parecido de gran interés para la presente tesis doctoral.

²¹⁸ “Los lectores más exitosos demostraron que poseían relativamente el suficiente conocimiento metacognitivo sobre sí mismos como lectores, sobre las tareas que tenían que llevar a cabo en sus rutinas diarias así como sobre el conocimiento de los dos textos que acababan de leer y sobre las fuentes estratégicas que podían activar para resolver problemas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los lectores menos exitosos, por el contrario, no poseían tales destrezas”.

²¹⁹ “Los resultados mostraron de manera consistente que los lectores más exitosos y los menos exitosos diferían en variables tales como la motivación, la confianza en sí mismos, la autoeficacia y el interés por la lengua inglesa”.

²²⁰ “Específicamente, las siguientes áreas merecen ser atendidas por el profesor en el aula:

- 1) Despertar la conciencia de los alumnos de lengua extranjera sobre el conocimiento metacognitivo.
- 2) Reforzar el conocimiento sobre las tareas de los alumnos de lengua extranjera.
- 3) Inculcar a los alumnos de lengua extranjera con conocimiento estratégico”.

5.1.1.9. *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)*.

Se trata de un cuestionario publicado en el año 2011 por Cem Balcikanli. Nos ha llamado la atención, puesto que es el único que hemos encontrado dirigido al profesorado. El mismo autor afirma la inexistencia de un inventario con tales características (Balcikanli, 2011:1310): “*However, there is no inventory specifically designed solely for teachers, of which we know in the literature*²²¹”.

Guarda mucha relación con nuestro propio inventario, puesto que su autor también se ha basado en el cuestionario de Schraw y Dennison (*Metacognitive Awareness Inventory*) para su diseño. No obstante, no está centrado únicamente en la lectura, destreza lingüística en la que enfocamos nuestra atención. Desarrollamos, a continuación, los parámetros que se han tenido en cuenta en el estudio del *MAIT* (Balcikanli, 2011:1321): “*The sample was made up of three groups consisting of 323, 226 and 125 student teachers of ELT (English Language Teaching) Program*²²²”. Los autores describen cómo confeccionan su cuestionario (Balcikanli, 2011:1321):

By taking the various dimensions of metacognition into account, the researcher made small changes on the inventory to make it more appropriate for teaching situations. While modifying Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT), the researcher based it on the Metacognitive Awareness Inventory developed by Schraw y Dennison, 1994²²³.

En el *MAI* se tienen en cuenta 52 ítems, pero en este caso el investigador ha incluido solo 42 ítems en su inventario destinado al profesorado. Para llevar a cabo el diseño de las preguntas, el autor ha realizado este proceso (Balcikanli, 2011:1321): “*To illustrate, the item “I ask myself periodically if I am meeting my goals” was changed into “I ask myself periodically if I meet my teaching goals while I am*

²²¹ “Sin embargo, no tenemos constancia de que exista en la literatura un inventario diseñado exclusivamente para profesores”.

²²² “La muestra está formada por tres grupos de estudiantes de magisterio (323, 226 y 125) del programa de enseñanza de inglés”.

²²³ “Teniendo en cuenta las dimensiones de la metacognición, el investigador realizó pequeños cambios en el inventario para adecuarlo a las situaciones de enseñanza. El *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers* está basado en el *Metacognitive Awareness Inventory* desarrollado por Schraw y Dennison en 1994”.

teaching²²⁴".

Finalmente, y después de realizar varios estudios con diferentes grupos, el investigador decide eliminar algunos ítems por no aportar el resultado esperado y, como consecuencia, el cuestionario final está compuesto por 24 ítems. Lo presentamos a continuación²²⁵:

Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT²²⁶)

The MAIT is a list of 24 statements. There are no right or wrong answers in this list of statements. It is simply a matter of what is true for you. Read every statement carefully and choose the one that best describes you. Thank you very much for your participation.

1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Neutral 4= Agree 5= Strongly Agree

1. I am aware of the strengths and weaknesses in my teaching. 1 2 3 4 5
2. I try to use teaching techniques that worked in the past. 1 2 3 4 5
3. I use my strengths to compensate for my weaknesses in my teaching. 1 2 3 4 5
4. I pace myself while I am teaching in order to have enough time. 1 2 3 4 5
5. I ask myself periodically if I meet my teaching goals while I am teaching. 1 2 3 4 5
6. I ask myself how well I have accomplished my teaching goals once I am finished. 1 2 3 4 5
7. I know what skills are most important in order to be a good teacher. 1 2 3 4 5
8. I have a specific reason for choosing each teaching technique I use in class. 1 2 3 4 5
9. I can motivate myself to teach when I really need to teach. 1 2 3 4 5
10. I set my specific teaching goals before I start teaching. 1 2 3 4 5
11. I find myself assessing how useful my teaching techniques are while I am teaching. 1 2 3 4 5
12. I ask myself if I could have used different techniques after each teaching experience. 1 2 3 4 5
13. I have control over how well I teach. 1 2 3 4 5
14. I am aware of what teaching techniques I use while I am teaching. 1 2 3 4 5
15. I use different teaching techniques depending on the situation. 1 2 3 4 5
16. I ask myself questions about the teaching materials I am going to use.

²²⁴ "A modo ilustrativo, el ítem *me pregunto a menudo si estoy logrando mis metas* se cambió por *me pregunto a menudo si estoy logrando mis metas mientras enseño*".

²²⁵ Adaptado de:

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/25/english/Art_25_563.pdf

²²⁶ **Tabla 8.** MAIT.

1 2 3 4 5
17. I check regularly to what extent my students comprehend the topic while I am teaching. 1 2 3 4 5
18. After teaching a point, I ask myself if I'd teach it more effectively next time. 1 2 3 4 5
19. I know what I am expected to teach. 1 2 3 4 5
20. I use helpful teaching techniques automatically. 1 2 3 4 5
21. I know when each teaching technique I use will be most effective. 1 2 3 4 5
22. I organize my time to best accomplish my teaching goals. 1 2 3 4 5
23. I ask myself questions about how well I am doing while I am teaching. 1 2 3 4 5
24. I ask myself if I have considered all possible techniques after teaching a point. 1 2 3 4 5

En un principio, nos despistaron los índices tan altos de fiabilidad con los que cuenta el inventario y no disponíamos de ninguna queja al respecto. No obstante y tras varias lecturas, nos percatamos de que realmente el cuestionario no mide lo que dice medir. Es decir, el inventario se llama *Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT)* y se supone que para extraer unos índices de fiabilidad correctos, el investigador debía haber utilizado como muestra a profesores. Pero comprobamos que no es así, en absoluto. A continuación, hemos recogido una captura de pantalla del texto original en el que se desarrolla el método de investigación. Como podemos comprobar, se utiliza una muestra basada en 323, 226 y 125 “*student teachers*”. No se trata de profesores, sino de alumnos de magisterio. A pesar de que la muestra recolectada es elevada, el cuestionario no se ha administrado a profesores, por lo que ponemos en duda su validez. Lo propio hubiera sido haber ofrecido el cuestionario a profesores en activo, en los que realmente se pueda medir si, como profesores, efectivamente utilizan estrategias metacognitivas o no. Por lo tanto, ponemos en duda la veracidad de los datos extraídos, ya que han sido ofrecidos por estudiantes de magisterio y no por profesores, como apunta el título del inventario.

Method

Participants

The sample was made up of three groups consisting of 323, 226 and 125 student teachers of ELT (English Language Teaching) Program. In the first group, 271 male and 52 female students were the subjects of the study, in the second group, 165 female and 61 male participants. In the last group, 82 female and 43 male student teachers constituted the subjects of the study. All of these participants were senior students of ELT Program, Gazi University (Turkey).

Existe toda una serie de estudios destinados a analizar la conciencia metacognitiva de los alumnos, aunque no los hemos recogido porque hemos decidido centrarnos en estudios basados en la comprensión lectora o que estén dirigidos a los profesores. Nos llama la atención que la mayoría de estas investigaciones se haya realizado en Turquía. Parece que el interés sobre metacognición en este país es elevado (véase Sezgin et ál., 2009; Rahimia et ál., 2011; Onat, 2011; Rahimia et ál., 2012). A pesar de no ser de origen turco, existen también otras publicaciones importantes al respecto (véase Fouad et ál., 2009).

5.1.2. Ámbito nacional.

Pasemos ahora a conocer el panorama nacional. Como comentábamos en apartados anteriores, es en el ámbito internacional en el que encontramos una mayor cantidad de cuestionarios enfocados a medir la capacidad metacognitiva en la lectura. En el ámbito nacional, por el contrario, solo hemos sido capaces de encontrar únicamente un cuestionario destinado a tal fin. Como cuestionario enfocado a medir la conciencia lectora de los alumnos hemos encontrado únicamente el llamado ESCOLA que desarrollamos a continuación.

Además de localizar el anterior inventario, en la bibliografía podemos encontrar cuestionarios similares, aunque no están basados en la comprensión lectora. Por ello, no los hemos analizado (véase De la Fuente Arias et ál., 2003; Méndez, 2007; Gargallo, 2007; Gargallo et ál., 2009 y Gargallo et ál., 2010).

5.1.2.1. Análisis del cuestionario metacognitivo ESCOLA (escala de conciencia lectora).

Puente, A., Jiménez, V., y Alvarado, J.M. (2010) crean el cuestionario ESCOLA: escala de conciencia lectora. Y lo crean en vista de que no existen escalas específicas en español para medir metacompreensión lectora ni estudios que comprueben si el lector tiene conciencia lectora y si existe una relación entre ésta y su nivel de comprensión lectora. En un intento de paliar esta deficiencia se desarrolla ESCOLA, una escala que pretende medir metacompreensión lectora en sujetos preadolescentes. Para desarrollarla se partió del IRA de Jacobs y Paris (1987) y se comenzó a construir una escala distinta con objetivos más amplios como por ejemplo la creación de una escala que contemplara todos los procesos y variables comprendidos en metacompreensión lectora.

Se trata de un cuestionario que evalúa la metacompreensión. Constituye una herramienta de mucha utilidad a la hora de diagnosticar posibles problemas en las estrategias de lectura que utilizan los niños de entre 8 y 13 años de edad. Gracias a esta escala, se puede recopilar información sobre la manera en la que el alumno planifica, supervisa y evalúa su lectura. En el cuestionario se utilizan preguntas de elección múltiple.

En el cuestionario, además, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. El alumno debe pensar en dichas situaciones y elegir una de las alternativas. El alumno debe marcar con una (x) la que mejor se corresponda con su situación. Es posible que aparezca más de una alternativa, aunque se le pide al alumno que elija solo aquella que le parezca más adecuada.

Presentamos²²⁷, a continuación, dicho cuestionario²²⁸:

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)

²²⁷ **Tabla 9.** Escala de conciencia lectora (ESCOLA).

²²⁸ Extraído de: Jiménez, 2004:238.

c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.). (...)
b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...
a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as

mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)
c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras estudias?
a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)
b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
b) Analizando las oraciones más largas. (...)
c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué

haces?
a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
a) Leerlo más lentamente. (...)
b) Leerlo más veces. (...)
c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)
c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)

b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (...)
c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
25. Cuando lees un texto...
a) Leo simplemente por leer. (...)
b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
c) Leo para obtener información. (...)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
a) Normalmente no se puede saber. (...)
b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
a) Leo sólo la primera parte. (...)
b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)

c) Leo todo muy deprisa. (...)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (...)
c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
b) Los que su ²²⁹ contenido me resulta familiar. (...)
c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)
31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)
c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...
a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)
b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
a) No, porque me desconcentro. (...)

