

# Metacognición en la enseñanza de español para extranjeros

Rocío Cruz Ortiz

*Personal postdoctoral en la Universidad de Granada*

## 1. Introducción

No es ningún secreto que la interpretación de la enseñanza de lenguas extranjeras sufrió una gran revolución a raíz del desarrollo de la corriente cognitivista desde los años 70 del siglo pasado. Si bien antes el contenido era el gran protagonista en los programas de enseñanza, este principio se modificó con la entrada en escena de la psicología cognitiva, que caló de lleno en el ámbito de la educación en general.

La preponderancia del paradigma cognitivista supuso un cambio en la noción de ser humano manejada por la psicología, pues, frente al conductismo, el cognitivismo destaca la imagen de la persona como procesadora e interpretadora de la información circundante (Pons, 2013, p. 111).

El cognitivismo aplicado a la enseñanza de idiomas considera que la lengua no funciona como algo independiente del conocimiento, sino como un conjunto de habilidades que se inscriben en el contexto de cómo este saber es adquirido en general (Castañeda, 1997; Martín Gavilanes, 2001). Esto hace que autores como O'Malley y Chamot (1990) crean firmemente que la adquisición de lenguas extranjeras no puede entenderse sin la interacción entre el componente lingüístico y el cognitivo, que es lo que da lugar a que se produzca la adquisición de nueva información.

Ahora bien, dentro del dominio del cognitivismo, se encuentra un complejo de fenómenos relacionados con la adquisición del conocimiento en el que entra en juego la metacognición. Algunos autores definen la metacognición como el conocimiento sobre la cognición y las creencias que los sujetos poseen sobre sus propios procesos cognitivos (Flavell, 1979; Oxford, 1990; Bressler, 2014; Hertzog, Perfect y Schwartz, 2002, etc.). En palabras de Öz (2005, p. 147) “los dos conceptos difieren en que las habilidades cognitivas son aquellas requeridas para completar ciertas tareas, mientras que las habilidades metacognitivas son las que determinan cómo las tareas son ejecutadas”<sup>1</sup>.

Si bien Vigotsky (1995 [1934]) ya aborda la idea de cognición humana que implica el desarrollo metacognitivo, puesto que defendió que con la maduración cognitiva el sujeto aumenta la destreza de controlar y regular la capacidad de procesamiento de información, el primero en emplear el término *metacognición* y en desarrollar este concepto específico

---

<sup>1</sup> Originalmente en inglés, la traducción es mía.

fue el psicólogo estadounidense John Flavell, que la considera como “any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive enterprise. It is called metacognition because its core meaning is cognition about cognition” (Flavell, 1985, p. 104).

Dicho de otro modo, la metacognición hace referencia a la capacidad del individuo para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y sobre la forma en la que aprende. “Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición” (Martín Peris *et al.* 2008, s.v. *metacognición*).

El desarrollo de la teoría cognitivista de manera general y de la metacognición en particular ha dado lugar a que el foco en la enseñanza de lenguas se halla desplazado del *contenido* al *método*, del *enseñante* al *aprendiente*. Las nuevas estrategias de enseñanza se centran cada vez en ofrecer un soporte que posibilite el aprendizaje autónomo, en la necesidad de enseñar al alumno a ser consciente de sus propias capacidades, en la responsabilidad de la construcción de su propio conocimiento. Es decir, la metacognición supone una concepción que va más allá de la concepción del aprendizaje como una mera acumulación de contenidos facilitados por el profesor, y otorga al alumno un rol activo en el que es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, “el auténtico protagonismo de la escuela tiene que dirigirse a ayudar a la persona a pensar, a enseñar a aprender. Tiene que ir fomentando en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente” (Tesouro, 2005, p. 136).

Puesto que los beneficios de la atención a la metacognición en la enseñanza de lenguas extranjeras parecen numerosos, en este capítulo se pretende abordar la importancia de introducir las estrategias metacognitivas en el aula de idiomas en general, y en la del español para extranjeros en particular, ya que estas preparan al estudiante para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, activando procesos mentales que posibilitan la regulación y conciencia de su actuación en la adquisición del conocimiento. Además de esto, trataremos sobre el papel que deben desempeñar el profesor y el alumno en una enseñanza fundamentada en las bases metacognitivas y concretaremos una serie de tareas específicas en la clase de ELE que posibilitarán la introducción de manera práctica de actividades en las que se desarrolle la metacognición en el aula gracias al enfoque por tareas.

## **2. Los componentes de las estrategias metacognitivas**

Los procesos metacognitivos se suelen dividir en dos grandes bloques: el declarativo y el procedimental. El primero hace alusión al conocimiento de los propios procesos cognitivos, mientras que el segundo alude a la capacidad de la persona para controlarlos. Las estrategias metacognitivas se entienden en este contexto como mecanismos diseñados para gobernar estos los procesos cognitivos.

