Estrategias metacognitivas: el análisis y la aplicación en los manuales de ELE en los niveles A1-B2 según el MCER

Božić, Nika

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:179077

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-10**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Metakognitivne strategije: analiza i primjena u udžbenicima španjolskog kao stranog jezika na razinama A1-B2 prema ZEROJ-u

Nika Božić

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 17. svibnja 2022.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Estrategias metacognitivas: el análisis y la aplicación en los manuales de ELE en los niveles A1-B2 según el *MCER*

Nika Božić

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 17 de mayo 2022

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada jest istražiti metakognitivne strategije te analizirati na koji se način one pojavljuju i koriste u udžbenicima *Pasaporte* A1-B2 prema ZEROJ-u. Pritom je iznimno bitno postaviti metodologiju i kriterije po kojima će se isti udžbenici analizirati.

U procesu učenja stranog jezika važnu ulogu igraju strategije učenja i komunikacijske strategije. Strategije učenja mogu se definirati kao skup svjesnih procesa i postupaka usmjerenih prema određenom cilju kojima učenici lakše usvajaju nastavne sadržaje. Istraživanjem strategija učenja stručnjaci su osmislili različite podjele, poput podjela predstavljenih u djelima autorica Rubin (1987) te Oxford (1990). U ovom će se radu detaljno prikazati podjela i analiza strategija učenja autora J. O'Malleyja i A. Chamot (1990). Prema autorima strategije učenja dijele se na kognitivne, metakognitivne i socioafektivne strategije. U ovom radu usredotočit ćemo se na metakognitivne strategije, njihov opis, značajke i primjenu, s posebnim osvrtom na španjolski kao strani jezik. Nadalje, u sklopu metakognitivnih strategija predstavit ćemo strategije planiranja, regulacije te evaluacije, a fokus ovog rada bit će na ulozi tih strategija u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika te kako se one provode u odabranim udžbenicima.

U istraživačkom dijelu rada, analizirat će se zastupljenost metakognitivnih strategija na četiri razine znanja (od A1 do B2) udžbeničkog sklopa *Pasaporte* za učenje španjolskog kao stranog jezika u odrasloj dobi. Dobiveni podaci usporedit će se s teorijskim okvirom predstavljenim u prvom dijelu rada.

Ključne riječi: strategije učenja, metakognitivne strategije, analiza udžbenika

Resumen

El objetivo de esta tesis es investigar las estrategias metacognitivas y analizar cómo aparecen y cuando se utilizan en los manuales *Pasaporte* A1-B2 según el *MCER*. Es de suma importancia establecer la metodología y los criterios según los cuales se analizarán los manuales.

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como un conjunto de procesos y procedimientos conscientes dirigidos a un objetivo específico que facilitan a los estudiantes la adquisición de los contenidos didácticos. Al investigar las estrategias de aprendizaje, los expertos han ideado varias divisiones, como las divisiones presentadas en los trabajos de Rubin (1987) y Oxford (1990). Este artículo detallará la categorización y el análisis de las estrategias de aprendizaje por J. O'Malley y A. Chamot (1990). Según los autores, las estrategias de aprendizaje se dividen en las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Nos centraremos en las estrategias metacognitivas, su descripción, características y aplicación, con atención especial al español como lengua extranjera. Además, como parte de las estrategias metacognitivas presentaremos a las estrategias de planificación, monitorización y evaluación, mientras el enfoque de esta tesina será en el papel de estas estrategias en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y cómo se realizan esas en los manuales seleccionados.

La segunda parte del trabajo está dedicada a la investigación y se analizará la representación de las estrategias metacognitivas en cuatro niveles de conocimiento (desde A1 hasta B2) en los manuales *Pasaporte* para el aprendizaje del español como lengua extranjera en la edad adulta.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, análisis de libros de texto

Contents

1. Introducción 6
2. El proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras – situación contemporánea 7
   2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas 7
   2.2 El enfoque por acción 8
   2.3 Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras 11
3. Metacognición 14
   3.1 Teorías metacognitivas 15
4. Estrategias de aprendizaje 17
   4.1 Estrategias de aprendizaje en el contexto de L2 20
   4.2 Estrategias de aprendizaje – tipología / clasificación 22
   4.3 Estrategias metacognitivas – clasificación 24
   4.4 Críticas 26
   4.5 La investigación de las estrategias de aprendizaje 27
5. Análisis del uso de las estrategias metacognitivas en los manuales de ELE 32
   5.1 Objetivos del análisis 32
   5.2 Corpus del análisis 33
   5.3 Instrumento del análisis 35
   5.4 Resultados 36
   5.5 La presencia de las estrategias metacognitivas en los manuales 37
   5.6 El tipo de las estrategias metacognitivas 40
   5.7 Estrategias implícitas y explícitas 44
   5.8 Comparación final 48
   5.9 Discusión 49
6. Conclusión 54
7. Bibliografía 57

1. Introducción

Nuestra vida está repleta de numerosos desafíos, más o menos difíciles, a que nos enfrentamos cada día y que tenemos que superar. Aun las actividades cotidianas, por ejemplo, cómo preparar algún plato o cómo llegar a algún lugar, implican ciertas maneras de pensar específicas para lograr las actividades con éxito. Mientras es obvio que las actividades cotidianas suponen cierto grado de automatización, también afrontamos numerosas situaciones que conllevan reflexión consciente por nuestra parte. Para resolver estos desafíos de una manera eficaz y exitosa, sea cotidianos o sea inhabituales, tenemos que reflexionar y descubrir la mejor solución. Es decir, tenemos que usar alguna táctica o algún tipo de estrategia para un contexto específico.

El contexto más obvio en el que todos aprendemos y nos familiarizamos con las estrategias es el contexto de la clase. Las estrategias de aprendizaje son el elemento fundamental que influye en el éxito del proceso de aprendizaje. Además, las estrategias de aprendizaje se pueden utilizar en cualquier área, de las ciencias duras a las ciencias sociales, en el contexto monolingüe o plurilingüe, o en las clases realizadas en la lengua extranjera. Dado el papel central de la comunicación en las clases de lenguas, el aprendizaje de lenguas extranjeras también supone las estrategias de comunicación, estrategias particulares que usamos en el proceso de comunicarnos. Aún más, las estrategias de aprendizaje pueden referirse a y clasificarse según distintos factores que contribuyen al proceso de aprendizaje, como factores cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos.

Ese último grupo es el foco de esta tesina e incluye las estrategias que abarcan las fases de planificación, monitorización y autoevaluación del aprendizaje. El objetivo de esta tesina es primero analizar las estrategias de aprendizaje y luego analizar la posición de las estrategias metacognitivas en el contexto teórico. Además, el objetivo es investigar las estrategias metacognitivas en detalle y examinar el papel que desempeñan en clase a través de los manuales, que son un material indispensable en la clase de lenguas extranjeras. Es necesario introducir una clasificación exhaustiva para poder encontrar y explicar las estrategias que aparecen en los manuales empleados.

2. El proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras – situación contemporánea

Hoy en día, el mundo es más conectado que nunca gracias al desarrollo imparable de las tecnologías y, en consecuencia, de telecomunicaciones. Ponerse en contacto con una persona al otro lado del mundo nunca era tan fácil como hoy, así como comunicarse efectivamente nunca era tan importante como ahora, y seguirá más importante cada día. Por esas razones, aprender una lengua extranjera es una tarea esencial en esta realidad globalizada. Además, en una unión de naciones, como en la Unión europea, resulta crucial reconocer todas las naciones constituyentes y todas las lenguas utilizadas de una manera equitativa con el fin de participar en todas las funciones sin favorecer unas lenguas y desfavorecer otras. El documento fundamental que fue el primero en identificar la riqueza lingüística de Europa, sus desafíos en comunicación y la necesidad resultante de establecer las normas en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa fue el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002).

2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas

El *Marco común europeo de referencia*, o el *MCER* (2002:1), es el documento fundamental para:

> la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *MCER* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

En ese párrafo introductorio, el *MCER* manifiesta sus objetivos y describe los puntos más importantes para la creación y utilización de este. El fin no es hablar alguna lengua extranjera como un hablante nativo, sino saber comunicarse efectivamente en el contexto cultural dado, declarando el cambio en la mentalidad de las clases de lenguas segundas y extranjeras.

Aún más, el enfoque adoptado por el *MCER* es el enfoque orientado a la acción. Lo que eso significa es que el *MCER* comprende que los aprendices son miembros activos de alguna sociedad, en la cual cada día tenemos tareas para completar en un contexto particular. Para realizar eso, hace falta emplear "estratégicamente [las] competencias específicas para conseguir un resultado concreto" (*MCER*, 2002:9). El *MCER* (2002:10) define las estrategias como "cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse". El individuo debe ser capaz de elegir la estrategia adecuada para una cierta situación y con cierto objetivo. Lo que es más, el *MCER* insinúa que para emplear una estrategia efectivamente, el individuo debe ser capaz de regular este proceso cognitivo. Por lo tanto, el individuo debe tener algún conocimiento sobre sus procesos cognitivos y experiencia con los mismos.

Además, para aprender y usar una lengua es imprescindible desarrollar ciertas competencias, y según *MCER*, aprender una lengua extranjera no supone solamente aprender las normas lingüísticas y el vocabulario necesario, pero también desarrollar la identidad y personalidad entera del aprendiz. En otras palabras, las competencias pueden ser generales y comunicativas. Asimismo, desarrollar la competencia comunicativa implica el desarrollo de destrezas y habilidades lingüísticas, pero también extralingüísticas, como "la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc." (*MCER*, 2002:7). Ese último ejemplo resulta importantísimo para nuestro trabajo, dado que aprender a aprender conlleva consigo entender los propios procesos mentales y empleándolos de manera eficaz. Dicho de otro modo, aprender a aprender es un proceso metacognitivo. Los aprendices deberían reconocer su estilo cognitivo y, consecuentemente, desarrollar las estrategias de aprendizaje adecuadas.

2.2 El enfoque por acción

Como ya se ha expresado, la tecnología ha cambiado la manera de aprender y lo que debería ser el objetivo y el resultado de aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje de las lenguas extranjeras,

aun aprendizaje en general, todavía no corresponde totalmente a esta realidad porque no usa las ventajas que le ofrece la tecnología, como el enlazamiento instantáneo y la disponibilidad de informaciones. El aprendizaje tampoco combate contra las dificultades que implica tecnología, por ejemplo, el periodo de atención más corto e inconstante (George et al., 2018). El aprendizaje debería seguir ese desarrollo tecnológico y debería responder a las necesidades del mundo moderno. Dado que cualquier información se puede encontrar en pocos momentos, ya no conviene aprender de memoria las palabras, las terminaciones o las reglas gramaticales sacadas del contexto, sino aprender la lengua en un contexto adecuado, y conocer su uso real a través de las tareas significativas. Los aprendices de una lengua extranjera deberían ser autónomos en su aprendizaje y en su uso de la lengua extranjera. Para conseguir que los aprendices sean capaces de aprender una cantidad enorme de información y para poder desenvolverse en la información nueva que surge cada día, es importante equiparlos con herramientas para un aprendizaje más eficaz y autónomo, incluso más económico. Con este fin, las estrategias de aprendizaje permiten a los aprendices que aprenden de una manera más fácil y autorregulada, desde las estrategias cognitivas que facilitan la absorción del conocimiento, las estrategias metacognitivas que posibilitan el pensamiento sobre su propio aprendizaje, incluso el control y la evaluación de este, hasta las estrategias afectivas y sociales, que influyen a la voluntad y la actitud hacia el aprendizaje.

No obstante, existen esfuerzos en la metodología en general de ajustar las necesidades de alumnos a los requisitos de la vida real. Ese cambio en la metodología se puede notar en el movimiento de foco desde el profesor hacia el alumno. Asimismo, Gargallo López et al. (2014) en su investigación comparan dos metodologías opuestas, una basada en la enseñanza, y otra basada en el aprendizaje. Ya conocemos las dos corrientes en cuanto al foco del aula. La primera es la metodología tradicional, en la que el profesor es la figura central que tiene responsabilidad de construir conocimientos y transmitirlos a los estudiantes a través de las actividades de clase tradicionales, como las explicaciones de materia y lecturas magistrales, mientras los alumnos toman apuntes sobre la materia, la memorizan y la repiten. El profesor tiene autonomía en su trabajo y es el que decide autónomamente sobre el currículo y el desarrollo de este, eligiendo los contenidos, los métodos de enseñanza y las maneras de evaluación. En cuanto a los estudiantes, ellos no participan en la construcción ni la toma de decisiones en este modelo tradicional, y lo que se espera de ellos es la reproducción de los conocimientos construidos por otros, es decir, profesores. Además, el

modelo no supone el desarrollo de las habilidades cooperativas en los estudiantes, dado que la cooperación no es uno de los criterios del modelo. Lo que se valora es la competencia del cada individuo a través de los exámenes tradicionales, con interacción mínima entre los alumnos, ni entre ellos con el profesor. Finalmente, el interés y la motivación son la responsabilidad del profesor en vez del alumno (Gargallo López et al., 2014:415).

Por otra parte, el modelo basado en el aprendizaje es el modelo innovador, que rompe con las normas tradicionales de enseñanza. En este modelo, la figura central es el alumno, y todas las características del modelo demás giran alrededor de la figura del alumno. En cuanto al profesor, en este modelo, el configura como el mediador, el guía hacia el conocimiento que se construye como trabajo cooperativo entre el profesor y el alumno, y los dos comparten la responsabilidad en la construcción de los conocimientos y en desarrollo de las habilidades por la negociación de los significados. Además, el profesor colabora con otros profesores para diseñar el currículo. El objetivo de este modelo es aprender para vida, para poder desenvolverse en situaciones reales, y la evaluación significativa responde a esta idea. Finalmente, el alumno es responsable para su propio interés y motivación para aprender (Gargallo López et al., 2014:416).