²²⁹ Sic: Los textos cuyo contenido [...].

b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
c) Poder resumir las ideas principales. (...)
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
a) El que tiene un objetivo claro. (...)
b) El que tiene más tiempo. (...)
c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
a) Busco el significado en un diccionario. (...)
b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar,... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)
42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?

a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
b) Busco en un diccionario. (...)
c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)
c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los

márgenes. (...)
b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)
c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (...)
c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
a) Lo leo varias veces. (...)
b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)
c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)
54. Cuando preparas un examen te parece importante...

a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)
56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
b) Cuando lo leo "para mí". (...)
c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

Como crítica constructiva, se trata de un cuestionario dirigido a alumnos de entre 8 y 13 años de edad. Hemos decidido completarlo a modo personal y nos hemos encontrado con una serie de inconvenientes. Se tarda una media de 13 minutos en completarlo. Al utilizarse preguntas muy específicas y que requieren de una gran capacidad de imaginación y concentración por parte del alumno, a nosotros personalmente, a partir de la pregunta 30 la tarea se nos tornó un poco "ardua y monótona". Se trata de un cuestionario muy denso. Si tenemos en cuenta que los alumnos a los que va dirigido este cuestionario comprenden entre 8 y 13 años de edad, la capacidad de concentración que necesitan es, desde nuestro punto de vista, excesiva. Sinceramente, dudamos de que un alumno sea capaz de completar el cuestionario por sí mismo sin perder el hilo de lo que lee y sabiendo exactamente a qué refiere cada una de las preguntas.

También como punto negativo, a pesar de la efectividad en la medición de la metacognición, creemos que en este cuestionario ESCOLA se han utilizado, como en muchos de los cuestionarios metacognitivos previos, los niños como objeto de estudio. Pensamos que estas investigaciones en la población adulta pueden ser de gran interés, ya que también a los adultos se les pueden enseñar estrategias metacognitivas, a pesar de no tener conocimientos previos al respecto (véase Stewart, 2007). Consideramos que se está olvidando la importancia del papel que juega el profesor como conocedor, primero, y luego como instructor de estrategias

de aprendizaje. En palabras de Llano (2007:127):

[...] finalmente el docente es quien tiene que construir ambientes en donde las prácticas llevadas a cabo en su clase permitan al alumno aprender teniendo en cuenta que el estudiante es un ser único que adquiere conocimiento de una o varias formas dependiendo de lo que esté aprendiendo.

Pongamos como ejemplo el siguiente caso. Evaluamos a un grupo de alumnos mediante el cuestionario ESCOLA. Al hacer un análisis de los resultados verificamos que estos alumnos no utilizan estrategias metacognitivas. ¿No sería más fructífero evaluar al profesor y, en el caso de que éste no utilizara estrategias metacognitivas, se le enseñara cómo hacerlo? De esta manera podría luego transmitir sus conocimientos a sus alumnos. Cito nuevamente a la siguiente autora, que decidió como profesora impartir estrategias metacognitivas a sus alumnos y obtuvo buenos resultados. Llano (2007:126) aporta la siguiente opinión, nos resulta interesante:

Actualmente soy profesora de inglés en UNICA (Institución Universitaria Colombo Americana). En el transcurso del primer semestre de 2005 me di cuenta de que la mayoría de las estudiantes de mi clase de inglés introductorio, en su gran mayoría no cumplían con los objetivos establecidos al principio de semestre, entonces decidí enseñarles estrategias *metacognitivas*. [...]

Mi experiencia me mostró que el 54% de la clase comenzó a mejorar después de nuestras charlas sobre las estrategias *metacognitivas* [...].

Por otra parte, como punto negativo del cuestionario ESCOLA, podríamos destacar que para acceder a él se debe realizar un pedido a través de internet, más detalladamente, a través del Instituto de Orientación Psicológica, EOS²³⁰, con sede principal en Madrid. Además, para realizar la compra hay que registrarse. Consideramos que el acceso a dicho cuestionario está muy restringido.

Otra de las opciones es contactar con el Departamento de Biblioteca y Documentación del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. No obstante, para poder acceder al servicio de préstamo de test es necesario estar colegiado como psicólogo en Madrid, además de firmar un acuerdo.

²³⁰ Enlace:

<http://www.eos.es/catalogo/test/pedagogicos-y-escalas/escola-escala-de-conciencia-lectora-detail.html>

Por estos motivos, hemos decidido incluir únicamente el cuestionario que hemos podido extraer de la tesis doctoral de una de sus autoras. Somos conscientes de que al solicitar dicho cuestionario a través de internet (instituto de orientación psicológica) se puede solicitar el juego completo que incluye manual, cuadernillos (10 unidades), hojas de respuesta (25 unidades) y CD de corrección (de 200 usos) o elegir cualquiera de estas opciones por separado.

Como punto positivo destacamos que las preguntas están muy bien enfocadas a extraer información sobre habilidades de comprensión en la lectura. Aunque, repetimos, nos resulta excesivo el número de ítems. A pesar de basarse en el cuestionario *IRA* de Jacobs y Paris (1987) en los que los autores añadían solo 20 ítems, en el ESCOLA se multiplica y sobrepasa esta cifra hasta llegar a las 56 preguntas.

5.1.2.2. Comparativa entre ESCOLA y nuestro inventario:

En un principio, podríamos considerar que este cuestionario tiene muchas similitudes con el cuestionario que pretendemos confeccionar. Y las comentaremos a continuación. Como semejanzas entre ambos cuestionarios podríamos establecer las siguientes:

- Ambos cuestionarios pretenden medir la comprensión lectora.
- Ambos cuestionarios se basan en cuestionarios previos para su confección.
- Ambos cuestionarios se basan en la metacognición.

Como diferencias podemos destacar las que enumeramos a continuación:

- El cuestionario ESCOLA está dirigido exclusivamente a niños de entre 8 y 13 años de edad. Nuestro cuestionario pretende tener como objeto de estudio un campo más amplio: el profesorado, sin establecer una edad determinada ni para ellos ni para sus alumnos.
- El cuestionario ESCOLA está dirigido exclusivamente al ámbito español. Además, dicho cuestionario evalúa la comprensión lectora de niños cuya lengua materna es el español. Por nuestra parte, el principal objetivo de nuestro inventario es evaluar al personal docente de ELE.

Como cierre de este apartado, consideramos pertinente un cambio en la visión del niño como único aprendiente de estrategias metacognitivas y enfocamos nuestra atención en el profesorado como una herramienta clave en la instrucción de estrategias metacognitivas a los alumnos.

5.2. Destrezas lingüísticas: comprensión lectora.

Al igual que el cuestionario ESCOLA que se analizaba en apartados anteriores, nuestro inventario está basado en la destreza lingüística de comprensión lectora. Dicha destreza abarca: “[...] el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (Monroy et ál., 2009:37).

Recogemos, a continuación, la definición de destrezas lingüísticas, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

Con la expresión destrezas lingüísticas²³¹ se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita).

Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición .

Si quisiéramos abarcar las cuatro destrezas lingüísticas en el presente trabajo de investigación, nuestro cuestionario perdería especificidad. Por este motivo, hemos decidido enfocar nuestro trabajo en una sola destreza: la comprensión lectora²³².

Según Gutierrez-Braojos et ál. (2012:184), “En los procesos de aprendizaje y

²³¹ Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

²³² La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos (*Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*).

enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes”.

Eso sí, nos basaremos en el inventario de conciencia metacognitiva (*Metacognitive Awareness Inventory, MAI*), por seguir siendo el más utilizado en la actualidad (cf. Schraw y Dennison, 1994) y por ser, desde nuestro punto de vista, el más completo de todos los que existen con características similares.

En palabras de los autores Moya et ál. (2000:125):

En la investigación sobre la metacognición lectora se establecen cuatro tipos fundamentales de variables que se refieren al control metacognitivo de la estructura del texto, demandas de la tarea, estrategias empleadas y características del lector, siendo ésta última la variable rectora ya que el conocimiento más importante es el que se tiene sobre sí mismo, mientras que los procesos de texto, de tareas y de estrategias, aunque también muy importantes, tienen un carácter secundario. Las variables de características del lector son muy interesantes en la docencia y en la investigación, ya que por un lado debemos conocer a nuestros alumnos como personas en sus propias características y por otro podemos orientarlos en la mejora de dichas características.

En nuestro particular caso, a la hora de crear el inventario, los factores que tendremos en cuenta son las herramientas que el profesor enseña en las aulas de ELE para que los alumnos sean capaces de gestionar estrategias metacognitivas en el proceso de lectura.

5.3. Inventario metacognitivo destinado a profesores de ELE: IMELE.

Como hemos comprobado en apartados anteriores, existen diversos inventarios destinados a medir la capacidad metacognitiva de los estudiantes. Desde que empezara a utilizarse el término en la década de los setenta, hubo algunos autores que consideraron la importancia de medir su uso. Sheorey et ál. afirman (2001:432): *“Literature on the reading strategies of advanced or proficient second language learners or that comparing the strategies of such learners with those of native speakers is almost nonexistent²³³”*.

²³³ “La bibliografía basada en estrategias de lectura de alumnos con segundas lenguas de nivel avanzado es casi inexistente, así como la literatura basada en comparaciones de estrategias de alumnos avanzados con alumnos nativos”.

Desde nuestro punto de vista, dichos inventarios están enfocados al aprendizaje, por lo que la enseñanza queda relegada. Y es nuestro propósito englobar también en dicho cuestionario el papel del docente. Entre dichos cuestionarios hemos destacado ya el denominado inventario de conciencia metacognitiva²³⁴ (*Metacognitive Awareness Inventory, MAI*), por seguir siendo el más utilizado en la actualidad. Se trata de un instrumento de autoevaluación que está compuesto por 52 preguntas (cf. Schraw y Dennison, 1994). Estas preguntas miden los distintos componentes de la metacognición en dos escalas: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. Los componentes específicos de este cuestionario son los siguientes: conocimiento declarativo (conocimiento objetivo que el aprendiente necesita adquirir antes de ser capaz de procesar o utilizar el pensamiento crítico relacionado con el tema), conocimiento procedimental (requiere que los estudiantes conozcan el proceso de aprendizaje y saber aplicarlo en distintas situaciones), conocimiento condicional (conocimiento del cuándo y por qué usar procedimientos de aprendizaje), planificación (planificar, establecer metas y seleccionar las fuentes antes del aprendizaje), estrategias de gestión de la información (habilidades y estrategias utilizadas para procesar información de un modo eficaz como, por ejemplo, organizar, elaborar o resumir), supervisión de la comprensión (valoración del propio proceso de aprendizaje y las estrategias utilizadas), estrategias de gestión de errores (estrategias utilizadas para mejorar la comprensión y errores en el rendimiento) y, por último, evaluación (análisis de rendimiento y efectividad de estrategias después del aprendizaje).