A la hora de abordar la preparación de una propuesta didáctica que incluya las estrategias metacognitivas en la clase de idiomas, es muy importante tener en cuenta cómo debe desarrollarse el aprendizaje metacognitivo. Para Burón (1996), la metacognición aplicada a la enseñanza presenta cuatro grandes características:

- a) El reconocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- b) La selección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.

- c) La autoobservación del propio proceso de generación de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas eran las adecuadas.
- d) La evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Por otro lado, Anderson (2002) afirma que para que se active este aprendizaje es necesario tener en cuenta estos cinco elementos:

1. Preparación y planificación del aprendizaje.
2. Selección y uso de estrategias de aprendizaje.
3. Monitoreo del uso de las estrategias.
4. Orquestación de diversas estrategias.
5. Evaluación de las estrategias.

Vemos como lo enunciado por ambos autores es coincidente, si bien Anderson (2002) ofrece un mayor nivel de concreción en la delimitación de las fases.

La etapa de *preparación y la planificación* es el primer paso para que se produzca el aprendizaje metacognitivo e implica varias cosas. Primero, el individuo desarrolla cierta actitud hacia una actividad particular. Se establecen objetivos de aprendizaje y se determina si tales objetivos valen la pena, son compatibles con sus necesidades y, sobre todo, si son alcanzables. En esta etapa el conocimiento personal del alumno "influye en la elección de los objetivos de aprendizaje y en los criterios utilizados para evaluar el aprendizaje resultados"<sup>2</sup> (Wenden, 1998, pág. 520). En otras palabras, aquellos que tienen confianza en sus capacidades de aprendizaje es más probable que seleccionen objetivos más desafiantes que los más inseguros. Después de esto, el individuo utiliza su conocimiento de la tarea para clasificar la actividad, determinando si es de naturaleza similar a una que se ha encontrado anteriormente. Este autocuestionamiento implica preguntarse qué conocimientos previos pueden ayudar con la tarea actual, qué dirección debe tomar el proceso de pensamiento, el orden de ejecución y cuánto tiempo se le asigna.

Decidir cómo completar la actividad, es decir, *seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje*, es el siguiente paso en el proceso de aprendizaje metacognitivo. El empleo de trucos mnemotécnicos y pistas contextuales son ejemplos de estrategias de aprendizaje. Este es un paso importante, ya que "la capacidad metacognitiva de seleccionar y utilizar estrategias particulares en un contexto dado para un propósito específico significa que el alumno puede pensar y tomar decisiones conscientes sobre el proceso de aprendizaje"<sup>3</sup> (Anderson, 2002, p. 2).

Una vez que se han elegido y aplicado las estrategias, el alumno debe cuestionarse con frecuencia si esas tácticas se están utilizando o no como se pretendía originalmente (Anderson, 2002, p. 3), es decir, se lleva a cabo un *monitoreo* (entendido como un control o supervisión) del uso de las estrategias. Para Wenden (1998, p. 525), esta supervisión es "la habilidad reguladora que supervisa el aprendizaje proceso que sigue a la planificación inicial". Esto permite al aprendiente determinar si está alcanzando los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, el monitoreo requiere "tomar medidas apropiadas para hacer frente a las dificultades que interfieren en el proceso de aprendizaje" (Wenden, 1998, p. 525). En otras palabras, cuando uno no puede continuar con una tarea porque la estrategia que se está utilizando es inapropiada, debe sustituirla por otra más efectiva. Así pues, la supervisión o control puede dar lugar a la modificación y/o expansión del

---

2 Originalmente en inglés, la traducción es mía.

3 Igual que en la nota anterior, lo hacemos así para facilitar la lectura y que el lector no tenga que cambiar de idioma constantemente.

conocimiento metacognitivo existente. Naturalmente, esto implica que una persona tiene más de una estrategia a su disposición y puede preguntarse cómo debería proceder, qué otras oportunidades hay disponibles y cómo resolver las lagunas de comprensión.

La capacidad de *orquestrar* una variedad de estrategias está estrechamente relacionada con el paso anterior y supone reconocer que algunos materiales pueden requerir el uso de más de un enfoque al mismo tiempo. Esta es una habilidad metacognitiva importante ya que la capacidad de coordinar, organizar y hacer entre las diversas estrategias disponibles es una distinción importante entre los aprendices fuertes y los débiles (Anderson, 2002, p. 1).

Por último, la *evaluación* del uso de las estrategias en el aprendizaje requiere que el alumno reflexione y cuestione la eficacia de sus acciones. Este aspecto del proceso de aprendizaje metacognitivo incorpora el último paso y, en palabras de Anderson (2002, p. 1) "todo el ciclo se evalúa durante esta etapa". En esta fase se considera la consecución de los objetivos y la consiguiente utilización, eficacia y sustitución de estrategias. Uno se pregunta lo bien que se hizo, qué alternativas habrían cambiado el resultado, y si el conocimiento es transferible.