La diferencia más significativa entre los dos modelos es la implicación del alumno, su compromiso a su propio aprendizaje. En el modelo tradicional el alumno es un agente pasivo, solamente el receptor del conocimiento descontextualizado y sin inclusión de la vida real en la construcción de este conocimiento. Además, el alumno es excluido de la sociedad en este modelo, es decir, el alumno no es un agente social que participa en todos los procesos sociales, comunicando con otros y entonces ajustando el significado, sino el alumno opera individualmente y sin cooperación con los demás. El problema con esto es que ese modo no refleja la realidad dado que no vivimos separados de los demás, sino en una sociedad colaborativa. Todos participamos en la vida real tomando decisiones, y los aprendices como agentes sociales deberían reflejar esto en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Nunan (1995) hace una diferencia entre el foco puesto en el aprendiz y el foco puesto en el aprendizaje. Centrar la atención en el aprendiz se funda en tomar las decisiones a la medida

de las necesidades de los aprendices, es decir, los profesores tienen en cuenta las características individuales de los aprendices y ajustan el proceso de aprendizaje según estas informaciones. Aún más, se espera de los aprendices tomar decisiones por sí mismos. Comparativamente, poner el foco en el aprendizaje propone una idea muy similar, pero toma en cuenta que los aprendices pocas veces tienen la capacidad de tomar las decisiones informadas y bien fundadas. Lo que este modelo expone es la necesidad de centrarse en el proceso del aprendizaje y todo lo que conlleva con sí. Mejor dicho, Nunan (1995) explica que los objetivos de aprendizaje están constituidos por dos partes: uno es el aprendizaje de los contenidos, mientras el otro es concientizar los procesos de aprendizaje. Pocos aprendices ya tienen las capacidades y han desarrollado las habilidades para controlar su propio aprendizaje sin dirección por parte del profesor. Sin embargo, el papel del profesor es facilitar la adquisición de estos conocimientos y competencias para un aprendizaje futuro más autónomo.

2.3 Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Los cambios en los enfoques metodológicos están relacionados con la perspectiva humanística del individuo y del aprendiz. En palabras de Fernández López (2008:413): "[n]os situamos, pues, en una línea metodológica que pretende un aprendizaje más personalizado y eficaz". Por una parte, el objetivo del aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras ya no es conocer todas las reglas gramaticales y entender los textos en la lengua meta, sino el propósito principal es poder comunicarse, o más bien, poder comunicarse de una manera eficaz, pero no necesariamente perfecta. Los procedimientos para conseguir ese objetivo consisten en interacción y una comunicación significativa para el alumno. Por esas razones, los papeles del alumno y del profesor cambian. El profesor ya no es el protagonista en el aula, sino un facilitador del aprendizaje. Aún más, no son sus necesidades y requisitos los que determinan los procedimientos en el aula. Al contrario, es el alumno quien asume un rol activo en su aprendizaje, es decir, se responsabiliza y se autonomiza.

Sin embargo, como ya hemos determinado, pocos alumnos ya tienen las capacidades para comportarse de manera autónoma, y Rubin (2013) destaca la importancia de andamiaje en la

enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias no sirven solo para facilitar la adquisición, organización y el uso de una lengua, o cualquier otra materia, son también para permitir que el alumno toma la responsabilidad de su propia educación, es decir, aprender a aprender. La autonomía en el aprendizaje implica la voluntad de completar una acción relevante con poca o sin asistencia (Hsiao y Oxford, 2002). Sin embargo, llegar a este punto también supone un proceso empezando con mayor implicación del profesor en el aprendizaje y terminando con mayor autonomía del aprendiz.

Con este fin, es importante destacar las contribuciones de Vygotsky (1978, en Oxford 2017) en el campo de la didáctica relacionadas con su teoría de andamiaje. Ese concepto se refiere a la zona del desarrollo próximo. En otras palabras, la asistencia de las personas con más conocimientos y competencias nos facilita el aprendizaje. Gradualmente eliminando esa asistencia, el aprendiz desarrolla su independencia y autorregulación de su aprendizaje. Por consiguiente, la teoría del andamiaje incluye la interacción y la colaboración entre personas, que, por su parte, implica las estrategias comunicativas y sociales (Hsiao y Oxford, 2002).

Asimismo, Macaro (2001) subraya la diferencia entre la terminología de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de los aprendices, argumentando que las primeras pueden ser vinculadas específicamente con el proceso de aprendizaje de algún campo especifico, mientras las segundas son las técnicas usadas en cualquier área de estudio. El resultado de este argumento es el papel resaltado del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje, haciéndole un agente activo en vez de pasivo. Aun así, por la simplicidad, en este trabajo utilizaremos las estrategias de aprendizaje como el termino superpuesto, ya que en el resto de la literatura la diferencia entre los dos no se considera.

Autonomía en aprendizaje finalmente debería resultar en una autonomía personal, es decir de una autonomía en vida. Autonomía en aprendizaje es uno de los rasgos centrales del enfoque centrado en el alumno, que pretende equipar el alumno no solo para aprobar los exámenes sino para enfrentar la realidad y la vida. Erdocia Íñiguez dice que la manifestación de la autonomía es el aprendizaje independiente, que es precisamente lo que los profesores queremos de nuestros

alumnos. Analizando los trabajos de Benson (2001), de Little (1991) y de Holec (1979) sobre las dimensiones que la autonomía del aprendiente incluye, Erdocia Íñiguez (2014:10) determina que un aprendiente autónomo podría ejercer control sobre su propio aprendizaje, es decir, "seleccionar y usar las estrategias de aprendizaje apropiadas, controlar procesos cognitivos como la atención y la reflexión, gestionar el conocimiento metacognitivo, determinar el contenido de su aprendizaje". A la primera vista, este concepto parece inalcanzable y demasiado abstracto para exigir de nuestros alumnos, pero también y de nosotros mismos. Aparte de todas las obligaciones que los profesores tienen en el aula, parece una tarea desafiante pretender ese nivel de participación de los alumnos sin las instrucciones precisas y rigurosas. Por esa razón, el Plan curricular del Instituto Cervantes, en adelante el PCIC (2006), ha presentado una lista exhaustiva de las expectativas por los niveles, pero también por las competencias lingüísticas y generales que se esperan de los estudiantes. Por consiguiente, el PCIC (2006) ha unido el doble objetivo ya mencionado de aprender y de usar la lengua la lengua.

Para discutir más extensamente, el documento define la autonomía como uno de los aspectos de la centralidad del alumno, aparte de definir al alumno como agente social y como hablante intercultural, profundizando que "la autonomía se centra especialmente en el control tanto de los factores afectivos como de los cognitivos en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje" (PCIC, Introducción general 2006). El punto central que hace la oración citada es el control sobre los procesos de aprendizaje. Es decir, para conseguir la autonomía en el aprendizaje, es necesario tener el control sobre los procesos mentales, y poder desarrollarlos según el contexto y las necesidades del individuo. En otras palabras, para alcanzar un grado de aprendizaje autónomo, los aprendices deberían desarrollar su propia metacognición. Y con el fin de conseguir esto, el PCIC (2006) ha definido, en palabras generales y positivas, las aptitudes de los estudiantes, dedicando un entero apartado a las componentes y procedimientos de aprendizaje, dividido en dos capítulos: "Relación de procedimientos de aprendizaje" y "Uso estrategia de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas" (PCIC, 2006). Describiremos más específicamente lo que incluye y supone este apartado en el capítulo 3, subcapítulo 3.

3. Metacognición

Hasta este punto ya hemos mencionado varias veces el concepto de metacognición, es decir, hemos explicado que entender los procesos cognitivos, los procesos de aprendizaje, poder controlar y evaluar esos procesos se muestra indispensable para obtener mejores resultados durante aprendizaje. Ahora tenemos que explorar el concepto de metacognición en más detalles.

Frecuentemente, la metacognición se define como pensar sobre pensar (Anderson, 2002, Livingston, 2003, Mahdavi, 2014. Aun así, esa definición no cubre la totalidad de la complejidad que metacognición supone. La figura central en los principios de las investigaciones sobre metacognición fue John Flavell, ahora considerado como pionero de la metacognición. Flavell ha investigado las capacidades metacognitivas de los niños durante los años 70, concluyendo que los niños menores tienen capacidades limitadas para entender sus procesos mentales, y que no los monitorizan tanto (Flavell 1979).

Además, Flavell (1979) divide las acciones de la monitorización cognitiva en cuatro partes que interactúan: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, tareas y acciones. El conocimiento metacognitivo también incluye tres variables; conocimiento sobre la persona, conocimiento sobre la tarea, y conocimiento sobre la estrategia. Por otro lado, las experiencias metacognitivas se refieren a las situaciones en las que experimentamos el uso de los procesos cognitivos. Aún más, en las palabras de Livingston (2003), las experiencias metacognitivas contienen también las estrategias metacognitivas. Es decir, la regulación metacognitiva de los procesos cognitivos se lleva a cabo a través de las estrategias metacognitivas, hasta cumplir algún objetivo cognitivo. Esa visión de la metacognición como un concepto complejo, compuesto por varios procesos y conocimientos ha dado origen a las investigaciones consecuentes (Schraw y Moshman, 1995; Kuhn y Dean, 2004; Schraw et al., 2006). En estas, los investigadores han introducido la clasificación por el conocimiento declarativo y conocimiento procedural surgido de las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva.

3.1 Teorías metacognitivas

Frecuentemente, la metacognición se define como el conocimiento de la cognición. Sin embargo, eso es una visión unilateral, ya que saber sobre algo no supone saber cómo emplear y manejar este conocimiento. En su trabajo, Schraw y Moshman (1995:351) introducen el concepto de teorías metacognitivas, o las teorías que consolidan por una parte el conocimiento de la cognición y, por otra, la regulación de la cognición en una estructura sistematizada. O más bien, el conocimiento metacognitivo se debe sistematizar para que tenga sentido, que en turno, permite entenderlo mejor y manipularlo. No basta tener la teoría sobre la metacognición, sino también las herramientas para una práctica eficaz. Aún más, según estos autores, la escasez de una teoría metacognitiva resulta con la inhabilidad de poder explicar alguna acción cognitiva, y también de poder planear efectivamente.

El conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento declarativo, o el conocimiento que el aprendiz tiene sobre sí mismo y su proceso de aprendizaje. Luego tenemos el conocimiento procedural, o más bien el conocimiento de cómo emplear las habilidades cognitivas. Finalmente, el conocimiento condicional se refiere al conocimiento de cuándo y porque poner en marcha cualquier acción mental. Schraw y Moshman (1995) confirman que los aprendices exitosos disponen de más conocimientos declarativos que los aprendices menos exitosos, que los aprendices que desarrollan su conocimiento procedural automatizan más sus habilidades y estructuran las estrategias más efectivamente.

Por otro lado, la regulación de la cognición se refiere a las acciones metacognitivas que controlan la cognición. Es decir, la regulación de cognición incluye procesos como la planificación, la monitorización y la evaluación. Ambas partes de la teoría metacognitiva son importantes para incorporar los conocimientos y las experiencias metacognitivas en la mente. Asimismo, son imprescindibles para hacer predicciones y explicaciones de las acciones cognitivas, sea de uno mismo o sea de otras personas. Es decir, permiten el aprendizaje y el empleo consecuente de las estrategias metacognitivas.

Schraw y Moshman (1995) mencionan tres fuentes para las teorías metacognitivas. La primera es el aprendizaje cultural, es decir, aprendizaje social que absorbamos de nuestro alrededor, más notable la escuela. La segunda fuente es la construcción individual de las teorías metacognitivas, que cada individual crea espontáneamente por sí mismo. Finalmente, la tercera fuente para las teorías metacognitivas es la interacción entre los grupos de pares. Para la última fuente, un nivel del desarrollo cognitivo similar es necesario, ya que no se trata de un individual superior que enseña a los demás, sino de la interacción y negociación en igualdad de condiciones que resulta con alguna conclusión relevante para las teorías metacognitivas.

4. Estrategias de aprendizaje

Desde los años setenta, los investigadores se han interesado en examinar las diferencias individuales entre los aprendices de las lenguas extranjeras, como la motivación y desmotivación, la edad, la aptitud y la inteligencia, los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. El principal objetivo de esas investigaciones ha sido determinar cómo el alumno aprende y cómo favorecer el aprendizaje (Stern, 1975, y Rubin, 1975). Richards y Lockhart (2008) destacan que "mientras los estilos cognitivos pueden considerarse como características relativamente estables de los alumnos, que afectan a su enfoque general de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas". El estilo cognitivo es una de las características permanentes en la cual no podemos influir mucho ni como aprendices ni como profesores, sino tenemos que adaptarnos a la variedad de las posibilidades para aprender algo. En otras palabras, los alumnos pueden reaccionar ante y relacionarse con su entorno de aprendizaje de maneras distintas, que Knowles (1982, en Richards, 2008) clasifica en cuatro categorías; el estilo de aprendizaje concreto, el estilo de aprendizaje analítico, el estilo de aprendizaje comunicativo y el estilo de aprendizaje basado en la autoridad.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje pueden enseñarse, incluso adaptarse al contexto especifico y al individuo. En concreto, las estrategias se definen como "acciones u operaciones llevadas al cabo por el aprendiz de lengua extranjera (LE) para facilitar y mejorar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información" (Oxford, 1990 en Nogueroles López 2011:135). Los investigadores han propuesto varias definiciones, que no incluyen siempre la consciencia del alumno, pero la mayoría está de acuerdo que debe existir un cierto grado de consciencia en el momento de utilizar las estrategias. Más específicamente, empezar a utilizar una estrategia de aprendizaje implica la intención de usarla, pero usándola habitualmente se convierte en un proceso que el aprendiz no controla. Dicho de otro modo, el conocimiento de la estrategia se automatiza y se convierte en un conocimiento procedural (Hsiao y Oxford, 2002; Oxford 2012). Sin embargo, existen tareas y procesos mentales que se realizan de una manera casi subconsciente, aunque suponen un carácter estratégico. Por ejemplo, deduciendo el significado de la palabra del

contexto empleamos nuestros recursos estratégicos, pero al mejor no los empleamos totalmente consciente o intencionalmente.

Por lo tanto, Macaro (2001) introduce el concepto del continuo de la consciencia. Generalmente, son pocos casos en los cuales discutimos en los extremos, y es más habitual tomar en cuenta los matices de cualquier concepto. Aún más, en relación con las características individuales de los aprendices, también es difícil considerarlas en extremos, y resulta más prudente considerar las características a través de una escala. Finalmente, el autor expresa su incertidumbre si todas las estrategias se puedan articular, o si todos los aprendices sean capaces de articular cualquiera estrategia.