Después de utilizar este inventario, nos percatamos de la necesidad de crear un inventario dirigido específicamente a profesores de ELE. Entre las obligaciones diarias del profesor de ELE hay muchos desafíos y por desgracia, en ocasiones, esto va unido a una escasez de tiempo. Por este motivo, la metacognición corre el riesgo de no considerarse una prioridad en las aulas. Nos resulta muy interesante estudiar las aptitudes de los profesores con respecto a este tema y averiguar de esta manera cómo se enfrentan a este concepto. Descubrir si las metas de metacognición son

²³⁴ Inventario que fue objeto de nuestro trabajo de investigación del Programa Oficial de Máster en Español y su Cultura: Investigación, Desarrollo e Innovación, año académico: 2010-2011, disponible en el siguiente enlace:

<http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/POSTULPGC/id/282606>

consideradas como abstractas y complicadas de implementar o, por el contrario, se introducen de una manera amena y sencilla en las aulas. Además de estos objetivos, la idea básica radica en medir el uso metacognitivo real que existe en las aulas de ELE. Consideramos, asimismo, que la creación de tal inventario, inexistente hasta la fecha, podría ayudar a otros profesionales de la docencia que deseen evaluarse en este sentido.

Nuestro objetivo será la creación de un inventario de selección múltiple destinado a profesores de ELE que verifique si se utiliza la metacognición en el aula y en qué medida, es decir, que permita calibrar el desarrollo del conocimiento metacognitivo en lectura de textos escritos. En un principio nos tropezamos con una serie de obstáculos que nos han ido ayudando a perfilar de una manera eficiente el contenido de tal inventario. Por un lado, se podría argumentar si la honestidad de los profesores a la hora de responderlo puede generar datos fiables. Por este motivo, en todo caso se intentan evitar las preguntas que vayan enfocadas a una evaluación de la correcta o incorrecta labor docente. Eludimos, asimismo, elementos penalizadores que puedan hacer que el profesor se plantee estar ante una prueba. Este hecho bloquearía la correcta ejecución del cuestionario y la posterior evaluación de los resultados. Por ello, en nuestro trabajo de campo hemos decidido crear, en la medida de lo posible, preguntas de una manera que los profesores no vean clara cuál sería la opción más deseable. Además, dichos cuestionarios serán totalmente anónimos. De este modo, lo que se pretende es que las respuestas de los profesores sean lo más objetivas posibles y puedan ser representativas.

No obstante, somos conscientes de que algunos de los ítems que hemos incluido en nuestro cuestionario pueden “tentar” al encuestado a decantarse por una opción concreta.

Pongamos el caso del primer ítem que presentamos en nuestro cuestionario y que dice así: 1) “Enseño a mis alumnos a juzgar la manera en que han entendido un texto”. Con respecto a este enunciado, nos resulta imposible eliminar ese sentimiento que puede tener el profesor con respecto a hacer lo que se espera de él en clase. Y se trata de una pregunta de gran importancia. Pero igual de importante es lo que responda el profesor al respecto. Como lo que pretendemos es precisamente extraer del profesor una respuesta honesta, en este caso específico

añadimos una segunda parte a la pregunta para comprobar que ha contestado siguiendo sus principios y no dejándose llevar por lo que se supone que debe hacer en clase. En la segunda parte de este ítem concreto el profesor debe responder de qué manera consigue lograr dicho objetivo. Para ello, le otorgamos la posibilidad de responder libremente cómo lleva a cabo dicha tarea.

Lo mismo sucede con las siguientes preguntas:

3) Enseño a mis alumnos a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades intelectuales en cuanto a su comprensión lectora.

4) Enseño a mis alumnos técnicas para recordar información.

6) Enseño a mis alumnos a utilizar estrategias que les han ayudado en ocasiones anteriores en el proceso de lectura.

11) Enseño a mis alumnos a utilizar diferentes estrategias de lectura dependiendo de la situación.

22) Enseño a mis alumnos a ser conscientes de focalizar su atención en la información que es relevante.

30) Enseño a mis alumnos a que analicen la efectividad de las estrategias mientras leen.

A todos los ítems anteriores les hemos añadido un segundo apartado en el que se pretende que el profesor explique la manera en que lleva a cabo dicha estrategia. De este modo, se intenta plasmar que verdaderamente el profesor sabe lo que se le está preguntando.

El cuestionario se ha dividido, al igual que el *MAI*, en ocho (8) secciones claramente diferenciadas: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, estrategias de gestión de la información, control de comprensión, estrategias de eliminación de errores y evaluación. De esta manera, el profesor, además de conocer el grado de metacognición que utiliza en las aulas, puede conocer a qué sección necesita dedicarle más atención, a cuál menos, dónde están sus fortalezas y debilidades al respecto, etc.

A partir de la teoría de la metacognición, se pretende confeccionar un amplio conjunto de ítems. Tendremos en cuenta los factores que mencionábamos en

capítulos anteriores sobre los aspectos que deben valorarse antes de evaluar un desarrollo metacognitivo:

“[...] *there are many other variables to take into account such things as mood, emotion, confidence, and motivation which can all affect how well people of all ages perform on a task*²³⁵” (Larkin, 2010:17).

El cuestionario es de modalidad de aplicación colectiva y está compuesto de cinco preguntas de identificación: edad, sexo, nivel de español que imparte, años como profesor y sede, centro o escuela al que pertenece. Está compuesto por 35 ítems y una escala tipo Likert que nos indica la frecuencia de uso. Presentamos, a continuación, nuestro inventario²³⁶:

INVENTARIO METACOGNITIVO DESTINADO A PROFESORES DE ELE: IMELE

Para seleccionar la respuesta que más se adecúe a su situación personal es suficiente con resaltar en negrita la opción deseada.

Guía:

- En el caso de estar siempre seguro (100%) elige el número 5.
- En el caso de estar muchas veces seguro, pero no siempre (75%) elige el número 4.
- En el caso de estar seguro la mitad de las veces (50%) elige el número 3.
- En el caso de estar seguro pocas veces (25%) elige el número 2.
- En el caso de nunca estar seguro (0%) elige el número 1.

Edad: ____

Sexo: H M

Nivel de español que imparte (A1, A2, etc.): ____

Años como profesor: ____

Sede, centro o escuela: _____

²³⁵ “Hay toda una serie de variables que se deben tener en cuenta: el estado de ánimo, los sentimientos, la seguridad y la motivación, las cuales pueden afectar la manera en la que las personas de cualquier edad llevan a cabo una tarea”.

²³⁶ **Tabla 10.** IMELE.

<p>1) Enseño a mis alumnos a juzgar la manera en que han entendido un texto..... 1 2 3 4 5</p> <p>En caso afirmativo, ¿cómo lo consigo?</p>
<p>2) Muestro a mis alumnos qué tipo de información es más relevante en el proceso de lectura..... 1 2 3 4 5</p>
<p>3) Enseño a mis alumnos a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades intelectuales en cuanto a su comprensión lectora..... 1 2 3 4 5</p> <p>En caso afirmativo, ¿de qué manera lo consigo?</p>
<p>4) Enseño a mis alumnos técnicas para recordar información..... 1 2 3 4 5</p> <p>En caso afirmativo, ¿qué técnicas en concreto les enseño?</p>
<p>5) Enseño a mis alumnos a organizar la información..... 1 2 3 4 5</p>
<p>6) Enseño a mis alumnos a utilizar estrategias que les han ayudado en ocasiones anteriores en el proceso de lectura..... 1 2 3 4 5</p> <p>En caso afirmativo, ¿cuáles son esas estrategias?</p>

7) Enseño a mis alumnos a tener un propósito específico para cada estrategia que utilizan cuando leen..... 1 2 3 4 5
8) Enseño a mis alumnos a ser conscientes de las estrategias que utilizan en el proceso de lectura..... 1 2 3 4 5
9) Enseño a mis alumnos a utilizar estrategias de lectura de una manera automática..... 1 2 3 4 5
10) Cuando mis alumnos saben algo sobre el tema aprenden más..... 1 2 3 4 5
11) Enseño a mis alumnos a utilizar diferentes estrategias de lectura dependiendo de la situación..... 1 2 3 4 5 En caso afirmativo, ¿de qué manera lo consigo?
12) Enseño a mis alumnos a que sean capaces de motivarse a sí mismos en el proceso de lectura cuando lo necesitan 1 2 3 4 5
13) Enseño a mis alumnos a discriminar cuándo es mejor utilizar una estrategia determinada..... 1 2 3 4 5
14) Antes de realizar una tarea enseño a mis alumnos a que establezcan una serie de metas determinadas..... 1 2 3 4 5
15) Enseño a mis alumnos a leer detenidamente las instrucciones antes de realizar una determinada tarea de lectura..... 1 2 3 4 5
16) Enseño a mis alumnos a que organicen su tiempo de manera eficaz para que consigan lograr sus metas..... 1 2 3 4 5
17) Enseño a mis alumnos a establecer un ritmo adecuado mientras leen para que tengan suficiente tiempo..... 1 2 3 4 5
18) Enseño a mis alumnos a hacerse preguntas sobre el material antes de comenzar una tarea 1 2 3 4 5

19) Enseño a mis alumnos a que visualicen el texto al completo antes de comenzar a leerlo para comprender de qué trata..... 1 2 3 4 5
20) Enseño a mis alumnos a que reconozcan características del texto tales como su longitud y organización..... 1 2 3 4 5
21) Enseño a mis alumnos a leer más despacio cuando se tropiezan con información relevante..... 1 2 3 4 5
22) Enseño a mis alumnos a ser conscientes de focalizar su atención en la información que es relevante..... 1 2 3 4 5 En caso afirmativo, ¿de qué manera lo consigo?
23) Enseño a mis alumnos a traducir la información nueva en sus propias palabras 1 2 3 4 5
24) Enseño a mis alumnos a cuestionarse si lo que leen está relacionado con lo que ya saben..... 1 2 3 4 5
25) Enseño a mis alumnos a centrarse más en el sentido general que en el específico..... 1 2 3 4 5
26) Enseño a mis alumnos a tomar notas mientras leen. Esto les ayudará en la comprensión del texto..... 1 2 3 4 5
27) Enseño a mis alumnos a subrayar información relevante del texto para que les ayude a recordarla..... 1 2 3 4 5
28) Enseño a mis alumnos a cuestionarse a menudo si están logrando sus metas..... 1 2 3 4 5
29) Enseño a mis alumnos a hacer una pausa de modo regular para valorar su comprensión..... 1 2 3 4 5
30) Enseño a mis alumnos a que analicen la efectividad de las estrategias mientras leen..... 1 2 3 4 5 En caso afirmativo, ¿cómo lo consigo?

