

El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera*

Dra. Ana Lucía DELMASTRO

La Universidad del Zulia, Venezuela

Programa de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje

aldelmastro@yahoo.com

Recibido: junio 2009

Aceptado: abril 2010

RESUMEN

El presente estudio persigue: (1) Difundir el modelo del *Loop metacognitivo* para explicar el papel de la metacognición como función autoreguladora del conocimiento; (2) Reseñar las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras (LE); y (3) Proponer herramientas y actividades para el andamiaje y la inducción de procesos metacognitivos en el aula. A partir de una aproximación racionalista-deductiva al estudio de fuentes especializadas y el aporte de la experiencia como docente-investigadora de LE, se describe el modelo del *Loop metacognitivo* como interfaz para el cambio de un ciclo de dependencia a uno de responsabilidad. Los resultados esclarecen las analogías entre estrategias metacognitivas (Oxford, 1990) y las etapas del proceso de escritura (Cassany, 1999). Se concluye que el entrenamiento metacognitivo apoya y complementa el desarrollo de destrezas y estrategias comunicativas en LE, y que las estrategias de inducción metacognitiva deben estar imbricadas en el proceso general de desarrollo de la lengua meta. Se aportan ejemplos de instrumentos para la inducción metacognitiva en el aula.

Palabras clave: metacognición, andamiaje, *loop* metacognitivo, enseñanza de lenguas extranjeras, EFL.

Metacognitive Scaffolding in Foreign Language Learning Contexts

ABSTRACT

The purposes of the present study are: (1) To describe the *Metacognitive Loop Model* which explains the role of metacognition in the self-regulation of knowledge; (2) To point out metacognitive strategies used by foreign language (FL) students; (3) To propose activities for scaffolding and induction of metacognitive processes in the FL classroom. A theoretical and bibliographic research is carried out from a rationalist epistemological perspective, incorporating the valuable results of FL teaching and research experience. *The Metacognitive Loop Model* is described as the interface between a cycle of dependence and one of

* (*) El presente artículo forma parte del proyecto de investigación No. CH-1058-08 financiado por el CONDES-LUZ.

accountability. Results point out the analogies between metacognitive strategies (Oxford, 1990) and the stages of the writing process (Cassany, 1999). We conclude that metacognitive training supports and complements the development of FL strategies and skills, and that metacognitive induction strategies should be entwined in the general process of target language development. Instruments are provided for metacognitive induction in FL classes.

Key words: metacognition, scaffolding, Metacognitive Loop, foreign language teaching, EFL.

L'étayage métacognitif dans des contextes d'apprentissage d'une langue étrangère

RÉSUMÉ

Les buts de cette étude sont: (1) Faire connaître le modèle du *Loop* métacognitif pour expliquer le rôle de la métacognition comme fonction autorégulatrice de la connaissance; (2) Relever les stratégies metacognitives utilisées par les étudiants de langues étrangères (LE); et (3) Proposer des outils et des activités pour l'étayage (*scaffolding*) et l'induction des processus de réflexion métacognitive dans la salle de classe. À partir d'une approche rationaliste-deductive à l'étude des sources spécialisées et les apports de notre expérience en tant qu'enseignante-chercheur des langues étrangères, nous décrivons le modèle du *Loop métacognitif* comme une *interface* qui permet aux élèves le changement d'un cycle de dépendence vers un cycle de responsabilité. Les résultats éclaircissent les analogies partagées par les stratégies metacognitives (Oxford, 1990) et les étapes du processus d'écriture (Cassany, 1999). On peut en conclure que, l'entraînement métacognitif sert d'appui et de complément au développement des habiletés et des stratégies communicatives en LE et, que les stratégies d'induction métacognitive doivent s'imbriquer dans le processus général du développement de la langue cible. Finalement, nous montrons des exemples d'outils pour stimuler la réflexion métacognitive dans la salle de classe.

Mots-clés: métacognition, étayage, *loop métacognitif*, enseignement des langues étrangères, EFL.

SUMARIO: Introducción. 1. El papel de la metacognición en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. 2. Metacognición y aprendizajes significativos. 3. El docente como mediador de procesos metacognitivos. 4. El *Loop* Metacognitivo: la metacognición como fuerza autoreguladora. 5. ¿Cómo incorporar el desarrollo de la metacognición a la clase de lenguas extranjeras? 6. Estrategias metacognitivas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. 7. El docente como proveedor de andamiaje metacognitivo. 8. El portafolio como estrategia inductora de la metacognición. 9. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la clase de escritura. 10. La autoreflexión por parte del docente. Conclusiones. Referencias. Anexos.

INTRODUCCIÓN

La metacognición y los procesos autoreguladores representan constructos estrechamente vinculados con el ámbito contemporáneo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), cuya comprensión y valoración por parte de los docentes resulta imprescindible en el desarrollo eficaz del trabajo de aula.

La experiencia desarrollada por la autora como docente-investigadora en el área de lenguas extranjeras en diferentes niveles del sistema educativo venezolano, corrobora y justifica la aseveración de que nuestros estudiantes están signados por procedimientos de aprendizaje memorísticos y acostumbrados a la realización de actividades orientadas hacia los productos. Ello se debe a que en nuestro entorno educativo se suele obviar la concientización sobre los propios procesos de aprendizaje y la reflexión sobre las estrategias involucradas y su efectividad.