Richards y Lockhart (2008:63) indican que Oxford (1990) destaca que las estrategias de aprendizaje muestran ciertas características. Por ejemplo, deben contribuir al objetivo principal, que es la competencia comunicativa, permiten la autorregulación del aprendizaje, resuelven problemas concretos, pueden enseñarse, son flexibles y a menudo conscientes. En realidad, el papel de profesor aumenta porque es el profesor mismo que debe mostrarlas y enseñarlas a los estudiantes. De esa manera se aprenden tanto la lengua como las competencias y estrategias comunicativas, así que la relación entre esos conceptos es recíproca. Además, cabe destacar la importancia de ese factor de las estrategias de aprendizaje en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), que en todos los niveles enfatiza el papel de las estrategias para el aprendizaje y la comunicación exitosa.

También, Stern, y luego Rubin, han notado algunas características del propio aprendiz, el cual han denominado el buen aprendiz. Para Stern (1975, en Oxford y Crookall, 1989), el alumno exitoso encuentra su estilo de aprendizaje, sus estrategias relevantes para las tareas, muestra la voluntad de practicar y experimentar con la lengua, crea el nuevo sistema lingüístico en el que piensa. Por su parte, Rubin define el buen aprendiz como el alumno que quiere comunicar, se centra tanto en la forma como la comunicación, y se centra en su propia producción y de los demás (Rubin, 1975 en Oxford y Crookall, 1989).

En su investigación sobre el desarrollo de la interlengua, Selinker (1972) hizo la distinción entre las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje. En comparación con las estrategias de aprendizaje, en el campo de las estrategias comunicativas tampoco hay un consenso en cuanto a la definición y las clasificaciones. Además, la importancia de las estrategias comunicativas sigue siendo investigada, como:

> la relación entre el nivel de competencia lingüística y el uso de las EC (LaBarca & Khanji, 1986; Poulisse & Schils, 1989; Liskin-Gasparro, 1996), o entre el tipo de tarea comunicativa y la elección de estrategias (DeKeyser, 1991; Poulisse & Schils, 1989). Otros han examinado la influencia de la enseñanza de las EC en la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas (Dornyei, 1995; Salamone y Marsal, 1997; Scullen y Jourdain, 2000; Rossiter, 2003).

En su estudio, Rubio (2005) concluyó que la frecuencia de uso y el tipo de la estrategia comunicativa depende del contexto de aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente, tres factores cruciales son "las expectativas académicas de cada contexto, el tipo de interlocutor más habitual en cada uno, y la identidad lingüística de los interlocutores" (2005:553). Entrevistando y examinando las transcripciones con 3 grupos de aprendices avanzados de español como segunda lengua, Rubio mostró que aprender una lengua en un aula, a través de la inmersión total en otra cultura, o por herencia, influye al uso de las estrategias comunicativas en los hablantes avanzados de español. Todos los grupos tienen un menor número de las estrategias usadas, dado que la comunicación avanza con el nivel, y las estrategias no son tan cruciales. Sin embargo, cada grupo mostro la preferencia por un tipo de estrategia comunicativa que fue relevante por el tipo de aprendizaje que tenía. Las estrategias comunicativas que Rubio (2005) recalca son el cambio de códigos, la traducción literal, la reestructuración y la auto corrección.

Sin embargo, todavía no se ha llegado a un acuerdo en cuanto a la posición de las estrategias comunicativas en el concepto de las estrategias de aprendizaje. Macaro (2001) presenta las dos posturas en esta discusión; por un lado, es indudable que mientras comunicamos, estamos involucrados en el proceso de aprendizaje. El razonamiento que el autor ofrece es que estamos aprendiendo a mantener la comunicación a través de varias estrategias, y por consiguiente, prolongamos la conversación y practicamos nuestra competencia comunicativa. Empleando varias

estrategias comunicativas, como circunloquio, clarificación y aun alternancia de código, estamos ampliando nuestro repertorio de vocabulario. También, aprendemos a desenvolverse en situaciones desconocidas, una habilidad esencial para conseguir autonomía en aprendizaje y en vida.

Por otro lado, Macaro (2001) presenta la otra cara de la moneda, argumentando que se aprende solamente al recibir retroalimentación. Desenvolverse en una situación comunicativa no satisface necesariamente los criterios para que esta sea una situación de aprendizaje. Es decir, mientras comunicamos, hacemos varios errores y faltas, es esencial que recibamos algún tipo de dirección, corrección y retroalimentación para adquirir ese nuevo conocimiento, y, por consiguiente, utilizar ese conocimiento en otras situaciones de manera correcta.

No obstante, la posición de este trabajo sería que las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje pueden considerarse inseparables por la activación de ambas en una situación comunicativa. Aun usar la lengua y comunicarse de manera incorrecta resulta más beneficioso que no usarla de nada. Frecuentemente, es necesario verbalizar lo que queremos decir para realmente notar los errores y ser conscientes de ellos. Además, de esta manera, proveemos la oportunidad a nuestro interlocutor que nos corrija y guie en la conversación. Sin embargo, ese trabajo se centrará en las estrategias de aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras. Se intenta definirlas en el contexto histórico, determinar los tipos de las estrategias y la manera de observarlas.

4.1 Estrategias de aprendizaje en el contexto de L2

Examinando e investigando las estrategias de aprendizaje, conseguimos un doble objetivo; por un lado, entendemos mejor los procesos cognitivos, socioafectivos y metacognitivos que interactúan a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera; por otro, comprendemos como enseñar las estrategias de aprendizaje de una manera más constructiva a los aprendices con menos éxito, apoyándoles a convertirse en mejores aprendices.

Chamot (2005) presenta las características de los buenos aprendices de lenguas, identificadas en varias investigaciones como las de Rubin y Stern, pero también Naiman, Fröhlich, Stern, y Todesco (1978/1996), O'Malley, y Chamot (1990) y Takeuchi (2003). Por lo tanto, el buen aprendiz de lenguas es un aprendiz intelectualmente activo, quien monitoriza la comprensión y producción lingüística, quien aprovecha las oportunidades para practicar la comunicación, quien usa sus conocimientos previos, tanto lingüísticos como generales, emplea varias técnicas de memorización, y hace preguntas para clarificar las dudas que tiene (Chamot 2005). Lo que podemos inferir de estas características es que se trata de un aprendiz consciente de sus procesos mentales, de sus conocimientos, sus puntos fuertes y débiles, y quien es dispuesto a tomar las riendas de su propio aprendizaje para mejorarlo. Básicamente, es un aprendiz cuya metacognición es muy avanzada y desarrollada.

Por lo consiguiente, varias investigaciones han mostrado que las diferencias entre aprendices más y menos exitosos radican en el grado de metacognición. Vandergrift (2003) ha investigado la comprensión auditiva de los estudiantes de distintas habilidades, y ha llegado a la conclusión que los estudiantes con más habilidades han empleado más estrategias metacognitivas, especialmente la monitorización de la comprensión. Es decir, los estudiantes que tienen más éxito en el aula de lenguas son los estudiantes que entienden la importancia de las estrategias de aprendizaje para hacer mejoras en su cumplimiento de las actividades lingüísticas y comunicativas. Además, reconocen las estrategias adecuadas para la tarea especifica.

En cuanto a la instrucción de las estrategias de aprendizaje, es posible enseñarlas explícita o implícitamente. Chamot (2005) confirma que, en los contextos del aprendizaje de la primera lengua, la instrucción explícita ya está establecida, puesto que el medio de la instrucción es la lengua ya conocida por los aprendices, facilitando la enseñanza y la demostración de estas, y en consecuencia, desarrollando la conciencia de los estudiantes sobre las estrategias, su pensamiento estratégico y su metacognición. Sin embargo, en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la situación está más compleja. En concreto, los aprendices en los niveles principiantes todavía no dominan la lengua suficientemente para entender los conceptos de las estrategias de aprendizaje y de la metacognición, mientras posponer la enseñanza de las estrategias

podría privar a los aprendices de herramientas útiles, resultando en motivación reducida. La autora sugiere dos opciones para combatir esa cuestión; en el caso de que todos los aprendices hablen la misma primera lengua, explicar las estrategias en esta lengua; en el caso de que se trate de una clase multilingüe, explicarlo en lengua meta de una manera sencilla, con un lenguaje simple.

Por otro lado, la cuestión de integrar las estrategias en el aula de lenguas, o enseñarlas separadamente es más compleja para resolver. Por un lado, los profesores ya están inundados con las tareas y obligaciones en el aula, y a la primera vista, parece razonable organizar una clase separada para ensenar las estrategias de aprendizaje y el pensamiento estratégico en el proceso de aprendizaje. Aún más, Chamot (2005) sostiene que es menos probable que las estrategias ensenadas en el aula de lenguas sean transferibles a otras áreas y tareas, y que no es practico encargar este trabajo riguroso a los profesores de lenguas. Sin embargo, crear un plan y currículo particular para una clase de estrategias separada sería un proyecto bastante exhaustivo, y por lo tanto, un objetivo no razonable de momento.

4.2 Estrategias de aprendizaje – tipología / clasificación

Ya se ha mencionado que varios autores han propuesto sus definiciones de las estrategias, y, por consiguiente, sus clasificaciones de las estrategias. Una de las más influyentes era la dicotomía entre las estrategias directas e indirectas, que ha formulado Rubin (1981, en Hsiao y Oxford 2002), y luego Oxford (1990) con algunas diferencias. Esa dicotomía se basa en la diferencia entre las estrategias que se implican en el aprendizaje explicita e implícitamente. Según Hsiao y Oxford (2002:370), Rubin ha sugerido seis estrategias directas, que son clarificación / verificación, monitorización, memorización, adivinación, deducción y práctica, y dos estrategias indirectas; comunicativas y sociales, que crean las oportunidades para practicar.

Por otro lado, Oxford (1990) ha definido las estrategias directas como las que incorporan la misma lengua que se aprende. Por lo tanto, las estrategias directas son las cognitivas, las compensatorias y las de memorización. Dicho en otras palabras, las estrategias directas son las que implican el

aprendizaje sobre la lengua meta, inclusive la negociación del significado y la manipulación del conocimiento. Por otro lado, las estrategias indirectas no deberían concentrarse en la lengua meta, pero indudablemente son importantes para el proceso de aprendizaje. Esas consisten en las metacognitivas, las afectivas y las sociales. Las estrategias indirectas resultan esenciales para el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras por la misma razón de usar la lengua meta como el vehículo de comunicación.

Vinculando esta división de las estrategias entre las directas e indirectas con el continuo de la consciencia ya mencionado y definido antes, Macaro (2001) sugiere reconceptualización de las categorías de las estrategias. En vez de colocando cada estrategia en categorías distintas e inequívocas, el autor considera las estrategias y las categorías más fluidas y flexibles, traslapando considerablemente dependiendo de la situación, como en el caso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Dicho en otras palabras, generalmente consideradas como o cognitivas o metacognitivas, las estrategias están supeditadas al caso de uso.

Asimismo, por un lado del continuo, Macaro (2001:24) posiciona las estrategias directas, o sea las cognitivas, junto con las características siguientes "subconscientes, automatizadas, difícil de articular, no evaluativas, principales e innatas", mientras al otro lado están las estrategias indirectas y "metacognitivas / afectivas / sociales, conscientes, controladas, más fácil de articular y de evaluar, de soporte y adquiridas". Según este argumento, utilizando las estrategias metacognitivas, afectivas o sociales supone la activación consciente de estos recursos, puesto que no es innato monitorizar los procesos cognitivos, o los estados emocionales. En comparación, empleando las estrategias cognitivas implica cierto grado de automatización en el procesamiento del lenguaje, por ejemplo conectando las palabras con las imágenes o agrupando algunas palabras bajo alguna categoría mental.

En sus artículos posteriores y en su cuestionario estandarizado, Oxford (1990) rehízo su clasificación en esas seis categorías, quitando la división entre las estrategias directas e indirectas. Según Hsiao y Oxford (2002), Oxford (1990) ha separado las estrategias de memorización y las estrategias cognitivas porque la memorización tiene una función muy específica a diferencia de

muchas otras estrategias cognitivas. Es decir, la memorización no contribuye al procesamiento del lenguaje, mientras las cognitivas sí que implican ese procesamiento. Por otro lado, la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) se superpone a la de Oxford. En ella O'Malley y Chamot descartaron la dicotomía de las estrategias directas e indirectas, y formularon tres categorías nuevas; las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas.

Ambas clasificaciones han incluido los factores afectivos y sociales, puesto que tanto las teorías de psicología humanística y cognitiva como la teoría de andamiaje de Vygotsky hacen hincapié en el entorno social y los sentimientos del alumno para conseguir la interacción y la comunicación significativa. La diferencia es que, mientras O'Malley y Chamot tienen una sola categoría para esas estrategias, Oxford las separa en dos. Además, la investigación de Hsiao y Oxford (2002) muestra que las estadísticas son más congruentes con la clasificación de Oxford en seis categorías, pero no con la clasificación en las estrategias directas e indirectas.

De todas maneras, generalmente no recordamos la adquisición de estas habilidades ni estamos conscientes de ellas en el momento de utilizarlas, así que es discutible si se trata verdaderamente de estrategias. La situación real en las clases de lenguas es que las tareas y las obligaciones de los aprendices frecuentemente incluyen aprender de memoria alguna lista de palabras, o aprender comentar algún texto de memoria, pero sin llegar al fondo de este. Por el otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva consigo la toma de consciencia de precisamente estos conocimientos y habilidades para hacer mejoras en el mismo proceso. Por lo tanto, es importante incluir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en las aulas de lenguas extranjeras, tanto al nivel inicial, como al nivel avanzado, incluso durante la formación de los profesores de las lenguas futuros.

4.3 Estrategias metacognitivas – clasificación

Ahora estamos a punto de explorar y definir las estrategias metacognitivas con el fin de componer una clasificación de estas para el análisis de los manuales que sigue. Las estrategias metacognitivas

“implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, lo que lleva a preparar y controlar las situaciones de aprendizaje y poder autoevaluarlas” (Fernández López 2004:426). Las estrategias metacognitivas son las estrategias de aprendizaje encargadas de planificar, monitorizar o controlar, y evaluar los procesos cognitivos a la hora de aprender una lengua, tanto por las tareas de comprensión como por las tareas de producción.