Dicho esto, es importante señalar que, aunque aquí se ha presentado este proceso de manera lineal, no tiene por qué ocurrir así en la experiencia real. De hecho, los cinco componentes interactúan los unos con los otros a lo largo de la realización de una determinada tarea.

### **3. Los roles del profesor y el alumno en el aprendizaje metacognitivo**

A raíz de todo lo explicado, no es difícil darse cuenta de que en la clase de lenguas en la que se prioricen las estrategias metacognitivas, el aprendiz será el que deba controlar su propio proceso de aprendizaje demostrando "una aplicación consciente de las estrategias de cognición" (Joseph, 2003, p. 151). El alumno debe percibirse a sí mismo como un pensador continuo, lo que lo llevará a hacer frente con éxito a nuevas situaciones.

En palabras de Arumí y Esteve (2006):

El aprendiz de lenguas extranjeras es visto, por lo tanto, como un individuo cognitivamente activo que, en su intento de llegar al control de la nueva lengua, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo. Y así se entiende que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendiz haga un uso estratégico del conocimiento previo o implícito, que engloba tanto su experiencia social como su conocimiento del mundo y también sus capacidades de uso de la lengua, que provienen del conocimiento de su lengua materna o de otras lenguas ya aprendidas (Arumí y Esteve, 2006, p. 3).

Y si ese es el papel del alumno, el del docente, por tanto, no puede ser otro que el de constituirse como un guía que dirija el proceso de aprendizaje y facilite la reflexión sobre cada uno de sus componentes. La función del educador se aleja de figura tradicional de transmisor de conocimiento, y ahora su función principal consiste en proporcionar al alumno sistemas de codificación de la información amplios y funcionales que posibiliten un aprendizaje inteligente, productivo y creativo que facilite la adaptación a la gran cantidad de peticiones del medio y a su variabilidad (Tesouro, 2005, p. 35). Además, en todo momento, el docente debe proporcionar información precisa al alumno de su desarrollo como aprendiz

En los procesos implicados en el aprendizaje en las aulas de ELE, se debería tratar de dar espacio y cabida al desarrollo de las capacidades metacognitivas de cada estudiante para que puedan relacionarse con la forma en que se aprende, se entienden los conceptos y se comprenden los procesos implicados en el aprender.

En este sentido, es un desafío repensar y proponer un currículo educativo que sea permeable a las necesidades cognitivas de los alumnos y que estimule esta capacidad de desarrollo de las estrategias metacognitivas. El trabajo de McGuire y McGuire (2015) presenta con claridad expositiva y empírica cómo es posible hacer lugar a las múltiples formas de integración de las estrategias metacognitivas en el aula, independientemente de la asignatura. Describe y expone la importancia de que el docente asuma la responsabilidad y compromiso para enseñar a aprender

Una de las formas de potenciar la metacognición en el aula consiste en desarrollar un estilo docente que tenga en cuenta las habilidades, capacidades y competencias cognitivas, así como la gestión emocional de los estudiantes, de modo que se logre una mejor conexión entre el alumno y el objeto de estudio, fomentando el aprendizaje significativo. Este estilo de aprendizaje tiene que ir de la mano de un trato personalizado al alumnado y de un docente preparado y/o formado para ello. Es importante tener presente que las experiencias metacognitivas pueden ocurrir con mayor probabilidad si se demandan de forma explícita: solicitando al estudiante que haga inferencias, juicios y toma de decisiones cuando hay algún problema u obstáculo que dificulte la realización de una tarea, intentando que los recursos conscientes no aparezcan obstaculizados o enmascarados por otras experiencias subjetivas apremiantes (como puede ser el miedo, la frustración, la falta de autoestima...), etc. Al asumirse un modelo interactivo en el aula, el docente debe estar más centrado en el proceso de aprendizaje, por lo que es conveniente, entre otras cosas, que presente de manera explícita los objetivos, busque la adaptación a los intereses y necesidades de los estudiantes, relacione los contenidos con problemas o preocupaciones significativas que estos tengan, trate de ser accesible y cercano a los estudiantes a la vez establezca vías y mecanismos de participación y expresión dentro del aula, etc. Esto supone privilegiar el desarrollo de la autonomía y del protagonismo que los estudiantes para que puedan hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, de su deseo de aprender. En definitiva, desde el rol docente se debe enseñar y promover el desarrollo de las competencias que posibiliten el aprender a aprender y el aprender a pensar juntamente con el enseñar y aprender a cooperar.

En este sentido, Medina afirma que “si el alumno no es el protagonista de un aprendizaje y éste no es rigurosamente significativo, se estará propiciando un adoctrinamiento, una detención del desarrollo y, sobre todo, una manipulación del sujeto (alumno)” (Medina, 1988, p. 81 *apud* Trillo, 1989, p. 105). Igual opinan Weinstein y Mayer (1986, p. 315) al decir que “la importancia de hablar de estrategias de aprendizaje en un libro sobre la enseñanza deviene de lo razonable que resulta pensar que una buena instrucción debe incluir la explicación a los estudiantes de cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo motivarse a ellos mismos”.