A pesar de que la noción de metacognición y sus procesos no constituyen conceptos novedosos hoy en día, el establecimiento de metas y objetivos personales de aprendizaje, el monitoreo y la autoevaluación sobre el ser, el hacer y el conocer, así como la reestructuración estratégica que de dichos procesos debe derivarse, resultan prácticamente inexistentes en nuestra población estudiantil y docente. En este sentido, se considera apropiado difundir entre los docentes de la lengua extranjera el substrato teórico sobre el que se fundamenta el concepto de metacognición, su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como las herramientas y estrategias que favorecen su desarrollo. A partir de lo antedicho se definen los siguientes objetivos que orientan el desarrollo del presente trabajo:

- Difundir el modelo del *Loop metacognitivo* para explicar el papel de la metacognición como función autoreguladora del conocimiento y sus efectos en el aprendizaje.
- Catalogar las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras relacionadas en la literatura especializada.
- Proponer herramientas y actividades para el andamiaje y la inducción de procesos metacognitivos en el aula de LE

1. EL PAPEL DE LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El concepto de metacognición se enmarca en paradigmas educativos vinculados con los enfoques cognitivo-constructivistas, humanistas y eclécticos vigentes en la didáctica de lengua y cultura extranjera. La metacognición funge como soporte a estos nuevos enfoques que convergen en el énfasis sobre el papel activo del aprendiz en la construcción de conocimientos significativos, y el del docente como mediador en dicha construcción (Delmastro, 2008). Como resultado de lo antedicho, las tendencias actuales en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje

de lenguas extranjeras, toman en cuenta las necesidades de los educandos más allá de lo puramente lingüístico, para abordar aspectos afectivos, socioculturales, cognitivos, estratégicos y metacognitivos.

La metacognición irrumpe en el ámbito de la enseñanza de las lenguas a partir de las investigaciones sobre memoria y cognición llevadas a cabo por Tulving y Madigan, durante la década de los sesenta en el siglo XX, así como por Flavell a mediados de los años setenta, quien acuñó el término *metamemoria*. Estas primeras aproximaciones se difundieron rápidamente hacia el ámbito de la psicología y el aprendizaje con estudios acerca del metaaprendizaje, la metacompreensión, la metaatención y la metacognición.

En el ámbito educativo la metacognición se define como “*una actividad consciente de pensamiento de alto nivel, que permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos*” (Delmastro, 2008:265). Incluye tanto la capacidad que desarrolla el estudiante de autocuestionarse acerca de sus propios conocimientos y la manera en que los adquiere, como la conciencia de los procedimientos que adopta para el abordaje y solución de una tarea de manera exitosa. En la actualidad, la metacognición es interpretada como una actividad del pensamiento que *sobrepasa* la experiencia cognitiva, al permitir generar pensamiento sobre los propios procesos de aprendizaje o la reflexión sobre las experiencias cognitivas. (Para una discusión sobre las diferentes acepciones y alcances del término, el lector puede confrontar trabajos anteriores, como los de González (1993-1996), Burón (1996) y Delmastro (2008)).

La variedad de investigaciones desarrolladas sobre el tema constituye evidencia palpable de la importancia que se otorga a los procesos metacognitivos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. Desde principios de los años ochenta, varios investigadores han incluido las estrategias metacognitivas y los procesos de autocontrol y autorregulación como elementos de la competencia estratégica requerida para el logro de la competencia comunicativa en la lengua meta; entre ellos se destacan investigadores de la talla de Rubin (1981), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990, 1992), Chamot *et al.* (1999).

En el ámbito local, trabajos recientes desarrollados por Delmastro (2008) y Salazar y Batista (2006) constituyen también intentos de explorar la aplicación de teorías y estrategias en la promoción de prácticas instruccionales inductoras de la metacognición en estudiantes de LE. De esta manera se intenta dar cabida a los procesos de autoreflexión e intrasubjetividad en los estudios sobre la construcción compartida de la lengua meta.

2. METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Las tendencias constructivistas de la educación contemporánea se han mostrado particularmente interesadas en demostrar la validez de los conceptos de *aprendizaje significativo* de Ausubel (1963) y el *aprendizaje por experiencia* de Bruner (1966). En el ámbito de las lenguas extranjeras, el aprendizaje significativo, al alejarse del aprendizaje asociacionista de tipo Estímulo-Respuesta y las técnicas derivadas del conductismo y la lingüística estructural basadas en la repetición y la memorización (*mim-mem, pattern practice*), se considera más duradero y permanente en el tiempo y se relaciona en mayor grado con las aplicaciones prácticas del conocimiento.

Es otras palabras, no sólo se otorga relevancia a los aprendizajes significativos en el sentido de que parten de, y se relacionan con, estructuras cognitivas previas, sino debido al grado en que los nuevos conocimientos son aplicables, es decir: lo que el individuo puede lograr hacer con los nuevos conocimientos. Según este constructo, es el estudiante quien debe construir su propia comprensión de conceptos, relaciones y procedimientos durante el aprendizaje del nuevo sistema lingüístico. Como afirma Coll (1996):

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje. (Coll, 1996:179)

Aplicando una paráfrasis de las ideas de Coll al ámbito del aprendizaje de la lengua extranjera, se puede afirmar que: *mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno “construye, modifica, diversifica y coordina” los esquemas lingüísticos de la lengua meta, estableciendo redes de significado que enriquecen su conocimiento del nuevo sistema lingüístico y potencian la actividad comunicativa, así como el desarrollo cognitivo, personal y social del aprendiz.*

En cuanto respecta al *aprendizaje por experiencia*, éste se considera un concepto válido que puede fungir como soporte en la construcción compartida de significados en la lengua meta, así como en la validación de la práctica de la lengua en contextos comunicativos reales y auténticos. Puesto que se aprende la lengua a través de la lengua misma, y ya que ésta es a la vez objeto y medio del aprendizaje, para aprenderla es necesario usarla. Por consiguiente, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por experiencia son constructos vigentes en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras: para aprender la lengua meta ésta debe ser escuchada, hablada, leída y escrita en contextos variados y significativos para el estudiante.

3. EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE PROCESOS METACOGNITIVOS

Para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se requiere adoptar estilos pedagógicos congruentes con los señalamientos anteriores: centrados en el sujeto que aprende y sus necesidades comunicativas, que hagan recurso a la experiencia previa del sujeto, orienten la interacción entre pares, promuevan aprendizajes significativos y que otorguen autonomía al estudiante en el proceso de aprender a aprender.

Las diversas lecturas del discurso constructivista nos remiten a la consideración del rol del docente como mediador de los aprendizajes, ya que la función docente se concibe ahora alejada del sesgo autoritario que tradicionalmente la caracterizaba. Las concepciones anteriores, centradas en el rol del docente como figura impositiva, poseedora de los conocimientos, transmisiva y metodológicamente rígida, han sido desplazadas por las funciones de planificación, diseño, coordinación, mediación, apoyo, andamiaje y orientación de actividades conducentes al desarrollo intelectual, lingüístico, personal y social de los aprendices. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudarse y colaborar mutuamente en el aprendizaje y construcción de los nuevos significados. Mediante las actividades de interacción con los pares orquestadas por el docente, el estudiante aclara sus dudas, recibe retroalimentación, incrementa sus conocimientos y adquiere nuevas estrategias. En esta función, el docente es figura central, pero lo es como proveedor del andamiaje instruccional, esto es, de estructuras provisionales que sirvan de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos.

Para un adecuado andamiaje de tales procesos, el docente debe tomar en cuenta los aportes derivados de los nuevos conocimientos que se generan en diferentes ámbitos de la lingüística aplicada, la psicología, las neurociencias, la pedagogía y la didáctica de las lenguas-cultura. El conocimiento de los aportes de dichas disciplinas, unido a la intuición derivada de la propia experiencia docente, la comunicación intersubjetiva y la interacción con los pares y sus propios alumnos, contribuyen en la redefinición del rol del docente en las tendencias predominantes de la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras.

4. EL LOOP METACOGNITIVO: LA METACOGNICIÓN COMO FUERZA AUTOREGULADORA

Entre todos los requerimientos mencionados anteriormente para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, emerge la noción de metacognición como fuerza autoreguladora que *empodera* al estudiante —es decir, le otorga control sobre sus propios procesos de aprendizaje— y promueve la adopción de estrategias y actitudes apropiadas conducentes a resultados exitosos. Eso es conocido en el ámbito anglosajón como *empowerment*. Sin embargo, la inducción

metacognitiva debe ser realizada de manera adecuada y acorde con el nivel y el tipo de alumno, su edad, necesidades lingüísticas y comunicativas, así como sus estilos cognitivos y de aprendizaje.

La activación metacognitiva también debe estar orientada a reconocer y mejorar las características del interlenguaje propio del nivel de los estudiantes y su monitorización efectiva. De lo contrario, pudiera ocurrir que el alumno, al tomar conciencia sobre la cantidad de errores que produce sin lograr mejorar las estrategias de aprendizaje, incremente el filtro afectivo y pierda confianza en sí mismo y sus propias habilidades comunicativas, con los consiguientes efectos en la autoestima y el rendimiento académico. Los efectos positivos de procesos metacognitivos adecuados, y su contraparte negativa como resultado de una inadecuada autoregulación, han sido graficados por Delmastro (2005a, 2008) en un modelo conocido como el “*Loop Metacognitivo*”, que se anexa en la figura 1.