Asimismo, hasta ahora ya se ha mencionado la importancia de las estrategias metacognitivas. Varios autores e investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje, sea en el aula de español, de inglés o de cualquiera lengua, confirman la necesidad de incluir las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje con el motivo de aumentar y promover la adquisición del lenguaje (Gargallo López et al. 2014; García Herrero y Jiménez Vivas 2014; Haukas et al. 2018). Mientras todas las estrategias de aprendizaje, y aun las comunicativas, son beneficiosas en un contexto de aprendizaje de segunda lengua o lengua extranjera, las estrategias metacognitivas marcan la diferencia entre los aprendices exitosos y menos exitosos, puesto que los aprendices menos exitosos no poseen los conocimientos metacognitivos sobre las tareas para realizarlas de manera más eficiente (Chamot, 2005). Además, teniendo en cuenta los conocimientos metacognitivos de la variable personal, resulta fundamental que los individuales posean conocimientos sobre sí mismos como aprendientes autónomos. Es razonable suponer que, para completar satisfactoriamente cualquiera tarea o acción, deberíamos inferir los objetivos de la tarea, los requisitos para completarla y nuestra capacidad de esto, y la táctica, o más bien, la estrategia como hacerlo. Todo este conocimiento esta subsumido al conocimiento metacognitivo.

Siguiendo con esta línea de razonamiento, y la manera subjetiva de la elección de las estrategias de aprendizaje, Macaro (2001) asegura que existen algunas diferencias individuales tanto en el uso de las estrategias de aprendizaje, como en el uso especifico de las estrategias metacognitivas. A modo de ilustración, los aprendices adultos, y aun adolescentes mayores, emplean más estrategias metacognitivas que los niños y aprendices menores. Por consiguiente, también emplean estrategias de aprendizaje en general de modo más flexible. También, según este autor, el sexo de los aprendices influye mucho en el empleo de las estrategias, afirmando que la convicción que las mujeres son mejores aprendices de las lenguas tiene pocas evidencias, pero sí que más

frecuentemente utilizan las estrategias de planificación, revisión y evaluación de su propio aprendizaje.

No obstante, servirse de las estrategias metacognitivas conduce al uso de las estrategias más complejo, flexible y eficaz si puesto en marcha correctamente, o sea implica el uso de grupos, o cúmulos de estrategias de aprendizaje dependiente del contexto y de las tareas (Macaro, 2006). No es irrelevante como agrupamos las estrategias o como usamos esas combinaciones en nuestro aprendizaje. Solamente emplear una estrategia tras otra, sin considerar todos los factores necesarios, al final no lleva a un aprendizaje eficaz ni más exitoso. El autor asevera eso investigando los aprendices más jóvenes y las estrategias que emplean al leer. Es importante orquestar las estrategias con habilidad, que por supuesto, supone adquirir y emplear conocimientos metacognitivos.

4.4 Críticas

En su trabajo, Macaro (2006) intenta sintetizar las investigaciones más significativas hasta entonces, que tratan de describir las estrategias de aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras. además, el autor pretende delinear y explicar la crítica relacionada a estas investigaciones, y finalmente, concluir con sus propias inferencias sobre esas observaciones, y los siguientes pasos para la investigación de las estrategias de aprendizaje de L2/LE. Las críticas más prevalentes que el autor especifica son la metodología para obtener, medir y clasificar las estrategias, las suposiciones del impacto de las estrategias, la falta de rigurosidad en la teoría de las estrategias, las categorías y la falta de la claridad en las descripciones de las estrategias de aprendizaje. El uso único de cualquier estrategia de aprendizaje no es suficiente para un aprendizaje exitoso, o para la adquisición de la lengua en particular. No es bastante ni el arreglo de varias estrategias si estas no son adecuadas por el contexto de aprendizaje. El autor recalca que para el uso exitoso es imprescindible tener una acción mental con un objetivo particular en una situación de aprendizaje singular. Es decir, las estrategias de aprendizaje deberían ser especificas en cuanto a la situación en que se usan, pero también transferibles a otras situaciones de aprendizaje. Consecuentemente, el alumno debería tener suficiente conocimiento de su propio proceso de aprendizaje para poder

elegir la estrategia de aprendizaje adecuada para cualquier contexto. Lo que esto significa, es que para el aprendizaje de L2/LE exitoso, el alumno debería tener suficiente conocimiento y experiencia metacognitiva. Las estrategias metacognitivas son las que monitorizan y evalúan el empleo de las estrategias cognitivas. El autor concluye que las únicas categorías relevantes para las estrategias de aprendizaje pueden ser las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas, dado que durante el proceso de aprendizaje el alumno utiliza alguna estrategia o para procesar el conocimiento directamente, o las estrategias están encargadas para la monitorización, planificación y evaluación de las estrategias anteriores.

Fundamentalmente, esa perspectiva puede parecer ordenada, sacada de todas las categorías que el autor considera redundantes para una descripción relevante y a lo mejor minimalista. Aun así, descartar la importancia de las estrategias afectivas y sociales resulta reduccionista, ya que un contexto de aprendizaje seguramente incluye el alumno como parte de alguna sociedad, o al mínimo, sus propias emociones durante el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Ambos factores influyen al aprendizaje, y de por sí, existen estrategias que tratan exclusivamente de controlarlos.

4.5 La investigación de las estrategias de aprendizaje

La primera cuestión en cuanto a la metodología para investigar las estrategias de aprendizaje está conectada a las definiciones prevalentes en las que no existe algún consenso. Es decir, para poder colectar, interpretar y validar los datos sobre las estrategias de aprendizaje, deberíamos primero decidir qué es lo que observamos y describimos, si son las acciones mentales, el comportamiento de los estudiantes, o alguna combinación de los dos. Para este trabajo, la última opción sería la más adecuada, ya que hemos definido las estrategias de aprendizaje como las acciones, mentales y corporales, y los métodos que empleamos para influir en nuestro apredizaje. Por eso, creemos que las estrategias tienen lugar en la mente, pero que en algunos casos se demuestran también como alguna actividad física, por ejemplo, en caso de estrategias sociales o estrategias de comunicación.

De todas formas, Oxford y Crookall (1989) hacen una lista de las metodologías posibles para la investigación de las estrategias de aprendizaje; listas basadas en observación e intuición; entrevistas y métodos en voz alta; apuntar notas; diarios; encuestas; estudios sobre el entrenamiento de estrategias de aprendizaje. La primera categoría, listas basadas en observación e intuición son precisamente lo que dicen, y por esto el problema con esta metodología es la falta potencial de objetividad y la rigurosidad de las investigaciones científicas. Aun así, en algunos casos, ese método es un método valido para obtener ciertos resultados, como en las investigaciones de Stern (1975), Rubin (1975), Tarone (1987), Tyacke, Mendelsohn et al. (1986).

Por otro lado, para descubrir y describir las estrategias metacognitivas tenemos que investigar lo que pasa en la mente de los estudiantes durante algún proceso de aprendizaje, y una buena metodología es la entrevista y el método en voz alta. Analizando varios estudios, Oxford y Crookall mencionan también dos estudios que concluyen los rasgos más distintos de los dos métodos. Las entrevistas hechas por Cohen et al. (1976, en Oxford y Crookall, 1989) concluyen que el momento óptimo para entrevistar los aprendices es justo después hacer alguna tarea. Por otro lado, en su estudio del pensamiento en voz alta, Hosenfeld (1981, en Oxford y Crookall, 1989:406) llegó a la conclusión que ese método conduce a datos más fiables y exactos en vez de la reflexión retrospectiva. Utilizando el segundo método, el aprendiz guía a los investigadores por su mente, explicándoles su hilo durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudio de O'Malley, Chamot et al. (1985, en Oxford y Crookall, 1989), en la fase de descripción encuentra que los estudiantes reportan emplear más estrategias cognitivas que metacognitivas, mientras el estudio longitudinal informa sobre las estrategias metacognitivas más sutiles.

Asimismo, para enseñar tanto las estrategias metacognitivas como las demás estrategias de aprendizaje, los estudios del entrenamiento de las estrategias son imprescindible. Es importante investigar sobre como entrenar efectivamente las estrategias para eliminar todas las dudas posibles de los instructores encargados de enseñarlas. Además, el entrenamiento eficiente resulta en alumnos más conscientes y autosuficientes, capaces de tomar la responsabilidad y encargarse de su propio aprendizaje, dado que están equipados con las herramientas para un aprendizaje eficaz.

Primero, la obra de O'Malley y Chamot (1990) ha sido elegido por ser uno de los pilares de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje en el contexto de lenguas segundas y extranjeras. Al principio los autores presentan una lista preliminar de las estrategias de aprendizaje representativas, y entre las estrategias metacognitivas mencionan la atención selectiva, planificación, monitorización y evaluación, describiéndolas de manera general sin especificar la tarea o el objetivo. Esas cuatro estrategias podrían ser relevantes para cualquier tipo de tarea lingüística, sea de comprensión o de producción. Además, las cuatro estrategias representativas se pueden ordenar cronológicamente, es decir, cada de las estrategias representativas también pueden representar una etapa en el proceso de aprendizaje. Las estrategias de planificación tienen lugar antes de la tarea, la monitorización ocurre a lo largo de la tarea, y la evaluación sucede al completar la tarea. Se puede notar la falta de la estrategia de atención selectiva, que se podría incluir en las estrategias de planificación, dado también la definición de O'Malley y Chamot, "centrarse en aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, como planear para escuchar palabras o frases clave[1]" (1990:46), pero que para este trabajo hemos decidido incluir una categoría separada para las estrategias de atención, tanto selectiva como dirigida, porque el cumplimiento de estas estrategias incluye aspectos de monitorización. Es decir, las estrategias de atención no pertenecen totalmente ni a la categoría de las estrategias de planificación ni de monitorización.

Siguiendo con la primera categorización de las estrategias de aprendizaje en general y de las metacognitivas en particular, O'Malley y Chamot (1990) exponen las investigaciones posteriores que han hecho sobre las estrategias de aprendizaje y los resultados de las investigaciones con respecto a la clasificación de las estrategias. Una de las investigaciones es la investigación longitudinal de las estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras usadas para tareas distintas. El objetivo de la investigación ha sido determinar los procesos cognitivos que se producen durante varias tareas lingüísticas, describir las estrategias de aprendizaje y su frecuencia, identificar las diferencias entre los aprendices exitosos y menos exitosos con respecto al uso de las estrategias, y finalmente, averiguar si hay cambios con el paso del tiempo. La investigación ha concluido que las estrategias metacognitivas se pueden dividir en siguientes categorías:

[1] Traducción propia

- Planificación
- Atención dirigida
- Atención selectiva
- Autogestión
- Auto monitorización que incluye subcategorías (monitorización de comprensión, de producción, de audición, de visión, de estilo, de estrategias, del plan, y al final, repasar)
- La identificación del problema
- Autoevaluación que incluye subcategorías (evaluación de producción, de cumplimiento, de habilidad, de estrategias, y del repertorio lingüístico)

En segundo lugar, el PCIC (2006) su inventario de los procedimientos de aprendizaje, compuesto de dos partes: relación de procedimientos de aprendizaje y uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas. El primer apartado está formado por cuatro subdivisiones; (1) planificación y control del propio proceso de aprendizaje, (2) procesamiento y asimilación del sistema de la lengua, (3) regulación y control de los factores afectivos, y (4) la regulación y control de la capacidad de cooperación. En la subdivisión de la planificación encontramos los conceptos asociados a las estrategias metacognitivas, por ejemplo, observación y autoobservación sistemática, formulación de necesidades, metas y objetivos, regulación y control de las condiciones, etc. En cambio, la dirección y focalización de la atención y la evaluación del producto se ubican en la segunda subdivisión, el procesamiento y la asimilación del sistema de la lengua. Puesto que hasta ahora ya hemos referido a estas estrategias de aprendizaje como estrategias metacognitivas, seguiremos considerándolas como esenciales para el control del proceso de aprendizaje.

El segundo apartado también está compuesto de etapas; la planificación, la realización de la tarea, y la evaluación y control. La parte de planificación incluye subcategorías como identificación de los objetivos y recursos, y decisiones sobre los procedimientos ya mencionados en la parte anterior. Además, ponen la monitorización en esta primera etapa de planificación, que lo distingue de la lista creada por O'Malley y Chamot. Por otro lado, la realización de la tarea incluye los procedimientos de aprendizaje que se relacionan a los factores cognitivos, afectivos y cooperativos. Al final está la evaluación y el control de la tarea, que no solo incluye la valoración del producto final sino también la valoración del aporte de la tarea a nuestros objetivos, tanto de aprendizaje

como de comunicación. Aún más, la evaluación debería conducir al control, es decir, a la corrección y reparación de las partes erróneas en la tarea, y a la reproducción de lo aprendido en otras situaciones.

Finalmente, hemos elegido la lista detallada de Delmastro (2010) que se refiere específicamente a las estrategias metacognitivas para ayudar con la especificación. La autora ha recapitulado investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de varios autores que ya se mencionaron en este trabajo, como O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Nunan, (1999), Anderson (2002), etc. Las estrategias no están subdividas según cualquier factor, sino solo enumeradas con una corta explicación general y la fuente donde ha encontrado la estrategia metacognitiva. Así podemos encontrar la atención selectiva y la atención dirigida, y la distinción entre las dos es sobre que prestamos atención; algún aspecto especifico o la tarea en general y las necesidades para cumplirla (Delmastro 2010:102). Sin embargo, la autora añade varias estrategias nuevas, y estrategias de aprendizaje que otros investigadores han clasificado en otra categoría, como estrategias sociales y afectivas. Entre esas se pueden encontrar estrategias como análisis de errores, automotivación, relajación, verbalización, identificación motivacional, reajuste, etc. Aun así, para este trabajo la lista de Delmastro resulta demasiado detallada, aunque útil para poner en perspectiva las estrategias específicas.

5. Análisis del uso de las estrategias metacognitivas en los manuales de ELE

En los primeros capítulos hemos demostrado la importancia de desarrollo metacognitivo para el proceso y el éxito del aprendizaje de cualquier materia. Para esto es esencial incluir las estrategias metacognitivas para concientizar este conocimiento y dirigirlo, por lo que es obvio que el profesor desempeña un papel grande. Sin embargo, no todo debería depender del profesor, puesto que ya tienen demasiadas responsabilidades en el aula y carecen del tiempo o los recursos necesarios. Por esto los materiales que se utilizan en el aula deberían ser de apoyo para el profesor y potenciar el proceso de aprendizaje.