Y es que el desarrollo de la metacognición promueve y sostiene el aprendizaje autónomo, entendiendo que este implica asumir una toma de decisiones con el fin de regular el proceso personal de aprendizaje, orientado hacia el logro de una meta u objetivo teniendo en cuenta las condiciones propias inherentes al contexto. Para los estudiantes, esta posibilidad de aprendizaje autorregulado demanda un proceso activo en donde es necesario establecer los objetivos que lo guían intentando monitorizar, regular y controlar la cognición, motivación y comportamiento con la meta de alcanzarlos. Llegados a este

punto, resulta imperativo conocer y comprender el proceso metacognitivo que está por debajo y oficia de sostén. Trillo va un paso más allá y considera que:

sólo respeta verdaderamente el protagonismo del alumno un modelo de enseñanza que, al plantearse explícitamente enseñar a los alumnos a que signifiquen (valoren) los contenidos y el proceso mismo de aprendizaje, tenga presente que el alumno, mientras tanto, lo estará significando todo por su cuenta, de acuerdo con sus posibilidades (aunque no sepa que lo está haciendo, ni cómo lo está haciendo, ni las conclusiones versus a las que llega) (Trillo, 1989, p. 110).

Ahora bien, para que esto funcione es necesario que haya una continua transferencia de información entre el docente y el alumno, ya que, como Winnne y Marx (1982) ponen de manifiesto, en ocasiones, la forma en que los estudiantes perciben las estrategias que deben utilizar no siempre coincide con la intención del profesor. Es por ello por lo que el docente debe poner especial cuidado en establecer claramente las relaciones entre lo que está enseñando y cómo lo está enseñando, ya que, de otro modo, “el aprendizaje de los estudiantes puede no ser el adecuado” (Winne y Marx, 1982, p. 39). Por eso, para Trillo (1989, p.113), “es preciso que sea claro que el objetivo educativo es promover progresivamente el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje”. La instrucción en estrategias de aprendizaje debe fomentar, además de la conciencia y autorregulación de este, la motivación para aprender, haciendo que los alumnos desarrollen las creencias, metas y atribuciones que resulten más adaptativas y lleguen, de ese modo, a percibirse a sí mismos como agentes capaces de controlar sus propios aprendizajes (Mateos, 2001, p. 119).

Entonces, asumir un planteamiento metacognitivo que no suponga sólo un apoyo, sino que se erija como protagonista en la enseñanza de una lengua significa desarrollar un modelo de aprendizaje en el que el aula se concibe como un sistema abierto y tanto el alumno como el profesor participen en la construcción e interpretación de esta.

#### **4. La aplicación práctica de las estrategias metacognitivas en el aula de ELE**

Una de las cosas de la más adolece la bibliografía sobre el empleo de la metacognición en la enseñanza, es en la presentación de actividades concretas con las que desarrollar estas estrategias en la clase de idiomas. En este apartado, nuestra intención es plantear algunas propuestas de ejercicios que, de manera práctica, sirvan al docente que quiera introducir la metacognición en el día a día del aula de ELE. A partir de ahí, el propio profesor podrá ir tanteando el terreno y adaptando la inserción las estrategias metacognitivas de manera concreta en su diseño curricular a la hora de desarrollar las clases, dependiendo de las características del grupo y sus necesidades educativas. Digamos que esta relación pretende ser un primer acercamiento. También nos gustaría mencionar que estas actividades que presentamos pueden adaptarse al cualquier nivel del MCER, obviamente con diferencias en el grado de exigencia dependiendo de dominio de la lengua que el alumno posea.

La manera más sencilla de incorporar las estrategias metacognitivas al aula de idiomas es concretándolas en actividades que formen parte de un enfoque por tareas, debido a que esta metodología permite que cada alumno aprenda a su ritmo, además de que conlleva una interacción y cooperación entre los compañeros de clase, de manera que el proceso de aprendizaje resulta enriquecedor para todos (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989). El enfoque por tareas permite utilizar y conectar a los estudiantes con el lenguaje

real en el que la utilización de la LE tenga un objetivo y contexto apropiado (Nunan, 1989), lo que motiva al alumno a avanzar poco a poco en su aprendizaje de la lengua por medio de ejercicios adecuados a contenidos, pautas y objetivos específicos (Richards y Rodgers 1996). Para (Brown, 1987), este método supone el desarrollo de un aprendizaje genuino y significativo donde el estudiante no solo asimila la actividad para fines de la lección, sino que adquiere conocimientos que le son de utilidad para sus necesidades comunicativas en la lengua meta. Gil Olivera (2019, p.179) opina una de las ventajas del enfoque por tareas es que facilita el trabajo autónomo, independiente y continuo de los estudiantes puesto que, si bien es cierto que el diseño y elección de las tareas es indicado por el docente, es el estudiante el que ejecuta tales tareas con los conocimientos y las herramientas que le han sido facilitadas en la clase. Para Zanón (1995), además, la tarea debe ser identificable como unidad de actividad en el aula, estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y estar diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Ahora bien, debemos que ir un paso más allá en este planteamiento, ya que, según Según Wenden (1991, pp. 42-44), para la realización de una tarea en la que se desarrollen las estrategias metacognitivas es necesario prestar atención a cuatro aspectos concretos:

1. Conocimiento sobre el propósito de una tarea (¿cuál es el objetivo al realizar una tarea determinada?).
2. Conocimiento sobre las demandas de la tarea (¿qué recursos y pasos son necesarios y cuál es el grado de dificultad involucrado?).
3. Conocimiento sobre la naturaleza de la tarea (¿qué tipo de aprendizaje es?).
4. Conciencia de la necesidad de un aprendizaje deliberado (¿implica el uso de autorregulación o estrategias metacognitivas?).

#### 4.1 Tareas para incorporar la metacognición al aula de ELE

Basándonos en todo lo dicho anteriormente, las tareas que concretas que proponemos para incorporar el trabajo metacognitivo en el aula de ELE son:

1. Trabajar el **programa**. Al inicio del curso, no solo conviene proporcionar un programa detallado al alumnado, sino que este debe trabajarse manera conjunta durante la sesión. Lo ideal sería incluir preguntas sobre el mismo que se respondan en clase. Martín Peris *et al.* (2008, s.v. *programa*) consideran que un buen programa proporciona una orientación para el trabajo de profesores y alumnos, ofreciendo un conjunto ordenado de conocimientos y destrezas sobre los que trabajarán y sentando las bases sobre las cuales se podrá evaluar el progreso de los estudiantes. El él se debe recalcar la importancia del trabajo autónomo. Esta es una herramienta fundamental de información y guía para el grupo, ya que a través de la integración de su uso se promueve el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. El programa debe tener estructura clara y es recomendable que se utilicen tablas para los cronogramas ya que facilitan la comprensión de las actividades que se realizarán durante las sesiones, al igual que un calendario con la planificación del curso. Por otro lado, es fundamental que incluya las medidas de evaluación, puesto que a través de ella los estudiantes podrán establecer la relación entre los objetivos de aprendizaje propuestos y los alcanzados y dará cuenta de la valoración de su desempeño en el aula, con el fin de guiarlos a lograr sus objetivos.

2. **Información autobiográfica**. También al inicio del curso, sería ideal que el alumno entregara al docente un mapa conceptual donde sitúe su posición actual en el aprendizaje de español y sus características personales más relevantes. La declaración autobiográfica debe expresar lo que el alumno pretende conseguir en ese curso en relación

con el aprendizaje de la lengua, qué aspectos concretos quiere mejorar, cuál es su mayor dificultad a la hora de aprender el idioma, etc. Asimismo, convendría que se incluyera los motivos por los que desea aprender español, algunas situaciones personales relevantes para ello, etc. Esto, por un lado, permitirá al estudiante tomar conciencia sobre el punto exacto en el que se sitúa en el aprendizaje de la lengua y aquel al que quiere llegar, y lo que necesita para hacerlo. Por otro lado, el revelamiento de intereses y propuestas de los aprendices constituye una parte esencial en el proceso de involucramiento y compromiso asumidos durante el desarrollo del curso como estrategia de acercamiento a la realidad del aula a la vez que le dará al profesor material para entender las necesidades del alumno y aplicar las estrategias metacognitivas más beneficiosas en cada caso, ya que no todos los sujetos tienen la misma motivación y necesidades y esto puede ayudar en gran medida a identificarlas.

3. Otra tarea muy eficaz para hacer consciente al alumnado del progreso de su trabajo autónomo y de la importancia de desarrollar habilidades de autogestión será la realización de **test de evaluación sobre su conciencia metacognitiva**, como puede ser el Inventario de Conciencia Metacognitiva (en el original inglés Metacognitive Awareness Inventory [MAI]) desarrollado por Schraw y Dennison (1994) o los que propone Favieri (2013) en un inventario de estrategias metacognitivas generales e integrales. En este tipo de test se plantean una serie de cuestiones sobre el proceso de aprendizaje individual que lleva a cabo el aprendiz y el tipo de implicación que tiene con las diferentes tareas. En este sentido, es necesario explicitar claramente el significado de las variables medidas y sus implicaciones en el proceso de comprensión. Una vez completado este inventario, lo ideal es que se produzca un análisis de los resultados obtenidos de manera individual con el fin de ayudar al alumno a interpretar y comprender adecuadamente estos resultados y las posibles implicaciones de aprendizaje que suponen.