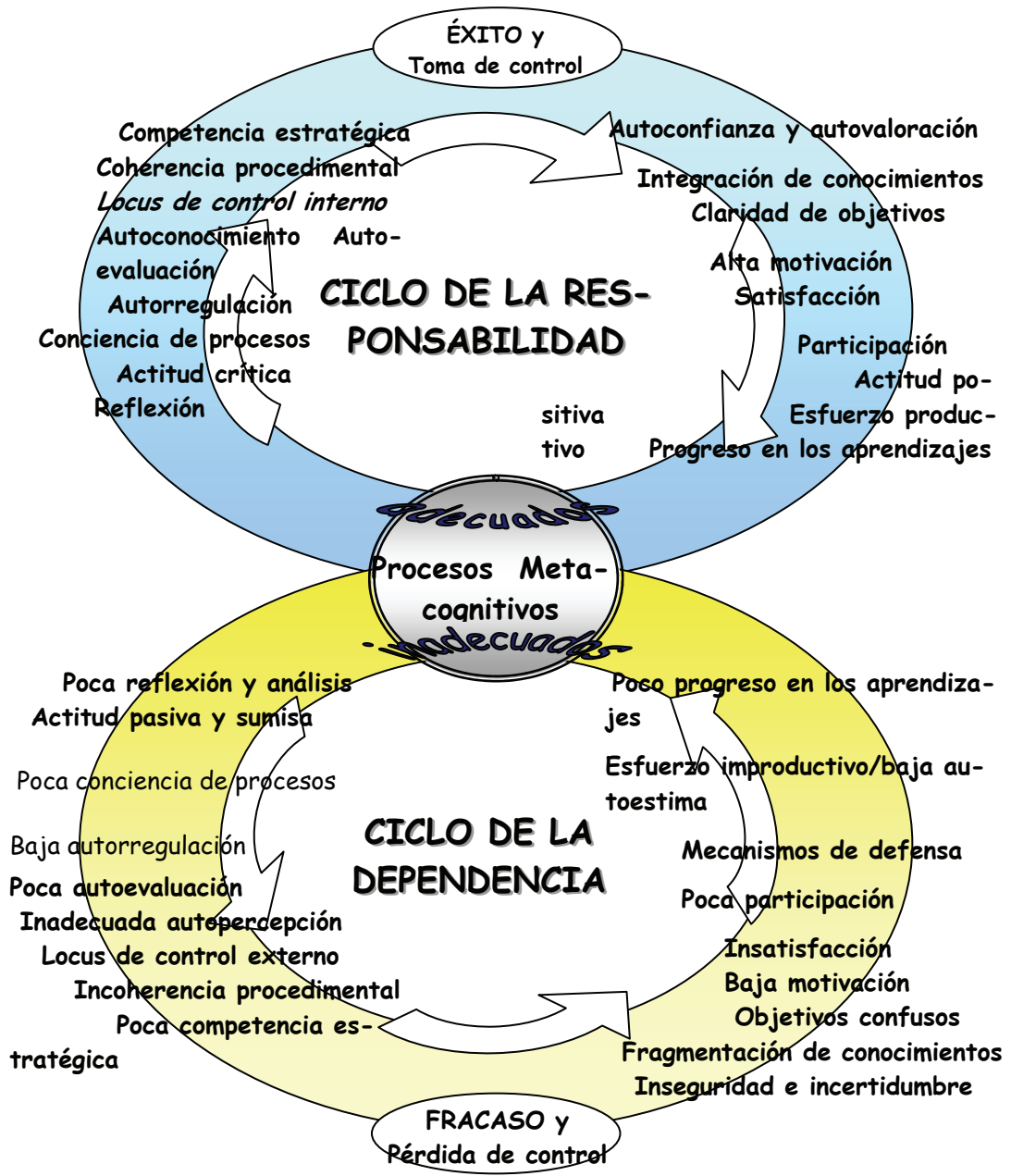


Figura 1. El 'Loop' Metacognitivo: La Metacognición como Interfase en el Ciclo del Aprendizaje (Delmastro, 2005a, 2008)

El *loop* o bucle metacognitivo sugiere que la activación de procesos metacognitivos adecuados impulsa al discente hacia un ciclo en el que se acrecienta la responsabilidad, la autoconfianza y la toma de control sobre los aprendizajes; mientras que la inexistencia de estrategias metacognitivas, o su uso deficiente o inadecuado, puede sumergir al participante en un círculo vicioso de dependencia, fracaso y pérdida de control sobre sus procesos de aprendizaje.

Como puede observarse en la figura, el desarrollo de procesos metacognitivos adecuados se convierte en una *interfaz* que facilita el paso del *ciclo de la dependencia* al *ciclo de la responsabilidad*. Este último ciclo está caracterizado por los aspectos positivos del proceso de aprendizaje: adecuados procesos de reflexión, una actitud crítica, la conciencia de los propios procesos, la autorregulación, la autoevaluación, el autoconocimiento, la adopción de un *locus* de control interno, la coherencia procedimental y una adecuada competencia estratégica por parte del estudiante. La importancia que asume el modelo del *Loop Metacognitivo* es que imbrica los procesos metacognitivos en la justificación del éxito o el fracaso del estudiante.

5. ¿CÓMO INCORPORAR EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN A LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS?

Según Oxford (1990) las estrategias metacognitivas constituyen estrategias indirectas porque no intervienen directamente en los procesos de comprensión y producción lingüística, pero coadyuvan en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Ya ha sido suficientemente debatido y demostrado por investigadores de la pedagogía y la lingüística aplicada, que los estudiantes de alto rendimiento muestran un mayor desarrollo y un mejor uso de habilidades metacognitivas; así mismo, que los estudiantes más capacitados combinan las estrategias de manera adecuada y están conscientes de su uso, lo que no ocurre con estudiantes de menor rendimiento.

Es importante considerar también que las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante no sólo están ligadas a variables individuales como tipo de inteligencia y estilo de aprendizaje, sino que son promovidas de manera directa por las estrategias de enseñanza que adopta en docente y la manera como éste aborda la metodología de trabajo en aula. Se tiene entonces que el desafío para el docente interesado en promover en sus alumnos procesos metacognitivos durante el desarrollo de la LE, consiste en aportar los elementos externos necesarios, cuidadosamente pensados y planificados, que motiven a los estudiantes menos orientados hacia la autoreflexión a prestar atención a sus procesos internos de aprendizaje y de construcción de significados; procesos que de otra manera no serían concientizados.