31) Enseño a mis alumnos a pedir ayuda a sus compañeros cuando no entienden algo..... 1 2 3 4 5
32) Enseño a mis alumnos a cambiar de estrategia cuando no logran entender algo..... 1 2 3 4 5
33) Enseño a mis alumnos a evaluar la manera en que han leído el texto... 1 2 3 4 5
34) Después de realizar una tarea, enseño a mis alumnos a cuestionarse si existía otra manera más sencilla de llevarla a cabo..... 1 2 3 4 5
35) Enseño a mis alumnos a resumir lo que han leído..... 1 2 3 4 5

5.3.1. Muestra.

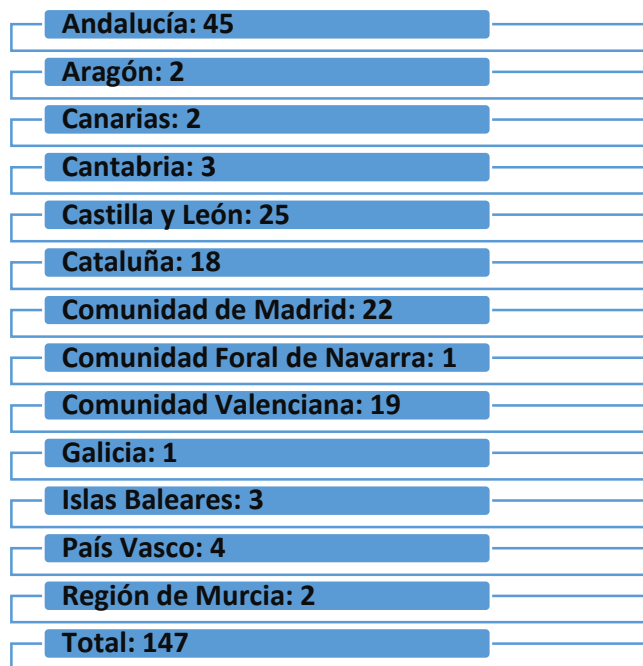
Con el propósito de cumplir con los objetivos del estudio, en nuestro análisis cualitativo seleccionamos una muestra de 102 profesores de ELE. En un principio, nos planteamos la idea de enviar el inventario a profesores del Instituto Cervantes. La muestra está compuesta por 102 profesores de ELE. El método de selección de la muestra ha sido por disponibilidad. Los perfiles de los docentes pueden ser dispares, dependiendo del tiempo que llevan impartiendo ELE, de su edad, etc., por lo que estableceremos una serie de variables que tendremos en cuenta una vez que analicemos los resultados. Estas variables son:

- 1) Edad.
- 2) Sexo.
- 3) Nivel de enseñanza que imparten: (B1, etc.).
- 4) Años como profesor de ELE.
- 5) Sede, centro o escuela.

Para conseguir voluntarios que nos cumplimentaran el cuestionario, primeramente, nos centramos en las sedes europeas que incluyen las siguientes

ciudades: Zagreb, Liubliana, Varsovia, Leeds, Utrecht, Toulouse, Sofía, Estocolmo, Roma, Estambul, Praga, Dublín, París, Cracovia, Palermo, Burdeos, Nicosia, Budapest, Nápoles, Bucarest, Bruselas, Moscú, Milán, Bratislava, Mánchester, Lyon, Belgrado, Londres, Atenas, Berlín, Bremen, Múnich, Frankfurt, Hamburgo, Viena y Lisboa. Hemos ido seleccionando centro por centro y contactando directamente con el profesorado correspondiente a cada sede.

En segundo lugar, repartimos el cuestionario a los centros que están acreditados por el Instituto Cervantes en España. Hay un total de 147 centros acreditados que se distribuyen por provincias de la siguiente manera:



En tercer lugar, ampliamos la búsqueda de centros acreditados por el Instituto Cervantes en Europa. Hemos encontrado solo cuatro (4) centros: Reino Unido, Portugal, Rusia y Suiza.

A continuación, contactamos con la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Se trata de una organización internacional que cuenta con más de ochocientos profesores, estudiantes y profesionales de alrededor de cincuenta países, dedicados a investigar y enseñar el español como LE / L2.

Asimismo, realizamos varias búsquedas a través de la red social *Facebook Inc.* en busca de colaboradores para nuestro cuestionario. Existen varios grupos enfocados al profesor de ELE que añadimos a continuación y que nos ayudaron a

difundir nuestro cuestionario:

- Red de profesores de español - ProfeDeELE.es.
- Lectores por el mundo. Profesores de Español Lengua Extranjera.
- Profesores de ELE.
- Lectorados AECID²³⁷.
- Profesores de español como lengua extranjera.

Consideramos que, si comparamos los resultados del inventario metacognitivo entre distintos niveles, podremos valorar si existe algún cambio en la manera en la que los profesores de ELE enseñan a estos alumnos a “aprender a aprender”. El *MCER* (2002:26) sugiere que:

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de los descriptores– se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia. Veamos los niveles comunes de referencia en el siguiente cuadro.

Según el *MCER* (2002:83):

En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

²³⁷ Tras más de siete décadas de andadura, los programas de becas y lectorados MAEC-AECID se han consolidado como uno de los instrumentos más preciados de la política exterior española, conformando una diversa red de miles de antiguos becarios y lectores de todo el mundo. Extraído de: <http://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid>

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: comprensión de lectura en general²³⁸

comprensión de
lectura en
general

C2: comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.

C1: comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

B2: lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

B1: lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

A2: comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

A1: es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

²³⁸ MCER (2002:71).

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: leer correspondencia²³⁹.

Leer correspondencia	C2: como en C1.
	C1: comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.
	B2: lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.
	B1: comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
	A2: comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. Comprende cartas personales breves y sencillas.
	A1: comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: leer para orientarse²⁴⁰.

Leer para orientarse	C2: como B2.
	C1: como B2.
	B2: busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
	B1: es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves. Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios.
	A2: localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
	A1: reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

²³⁹ MCER (2002:72).²⁴⁰ MCER (2002:72).

Cuadro 4. Niveles comunes de referencia: leer en busca de información y argumentos²⁴¹.

Leer en busca de información y argumentos	<p>C2 Como C1.</p> <p>C1: comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.</p> <hr/> <p>B2: consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.</p> <p>Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p>B1: identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.</p> <p>Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.</p> <p>Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.</p> <hr/> <p>A2: identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.</p> <p>A1: es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.</p>
--	--

²⁴¹ MCER (2002:72).

Cuadro 5. Niveles comunes de referencia: leer instrucciones²⁴²

Leer instrucciones	C2: como C1.
	C1: comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
	B2: comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
	B1: comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.
	A2: comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
	A1: comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Podremos comparar los resultados del inventario metacognitivo entre los distintos niveles y valorar si existe algún cambio en la manera en la que los profesores de ELE enseñan a estos alumnos a “aprender a aprender”.

5.3.2. Validez del instrumento.

Se pretende desarrollar un instrumento válido que mida la capacidad metacognitiva de profesores de ELE. En nuestro particular caso, vamos a realizar un estudio que mida la siguiente destreza lingüística: comprensión lectora. Un experto en la materia será el encargado de evaluar dicha validez.

Está claro que no se puede presentar un instrumento sin antes analizar y proporcionar sus índices de validez, es una característica métrica fundamental para el correcto uso de cualquier cuestionario. La validez se establecerá a partir de las respuestas ofrecidas por los profesores de ELE. Para dicho análisis, necesitamos conocer las dimensiones y subdimensiones tanto del cuestionario del que se han adaptado las preguntas (*MAI*) como de nuestro propio inventario (IMELE). Presentamos dicho análisis en el siguiente orden: (1) *Metacognitive Awareness Inventory*. Schraw y Dennison, 1994, (2) inventario metacognitivo destinado a

²⁴² MCER (2002:73).

profesores de ELE: IMELE y (3) diagrama con todas las dimensiones y subdimensiones contempladas en ambos inventarios.

1) *Metacognitive Awareness Inventory.*

Las dos grandes dimensiones del cuestionario se dividen en:

Conocimiento sobre la cognición. Entre las cuales se encuentran las siguientes subdimensiones:

- Conocimiento declarativo.
- Conocimiento procedimental.
- Conocimiento condicional.

Y regulación de la cognición. Entre las cuales se encuentran las siguientes subdimensiones:

- Planificación.
- Estrategias de gestión de la información.
- Supervisión de la comprensión.
- Estrategias de gestión de errores.
- Evaluación.

DECLARATIVE KNOWLEDGE (Conocimiento declarativo): 8 ítems.

5. I understand my intellectual strengths and weaknesses.

10. I know what kind of information is most important to learn.

12. I am good at organizing information.

16. I know what the teacher expects me to learn.

17. I am good at remembering information.

20. I have control over how well I learn.

32. I am a good judge of how well I understand something.

46. I learn more when I am interested in the topic.

PROCEDURAL KNOWLEDGE (Conocimiento procedimental): 4 ítems.

- 3. *I try to use strategies that have worked in the past.*
- 14. *I have a specific purpose for each strategy I use.*
- 27. *I am aware of what strategies I use when I study.*
- 33. *I find myself using helpful learning strategies automatically.*

CONDITIONAL KNOWLEDGE (Conocimiento condicional): 5 ítems.

- 15. *I learn best when I know something about the topic.*
- 18. *I use different learning strategies depending on the situation.*
- 26. *I can motivate myself to learn when I need to.*
- 29. *I use my intellectual strengths to compensate for my weaknesses.*
- 35. *I know when each strategy I use will be most effective.*

PLANNING (Planificación): 7 ítems.

- 4. *I pace myself while learning in order to have enough time.*
- 6. *I think about what I really need to learn before I begin a task.*
- 8. *I set specific goals before I begin a task.*
- 22. *I ask myself questions about the material before I begin.*
- 23. *I think of several ways to solve a problem and choose the best one.*
- 42. *I read instructions carefully before I begin a task.*
- 45. *I organize my time to best accomplish my goals.*

INFORMATION MANAGEMENT STRATEGIES (Estrategias de gestión de la información): 10 ítems.

- 9. *I slow down when I encounter important information.*
- 13. *I consciously focus my attention on important information.*

30. *I focus on the meaning and significance of new information.*
31. *I create my own examples to make information more meaningful.*
37. *I draw pictures or diagrams to help me understand while learning.*
39. *I try to translate new information into my own words.*
41. *I use the organizational structure of the text to help me learn*
43. *I ask myself if what I'm reading is related to what I already know.*
47. *I try to break studying down into smaller steps.*
48. *I focus on overall meaning rather than specifics.*

COMPREHENSION MONITORING (Supervisión de la comprensión): 7 ítems.

1. *I ask myself periodically if I am meeting my goals.*
2. *I consider several alternatives to a problem before I answer.*
11. *I ask myself if I have considered all options when solving a problem.*
21. *I periodically review to help me understand important relationships.*
28. *I find myself analyzing the usefulness of strategies while I study.*
34. *I find myself pausing regularly to check my comprehension.*
49. *I ask myself questions about how well I am doing while learning something new.*

DEBUGGING STRATEGIES (Estrategias de gestión de errores): 5 ítems.

25. *I ask others for help when I don't understand something.*
40. *I change strategies when I fail to understand.*
44. *I re-evaluate my assumptions when I get confused.*
51. *I stop and go back over new information that is not clear.*
52. *I stop and reread when I get confused.*

EVALUATION (Evaluación): 6 ítems.

7. *I know how well I did once I finish a test.*
18. *I ask myself if there was an easier way to do things after I finish a task.*
24. *I summarize what I've learned after I finish.*
36. *I ask myself how well I accomplish my goals once I'm finished.*
38. *I ask myself if I have considered all options after I solve a problem.*
49. *I ask myself if I learned as much as I could have once I finish a task.*

2) Dimensiones y subdimensiones del cuestionario IMELE.

Las dos grandes dimensiones del cuestionario se dividen en:

Conocimiento sobre la cognición. Entre las cuales se encuentran las siguientes subdimensiones:

- Conocimiento declarativo.
- Conocimiento procedimental.
- Conocimiento condicional.

Y regulación de la cognición. Entre las cuales se encuentran las siguientes subdimensiones:

- Planificación.
- Estrategias de gestión de la información.
- Supervisión de la comprensión.
- Estrategias de gestión de errores.
- Evaluación.

Conocimiento declarativo: 5 ítems.