4. La creación de un **diario personal** de estudiante. El diario de aprendizaje constituye una herramienta para implementar las estrategias de aprendizaje metacognitivas en el aula ya que supone una reflexión y seguimiento de las decisiones del alumno. Constituye un ejercicio reflexivo de los estudiantes que, a través de él, tienen la oportunidad de hacer el recorrido para transformarse en sujetos autónomos capaces de sostener la experiencia de aprender a aprender, además de que son especialmente útiles para determinar cuáles son las creencias generales de los estudiantes sobre su propia actuación (Jiménez Raya 1994; Galindo 2007). El docente tiene que acompañar el proceso facilitando instrucciones detalladas con los contenidos a cubrir y la estructura temporal que seguirá. Lo ideal es que se complete en español, ya que así, además de trabajar la conciencia metacognitiva, ayudará a desarrollar otros niveles de la lengua, pero en el caso de los alumnos de cursos iniciales que todavía no tengan las competencias suficientes para expresarse en este idioma, no habrá problema en que se lleve a cabo en la lengua materna o en la lengua vehicular del grupo.

Más allá de que a través del diario de aprendizaje el sujeto da cuenta de los procesos que siguen en la realización de actividades, este tiene la utilidad de estimular la reflexión de lo aprendido y la forma se llevó a cabo (Bonilla y Díaz 2018). Por otro lado, al final del proceso de enseñanza, los diarios constituyen un instrumento que permite contrastar lo planeado y lo obtenido y si el trabajo realizado se ve reflejado en la consecución de logros y en la evaluación.

5. La realización de una serie de **interrogantes concretos** después de cada tarea. Se parte de una serie de preguntas para contribuir a que cada estudiante pueda iniciar una vía de conocimiento de sí mismo y una preparación para transitar el camino hacia la



autonomía en el aprendizaje de la lengua. A continuación, ofrecemos algunas cuestiones que pueden servir de guía en este proceso; será ya labor del docente organizarlas y adaptarlas en función del grupo, curso y momento de la tarea que se esté realizando:

*¿Qué has aprendido con esta actividad? ¿Por qué crees que era importante? Cuando empiezas una nueva tarea, ¿en qué debes pensar primero? ¿Cómo sabes si un intento tuvo éxito? ¿Cómo puede ser transferido a otras situaciones? ¿Estás satisfecho con tu actuación? ¿En qué puedes mejorar? ¿Qué ajustes propondrías? ¿Consideras que te has organizado bien, ¿Existe alguna destreza concreta que creas que debes mejorar? ¿Eres consciente de cuáles son tus puntos fuertes y débiles?*

6. El **contrato de aprendizaje**. El contrato pedagógico o de aprendizaje es una estrategia que promueve la autorregulación del aprendizaje, que implica la realización de un acuerdo centrado en la tríada enseñanza, aprendizaje y evaluación por el cual se establece un compromiso signado entre cada uno de los estudiantes del grupo y el docente a cargo. Requiere que el profesor asuma públicamente su compromiso de acompañamiento durante todo el proceso, así como el seguimiento personal de cada estudiante y estos, a su vez, deben comprometerse a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje de acuerdo con lo pactado.

7. La **entrevista personal**. El docente se interesará de forma directa por la evolución del proceso de aprendizaje del alumno, así como por sus impresiones, nivel de satisfacción, motivación, etc. Este instrumento ha sido muy utilizado en la clase de segundas lenguas con evidencias concretas de sus beneficios para ponerlo en práctica en actividades docentes e investigadoras (Ramírez y Pereira 2006). Sirve, por un lado, para identificar el conocimiento sobre los pasos utilizados en una tarea y, por otro, como instrumento que explora los pensamientos de las personas participantes, mediante un estímulo que permite que los sujetos reporten lo que piensan o hacen, mientras llevan a cabo una tarea (Gass y Mackey, 2000).

8. Comparación de **expectativas y logros**. Como afirman Brown *et al.* (1983), la metacognición exige no solo la observación de la eficacia de la actividad realizada, sino también la verificación de los resultados. Es así como el aprendiz verá si sus expectativas se han cumplido y será consciente de sus logros, lo que lo motivará y empujará a que continúe por ese camino en el mejor de los escenarios o, en caso contrario, lo llevará a replantearse las estrategias que ha estado utilizando y a modificarlas en pos de una mejora de los resultados. Además, se recomienda realizar esta actividad por parejas o pequeños grupos dentro del aula, ya que la comparación puede permitir identificar pequeñas fallas en el proceso, tanto el propio como el del compañero, a la vez que desataría la motivación individual al escuchar los logros del otro.

9. **Autoevaluación**. Este tipo de evaluación permite convertir el proceso evaluador en un acto de responsabilidad de la persona que lo lleva a cabo y, en consecuencia, propicia una mayor autonomía en el aprendizaje (Martín Peris *et al.* 2008, s.v. *autoevaluación*). Se debe solicitar al alumnado una autoevaluación con relativa frecuencia (semanal, mensual, dependiendo de las características del curso) y no solo al final de la enseñanza. Dentro de este apartado también tendría cabida la **coevaluación**, que implica una evaluación entre iguales y puede resultar muy útil para determinar el desarrollo y la implicación del alumno en clase.