Puesto que los procesos metacognitivos no se generan de manera espontánea o automática en el estudiantado (tal como ha quedado demostrado en investigaciones previas --cf. Delmastro, 2008), se hace necesario explicitar su desarrollo para que

ocurran de manera consciente por medio de actividades diseñadas para tal fin. Por otra parte, es importante acotar que el entrenamiento metacognitivo no puede sustituir el aprendizaje de contenidos de una disciplina, sino complementarlo como parte integral del proceso de aprendizaje. *En tal sentido, toda estrategia adoptada para el desarrollo metacognitivo debe presentarse imbricada en el proceso general de desarrollo de destrezas en la lengua meta.* En el caso de la clase de LE, por ejemplo, para estimular la actividad metacognitiva, las actividades de comprensión y expresión escrita pueden ir acompañadas de preguntas sencillas de autoreflexión estratégica.

6. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En la tabla 1 se presenta de manera sintética algunas estrategias que reporta la literatura especializada relacionadas con el desarrollo metacognitivo en la clase de LE. Es de acotar que los casos donde no se reporta la fuente señalan las propuestas de la autora a partir de observaciones en el entorno de aula, o también pueden referirse a estrategias que en las clasificaciones tradicionales no han sido consideradas dentro del ámbito metacognitivo, pero que resultan válidas para el desarrollo del conocimiento autoreflexivo en el contexto particular del aprendizaje de una lengua extranjera.

| Estrategia metacognitiva | Descripción | Fuente |
|---|--|---|
| Organizadores previos | Utilizar planificadores y activadores previos de la actividad de aprendizaje | O'Malley <i>et al.</i> (1985) Díaz Barriga y Hernández (1998) |
| Atención dirigida | Enfocar los aspectos generales de una tarea de aprendizaje. Identificar las acciones necesarias para el cumplimiento de una tarea. | O'Malley <i>et al.</i> (1985) |
| Atención selectiva | Prestar atención a aspectos específicos del input o la situación | O'Malley <i>et al.</i> (1985) |
| Autoconducción | Comprender y establecer las condiciones adecuadas para el aprendizaje | O'Malley <i>et al.</i> (1985) |
| Preparación para la actividad / planificación | Preparar de antemano los componentes lingüísticos para la tarea a emprender | O'Malley <i>et al.</i> (1985), Oxford (1990), Chamot <i>et al.</i> (1999), Soto (2002), Anderson (2002) |

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| Centrar/enfocar los aprendizajes | Relacionar con material conocido. Prestar atención. Postponer la producción para enfocarse en la comprensión. | Oxford (1990) |
| Monitorización | Verificar la producción propia a medida que se habla. Identificar los errores de interlenguaje. | Krashen (1982), O'Malley <i>et al.</i> (1985), Oxford (1990), Schraw y Dennison (1994), Chamot <i>et al.</i> (1999), Soto (2002), Anderson (2002) |
| Producción retardada | Postponer deliberadamente la producción oral para escuchar y aprender del input auditivo | O'Malley <i>et al.</i> (1985) Krashen (1982) |
| Autoevaluación/evaluación | Verificar la producción según parámetros propios. Evaluar lo aprendido y las estrategias utilizadas | O'Malley <i>et al.</i> (1985), Oxford (1990), Chamot <i>et al.</i> (1999), Anderson (2002), Delmastro (2005a) |
| Autorrefuerzo | Recompensarse por los logros obtenidos | O'Malley <i>et al.</i> (1985) |
| “Temperatura” emocional | Tomar conciencia del propio estado emocional /motivacional y el de otros. Detectar cambios psicológicos o afectivos | Oxford (1990) Delmastro (2008) |
| Regulación deliberada | Controlar de manera consciente los procesos de ejecución de la tarea | Díaz y Hernández (1998) Soto (2002) |
| Solución de problemas | Realizar ajustes para el cumplimiento de una actividad | Chamot <i>et al.</i> (1999) |
| Discusión de actividades | Discutir y evaluar las diferentes actividades realizadas | Nunan (1999) |
| Selección de actividades | Seleccionar actividades preferidas por parte de los alumnos | Nunan (1999) |
| Comparación de criterios | Comparar criterios y opiniones con otros estudiantes | Nunan (1999) |
| Chequeo colaborativo | Utilizar evaluación colectiva de estrategias, consenso y trabajo colaborativo | Irwin-DeVitis <i>et al.</i> (1999) |
| Toma de decisiones | Tomar decisiones acerca de las actividades más efectivas y sus características | Nunan (1999) |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| Selección y uso | Seleccionar y utilizar estrategias apropiadas según el tipo y grado de dificultad de la tarea | Anderson (2002) |
| Orquestación | Combinar diferentes estrategias de manera efectiva | Anderson (2002) |
| Inteligencia consciente | Adquirir consciencia sobre nuestras capacidades y el funcionamiento de la mente y el cuerpo | Costa (1984) |
| Inteligencia reflexiva | Integrar habilidades para ampliar y profundizar aprendizajes e incorporarlos a la vida diaria. | Costa (1984) |
| Inteligencia estratégica | Usar conscientemente estrategias para incrementar los aprendizajes y resolver problemas | Costa (1984) |
| Auto-cuestionamiento | Formularse preguntas y cuestionar estrategias en la toma de decisiones y la solución de problemas. Formular preguntas dirigidas "hacia adentro" | Elder y Paul (2002) |
| Retroalimentación/rectificación | Utilizar la información obtenida para generar cambios en las estrategias y los procesos de aprendizaje. Rectificación y revisión de la estrategia empleada | Harmer (1983) Delmastro (2005a) Soto (2002) |
| Concientización | Tomar conciencia de los contenidos y estructuras de procesos y eventos cognoscitivos | Poggioli (1999) |
| Juicios | Emitir juicios sobre estados del conocimiento propios del individuo | Soto (2002) |
| Detección de condiciones favorables | Reconocer las condiciones que favorecen el aprendizaje | Schraw y Dennison (1994) |
| Verificación de cambios generados | Verificar los cambios cognitivos generados con posterioridad a la lectura u otra actividad | Delmastro (2005a) |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Inventarios | Desarrollar inventarios propios de estrategias y habilidades. Uso de inventarios pre-diseñados | Costa (1984), Delmastro (2005b), Irwin-DeVitis <i>et al.</i> (1999) |
| Automotivación | Motivarse hacia la realización de la tarea por medio de afirmaciones, frases inspiracionales, modelos de vida, etc. | -- (considerada como estrategia afectiva en la clasificación de Oxford, 1990) |
| Relajación | Utilizar respiración profunda, meditación, música, para reducir el nivel de stress o filtro afectivo. | -- (considerada como estrategia afectiva en la clasificación de Oxford, 1990) |
| Análisis de errores | Detectar errores de interlenguaje en la propia producción y la de otros y analizar sus causas | -- |
| Actitud crítica | Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante contenidos, procesos y estrategias de aprendizaje | -- |
| Integración inteligente | Lograr integrar y combinar múltiples inteligencias y estilos de aprendizaje. | -- |
| Intención metacognitiva | Adoptar una actitud proactiva hacia la actuación metacognitiva. Decidirse a llevar a cabo los procesos involucrados. | -- |
| Valoración de la tarea | Reconocer el grado de complejidad de las tareas asignadas y sus fases | -- |
| Identificación de estrategias | Identificar y ponderar las estrategias y/o acciones necesarias para el cumplimiento de una tarea. | -- |
| Cálculo de riesgos | Ponderar los riesgos antes de atreverse a adivinar, ejecutar una acción, utilizar una estrategia o realizar una actividad | -- |
| Comparaciones | Comparar tareas y procedimientos con acciones de la vida diaria u otros procedimientos conocidos | -- |