1. Enseño a mis alumnos a juzgar la manera en que han entendido un texto. (Pregunta adaptada del MAI: ítem 32).
2. Muestro a mis alumnos qué tipo de información es más relevante en el proceso de lectura (MAI: ítem 10).

3. Enseño a mis alumnos a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades intelectuales en cuanto a su comprensión lectora (*MAI*: ítem 5).
4. Enseño a mis alumnos técnicas para recordar información (*MAI*: ítem 17).
5. Enseño a mis alumnos a organizar la información (*MAI*: ítem 12).

Conocimiento procedimental: 4 ítems.

6. Enseño a mis alumnos a utilizar estrategias que les han ayudado en ocasiones anteriores en el proceso de lectura (*MAI*: ítem 3).
7. Enseño a mis alumnos a tener un propósito específico para cada estrategia que utilizan cuando leen (*MAI*: ítem 14).
8. Enseño a mis alumnos a ser conscientes de las estrategias que utilizan en el proceso de lectura (*MAI*: ítem 27).
9. Enseño a mis alumnos a utilizar estrategias de lectura de una manera automática (*MAI*: ítem 33).

Conocimiento condicional: 4 ítems.

10. Cuando mis alumnos saben algo sobre el tema, aprenden más (*MAI*: ítem 15).
11. Enseño a mis alumnos a utilizar diferentes estrategias de lectura dependiendo de la situación (*MAI*: ítem 18).
12. Enseño a mis alumnos a que sean capaces de motivarse a sí mismos en el proceso de lectura cuando lo necesitan (*MAI*: ítem 26).
13. Enseño a mis alumnos a discriminar cuándo es mejor utilizar una estrategia determinada (*MAI*: ítem 35).

Planificación: 5 ítems.

14. Antes de realizar una tarea enseño a mis alumnos a que establezcan una serie de metas determinadas (*MAI*: ítem 8).
15. Enseño a mis alumnos a leer detenidamente las instrucciones antes de realizar una determinada tarea de lectura (*MAI*: ítem 42).

16. Enseño a mis alumnos a que organicen su tiempo de manera eficaz para que consigan lograr sus metas (MAI: ítem 45).

17. Enseño a mis alumnos a establecer un ritmo adecuado mientras leen para que tengan suficiente tiempo (MAI: ítem 4).

18. Enseño a mis alumnos a hacerse preguntas sobre el material antes de comenzar una tarea (MAI: ítem 22).

Estrategias de gestión de la información: 9 ítems.

19. Enseño a mis alumnos a que visualicen el texto al completo antes de comenzar a leerlo para comprender de qué trata (Ítem propio, no ha sido adaptado del MAI).

20. Enseño a mis alumnos a que reconozcan características del texto tales como su longitud y organización (MAI: ítem 41)

21. Enseño a mis alumnos a leer más despacio cuando se tropiezan con información relevante (MAI: ítem 9).

22. Enseño a mis alumnos a ser conscientes de focalizar su atención en la información que es relevante (MAI: ítem 13).

23. Enseño a mis alumnos a traducir la información nueva en sus propias palabras (MAI: ítem 39).

24. Enseño a mis alumnos a cuestionarse si lo que leen está relacionado con lo que ya saben (MAI: ítem 43).

25. Enseño a mis alumnos a centrarse más en el sentido general que en el específico (MAI: ítem 48).

26. Enseño a mis alumnos a tomar notas mientras leen. Esto les ayudará en la comprensión del texto (Ítem propio, no ha sido adaptado del MAI).

27. Enseño a mis alumnos a subrayar información relevante del texto para que les ayude a recordarla (Ítem propio, no ha sido adaptado del MAI).

Supervisión de la comprensión: 3 ítems.

28. Enseño a mis alumnos a cuestionarse a menudo si están logrando sus metas (MAI: ítem 1).

29. Enseño a mis alumnos a hacer una pausa de modo regular para valorar su comprensión (MAI: ítem 34).

30. Enseño a mis alumnos a que analicen la efectividad de las estrategias mientras leen (MAI: ítem 28).

Estrategias de gestión de errores: 2 ítems.

31. Enseño a mis alumnos a pedir ayuda a sus compañeros cuando no entienden algo (MAI: ítem 25).

32. Enseño a mis alumnos a cambiar de estrategia cuando no logran entender algo (MAI: ítem 40).

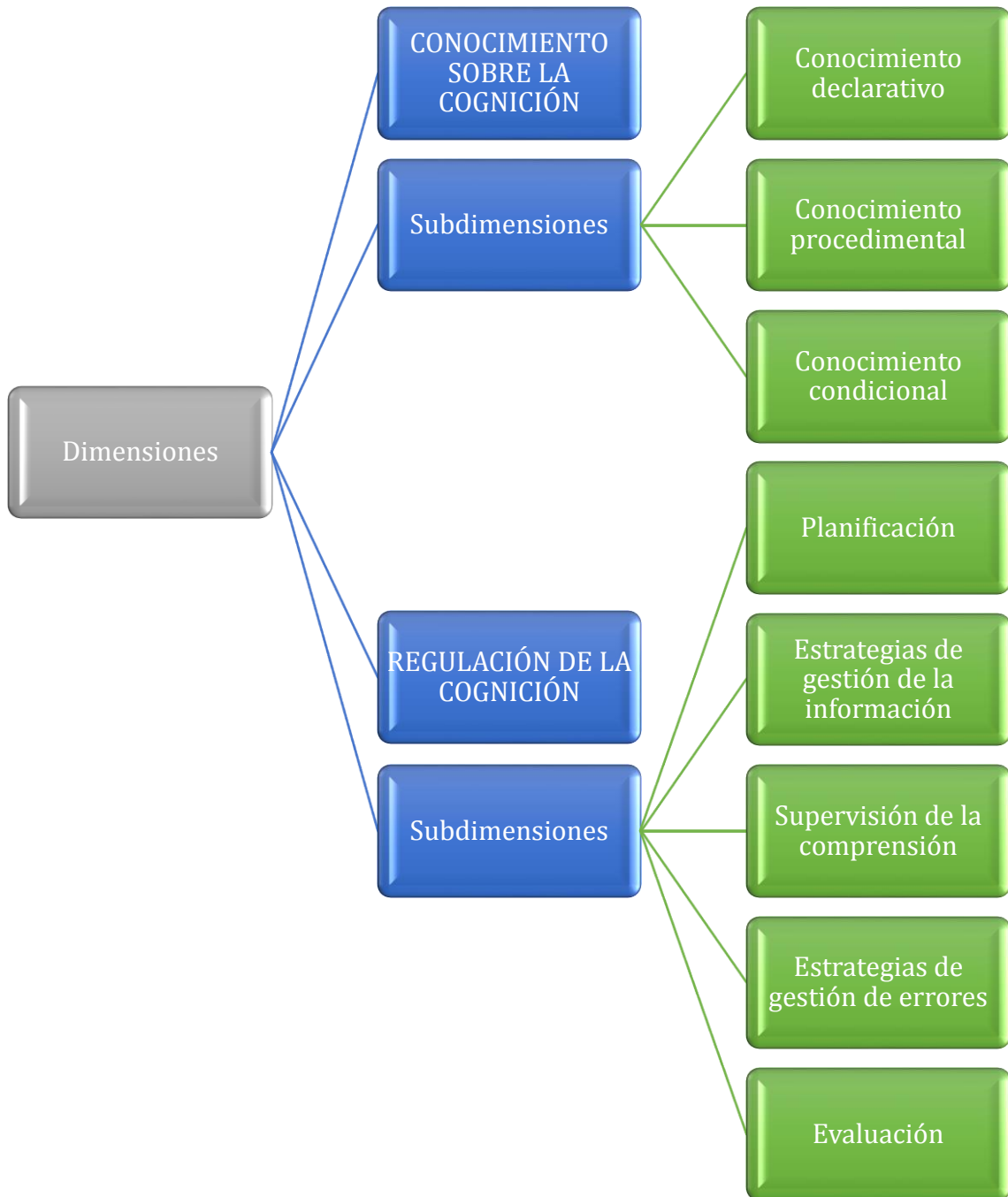
Evaluación: 3 ítems.

33. Enseño a mis alumnos a evaluar la manera en que han leído el texto (MAI: ítem 7).

34. Después de realizar una tarea, enseño a mis alumnos a cuestionarse si existía otra manera más sencilla de llevarla a cabo (MAI: ítem 18).

35. Enseño a mis alumnos a resumir lo que han leído (MAI: ítem 24).

3) A continuación, presentamos un diagrama en el que hemos resumido y organizado todas las dimensiones y subdimensiones que se han contemplado en ambos inventarios:



5.3.2.1. Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems que conforman nuestro instrumento de medida.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica: metalectura. En nuestro caso particular, se trata de conocer si los ítems que hemos integrado en el IMELE, 35 en total, son válidos. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede calcular gracias al alfa de Cronbach. Por este motivo, hemos decidido, con la ayuda de un experto en el tema, añadir dicho análisis. El análisis se ha llevado a cabo en dos fases.

Fase 1:

Se analiza la validez de todos los ítems que componen el IMELE: 35. Para ello, hemos utilizado el programa *SPSS Inc. Released 2006. SPSS for Windows, Version 15.0. Chicago, SPSS Inc.* Los resultados son los siguientes:

	N	Alfa de Cronbach	IC al 95%	
Todos los ítems	35	0,974	0,967	0,981

En esta primera fase, podemos afirmar que la validez del instrumento, si tenemos en cuenta todos los ítems en su conjunto, es excelente. Las siglas IC se corresponden con el intervalo de confianza. Es decir, si se administrara el cuestionario a otra muestra cualquiera, sus resultados deberían oscilar entre el IC mostrado en la anterior tabla: 0,967 y 0,981.

Fase 2:

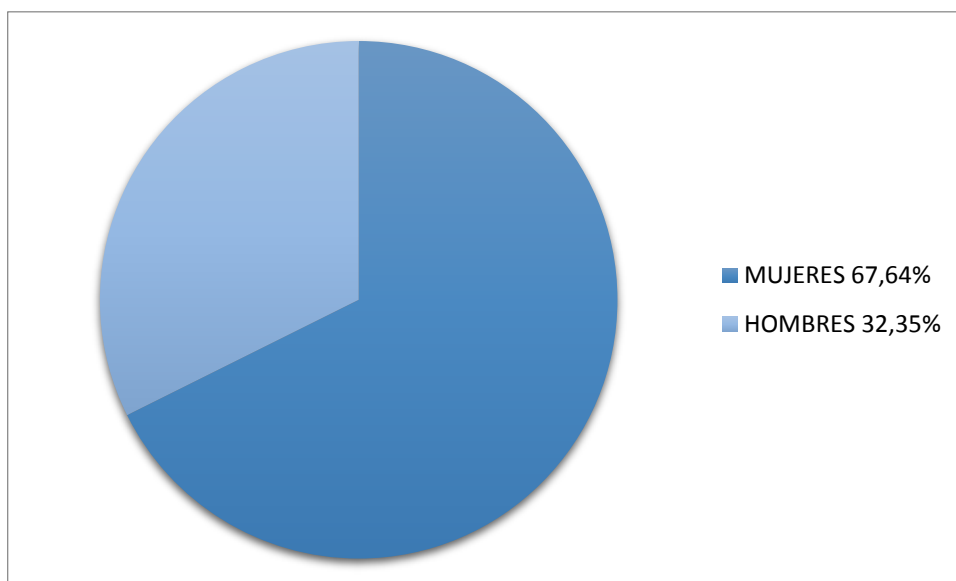
Se analizan cada una de las subdimensiones por separado: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, estrategias de gestión de la información, supervisión de la comprensión, estrategias de gestión de errores y evaluación. Presentamos los resultados en la siguiente tabla. La "n" recoge el número de ítems que contiene cada dimensión y subdimensión.

	n	Alfa de Cronbach	IC al 95%	
Conocimiento sobre la cognición 1-13	13	0,935	0,914	0,952
Con. declarativo 1-5	5	0,878	0,836	0,912
Con. procedimental 6-9	4	0,851	0,798	0,893
Con. condicional 10-13	4	0,764	0,679	0,831
Regulación de la cognición 14-35	22	<u>0,964</u>	0,952	0,973
Planificación 14-18	5	0,91	0,879	0,935
Estrategias de gestión de la información 19-27	9	0,936	0,916	0,953
Supervisión de la comprensión 28-30	3	0,749	0,651	0,823
Estrategias búsqueda de errores 31-32	2	0,78	0,674	0,851
Evaluación 33-35	3	<u>0,74</u>	0,638	0,817

En esta segunda fase, comprobamos que la dimensión con mayor grado de validez es la que tiene que ver con la “regulación de la cognición”, con un índice de 0,964. Por su parte, la subdimensión peor valorada, aunque con una nota aceptable, ha sido la “evaluación” con un índice de 0,74.