10. **Propuestas de mejora** y aporte de ideas. Se debe propiciar que el aprendiz no pierda de vista en ningún momento que su objetivo es aumentar sus competencias en la lengua meta, y para ello debe plantearse constantemente modos y maneras de alcanzarlo.

El docente tiene que facilitarle el espacio necesario en el aula para que cada alumno aporte sus puntos de vista e ideas para mejorar su progreso.

11. **Revisión y actualización de la planificación:** la planificación diseñada al comienzo del curso debe ser adaptada al desarrollo y ritmo que el grupo presente a medida que las sesiones se vayan desarrollando. No se entiende como algo estático e inamovible, sino que ha de estar al servicio de las necesidades del aula, por lo que será necesario revisar cada cierto tiempo la organización general, el cronograma previsto, la lista de tareas, etc.

12. **Retroalimentación.** A través de la retroalimentación quedarán contempladas e integradas las percepciones y reflexiones del docente. Sánchez (2014) indica que el objetivo de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es el ajuste del discurso de los estudiantes una vez que sus interlocutores les proporcionan correcciones. Por tanto, el uso de herramientas de retroalimentación ayudará al alumno a obtener una evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje de la segunda lengua y, como consecuencia, la producción de enunciados en L2 generará resultados favorables (Sánchez, 2014, p. 284).

13. **Evaluación cualitativa** por parte del docente. La evaluación externa también es importante ya que facilita al alumno una visión objetiva de su proceso de aprendizaje y le permite ser consciente de su evolución. Es importante mencionar, en este sentido, que se prefiere que la evaluación sea cualitativa antes que cuantitativa, puesto que esta aporta mucha más información de utilidad que puede ser utilizada por el receptor para su mejora. En este sentido, Bordas y Cabrera (2001) afirman que la forma en que el profesorado plantea la evaluación afecta a los enfoques de aprendizaje (superficial o profundo) y a la calidad de estos. “Unas estrategias evaluativas cuantitativas llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 35).

Todos estos procedimientos y tareas permiten la incorporación de las estrategias metacognitivas en el aula de idiomas. A través de ellas, se crearán los cimientos necesarios para construir una metodología de enseñanza basada en la responsabilidad y autogestión del propio proceso de aprendizaje de la lengua por parte de los aprendices.

## 5. Conclusiones

En el transcurso de este capítulo hemos intentado poner de manifiesto que la metacognición puede ser un potente instrumento para el avance y mejora del aprendizaje de nuevas lenguas. La importancia de incorporar las estrategias metacognitivas en la enseñanza de idiomas ha quedado patente, así como sus componentes más significativos y el rol que deben asumir los docentes y alumnos en este proceso. Finalmente, se ha ofrecido una breve aproximación práctica a las tareas concretas que se pueden poner en marcha para trabajar la metacognición en el aula de ELE. Sabemos que estas páginas constituyen un exiguo acercamiento a esta cuestión y que hay todavía mucho por hacer en el reconocimiento e incorporación de la metacognición, no ya como ayuda para el desarrollo de la enseñanza de español a hablantes no nativos, sino como pilar fundamental que orqueste el funcionamiento de sistema enseñanza-aprendizaje, apostando por un aula abierta donde el alumno sea dueño de la construcción de su propio aprendizaje en la adquisición del conocimiento.

Esperamos que este trabajo haya permitido tomar conciencia del potencial transformador que tiene el empleo de estrategias metacognitivas. Si se logra que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje asumiendo el protagonismo que esto supone, es muy probable que sea una experiencia significativa y memorable que potencie su descubrimiento y disfrute de la lengua y, por ende, que propicie la experiencia del aprender a aprender.

Puesto que la incorporación de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a regular el propio conocimiento, queremos despedir estas páginas con una cita de Osses y Jaramillo en la que afirman que, si aspiramos a que los alumnos no sean meros receptores de información, sino que “aprendan a aprender, el método didáctico, ha de ser, el metacognitivo” (Osses y Jaramillo (2008, p. 194).