| | | |
|--|---|----|
| Definición de metas y objetivos | Establecerse metas y objetivos de aprendizaje para un tema, unidad o lapso de tiempo determinado | -- |
| Creación de expectativas | Definir de antemano los resultados positivos esperados | -- |
| Visualización retrospectiva | Visualizarse a sí mismo realizando la actividad para detectar fallas, errores y aciertos | -- |
| Visualización prospectiva | Visualizarse a sí mismo realizando la actividad de manera eficiente y efectiva, concluyendo la tarea, etc. | -- |
| Verbalización | Verbalizar la secuencia de estrategias a medida que se realiza la actividad. Pensar en voz alta, hablar consigo mismo. | -- |
| Autoanálisis de inteligencias y estilos de aprendizaje | Analizar y reconocer los propios estilos de aprendizaje e inteligencias predominantes | -- |
| Identificación y control de distractores | Identificar los factores de distracción que impiden la concentración o la realización de una tarea y controlarlos/eliminarlos | -- |
| Identificación motivacional | Reconocer el tipo y grado de motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera | -- |
| Autoanálisis de actitudes | Analizar las actitudes asumidas ante la lengua y cultura extranjera, sus hablantes y el proceso de aprendizaje de LE | -- |
| Declaración de compromiso | Declarar un propósito de enmienda; comprometerse a modificar y mejorar procesos y/o cambiar estrategias ineficientes. | -- |
| <i>Locus</i> de control interno | Asumir la responsabilidad con respecto a logros y fracasos. Aceptar las consecuencias de | -- |

| | | |
|---------------|---|----|
| | las propias decisiones y acciones | |
| Reajuste | Reorientar la tarea y reajustar planes o estrategias. | -- |
| Extrapolación | Pensar en otras situaciones en las que se puede utilizar una estrategia determinada | -- |

Tabla 1: Estrategias metacognitivas en el aula de lengua extranjera (elaboración propia)

En la selección presentada se han incluido algunas estrategias que otros investigadores han catalogado bajo la categoría de estrategias afectivas o socio-afectivas (cf. Oxford, 1990 y O'Malley *et al.*, 1985). Sin embargo, la autora considera que deben ser incluidas dentro del ámbito metacognitivo en tanto que comportan auto-reflexión y contribuyen al autoconocimiento y control de los propios procesos y estrategias de aprendizaje.

Esta posición es compartida por otros autores. Burón (1996:10), desde el ámbito de la pedagogía, objeta el significado mismo de la palabra *metacognición* y plantea que ésta se refiere más bien al *conocimiento autoreflexivo*, es decir, “el conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación”. Igualmente, Soto (2002) incluye el conocimiento sobre la propia persona como uno de los componentes del conocimiento sobre los propios procesos cognitivos. Por su parte, Elder y Paul (2002:47), reconocidos promotores del pensamiento crítico, en su libro “El Arte de Formular Preguntas” incluyen una modalidad que denominan *preguntas para el conocimiento y desarrollo propio*, definidas como: “preguntas orientadas hacia adentro (...) aquellas que nos hacemos para entendernos mejor a nosotros mismos (...) para desarrollarnos como pensadores, como personas que han aprendido a tomar el control de sus mentes”. Defienden estos autores la importancia de este tipo de preguntas al plantear que si no nos auto-cuestionamos presumiremos de manera incorrecta que nunca nos equivocamos. Finalmente, en el ámbito ya más específico de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, Puchta *et al.* (2007) y Torresan (2009) adoptan y expanden esta postura al incorporar preguntas orientadas hacia la indagación de *sensaciones, sentimientos y procesos imaginativos* en su *cuestionario metacognitivo*, posterior a una actividad de comprensión oral (cf. Anexo 1).