5.1 Objetivos del análisis

El objetivo general de este trabajo es analizar e interpretar el uso de las estrategias metacognitivas en los manuales de ELE durante diferentes puntos del aprendizaje. Asimismo, para completar el objetivo general es necesario descomponerlo en objetivos más específicos y no extensos. Los objetivos específicos incluyen:

- Examinar todas las actividades en cada manual y considerar cuántas implican la metacognición para su cumplimiento, cómo y cuándo la implican
- Analizar las estrategias metacognitivas según los criterios de análisis para averiguar de qué tipo de estrategia metacognitiva se trata
- Investigar en qué medida aparecen las estrategias metacognitivas tratadas explicita e implícitamente

5.2 Corpus del análisis

Para seleccionar el corpus de análisis necesario para completar este trabajo, hemos tenido que establecer los criterios de análisis. El primer criterio ha sido el año de la publicación dado que los manuales tienen que cumplir con las normas del *MCER*. Específicamente, se han considerado los manuales publicados después del año 2001.

Otro criterio ha sido la editorial, o sea, que los manuales formen parte de la misma serie de manuales. La razón para esto ha sido que el objetivo del trabajo es analizar las estrategias metacognitivas en varios puntos del proceso de aprendizaje de ELE, es decir, en cada nivel de aprendizaje. Con tal propósito, es lógico elegir los manuales de la misma editorial para todos los niveles.

Los manuales que se analizaran son los manuales de ELE *Pasaporte* de A1 a B2. Los manuales están dirigidos a aprendices jóvenes de ELE. La metodología de los manuales se basa en el enfoque por competencias dirigido a la acción, es decir, promueva el desarrollo de las cuatro competencias (gramaticales, léxicas, funcionales y socioculturales) dirigiendo al alumno a completar la acción final. Asimismo, los manuales consideran la complejidad de cada alumno como el agente social, el hablante intercultural y el aprendiente autónomo.

Consecuentemente, cada manual está compuesto por módulos, o unidades temáticas. Asimismo, cada módulo está organizado en cuatro ámbitos; el ámbito personal, el público, el profesional y el académico. Los primeros tres ámbitos pretenden enseñar cada unidad temática en diferentes contextos, lo que también supone utilizar el lenguaje distinto. Cada ámbito empieza con una serie de actividades introductorias, que en los niveles A1 y A2 aparecen junto con apoyos visuales, mientras en los niveles B1 y B2 se trata de varias tareas de comprensión y análisis de los textos con referentes socioculturales. Asimismo, cada ámbito termina con una acción predefinida al principio, mientras todas las actividades en los ámbitos conducen al cumplimiento de esta acción.

A lo largo de cada ámbito se muestran unos apartados con actividades agrupadas por competencias. En cuanto a las actividades en particular, la mayoría de estas está compuesta por varias subactividades, marcadas con letras o viñetas. Para este trabajo hemos considerado que las subactividades marcadas con letras representan subactividades en sí y hemos contado cada una. Contrariamente, las que están marcadas con viñetas son preguntas que se refieren a la misma tarea, así que no hemos contado cada separadamente.

Por otro lado, el ámbito académico contiene dos partes; el portfolio y el laboratorio de lenguaje. En esta parta se encuentra la mayoría de las estrategias metacognitivas que aparecen en estos manuales puesto que el portfolio es un apartado dedicado a autoevaluación de los conocimientos adquiridos en este módulo. Todos los porfolios tienen la misma estructura – contienen entre ocho y doce frases positivas y explicitas que describen lo que el alumno es capaz de hacer después de la unidad temática, que les ayuda a concientizar como han adquirido los nuevos conocimientos. Asimismo, las frases están divididas entre tres categorías; conocimientos sobre la comunicación, sobre la gramática, y sobre el vocabulario tratado en el módulo. Además, los alumnos tienen que dar ejemplos de esos conocimientos y aproximar el nivel alcanzado. Luego, el laboratorio de lengua sirve como un refuerzo de estos conocimientos con actividades dirigidas a cada de las frases de autoevaluación. Aunque no se trata de las actividades tradicionales, para ese trabajo hemos considerado cada frase como una actividad completa y separada del resto por su complejidad, puesto que incluye tanto la evaluación como reforzamiento del conocimiento.

Además de esos cuatro apartados en los que se basan los módulos, cada manual tiene algunos apartados adicionales que promueven la cultura del mundo hispanohablante. Así en el *Pasaporte* A1 tenemos la "Cultura hispánica" que trata de presentar los aspectos generales de la vida en el mundo hispanohablante, como los países, la familia, la gastronomía, las fiestas y la música. En *Pasaporte* A2 sigue con esta línea introduciendo los alumnos al Don Quijote, la moda, el turismo, el cine, etc. También, hay un apartado más, llamado el Enfoque arte, que enseña el arte del mundo hispanohablante quizá menos conocido. En el *Pasaporte* B1, en vez de ser sobre varios aspectos de la cultura hispánica, hay un apartado dedicado a los países y la cultura hispanoamericana. Puesto que los manuales son de una editorial basada en España, y se dirigen al alumnado en Europa, ese

apartado sirve para acercar la magnitud y la importancia del mundo hispanoamericano. Finalmente, el manual *Pasaporte* B2 tiene un apartado dedicado al Enfoque (arte) hispano, que más o menos trata de mostrar los mismos temas, pero con más especificidad, por ejemplo, la arquitectura mexicana del siglo XX, el glaciar perito Moreno en Patagonia y el juego de pelota mesoamericano.

5.3 Instrumento del análisis

Ahora hemos llegado a la hora de construir nuestra propia lista de las estrategias metacognitivas y clasificarlas según ciertos factores para luego emplearlas como instrumento para analizar los manuales elegidos. Las fuentes primarias para esta lista han sido la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), el inventario presentado en el PCIC (2006), y la lista exhaustiva creada por Delmastro (2010).

Por esas razones, hemos decidido crear una clasificación de las estrategias metacognitivas dividida en cuatro categorías según el papel que desempeñan en el proceso de aprendizaje, más bien, según la etapa en el proceso de aprendizaje. Es decir, hemos separado las estrategias metacognitivas en las estrategias de planificación, de monitorización y de evaluación, y hemos añadido la categoría de atención, ya que no pertenece a ninguna etapa en particular y se extiende durante todo el proceso. Asimismo, para cada categoría hemos creado subclasificación con estrategias particulares para poder definirlas más concretamente y de manera sistemática, pero en el análisis final se han clasificado en las cuatro categorías ya mencionadas.

Así para planificación hemos incluido las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Organización previa, que se refiere a la anticipación de alguna lógica en la tarea, u organización de los conocimientos según cierto principio
- Planificación funcional hace referencia a las decisiones y pasos necesarios para el cumplimiento de la tarea
- Identificación de los objetivos

- Análisis de los recursos es similar a la planificación funcional, pero hace referencia a los conocimientos previos y recursos de los que provee el aprendiz

Las estrategias de monitorización son bastante evidentes en vista de que se trata de averiguar, comprobar o corregir la comprensión o la producción durante el proceso de la tarea. Así para estas estrategias hemos considerado la monitorización de:

- Comprensión auditiva
- Comprensión textual
- Producción oral
- Producción escrita

Las estrategias de atención se dividen en dos partes; la atención selectiva y la atención dirigida.

La primera estrategia supone decidir prestar atención a los aspectos específicos durante la tarea, tanto en la producción como en la comprensión del contenido. Por otro lado, la atención dirigida es la estrategia con la cual se pretende prestar atención a la ejecución de la tarea para obtener una visión general.

Finalmente, las estrategias de evaluación se refieren a la autoevaluación y autocorrección de varios aspectos durante la tarea, por ejemplo, la evaluación de la ejecución de la tarea, del resultado, de las estrategias empleadas, de las capacidades, etc., y la corrección de los errores consiguiente.

5.4 Resultados

En este apartado vamos a presentar los resultados del análisis de los cuatro manuales con gráficos. Por cada manual hay tres colecciones de gráficos diferentes; la primera colección muestra el número total de las actividades en los manuales, y la parte que representa las estrategias metacognitivas. La segunda colección representa los tipos de estrategias metacognitivas que se han encontrado en cada manual, y finalmente, la tercera colección de los gráficos demuestra la

proporción de las estrategias tratadas explícitamente versus las estrategias tratadas implícitamente. A continuación se pueden examinar estos gráficos para cada manual.

5.5 *La presencia de las estrategias metacognitivas en los manuales*

Este subcapítulo tratara de presentar la proporción de las actividades en cada manual que contienen algún tipo de estrategias metacognitivas. Para encontrar esta información primero ha sido necesario contar todas las actividades que aparecen en el manual según los criterios ya explicados. Luego se han encontrado todas las actividades que pretenden desarrollar la metacognición con cualquier tipo de estrategia metacognitiva, y el porcentaje de estas en los manuales.

En el gráfico 1 presentamos las actividades que implican y que no implican las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* A1.

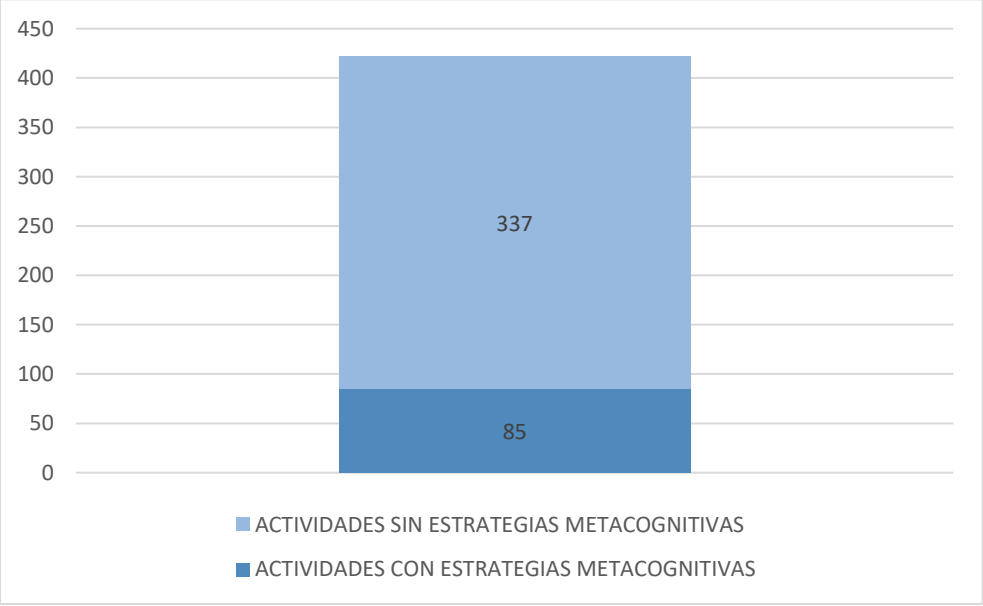

Gráfico 1 – Estrategias metacognitivas en Pasaporte A1

Podemos notar que en el manual *Pasaporte* A1 el total de las actividades es 423, de las que 85 son marcadas como contener estrategias metacognitivas y 337 sin estrategias metacognitivas. Eso significa que un 20% de las actividades en el manual supone algún tipo de metacognición para completarlas.

El gráfico 2 mostramos el número de las actividades que contienen las estrategias metacognitivas en comparación con las actividades sin las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* A2.

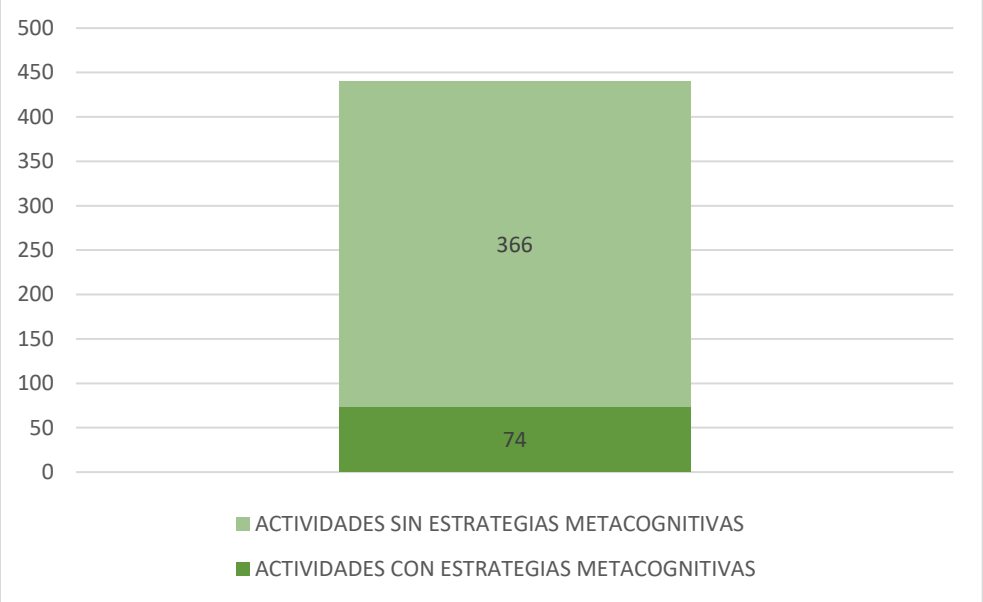

Gráfico 2 – Estrategias metacognitivas en Pasaporte A2

El manual *Pasaporte* A2 tiene en total 440 actividades, y entre esas, 74 implica alguna estrategia metacognitiva. Por otro lado, hemos encontrado 366 actividades que no suponen ninguna estrategia metacognitiva. Consecuentemente, esto resulta en un 16,8% de las actividades con estrategias metacognitivas.

El gráfico 3 nos demuestra las actividades con y sin las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* B1.