## 6. Bibliografía

- ANDERSON, Neil. J., “The role of metacognition in second language teaching and learning”, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2002.
- ESTEVE, Olga y ARUMÍ, Marta “La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación”, Generalitat de Catalunya, Escola Oficial d’Idiomes Barcelona-Drassanes, Material distribuido en un taller de formación para profesores, 2004, pp. 1-35. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjerass.pdf>
- BONILLA, Mariel y DÍAZ, Claudio, “La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación”, en *Revista Educación*, 2018, 42 (2), pp. 629-644.
- BORDAS, M.<sup>a</sup>Inmaculada.y CABRERA, Flor. A., “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso”, en *Revista Española de Pedagogía*, 2001, 59 (218), pp. 25-48.
- BREEN, Michael, “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I)”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1997, 19, pp. 50-64.
- BRESSLER, Alyssa, *Theory of mind and metamemory in old age*, Bryn Mawr College: Philadelphia, 2014.
- BROWN, Ann., BRANSFORD, John, FERRARA, Roberta y CAMPIONE, Joseph, “Learning, remembering, and understanding”, en FLAVELL, John y MARKMAN, Ellen (eds.), *Carmichael’s manual of child psychology*, New York: Wiley, 1983, vol. 3, pp. 77-166.
- BROWN, H. Douglas, *Principle of language learning and teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- BURÓN, Javier, *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, España: Ediciones Mensajero, 1996.
- CANDLIN, Christopher, “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1990, 7 (8), pp. 33-53.
- CASTAÑEDA, Alejandro, *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método, 1997.
- FAVIERI, Adriana, “Inventario de estrategias meta-cognitivas generales (IEMG) e Inventario de estrategias meta-cognitivas en integrales (IEMI)”, en *Electronic journal of research in educational psychology*, 2013, 11 (31), pp. 831-850. Recuperado de: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?861>.
- FLAVELL, John, “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry”, en *American psychologist*, 1979, 34 (10), pp. 906-911.

- FLAVELL, John, *Cognitive Development*, U.S.A.: Prentice-Hall, 1985.
- GALINDO, Mar, “Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas”, en CANO, Pablo *Métodos y aplicaciones de la lingüística (Actas del VI Congreso de Lingüística General)*, 2007, vol. 1, pp. 409-418.
- GASS, Susan. y MACKEY, Alison, *Stimulated recall methodology in second language research*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- GIL OLIVERA, Numas A., “El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques”, en *Boletín Redipe*, 2019, 8 (9), pp. 170-181.
- HERTZOG, Christopher., PERFECT, Timothy y SCHWARTZ, Bennett, “Metacognition in older adults: implications for application”, en PERFECT, Timothy y SCHWARTZ, Bennett (eds.) *Applied metacognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 169-196.
- JIMÉNEZ RAYA, Manuel, “El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *RESLA*, 1994, 10, pp. 121-135.
- JOSEPH, Nancy, “Metacognitive awareness: Investigating theory and practice”, en *Academic Exchange Quarterly*, 2003, pp. 151-156.
- MCGUIRE, Sandra y MCGUIRE, Stephanie, *Teach students how to learn: strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*, Sterling: Stylus Publishing, 2015.
- MARTÍN GAVILANES, M.ª Ángeles, “El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2001, 13, pp. 215-234.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE*, 2008. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).
- MATEOS, Mar, *Metacognición y educación*, Buenos Aires: AIQUE, 2001.
- NUNAN, David, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- O'MALLEY, J. Michael. y CHAMOT, Anna, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OSSES, Sonia y JARAMILLO, Sandra, “Metacognición: un camino para para aprender a aprender”, en *Estudios pedagógicos*, 2008 34 (1), pp. 187-197.
- OXFORD, Rebecca, *Language Learning Strategies*, Newbury House: New York, 1990.
- ÖZ Hüseyin, “Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching”, en *Hacettepe University Journal of Education*, 2005, 29, pp. 147-156.
- PONS, Javier, “¿Hay vida más allá del cognitivismo? Encontrando respuestas en la psicología social”, en *Revista del Col-legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana.*, 2013, 105, pp. 110-129.
- RAMÍREZ, Jorge y PEREIRA, Silvia, “Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés”, *Laurus*, 2006, 12, pp. 148-169.
- RICHARDS, Jack. y RODGERS, Theodore, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SÁNCHEZ, Silvia, “Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas”, en *Colindancias*, 2014, 5, pp. 283-311.
- SCHRAW, Gregory y DENNISON, Rayne S., “Assessing metacognitive awareness”, en *Contemporary Educational Psychology*, 1994, 19, pp. 460-475.
- TESOURO, Montserrat, “La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar”, en *Educar*, 2005, 35, pp. 133-144.

- TRILLO, Felipe, “Metacognición y enseñanza”, en *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 1989, 7, pp. 105-118.
- VYGOTSKI, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1995 [1934].
- WEINSTEIN, Claire y MAYER, Richard, “The teaching of learning strategies”, en WITTROCK, Merlin (ed.) *Handbook of research of teaching*, New York: McMillan, 1986.
- WENDEN, Anita. L., “Metacognitive knowledge and language learning”, en *Applied Linguistics*, 1998, 19 (4), pp. 515-537.
- WENDEN, Anita. L., *Learner strategies for learner autonomy*, London: Prentice Hall, 1991.
- WINNE, Philip y MARX, Ronald, “Students' and Teachers' Views of thinking processes for classroom learning”, en *The Elementary School Journal*, 1982, 82 (5), pp. 493-518.
- ZANÓN, Javier, “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1995, 14, pp. 52-67.