5.3.3. Resultados.

Presentamos, a continuación, el resultado extraído de los cuestionarios. Primero, atendemos a las variables que hemos añadido a nuestro cuestionario IMELE. Resumimos que del total de la muestra, un 67,64% eran mujeres y un 32,35%, hombres:



Seguidamente, deducimos que la media de edad como profesor es de 34,22 años, siendo la edad mínima 21 y la edad máxima 55. Por su parte, la media de años impartiendo clases como profesor es de 8,01 años. Lo reflejamos en la siguiente tabla:

	EDAD	AÑOS COMO PROFESOR
Media	34,22	8,01
Desviación típica	8,16	6,06

Finalmente, y utilizando el programa *SPSS Inc. Released 2006. SPSS for Windows, Version 15.0. Chicago, SPSS Inc.*, hemos calculado los resultados de las respuestas ofrecidas por los profesores de ELE. En un primer momento, nos hubiera gustado expresar los resultados individuales de cada sujeto, aunque nos han sugerido otra manera de hacerlo, en conjunto. Es decir, a continuación, mostramos los datos generales de todos los sujetos de nuestra muestra. Dividimos los resultados teniendo en cuenta cada subdimensión del IMELE y cada pregunta que compone cada subdimensión:

- Conocimiento declarativo (preguntas 1-5):

Media	2,89	2,96	2,61	2,70	2,82
Desviación típica	1,18	1,09	1,05	1,12	1,12

- Conocimiento procedimental (preguntas 6-9):

Media	2,63	2,69	2,55	2,73
Desviación típica	1,11	1,07	1,07	1,13

- Conocimiento condicional (preguntas 10-13):

Media	3,40	2,74	2,45	2,60
Desviación típica	1,08	1,11	1,01	1,01

- Planificación (preguntas 14-18):

Media	2,70	2,90	2,76	2,79	2,85
Desviación típica	1,08	1,13	1,08	1,09	1,10

- Estrategias de gestión de la información (preguntas 19-27):

Media	2,90	2,87	2,85	2,83	2,91	2,60	2,74	2,43	2,71
Desviación típica	2,90	1,10	1,12	1,20	1,14	0,98	1,05	1,10	1,17

- Supervisión de la comprensión (preguntas 28-30):

Media	2,45	2,55	2,50
Desviación típica	1,00	1,04	0,91

- Estrategias de búsqueda de errores (preguntas 31-32):

Media	2,74	2,63
Desviación típica	1,16	1,00

- Evaluación (preguntas 33-35):

Media	2,58	2,34	2,74
Desviación típica	1,02	0,90	1,15

Si calculamos la media global de los 35 ítems nos da un total de 2,71. Ello se traduce en que, en líneas generales, los profesores de nuestra muestra imparten estrategias metacognitivas a sus alumnos en, aproximadamente, un 54,20%. Esto quiere decir que se utiliza metacognición en las aulas, pero, desde nuestro punto de vista, este porcentaje debería ser muy superior.

6. Conclusiones y futuras investigaciones.

“If we want metacognitively aware learners, we must have metacognitively aware teachers” (Mercer et ál. 2012:182). Esta afirmación nos resulta una de las claves de nuestra tesis doctoral y, por ello, hemos querido utilizarla para encabezar este epígrafe: “si deseamos que nuestros alumnos sean conscientes y posean habilidades metacognitivas, primero debemos guiar a los profesores para que sean metacognitivamente conscientes”.

Después de profundizar en este campo, deducimos que el profesor debe, en nuestra opinión, variar las teorías lingüísticas utilizadas en el aula, dependiendo de los casos y el objetivo planteado. No consideramos adecuado exponer cuál es la teoría ganadora. Es decir, debemos saber hasta qué punto una u otra teoría nos puede servir. En algunos casos, será más acertado utilizar una corriente pedagógica, en otros casos, otra. Es decir, no existe una única vía que sirva para promover el aprendizaje de los estudiantes. El docente, después de reflexionar sobre el contexto y las características de su grupo, las necesidades de cada alumno, el tiempo del que dispone, decidirá en última instancia lo que hacer en cada caso específico. Consideramos que lo que ocupa un papel fundamental en las aulas de ELE es precisamente la manera de enseñar. En palabras de Williams et al. (1997:5):

A popular notion is that education is something carried out by one person, a teacher, standing in front of a class and transmitting information to a group of learners who are all willing and able to absorb it. This view, however, simplifies what is a highly complex process involving an intricate interplay between the learning process itself, the teacher’s intentions and actions, the individual personalities of the teachers, their intentions and actions, the individual personalities of the learners, their culture and background, the learning environment and a host of other variables²⁴³.

²⁴³ “Una idea popular es la de que la educación se imparte por una persona, un profesor que se pone de pie ante la clase y transmite información a un grupo de alumnos que están deseosos de absorberla y son capaces de hacerlo. Esta visión, sin embargo, simplifica lo que en realidad supone una interacción compleja entre el proceso de aprendizaje mismo, las acciones e intenciones del profesor, la personalidad de los alumnos, su cultura y experiencia, el entorno de aprendizaje, además de una multitud de variables”.

Estamos de acuerdo en que, en determinados casos, una postura constructivista del aprendizaje puede ser óptima en las aulas de ELE. No obstante, esta postura no debe entenderse de un modo radical. Consideramos que urge una investigación destinada a la metacognición y su aplicación a conciencia en las aulas de ELE.

Los jóvenes de hoy en día tienen la idea de que estudiar una carrera no es sinónimo de asegurarse un buen trabajo, por lo que los niveles de motivación suelen ser bajos. Se trata de un problema que se debería afrontar, desde nuestro punto de vista, en los colegios para evitar así esa concepción, en ocasiones, errónea y hacerles luchar por sus deseos. Por otro lado, en los planes de estudio sería adecuado optar por incluir asignaturas de educación emocional que ayuden a los alumnos a afrontar la vida de una manera más positiva. Hay muchos y variados avances en lo que a la fisiología del cerebro se refiere. Y esto nos proporciona pistas a los educadores. Todos sabemos que, por ejemplo, un alumno infeliz será menos receptivo en clase que otro alumno que no presente conflictos internos. Y es de vital importancia esta estrecha relación que existe entre emoción y conocimiento, inseparables desde nuestro punto de vista.

Nos gustaría enfatizar que a los alumnos, en algunos casos, se les exige más de lo que se les ha enseñado. ¿Cómo se puede pedir a un alumno que haga una determinada tarea si no se le enseña antes cómo hacerla? En muchos casos, los profesores caen en el error de dar por supuesto que los alumnos utilizan estrategias metacognitivas en las aulas. Así lo reconocían algunos de los profesores de nuestra muestra. Creemos que el error radica en que los profesores tienen una concepción errónea de los estudiantes, ya que piensan que la metacognición es algo que ya controlan y que han debido aprender en edad temprana. Pero esto no siempre es así. Si al alumno no se le enseña a utilizar estas estrategias, es muy probable que no las descubra por sí solo. Y entonces, se dan casos en los que los alumnos estudian todas las asignaturas de memoria. Esto puede dar resultados, puesto que somos capaces de redactar en un examen exactamente lo que se nos pide. Pero la pregunta es la siguiente: ¿se aprende realmente de este modo? Estamos seguros de que no. Esta técnica puede utilizarse durante muchos años y puede dar como resultado aprobados. Pero llega un punto en el que, si no “aprendemos a aprender” y a sacar

el mejor provecho de nuestras estrategias de estudio, únicamente el memorizar no va a ser suficiente para conseguir ese aprobado.

El concepto tradicional del proceso de aprendizaje se centra en el profesor, quien habla la mayor parte del tiempo mientras los alumnos esperan pasivamente una recepción de conocimientos. Creemos que cada alumno aprende de una manera específica y no es posible enseñar a treinta alumnos de la misma manera ni al mismo tiempo. Las necesidades actuales de los alumnos han ido variando y esto debería verse reflejado en los planes de estudio.

Por otra parte, hemos podido comprobar en el repaso bibliográfico que las primeras investigaciones sobre metacognición se hacían predominantemente en niños. Es en los últimos años cuando estas investigaciones se han ampliado a adultos también. Sostenemos que estas investigaciones en la población adulta son de gran interés, ya que también a los adultos se les pueden enseñar estrategias metacognitivas, a pesar de no tener conocimientos previos al respecto (véase Stewart, 2007).

Como futuras investigaciones, nos planteamos la creación de otros inventarios que midan otras destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva. Además, se podría investigar el papel que ocupa la metacognición en las aulas y comprobar si está recibiendo la atención que merece. Reconocemos que esto es solo la puerta de entrada a la investigación. Otra línea de investigación podría incluir la creación de material que mejore y potencie la metacognición de los profesores, una vez que han sido evaluados con nuestro cuestionario metacognitivo para medir la comprensión lectora IMELE. Es decir, que al profesor, después de haber sido diagnosticado, metacognitivamente hablando, se le puedan proporcionar pautas que pueda seguir para fortalecer los puntos en los que presenta debilidad. Después de este proceso se podría incluso repetir de nuevo la realización del cuestionario IMELE, con el fin de evaluar si se han producido mejoras.

A través de la creación de inventarios dirigidos al profesorado y no al alumno, se puede conocer en qué nivel se encuentra el docente de lenguas con respecto a la metacognición. A partir de aquí, muchas son las acciones que se podrían llevar a cabo: se podrían promover cursos que potencien ese conocimiento como

instructores de pedagogías metacognitivas, etc. A pesar de las críticas que hemos encontrado hacia el uso de los inventarios como instrumento de recogida de datos, pensamos que, efectivamente, si se dirigen a la población infantil, su capacidad de reflexión, así como su facilidad para exponer su situación personal en el proceso de aprendizaje y su actuación pueden ser limitadas y confusas. No obstante, en nuestro caso, el cuestionario va dirigido al profesorado, el cual es capaz de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza. Además, el cuestionario es solo un primer paso para evaluar si el profesor enseña a sus alumnos habilidades metacognitivas.