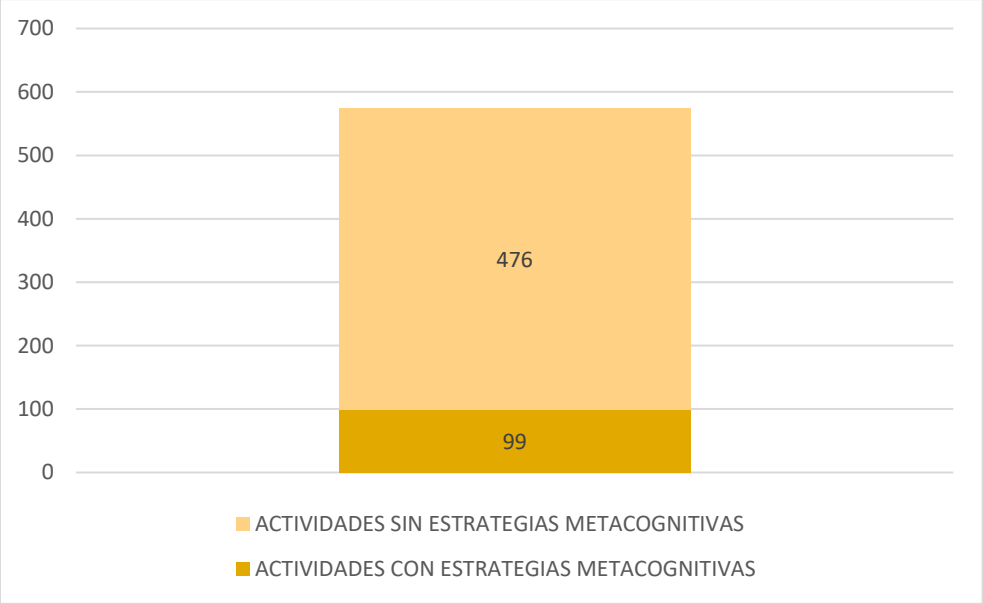

Gráfico 3 – Estrategias metacognitivas en Pasaporte B1

En el manual *Pasaporte* B1 hemos encontrado el mayor número de las actividades en total, 575. De estas, 99 actividades implican las estrategias metacognitivas y 476 no implican ninguna estrategia metacognitiva, que resulta en un 17,2% de actividades con estrategias metacognitivas.

La yuxtaposición de las actividades que contienen alguna estrategia metacognitiva y de las que no contienen ninguna en el último manual, *Pasaporte* B2, esta presentada en el gráfico 4.

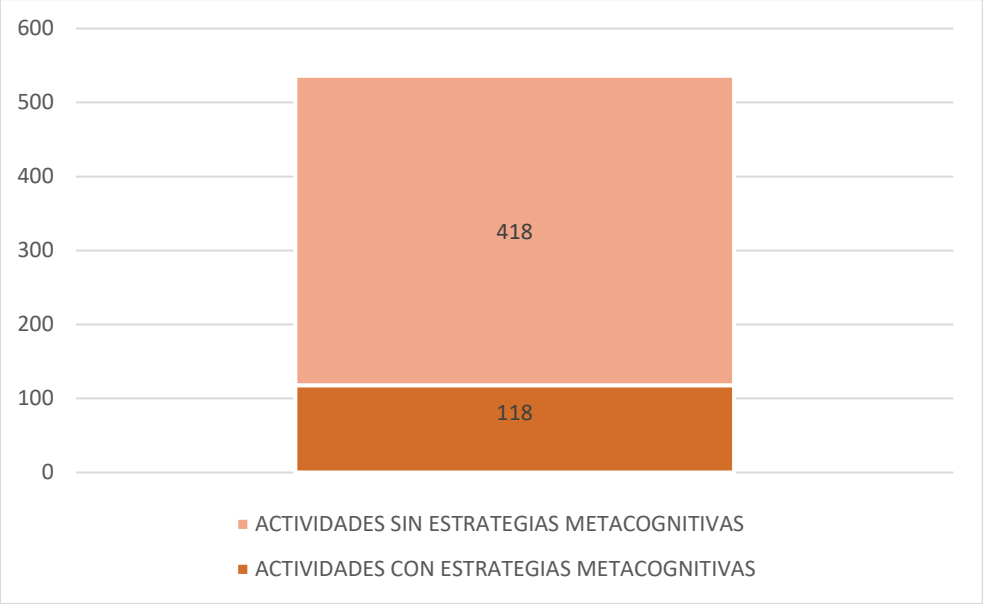

Gráfico 4 – Estrategias metacognitivas en Pasaporte B2

Podemos notar que, aunque el manual *Pasaporte* B2 no tiene el mayor número de actividades en total, 536, sí que tiene el mayor número de actividades con estrategias metacognitivas, 118, o un 22%. Por otro lado, hay 418 actividades sin estrategias metacognitivas.

5.6 *El tipo de las estrategias metacognitivas*

La siguiente categoría que hemos investigado en cuanto a las estrategias metacognitivas son las estrategias metacognitivas según el tipo; planificación, monitorización, atención y evaluación. En todos los manuales prevalecen las estrategias metacognitivas de evaluación, mientras las de planificación, monitorización y atención están distribuidas diferentemente en cada manual. La razón por este número significativamente más grande de estrategias de evaluación radica en la parte del Portfolio en el Ámbito Académico, que aparece en cada conclusión del módulo. El

objetivo del Portfolio es proveer al alumno la herramienta para autoevaluarse, para concientizar el proceso de aprendizaje, y finalmente, para reforzarlo.

El gráfico 5 nos describe la distribución de las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* A1.

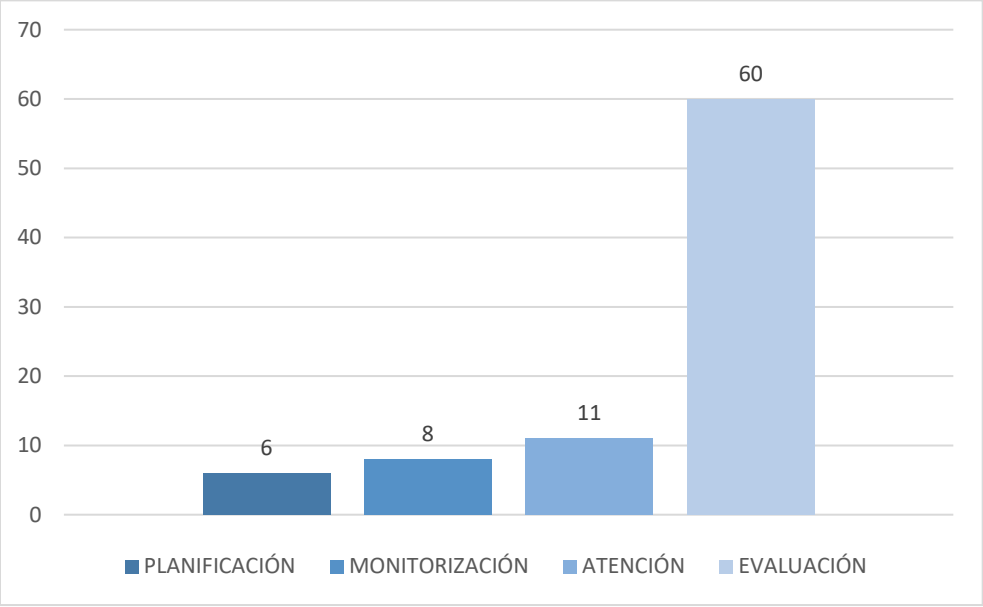

Gráfico 5 – Estrategias metacognitivas según el tipo en Pasaporte A1

En este gráfico podemos observar que en *Pasaporte* A1 las estrategias de atención son las que están en segundo plazo después de las estrategias de evaluación, mientras las estrategias de planificación son más escasas.

En el gráfico 6 se muestra la difusión de las estrategias metacognitivas según el tipo en el manual *Pasaporte* A2.

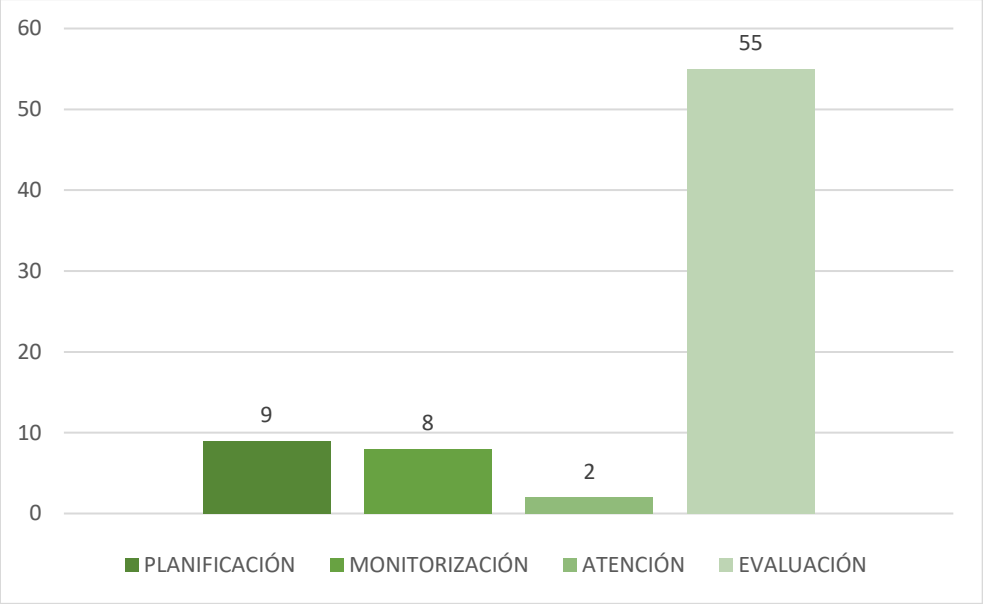

Gráfico 6 – Estrategias metacognitivas según el tipo en Pasaporte A2

Podemos notar el cambio ya que las estrategias de planificación siguen después de las estrategias de evaluación en el manual *Pasaporte* A2. Además, la diferencia entre las estrategias de planificación y de monitorización no es significativa, pero la escasez de las estrategias de atención es llamativa.

El gráfico 7 nos ilustra la propagación de las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* B1.

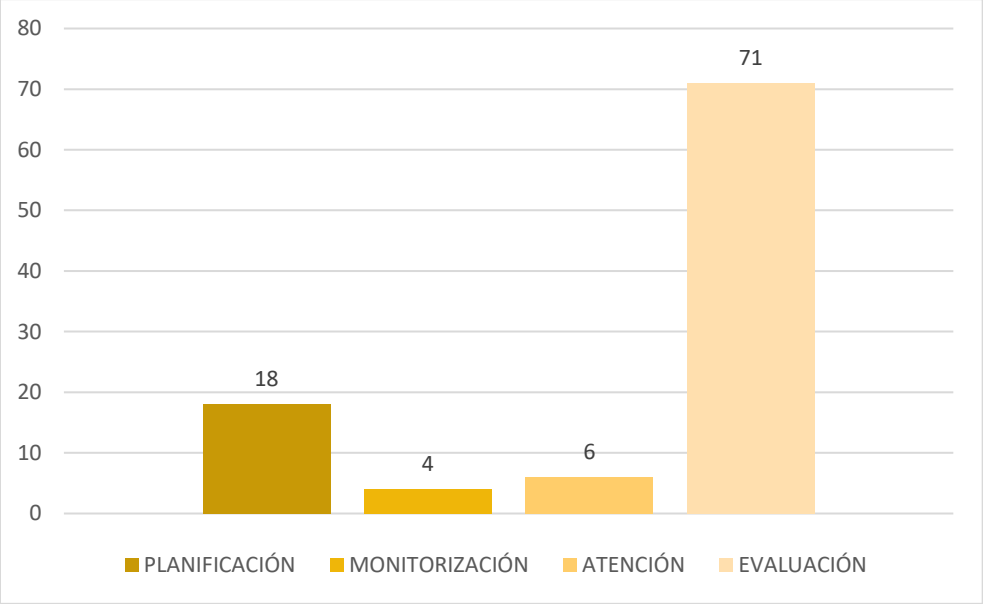

Gráfico 7 – Estrategias metacognitivas según el tipo en Pasaporte B1

Este gráfico nos enseña que en el manual *Pasaporte* B1 también las estrategias de planificación siguen en el segundo lugar. Por otro lado, las estrategias de atención son en el tercer plazo, y las estrategias de monitorización son las más raras.

Finalmente, el gráfico 8 trata de mostrar la dispersión de las estrategias metacognitivas en el manual *Pasaporte* B2.

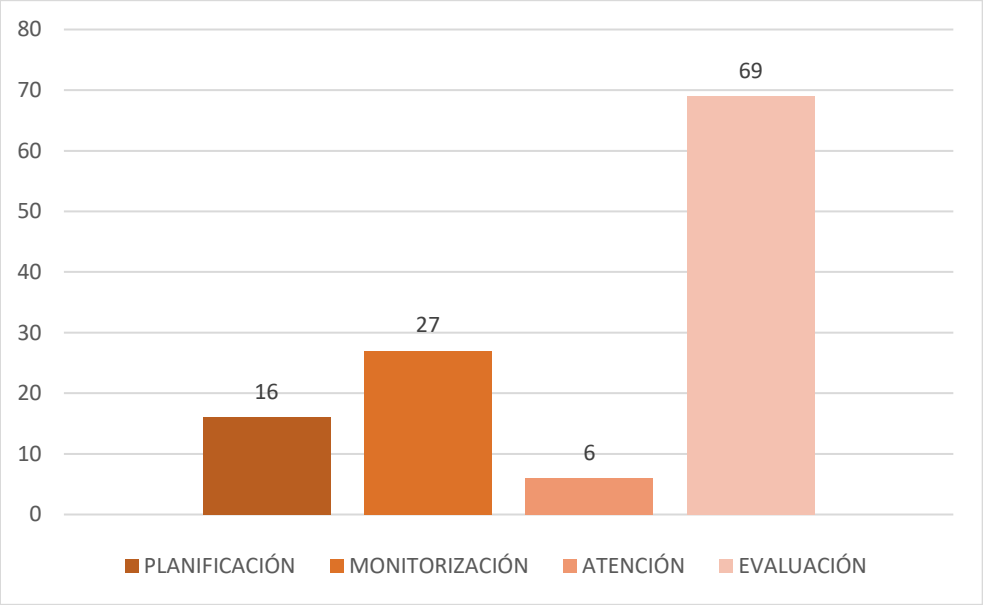

Gráfico 8 – Estrategias metacognitivas según el tipo en Pasaporte B2

En este gráfico observamos que después de las estrategias de evaluación siguen las estrategias de monitorización, luego las estrategias de planificación y, por último, las estrategias de atención.

5.7 Estrategias implícitas y explícitas

El tercer objetivo se concentra en la manera de presentar las estrategias metacognitivas en los manuales. Dicho en otras palabras, se enfocan en la explicitad, o la falta de esta, de las estrategias metacognitivas en las actividades. Según nuestro análisis, todos los manuales incluyen más estrategias metacognitivas tratadas explícitamente que implícitamente. Las estrategias implícitas representan entre un tercio y un sexto de todas las estrategias.