Después de analizar los múltiples cuestionarios destinados a medir el nivel de conciencia lectora (metalectura) de los estudiantes, nos percatamos de que dichos resultados muestran que los aprendientes menos eficaces no disponen, por regla general, de estrategias ni habilidades metacognitivas. Los estudios en el ámbito de la metacognición podrían dedicarse a analizar si realmente ayudando a dichos alumnos a implementar estrategias y habilidades metacognitivas se puede percibir un incremento en su aprendizaje. Si fuera así, habría que intentar implantar dicha enseñanza en el currículo.

Está claro que la tarea de enseñar es ardua y requiere de mucho tiempo, atención y herramientas de las que el profesor a veces carece. No obstante, si todos ponen de su parte, creemos que dicha tarea se puede ir mejorando, con la ayuda de todos y cada vez conseguir así mejores resultados en las aulas. Enfatizamos aquí la importancia de poner atención a factores como la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen, la autoeficacia, las atribuciones que hacen los alumnos hacia su propio aprendizaje, el *locus* de control que posean, etc. Las propias decisiones de los alumnos estarán basadas en su propia construcción del mundo y están influenciadas por los constructos mencionados anteriormente.

Los roles tradicionales tanto de profesores como de alumnos requieren de un cambio que debe producirse desde adentro. Hay que conseguir alumnos que sean capaces de producir conocimiento, que sean a su vez capaces de autorregularse y dispongan de las habilidades suficientes para poder avanzar de un modo independiente. No obstante, destacamos el papel del profesor como instructor de estrategias de aprendizaje, un profesor que guíe a sus alumnos para conseguir los propósitos mencionados anteriormente. Dependiendo de las pedagogías utilizadas,

al profesor se le han asignado papeles como los de transmisor de conocimientos hasta conceptos como los de investigador educativo. Desde nuestro punto de vista, varias son las funciones que debe realizar el profesor en el aula: transmitir, supervisar, observar, guiar y facilitar. Las tareas deben ser creadas de un modo óptimo, intentando que cada alumno vaya pasando de nivel, aprovechando su potencial. Establecer metas es también vital para que se promueva la metacognición. La potenciación de actitudes positivas en los alumnos es también importante.

Después de analizar y evaluar las respuestas ofrecidas por los sujetos de nuestra muestra, formada por 102 profesores de ELE, hemos descubierto que la hipótesis inicial, en la que defendemos la poca enseñanza metacognitiva en las aulas de ELE, se ha confirmado. En los resultados ofrecidos por el programa *SPSS* se desprende que, si tenemos en cuenta todos los ítems y sujetos de nuestra muestra, por regla general, se enseñan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura en un 54,20%. No es del todo desalentador, pero creemos que este porcentaje debería ser superior. De esta manera, los alumnos serían más eficaces, podrían analizar su propio proceso de aprendizaje para controlarlo, regularlo y evaluarlo. Desconocemos la razón por la que esto sucede, puede deberse a una falta de tiempo o, como apuntábamos anteriormente, a una idea errónea en la que el profesor piensa de antemano que los alumnos ya manejan estrategias metacognitivas y que, por lo tanto, no es necesaria su enseñanza.

Por nuestra parte, finalizamos este apartado otorgando una importancia fundamental a dichas estrategias y nos atrevemos a calificar su uso como obligatorio en las aulas, independientemente de la edad del alumno. En la actualidad, ya no es tan importante la acumulación de conocimientos, sino fomentar a nuestros alumnos a ejercitar una serie de habilidades de pensamiento. En definitiva, defendemos la idea de que lo verdaderamente importante no es la cantidad de conocimientos que albergan nuestros alumnos, sino su capacidad para “aprender a aprender” durante toda la vida.

6.1. Conclusions and Future Research.

“If we want metacognitively aware learners, we must have metacognitively aware teachers” (Mercer et ál. 2012:182). That is a really interesting point of view that we completely agree with. We first should show the teacher how to become metacognitively aware so that this knowledge could be later transmitted to the students.

After delving into this field we conclude that in our opinion the teacher should vary the linguistic theories that are used in the classroom. This depends on the particular case and the objective. In some cases it would be more successful to use a specific pedagogical theory and in other cases, another. That is, there is no a single and specific way to promote student learning. The teacher, after reflecting on the context and characteristics of his group, the needs of each student, the available time, will ultimately decide what to do in each specific case. Essential to us is the way teachers teach how to learn in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classrooms.

A popular notion is that education is something carried out by one person, a teacher, standing in front of a class and transmitting information to a group of learners who are all willing and able to absorb it. This view, however, simplifies what is a highly complex process involving an intricate interplay between the learning process itself, the teacher’s intentions and actions, the individual personalities of the learners, their intentions and actions, the individual personalities of the learners, their culture and background, the learning environment and a host of other variables. (Williams et ál., 1997:5).

We agree that in certain cases a constructivist approach can be optimal. However, this position should not be understood in a radical way. From our point of view, it urges an investigation regarding metacognition. Its implementation should be definitely brought to each of the SFL classrooms.

Young people today have the idea that a career is not synonymous with getting a good job. For this reason, motivation levels are usually low. This is a problem that should be faced in schools in order to avoid this conception, which is sometimes wrong. On the other hand, in the curriculum it would be suitable to include subjects such as emotional education in order to help students to cope with life in a more positive way. There are many and varied developments regarding the brain physiology. And this can

give clues to educators. We all know that for example an unhappy student will be less receptive than other student presenting no internal conflicts. And it is vital this close relationship between emotion and knowledge, which are, from our point of view, inseparable.

We would like to emphasize that, in certain cases, students are required more than what has been taught. Can we ask a student to do a certain task before having showed how to do it? In many cases, teachers falsely assume that students use metacognitive strategies in the classroom. But, unfortunately, this is not always true. And it was exactly this fact that was admitted by some of the teachers of our sample. We certainly believe that the mistake lies in a wrong conception teachers have about their students. It is usually believed that metacognition is something that students already have control of and have learned in previous levels. But reality is very different: if students are not taught how to use these strategies, it is very likely that they do not discover them by themselves. And that is why teachers find then cases in which students study all given subjects by heart. This technique can give results, since students are able to present on a test exactly what they are asked to. But the question is, do they really learn? We are sure they do not. This technique can be used for many years. But for sure it will always come to a point where if we do not learn how to make the most of our learning, learning by heart will not be the key to approve.

The traditional concept of the learning process is teacher-centered, where the teacher talks most of the time while students passively await to get knowledge. We believe that every student learns in a specific way and it is not possible for only one teacher to teach thirty students in the same way and at the same time. The current student needs have changed and this fact should be reflected in the curriculum.

On the other side, we have been able to check that in the first literature on metacognition, investigations were made predominantly in children. In the recent times, these investigations have been extended to adults as well. We believe that these investigations in the adult population are of great interest. Adults can be taught metacognitive strategies as well, despite having no previous knowledge about it (Stewart, 2007).

As future research we contemplate the creation of other inventories that measure other language skills: speaking, writing and listening comprehension. In

addition, it could be investigated the role metacognition plays in classrooms and evaluate if it is getting the attention it deserves. We acknowledge that this is only the beginning of our investigation stage. Another line of research could include creating material that improves and enhances metacognition in teachers, once they have been evaluated through our metacognitive questionnaire aimed at measuring the metacognitive reading awareness in teachers: IMELE. Furthermore, teachers, after being metacognitively speaking diagnosed, could be provided some guidelines in order to strengthen the points in which they show weakness. After that, the process could be repeated again by administering IMELE questionnaire in order to evaluate whether improvements have been made or not.

By creating inventories aimed at teachers we would be able to get to know in which level teachers are regarding metacognition. From here on, many actions could be carried out: courses that enhance this knowledge to teachers as metacognitive pedagogy instructors, etc. Despite using inventories as a tool for data collection is regarded by some authors as negative, we think that in some cases, if targeted at children, perhaps their capacity for reflection and ease to expose their personal situation in the learning process and performance may be limited and confusing and, in this cases, inventories should not be administered. However, in our case, the questionnaire is aimed at teachers, who will be able to reflect on their own learning process. In addition, our questionnaire is only a first step in assessing whether teachers train metacognitive skills to their students.

Various questionnaires to measure the level of reading awareness of students have been analyzed. These results show that, as a general rule, less effective learners do not use strategies nor have metacognitive skills. Studies in the field of metacognition could be aimed at pursuing if these strategies and skills really help students to increase their learning. And if so, try to introduce such teaching in the curriculum.

It is clear that the teaching task is an arduous one and requires a lot of time, attention and tools. However, if everyone could add new paths to the teaching development we believe that this would improve the results in the classroom. We emphasize here the importance of paying attention to factors such as motivation, self-concept, self-esteem, self-image, self-efficacy, attributions that students make to their

own learning, locus of control they have, etc. The students own decisions will be based on its own construction of the world and are influenced by the concepts above-mentioned.

The traditional roles of both teachers and students require a change that must begin from the inside. The objective should be to teach students to be capable of producing knowledge, to self-regulate and to have skills enough to move forward independently. However, we emphasize the role of the teacher as an instructor of learning strategies. A teacher should guide their students to achieve the purposes above-mentioned. Depending on the used pedagogies, teachers have played the role of knowledge transmitter or even educational researcher. From our point of view, there are several functions to be performed by the teacher in the classroom: transmit, monitor, observe, guide and facilitate. Setting goals is also vital to promote metacognition in the classroom. The enhancement of positive attitudes in students is also something to achieve. As teachers, we should create tasks in an optimal way to encourage students to go from one level to another, according to their potential.

After analyzing and evaluating the answers given by our sample of 102 teachers of SFL, we discovered that our initial hypothesis, which defends the little use in the SFL classrooms of metacognitive skills is confirmed. In the results offered by the SPSS program, it shows that, considering all the items and subjects of our sample, as a rule, the metacognitive strategies in the reading process are taught in 54.20%. It is not very daunting, but we believe that this percentage should be much higher. This way, students would be more effective, they could analyze their own learning process to control, regulate and evaluate it. We do not know why this happens, it may be due to a lack of time or, as we noted above, an erroneous idea that the teacher usually holds beforehand when they think students do handle metacognitive strategies already and, therefore, it is not necessary to teach them.

We would like to end this section by arguing those strategies are of great importance to the learning process. We therefore dare to describe them as mandatory in the classroom, regardless the age. Nowadays, it is no longer important the stock of knowledge, but to encourage our students to exercise a range of thinking skills. In short, we believe that the important thing is not the amount of knowledge our students have but their ability to learn "how to learn" throughout life.

7. Bibliografía consultada.

- ANDERSON, John R.; REDER, Lynne M. & SIMON, Herbert A. (1998). Radical constructivism and cognitive psychology. In D. Ravitch (Ed.) *Brookings papers on education policy*. Washington, DC: *Brookings Institute Press*. Disponible en: http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/14598_jra_lmr_has.pdf [Fecha de consulta: 10 de Julio de 2015].
- ANDERSON, Neil J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*. Disponible en: [http://www.cal.org/resource-center/briefs-digests/digests/\(offset\)/105](http://www.cal.org/resource-center/briefs-digests/digests/(offset)/105) [Fecha de consulta: 11 de junio de 2015].
- BALCIKANLI, Cem (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1309-1332. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/25/english/Art_25_563.pdf [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2015].
- BELTRÁN LLERA, Jesús y BUENO ÁLVAREZ, José Antonio (1995). *Psicología de la educación*. MARCOMBO S.A.
- BOGGINO, Norberto (2007). *Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas. Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada*. Eduforma.
- BURDEN, Robert & WILLIAMS, Marion (1998). *Thinking Through the Curriculum*. London and New York, Routledge.
- BURÓN OREJAS, Javier (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, Mensajero.
- BUZAN, Tony y BUZAN, Barry (1996). *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- CISTERNA CABRERA, Francisco (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Redalyc*. 10 (1), 27-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573003.pdf> [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2015].
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier;... ZABALA, Antonio (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial GRAÓ, Barcelona.

- DE LA FUENTE ARIAS, Jesús y JUSTICIA JUSTICIA, Fernando (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 139-158. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2015].
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Tercera Edición. McGraw-Hill.
- DOWNING, Kevin; KWONG, Theresa; CHAN, Sui-Wah; LAM Tsz-Fung y DOWNING, Woo-Kyung (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Springer*. 57 (5), 609-621. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-008-9165-x> [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015].
- EYSENCK, Michael W. & KEANE, Mark, T. (1995). *Cognitive Psychology, a student's handbook*, 3rd edition. Hillsdale, USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Morata, Serie Bruner.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*. Número 13. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/sonsolesfernandez_autoevaluacion.pdf [Fecha de consulta: 13 de julio de 2015].
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2013). Motivación, interacción comunicativa y aprendizaje de lenguas. *Tinta china didáctica. Revista de la Consejería de Educación en China*. Número 4, 4-27. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejeriasexteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistaspublicaciones/Tinta-China-Did-ctica4_LINEA071113/Tinta%20China%20Did%C3%A1ctica%204_LINEA071113.pdf [Fecha de consulta: 11 de julio de 2015].
- FLAVELL, John H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 231-236. Hillsdale, Erlbaum.
- FLAVELL, John H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

- FOUAD, Abd-El-Khalick & VALARIE, Akerson (2009). The Influence of Metacognitive Training on Preservice Elementary Teachers' Conceptions of Nature of Science. *International Journal of Science Education*, 31 (16), 2161-2184. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690802563324> [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2015].
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo (2007). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 241, 425-446. Disponible en: <http://www.uv.es/~gargallo/Estilos.pdf> [Fecha de consulta: 5 de agosto de 2015].
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo; SUÁREZ-RODRÍGUEZ, Jesús M. y PÉREZ-PÉREZ, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15, (2), 1-31. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm [Fecha de consulta: 13 de octubre de 2015].
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo; SÁNCHEZ PERIS, Francesc; ROS ROS, Concepción y FERRERAS REMESAL, Alicia (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf> [Fecha de consulta: 25 de junio de 2015].
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (1992). Estrategias metacognitivas en la lectura. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4000901.pdf> [Fecha de consulta: 27 de julio de 2015].
- GUTIERREZ-BRAOJOS, Calixto y SALMERÓN PÉREZ, Honorio. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 16, (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf> [Fecha de consulta: 23 de julio de 2015].
- GUTIÉRREZ, Germán (1999). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, (3), 557-560. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531311> [Fecha de consulta: 12 de julio de 2015].

- GUTIÉRREZ MIRANDA, Nuria Esther (2011). *Capacidad metacognitiva en el aula de ELE: trabajo de investigación*. Tutora: García Álvarez, Ana María. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: <http://opac.ulpgc.es/cgi-bin/abnetopac/07131/ID7e04849b/NT1>
[Fecha de consulta: 11 de abril de 2015].
- Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Fecha de consulta: 11 de febrero de 2015].
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, Virginia (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf> [Fecha de consulta: 1 de agosto de 2015].
- KARBALAEI, Alireza (2011). Metacognition and reading comprehension. *Íkala*, 16 (28), 5-14. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012334322011000200001&lng=en&nrm=iso
[Fecha de consulta: 12 de abril de 2015].
- LARKIN, Shirley (2010). *Metacognition in young children*. London: Routledge. Disponible en: <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/486/Metacognition%20in%20Young%20Children.pdf>
[Fecha de consulta: 11 de junio de 2015].
- LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine & GARRISON, Jim. (2009). *Constructivism and Education*. New York: Cambridge University Press.
- LEÓN GARCÍA, Orfelio et ál. (1995). *Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LING, Jonathan & CATLING, Jonathan (2012). *Cognitive Psychology*. Psychology Express. Pearson.
- LLANO, Ana María (2007). Metacognición y aprendizaje en colaboración. *GIST Education and Learning Research Journal*, 1, 125-137. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295408>
[Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2015].

- LUJÁN HENRÍQUEZ, Isabel; TORRECILLAS MARTÍN, Ana María; RODRÍGUEZ-MATEO, Heriberto Javier y HERNÁNDEZ DELGADO, Gustavo Adolfo (2014). *Psicología del Desarrollo en edad escolar*. Manuales Universitarios de Teleformación Grado en Educación Primaria. 33. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- MAGLIANO, J. P; MILLIS, K. K; LEVINSTEIN, I; BOONTHUM, C. & The RSAT Development Team (2011). Assessing comprehension during reading with the Reading Strategy Assessment Tool (RSAT). *Metacognition and Learning*, 6, (2), 131-154. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-010-9064-2> [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015].
- MANNING, L. (1992). *Introducción a la neuropsicología clásica y cognitiva del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13. 3-30. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2015].
- MATEOS, Mar (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- MAYOR, J., SUENGAS, A., y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
- MÉNDEZ ZÚÑIGA, Alejandra (2007). Cuestionario sobre necesidades de formación de docentes universitarios en un modelo de aprender a aprender. *Investigación Educativa Duranguense*, N.º. 6, 90-92. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293092> [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2015].
- MERCER, Sarah; RYAN, Stephen & WILLIAMS, Marion (2012). *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan.
- MOKHTARI, Kouider & REICHARD, Carla A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259. Disponible en: <http://www.chabotcollege.edu/learningconnection/ctl/figs/jumpstart/marsipacket.pdf> [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015].

- MOKHTARI, K. & SHEOREY, R. (2002). Measuring ESL Student's Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*. 25 (3). Disponible en: <http://search.proquest.com/openview/aa20093339eaa0cb62402dea8da338/1?pq-origsite=gscholar> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2015].
- MONEREO FONT, Carles (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de innovación educativa*. 34, 74-80. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167345> [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015].
- MONROY ROMERO, José Alberto y GÓMEZ LÓPEZ, Blanca Estela (2009). Comprensión Lectora. Remo. *Remo*. VI, (16). 37-42. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2015].
- ONAT CIHANOGLU, Mehmet (2011). Metacognitive awareness of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4529-4533. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812020265> [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2015].
- PARIS, S.G. & JACOBS, J.E. (1987). Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*. 22, (3-4). Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1987.9653052?journalCode=hedp20#.Vd722Pl_Oko [Fecha de consulta: 15 de julio de 2015].
- PARKIN, Alan J. (2014). *Essential Cognitive Psychology*. Psychology Press Classic Editions.
- PEREIRA-LAIRD, J. A. & DEANE, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*. 18, (3), 185-235. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0270271970180301> [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015].
- PÉREZ, Antonio del Pino (2000). *Tratamientos psicológicos. Una perspectiva conductual*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Resma.
- PHILLIPS JR., John L. (1970). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Editorial Fontanella.

- PINERO DE QUESADA, Rosanna y SERRANO CABEZAS, M^a Paz (1994). La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del currículum. *ASELE. Actas IV*. Extraído de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0129.pdf [Fecha de consulta: 12 de junio de 2015].
- PUENTE, A., JIMÉNEZ, V., y ALVARADO, J.M. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10 (1), 95-116. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3988293> [Fecha de consulta: 27 de octubre de 2015].
- QUIROGA, Jorge (2009). La metacognición: un aporte para todos los docentes desde la clase de lenguas extranjeras. *Eleducador*. 4. Disponible en: http://eleducador.pruebasnorma.com/index.php?option=com_content&view=article&id=112%3Aarticulo-revista-eleducador-numero-4-la-metacognicion&catid=45%3Arevista-eleducador&Itemid=195 [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2015].
- RAHIMIA, Mehrak & KATAL, Maral (2011). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73–81. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X> [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2015].
- RAHIMIA, Mehrak & KATAL, Maral (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 82 – 89. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029491> [Fecha de consulta: 10 de julio de 2015].
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (1997-98). La formación del universitario en la autonomía del aprendizaje. Universidad del País Vasco. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 990. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_46.pdf [Fecha de consulta: 25 de junio de 2011].
- SEZGIN MEMNUN, Dilek & AKKAYA, Recai (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, (1), 1919–1923. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003401> [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2015].

- SANDIA, Luisa (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*. 13, (2). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17203/2/articulo1.pdf> [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2011].
- SANDI-URENA, Santiago; COOPER, M. Melanie & STEVENS, H. Ron (2011). Enhancement of Metacognition Use and Awareness by Means of a Collaborative Intervention. *International Journal of Science Education*. 33, (3), 323–340. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690903452922#.VexFcleFPIU> [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015].
- SABATINI, J.P.; O'REILLY, T. & ALBRO, E.R. (2012). *Reaching an Understanding: Innovations in How We View Reading Assessment*. Rowman and Littlefield.
- SCHLEMENSON, Silvia; ALONSO, Claudia; MAQUIEIRA, Lidia Susana; NEJAMKIS, Graciela; KADISCH, Gabriela; CANDIA, María Renée y LABEL, Clarisa (2009). *Desarrollo cognitivo. La riqueza de un potencial sin límites*. Madrid: Editorial CEP.
- SCHRAW, Gregory & DENNISON, Rayne Sperling (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, Elsevier*. 19, 460-475. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X84710332> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2015].
- SERRANO, Dolores (2001). *Estrategias de aprendizaje* [guía de autoestudio]. UAM Azcapotzalco, México. Disponible en: <http://www.lapaginadelprofe.cl/UAconcagua/formacionprofesional/estrategiasdeaprendizaje.pdf> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2015].
- SHEOREY, R. & MOHKTARI, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System* 29, 431–449. Disponible en: https://www.academia.edu/4242727/Differences_in_the_metacognitive_awareness_of_reading_strategies_among_native_and_non-native_readers [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015].
- SPRUCE, Robin & BOL, Linda (2014). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*. 10, (2), 245-277. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-014-9124-0#/page-1> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2015].

- STEWART, P. W.; COOPER, S. S., & MOULDING, L. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40. Disponible en: <http://www.nrmera.org/PDF/Researcher/Researcherv21n1Stewart.pdf> [Fecha de consulta: 22 de junio de 2015].
- TESOURO, Montse (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35. 135-144. Disponible en: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20830/20670 [Fecha de consulta: 10 de julio de 2015].
- VALLE ARIAS, Antonio; BARCA LOZANO, Alfonso; GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31, (3), 425 – 461. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302> [Fecha de consulta: 31 de julio de 2015].
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1999). *Meta-lenguaje 1: Lectura y escritura*. Valencia: Editorial Promolibro.
- WANG, C. Margaret (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- WILLIAMS, Marion; MERCER, Sarah & RYAN, Stephen (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- ZHANG, L. J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *Tesol Quarterly*, 44, (2), 320-353. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/tq.2010.223352/abstract> [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015].