El gráfico 9 nos aclara la comparación entre las estrategias metacognitivas tratadas implícita y explícitamente en el manual *Pasaporte* A1.

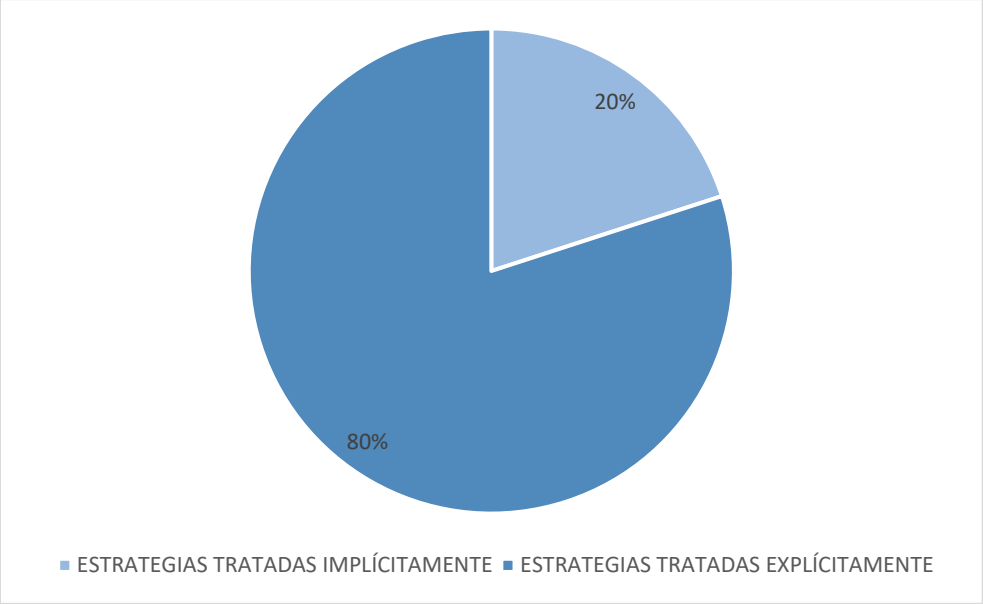

Gráfico 9 – Estrategias implícitas y explícitas en Pasaporte A1

Específicamente, en el manual A1 las actividades que tratan las estrategias explicitas representan un 80% de las estrategias metacognitivas.

El gráfico 10 nos explica el contraste entre las estrategias metacognitivas explicitas e implícitas en el manual *Pasaporte* A2.

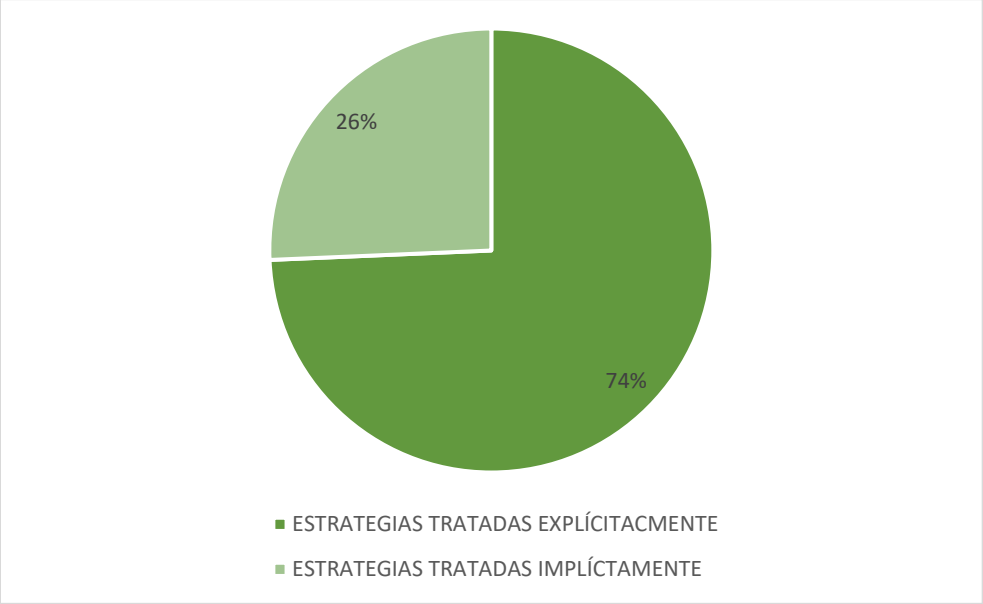

Gráfico 10 – Estrategias implícitas y explícitas en Pasaporte A2

Se puede notar que en el manual *Pasaporte* A2 se encuentra un 74% de las estrategias tratadas explícitamente.

Siguiendo con el gráfico 11, que nos describe la desigualdad entre las estrategias implícitas y explicitas en el manual *Pasaporte* B1.

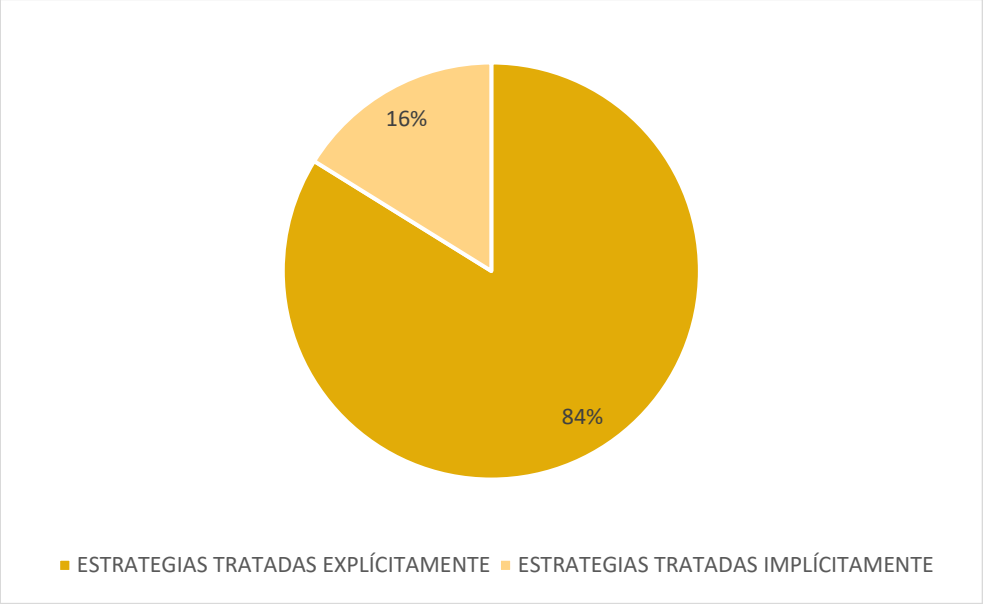

Gráfico 11 – Estrategias implícitas y explícitas en Pasaporte B1

Podemos notar que en el manual B1 se ha encontrado el mayor número de estrategias tratadas explícitamente, un 84%.

Finalmente, el gráfico 12 nos clarifica la diferencia entre las estrategias metacognitivas tratadas implícita y explícitamente en el manual *Pasaporte* B2.

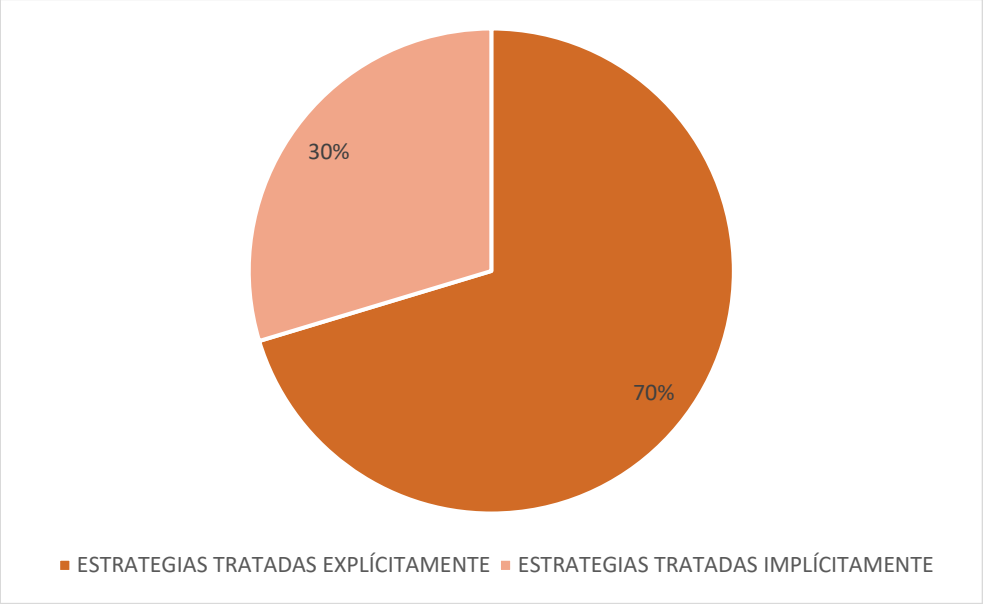

Gráfico 12 – Estrategias implícitas y explícitas en Pasaporte B2

Este gráfico nos muestra que el manual B2 contiene el mayor número de las estrategias implícitas, y lógicamente el menor número de las estrategias tratadas explícitamente, un 70%.

5.8 Comparación final

Finalmente, el ultimo gráfico representa la recopilación y comparación de los datos según cada manual y según los tipos de las estrategias metacognitivas analizadas. Se puede observar que los datos concuerdan y en cada nivel las estrategias metacognitivas están distribuidas similarmente, con las estrategias de evaluación más numerosas. Además, lo que sobresale en este gráfico son las estrategias metacognitivas de monitorización en el manual B2.

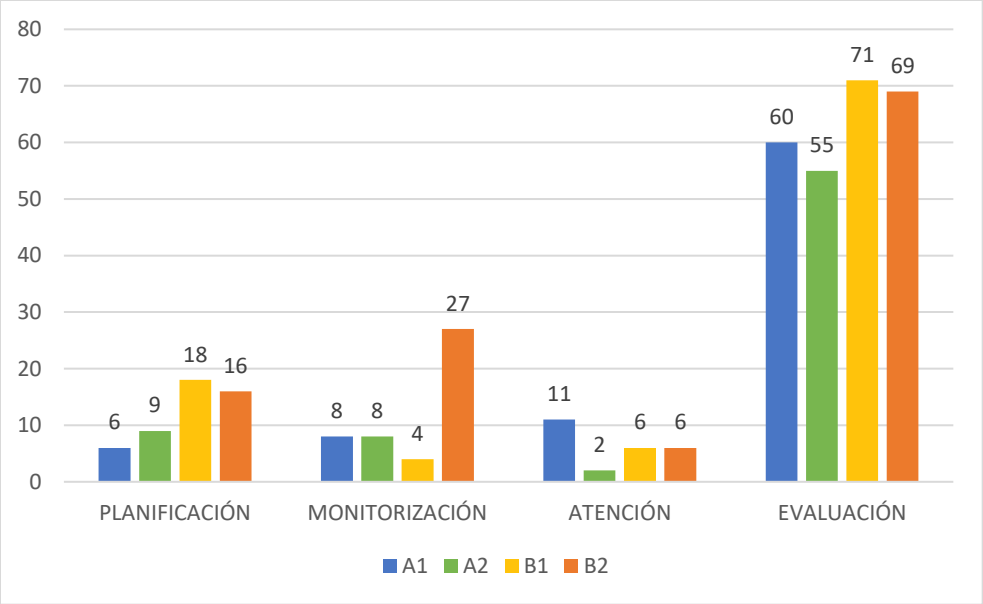

Gráfico 13 – La comparación de todas las estrategias metacognitivas en los manuales Pasaporte

Ese gráfico demuestra que las estrategias metacognitivas de evaluación representan aproximadamente tres cuartos de las estrategias metacognitivas en general, con la excepción de *Pasaporte* B2, en el cual las estrategias de evaluación suman a un poco más que un medio de las estrategias metacognitivas.

5.9 Discusión

Este capítulo está dedicado a la interpretación y discusión sobre los resultados de nuestro análisis de los cuatro manuales *Pasaporte* presentados en el capítulo anterior.

Como ya hemos mencionado, el primer objetivo ha sido examinar todas las actividades en cada manual y considerar cuantas de estas necesitan metacognición para su cumplimiento, de qué manera y en qué casos. La conclusión fue que el manual B2 muestra el máximo número. Esta conclusión está alineada con la posición de introducir las estrategias, especialmente las más complejas, gradualmente con la adquisición del lenguaje. Macaro (2001) presenta un programa del aprendizaje de las estrategias como un proceso gradual, recurrente y longitudinal, en el que al

principio el profesor es la figura central que introduce el concepto, modela y los alumnos lo concientizan, pero con tiempo el alumno lo internaliza y se siente más cómodo y autónomo en su uso. Por esta razón, hay que tener en cuenta varios factores, como la edad de los alumnos, los conocimientos previos, tanto generales como lingüísticos, la familiaridad con el concepto de estrategias de aprendizaje y la metacognición, etc. Considerándolo todo, es lógico que los aprendices principiantes pueden carecer de las competencias necesarias para implementar estrategias metacognitivas con éxito.

Aplicando el mismo razonamiento, se puede explicar la distribución de las estrategias en cada manual, que ha sido el segundo objetivo. Mejor dicho, es lógico que las estrategias metacognitivas son escasas en el manual principiante porque se pone el foco en aprender los conceptos básicos y resultaría difícil incorporar un concepto tan complejo como la metacognición y las estrategias de aprendizaje para desarrollarla.

Sin embargo, entre las estrategias metacognitivas que hemos encontrado en *Pasaporte* A1 predominan las estrategias de atención, especialmente de atención selectiva, o sea, las actividades que antes de empezar dirigen la atención de los estudiantes hacia algún contenido lingüístico especifico, ej. palabras clave, pronunciación, etc. Se puede razonar que este tipo de actividades es esencial para dirigir la atención, y por consiguiente, el proceso de aprendizaje de los aprendices. Así, las estrategias de atención que aparecen en *Pasaporte* A1 se encuentran en las actividades dirigidas a desarrollar las competencias fonéticas y ortográficas, que tiene sentido dado que estas son las competencias más básicas e importantes para los estudiantes principiantes. Por otro lado, las estrategias de planificación y monitorización inherentemente incluyen demasiada complejidad para confiar solo en los manuales para desarrollarlas, así que no se han encontrado muchas en el *Pasaporte* A1. Similarmente a las estrategias de atención, las estrategias de monitorización ocurren en las actividades dirigidas a desarrollar las competencias fonéticas y ortográficas, o sea, se pretende monitorizar la comprensión y la producción. Asimismo, las estrategias de planificación que abarca este manual realmente no son unas estrategias complejas, que comprenden varios pasos y uso autónomo por el alumno, sino que las estrategias de planificación que consideramos para este nivel de aprendizaje son sencillas y directas, como determinar el objetivo de aprendizaje que

el manual presenta o los pasos necesarios para el cumplimiento de alguna actividad. Así la mayoría de las actividades que consideramos que suponen estrategias de planificación en este manual son las acciones a los finales de cada ámbito. Aunque no se articulan explícitamente, las acciones tienen como su objetivo desarrollar la capacidad de planificación de las tareas necesarias para el cumplimiento de la acción final. Para concluir, el manual *Pasaporte* A1 no contiene muchas estrategias metacognitivas, especialmente las estrategias metacognitivas tratadas explícitamente, pero esto esta alineado con las expectativas del nivel principiante y con los conocimientos de los aprendices. En la fase inicial del aprendizaje de lenguas extranjeras es crear las bases, tanto para conocimientos lingüísticos como para estrategias de aprendizaje. El objetivo es que los alumnos concientizan estos procesos,

Siguiendo con el *Pasaporte* A2, las estrategias metacognitivas que predominan en el manual son las estrategias de planificación, que se puede explicar con el mayor conocimiento lingüístico de los aprendices, que conduce a más oportunidades para implementar las estrategias de planificación en las actividades exitosamente. Aun así, las estrategias de planificación todavía se encuentran en las acciones finales que contienen varias tareas. Concretamente, las estrategias de planificación están presentes en las acciones finales porque resumen los pasos y planean las tareas que supone el cumplimiento de la acción final. En segundo lugar, las estrategias de monitorización siguen el modelo de *Pasaporte* A1 y aparecen en general en las actividades de las competencias fonéticas y ortográficas, que requieren que los alumnos monitoricen y comprueben la pronunciación. Comparadamente, *Pasaporte* A2 también contiene el número más bajo de cualquier categoría de estrategias analizadas, con solo dos estrategias de atención. En el manual *Pasaporte* A2 se ha desaprovechado la oportunidad de incluir más estrategias metacognitivas, tanto de manera implícita, como de manera explícita. En este nivel de aprendizaje, los alumnos ya han adquirido bastantes conocimientos que no se sienten perdidos en el nuevo idioma y pueden enfocarse en el proceso de cumplir las tareas lingüísticas y generales. Además, en este nivel la curva de aprendizaje está empinada y hay muchas oportunidades y varias maneras de implementar el desarrollo de metacognición en las actividades, así que se pierde muchísimo potencial al evitar y desatender las estrategias de aprendizaje en general, y especialmente las estrategias metacognitivas.

Pasaporte B1 es el manual con el mayor número de las estrategias planificación, que concuerda con la posición antedicha que en estos niveles es más sencillo incorporar las estrategias de planificación mediante un manual porque los estudiantes tienen conocimientos relevantes y suficientes para emplearlas de manera autónoma. Además, las tareas particulares que ocurren en las acciones en *Pasaporte* B1 requieren más autorreflexión de los aprendices, que en consecuencia, desarrolla su metacognición. Los aprendices son más conscientes de sí mismos como aprendices de una lengua extranjera, pero también de ellos mismos como personas autónomas. El manual *Pasaporte* B1 sigue el mismo modelo de concluir los ámbitos con una acción final, que requiere varias tareas para completarla de manera exitosa. Además, la acción presenta el objetivo de aprendizaje y el razonamiento para esta tarea final. Asimismo, el manual *Pasaporte* B1 presenta otros tipos de actividades que implican las estrategias de planificación, que se puede razonar con el mayor conocimiento de los aprendices y más capacidad de entender la importancia de un buen plan. Por lo tanto, hay más actividades que muestran organización previa de algunos conceptos y el objetivo de tal actividad es organizar el nuevo conocimiento según un principio, que favorece la adquisición de estos conocimientos. Por otro lado, el propósito de la organización previa también podría ser para organizar las opiniones de los aprendices para simplificar el proceso de construir un argumento riguroso. Por ejemplo, en ese manual los ámbitos empiezan con unas preguntas para introducir un texto sobre los referentes culturales. Es decir, el manual primero presenta las preguntas sobre la actividad que sigue para planificar y preparar de antemano a los estudiantes. Las preguntas generalmente tratan de organizar la información de varias maneras para facilitar la comprensión y optimizar el proceso de aprendizaje con la preparación adecuada antes de leer el texto. Por otro lado, el manual *Pasaporte* B1 contiene más estrategias de planificación que los demás, pero tampoco carece de las estrategias de monitorización y de atención.

Finalmente, el manual *Pasaporte* B2 en general contiene más actividades que requieren estrategias metacognitivas que el resto, que esta alineado con la expectativa que los estudiantes con más conocimientos pueden dedicar más tiempo a desarrollar sus estrategias de aprendizaje y su metacognición. Aparte de las estrategias de evaluación, las más numerosas son las estrategias de monitorización, sucedidas por las estrategias de planificación. Concretamente, este es el único manual que muestra un número significativo de las estrategias de monitorización, lo que se puede

explicar con poder prestar más atención a los procesos que ocurren a lo largo durante la realización de la tarea ya que los aprendices se sienten más cómodos en su aprendizaje y uso de la lengua meta.

Para nuestro objetivo de averiguar la explicitad de las estrategias, hemos expuesto unos resultados que llevan a la conclusión que estos manuales presentan las estrategias de aprendizaje de una manera explícita. Aun así, es obvio que la explicitad de las estrategias metacognitivas en los manuales analizados está vinculada con las estrategias de evaluación, es decir, con porcentajes tan altos de las estrategias explicitas obviamente la gran medida debe hallarse en las estrategias de evaluación. Más concretamente, como ya hemos explicado, la mayoría de las estrategias de evaluación proviene de los Portfolios que contienen la evaluación de los conocimientos adquiridos en la lección. Asimismo, cuando se observan otros tipos de estrategias de aprendizaje en los manuales, se puede concluir que la mayoría de estas son implícitas, y que se trata de actividades que implican y desarrollan la metacognición, pero sin explicación o concientización por la parte del alumno, que realmente contradice la intención enseñar y emplear las estrategias metacognitivas de aprendizaje. Consecuentemente, si dejamos de lado la única sección en cada manual que consistentemente incluye las estrategias metacognitivas, o sea el Portfolio, llegamos a la conclusión que el resto del manual no trata de emplear la metacognición de manera sistemática o fiable.

Aun así, el portfolio de los manuales *Pasaporte* es un buen ejemplo de las estrategias de evaluación en los manuales de ELE porque sigue el mismo formato como los descriptores en el PCIC, o sea, refleja la idea de los descriptores positivos para evaluar el éxito. Asimismo, el Portfolio demuestra perfectamente como incluir las estrategias de evaluación de una manera explícita para concientizar el proceso de aprendizaje de ELE. Sin embargo, en los manuales *Pasaporte* los Portfolios forman la mayoría de las estrategias metacognitivas en general y la mayor parte de las estrategias tratadas explícitamente en las actividades.

6. Conclusión

Hemos llegado al punto de concluir todo lo que hemos presentado e investigado en este trabajo. El objetivo de esta tesina ha sido con dos caras. Primero queríamos presentar y explicar las estrategias de aprendizaje y su importancia en el contexto de aprendizaje de las lenguas extranjeras, con especial interés en las estrategias metacognitivas. Por otro lado, a partir de este contexto teórico, el foco de la tesina ha sido analizar la posición de las estrategias metacognitivas dentro de marco teórico y luego compararlo con la práctica. Es decir, el otro objetivo ha sido examinar el papel que desempeñan las estrategias metacognitivas en la clase de ELE a través de los manuales, que son un material indispensable en la clase de lenguas extranjeras. Para conseguir nuestros objetivos ha sido necesario primero examinar todas las actividades en cada manual y considerar cuántas implican la metacognición para su cumplimiento, cómo y cuándo la implican, luego analizar las estrategias metacognitivas según los criterios de análisis para averiguar de qué tipo de estrategia metacognitiva se trata, y finalmente, investigar en qué medida aparecen las estrategias metacognitivas tratadas explicita e implícitamente.

La situación real en las clases de lenguas es que las tareas y las obligaciones de los aprendices frecuentemente suponen memorización de varios datos y textos sin entenderlo ni comprenderlo, mientras la vida real y las situaciones diarias requieren más compromiso de los estudiantes. El fin no es ser como un hablante nativo, sino saber comunicarse efectivamente en el contexto cultural dado, o más bien, desenrollarse y adaptarse a varias situaciones, para no restringirnos al contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este fin, las estrategias de aprendizaje ofrecen una manera de aprender más fácil y autorregulada.

Las estrategias no sirven solo para facilitar la adquisición, organización y el uso de una lengua, o cualquier otra materia, sino también para permitir que el alumno toma la responsabilidad de su propia educación. Autonomía en aprendizaje finalmente debería resultar en una autonomía personal, o sea, en una autonomía en vida. Autonomía en aprendizaje es uno de los rasgos centrales del enfoque centrado en el alumno, que pretende equipar el alumno no solo para aprobar los

exámenes sino para enfrentar la realidad y la vida. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera debería conllevar consigo la toma de consciencia los conocimientos y habilidades para hacer mejoras en el mismo proceso. Por lo tanto, el alumno debe tener algún conocimiento sobre sus procesos cognitivos y experiencia con los mismos.

La regulación metacognitiva de los procesos cognitivos se lleva a cabo a través de las estrategias metacognitivas, hasta cumplir algún objetivo cognitivo. Por otro lado, la regulación de la cognición se refiere a las acciones metacognitivas que controlan la cognición. Es decir, la regulación de cognición incluye procesos como la planificación, la monitorización y la evaluación. Los estudiantes que tienen más éxito en el aula de lenguas son los estudiantes que entienden la importancia de las estrategias de aprendizaje para hacer mejoras en su cumplimiento de las actividades lingüísticas y comunicativas. Además, reconocen las estrategias adecuadas para la tarea especifica.

No obstante, servirse de las estrategias metacognitivas conduce al uso de las estrategias más complejo, flexible y eficaz si puesto en marcha correctamente. Además, es importante como combinamos las estrategias o como empleamos esas combinaciones en nuestro aprendizaje. Solamente emplear una estrategia tras otra, sin considerar todos los factores necesarios, al final no lleva a un aprendizaje eficaz ni más exitoso. Es importante orquestar las estrategias con habilidad, que por supuesto, supone adquirir y emplear conocimientos metacognitivos.

Por otro lado, nuestro segundo objetivo ha sido investigar y explicar el uso de las estrategias metacognitivas en los manuales de ELE *Pasaporte*, y nuestra conclusión ha sido que el manual más avanzado muestra el máximo número de las estrategias metacognitivas, que está alineado con la posición de introducir las estrategias, especialmente las más complejas, gradualmente con la adquisición del lenguaje porque es lógico que los aprendices principiantes pueden carecer de las competencias necesarias para implementar estrategias metacognitivas con éxito. Sin embargo, es importante incluir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en las aulas de lenguas extranjeras, tanto al nivel inicial, como al nivel avanzado. Además, es esencial incluir las estrategias de

aprendizaje durante la formación de los profesores de las lenguas futuros si esperamos que lo pasen a las generaciones futuras.

Lo que también hemos concluido al analizar los cuatro manuales es que las estrategias metacognitivas mas prevalentes han sido las estrategias de evaluación ya que los manuales tienen un apartado dedicado a promover la autoevaluación de los conocimientos trabajados en cada módulo. El Portfolio es una buena manera de empezar desarrollar metacognición y concientizar el proceso de aprendizaje. Aun así, sería prudente tener apartados como el Portfolio dedicados a otros tipos de estrategias metacognitivas también, que enseñarían a los alumnos como estar conscientes a lo largo de una tarea para mejorar el proceso de aprendizaje. Al final, parece un ejercicio inútil desarrollar la capacidad para evaluar el proceso y el resultado del aprendizaje si no se han aportado todas las herramientas posibles para optimizar el aprendizaje al principio y a lo largo del proceso.

7. Bibliografía

Cervantes, C. C. V. (2006). CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. Annual Review of Applied Linguistics, 25, 112–130. https://doi.org/10.1017/S0267190505000061

Delmastro, D. A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. Didáctica. Lengua y Literatura, 22, 32.

Erdocia Iñiguez, I. (2014). Autonomía Y Aprendizaje De Lenguas. 20.

Europarat (Ed.). (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2. ed). Anaya.

Fernández López, S. (n.d.). Las Estrategias De Aprendizaje. 13.

García Herrero, M. de las M., & Jiménez Vivas, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 363–378. https://doi.org/10.6018/rie.32.2.167421

Gargallo López, B., et al. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Revista Española de Pedagogía, 72(259), 415–435.

George, M.J., Russell, M.A., Piontak, J.R. and Odgers, C.L. (2018), Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and High‐Risk Adolescents' Mental Health Symptoms. Child Dev, 89: 78-88. https://doi.org/10.1111/cdev.12819

Haukas, A. et at. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. Routledge.

Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. The Modern Language Journal, 86(3), 368–383.

Laskey, M. L. (2010). Metacognition and Soft Skills. 17.

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. 9.

Macaro, E. (2001). Learning strategies in foreign and second language classrooms (1. publ). Continuum.

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. The Modern Language Journal, 90(3), 320–337. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x

Nunan, D. (1995). Closing the Gap Between Learning and Instruction. TESOL Quarterly, Vol. 29, No. 1, Spring 1995, 133–159.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (2017). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context (Seond edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. The Modern Language Journal, 73(4), 404–419. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05321.x

Ríos Santana, H. (n.d.). Estrategias De Aprendizaje Y Autonomía En Los Manuales Aula (No. 2007). 2007, 80.

Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. TESOL Quarterly, 9(1), 41. https://doi.org/10.2307/3586011

Rubin, J. (2013). Teaching Language-Learning Strategies. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics (p. wbeal1165). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1165

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307