Del análisis de las estrategias seleccionadas y presentadas en la Tabla 1, aunado a los planteamientos del párrafo anterior, se deriva que la habilidad metacognitiva, como conocimiento autorreflexivo, contempla tanto el ámbito *cognitivo* como el *procedimental*, el *estratégico* y el *afectivo/motivacional*. Dentro del componente afectivo/motivacional también se insertan aspectos actitudinales y valorativos hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura. Adicionalmente, algunas estrategias como la reflexión, que por definición constituye una manifestación de inteli-

gencia intrapersonal, logran adquirir matices interpersonales al ser compartidas e inducidas a través de actividades colaborativas. En este sentido, la autora expande la visión tradicional que sobre metacognición se ha venido manejando, la cual contempla prioritariamente la distinción entre dos aspectos del conocimiento: el conocimiento declarativo (el saber qué) y el conocimiento procedimental (el saber cómo). No sólo se incorpora el ámbito afectivo/motivacional, sino que en el mismo se da cabida a reflexiones derivadas de la aceptación de lo intercultural y el respeto a las diferencias y la otredad.

- Ahora bien, para los docentes de LE el conocimiento teórico y la familiaridad con el concepto de metacognición, así como con otros constructos subyacentes y relacionados, no es suficiente para orientarlo en su papel de mediador de los procesos de aprendizaje y construcción del nuevo sistema lingüístico por parte de los estudiantes. Por consiguiente, resulta de interés para los docentes la exploración y respuesta a alguna de las siguientes preguntas: ¿Cómo puede el docente inducir y andamiar los procesos metacognitivos y promover su concientización durante el aprendizaje de LE? ¿Cuáles son las herramientas con las que cuenta para coordinar actividades de manera que contribuyan a la toma de conciencia de los procesos, la planificación y la autoevaluación de la propia actividad cognitiva en los estudiantes? ¿Qué actividades específicas para promover el conocimiento autorreflexivo pueden ser incorporadas al desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua meta? Las secciones siguientes constituyen intentos por aportar respuestas a las preguntas aquí planteadas.

7. EL DOCENTE COMO PROVEEDOR DE ANDAMIAJE METACOGNITIVO

Desde una perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje, la activación de procesos metacognitivos de autoregulación puede lograrse a partir de la interacción con los pares y el modelaje o andamiaje que aportan otros compañeros y/o el docente. Éstos realizan una acción de regulación y control, ya sea de manera intencional o espontánea, que “funge como un andamio o soporte temporal para el desarrollo de las estrategias y es retirado paulatinamente a medida que el estudiante avanza, perfeccionando sus propias estrategias y haciéndose más independiente en sus aprendizajes” (Delmastro, 2008: 290)

Como ya se precisó en secciones anteriores, el desafío del docente es el de aportar situaciones externas que induzcan en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas y de autoregulación, especialmente en aquellos menos prestados a la reflexión y la autovaloración. Existen procedimientos generales de andamiaje que el docente puede adoptar para provocar, ya sea de manera directa o tangencial, situaciones inductoras de actividad metacognitiva en sus estudiantes en relación con los tres grandes aspectos de la metacognición: la planificación, el monitoreo y la evaluación. Entre ellos se sugieren, de manera general, los siguientes:

Para modelar y orientar *estrategias de planificación* de los aprendizajes:

- La detección y explicitación de objetivos de enseñanza
- La preparación o acondicionamiento del aula o entorno de trabajo
- La planificación y organización de materiales y recursos
- La estructuración de metas individuales y grupales
- La especificación de los logros deseables y esperados
- La estimulación de actitudes conducentes al éxito
- La estructuración de las tareas académicas y las fases para su desarrollo

Para modelar y orientar el *monitoreo de estrategias* durante el aprendizaje:

- La asignación de roles para el trabajo cooperativo
- La presentación y modelaje de estrategias
- La intervención oportuna para asistir al estudiante en las tareas
- Las preguntas de inducción durante la práctica guiada
- El andamiaje a través de ejemplos y el uso de listas de cotejo
- La contrastación de diferentes fases de desarrollo de la *interlingua*.
- El monitoreo de las conductas de los estudiantes

Para modelar y orientar *estrategias de evaluación*:

- Las preguntas de autocuestionamiento durante la práctica autónoma
- La coordinación de mecanismos de valoración intra- e inter-individuales
- La adopción o diseño de instrumentos para la valoración metacognitiva
- El cierre oportuno y valoración de una actividad de aprendizaje
- La verificación de los cambios generados en los estudiantes
- El re-direccionamiento o reajuste de actividades poco efectivas
- La autovaloración de su propia actuación como docente.

En síntesis, no sólo se hace necesario prestar atención a las estrategias que de manera consciente o inconsciente adopta el estudiante durante el aprendizaje de la LE para promoverlas, hacerlas conscientes y ampliar su rango de aplicación, sino que adquieren particular relevancia las estrategias de enseñanza, así como las estrategias de planificación, monitoreo y evaluación que desarrolla el docente durante su praxis de trabajo en el aula de LE.

8. EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA INDUCTORA DE LA METACOGNICIÓN

El portafolio se fundamenta en una perspectiva constructivista para la enseñanza de lenguas extranjeras y constituye una herramienta esencial en los enfoques contemporáneos dirigidos al desarrollo de aprendizajes significativos, estrategias metacognitivas y la toma de control o *empowerment* por parte de los estudiantes. Los resultados de investigaciones anteriores (Delmastro, 2005a, 2005b) reflejan que la mayor dificultad enfrentada en la implementación de esta estrategia de trabajo en aula la constituye el desconocimiento del tipo de actividad por parte de los estudiantes y la tendencia a no asumir responsabilidad sobre la conducción de los propios aprendizajes (actitud pasiva-receptiva). Ello a su vez se convierte en un argumento que apunta hacia la necesidad de familiarizar a participantes y docentes acerca del uso del portafolio como mecanismo para lograr un mayor *empowerment* por parte de los estudiantes.

El portafolio consiste en "una selección de los trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso que son utilizados para tratar de evaluar el desempeño estudiantil en términos de progresos logrados en relación con el trabajo inicial" (Delmastro, 2005b:46). En otras palabras, es la recopilación y selección razonada de los mejores trabajos (o los preferidos) de cada estudiante, que muestra tanto sus esfuerzos como los logros y progresos en una o más áreas del aprendizaje. El portafolio incluye no sólo muestras de los productos sino los criterios de selección, y aporta evidencias de la autorreflexión y autoevaluación por parte del estudiante.

Resulta importante, para efectos de la adopción de esta estrategia de trabajo, destacar la diferencia entre un verdadero portafolio y una carpeta de trabajos. En el primer caso, las respectivas entradas contemplan una reflexión metacognitiva; en el segundo caso no, ya que se trata de una mera recopilación de trabajos del estudiante (que en algunas ocasiones es realizada por el propio docente). Un portafolio no puede ser considerado tal a menos que incluya evidencia de reflexión sobre las estrategias, justificación de la selección realizada y autovaloración de los trabajos presentados.

La implementación del portafolio en el aula de LE adquiere particular importancia en nuestro entorno educativo inmediato, en el que los estudiantes manifiestan un desarrollo deficiente de procesos metacognitivos y una cultura de pasividad ante los aprendizajes, así como una gran dependencia del profesor. Sus ventajas son evidentes como estrategia de trabajo y evaluación que permite el logro de un balance entre los procesos y los productos, la observación participante y la activación de procesos de mediación. Promueve además el énfasis en los significados, la contextualización y el uso de materiales auténticos, la interacción personal y social, el desarrollo integrado de habilidades en la LE en contextos significativos para el estudiante, la autorreflexión y la toma de control sobre los aprendizajes, entre otros aspectos positivos.

El trabajo con el portafolio debe ser planificado y desarrollado de manera sistemática. Es conveniente considerar tres fases para su implementación en aula: (1) una fase previa de información y *preparación para la experiencia*, que contempla la planificación, la elaboración de carteleras, el diseño de una guía informativa y formatos de evaluación, así como la discusión inicial con los estudiantes para la negociación de lineamientos de elaboración y posibles contenidos; (2) una fase de *desarrollo y seguimiento* en la que el docente aporta el andamiaje y orientación requeridos, se realizan entrevistas de seguimiento y sesiones continuas de revisión y evaluación; y (3) una última fase de presentación final, cierre y evaluación, durante la cual los estudiantes hacen entrega de su portafolio, lo presentan ante sus pares, se (co)evalúan los productos individuales y se pondera la experiencia (Delmastro, 2005b). Esta secuencia metodológica también contempla la ponderación de resultados y evaluación de la experiencia por parte del docente --lo que puede realizarse con un diario o bitácora del docente (*teacher's log*)-- de manera que se generen insumos para la reconducción y reorientación de todo el proceso.

Para la evaluación del portafolio se recomienda recurrir a formatos diseñados previamente por el docente u otros previamente elaborados, modificados según las necesidades del caso. Tales formatos funcionan como listas de cotejo para verificar el cumplimiento de requisitos mínimos establecidos para la elaboración del portafolio (Anexo 2). Igualmente importante es aportar a los alumnos algunas preguntas sencillas de inducción para orientarlos en sus reflexiones sobre las actividades y productos seleccionados (Anexo 3), así como formatos para la autoevaluación y la coevaluación de sus actividades o del portafolio en sí (Anexos 4 y 5), cuya profundidad y extensión estarán determinadas por la edad y características de los estudiantes, el nivel del curso y el grado de dominio de la lengua.

Desde la perspectiva del docente, para el seguimiento del progreso metacognitivo del estudiante a través del portafolio, se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Tipo y profundidad de la reflexión (esporádica, superficial o irrelevante vs. constante y seria)
- Evidencia de cambio de estrategias como resultado de la reflexión
- Evidencia de progreso en las destrezas en L2 (según los objetivos del curso)
- Autoevaluaciones y coevaluaciones
- Formatos e inventarios de intereses y estrategias
- Comentarios del estudiante (Delmastro, 2005b)

9. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA CLASE DE ESCRITURA

Para incorporar las estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de escritura en LE, se sugiere seguir los lineamientos de Di Pierro (2006), quien propone partir de la clasificación de estrategias metacognitivas elaborada por Oxford (1990, 1992) para integrarlas a las fases de escritura del modelo de Cassany (1989; en Fraca, 1999). Oxford organiza las estrategias metacognitivas de acuerdo con la función que cumplen en el proceso de aprendizaje:

- Focalización del aprendizaje individual
- Planificación del aprendizaje
- Acomodación del aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Auto-monitoreo
- Auto-evaluación

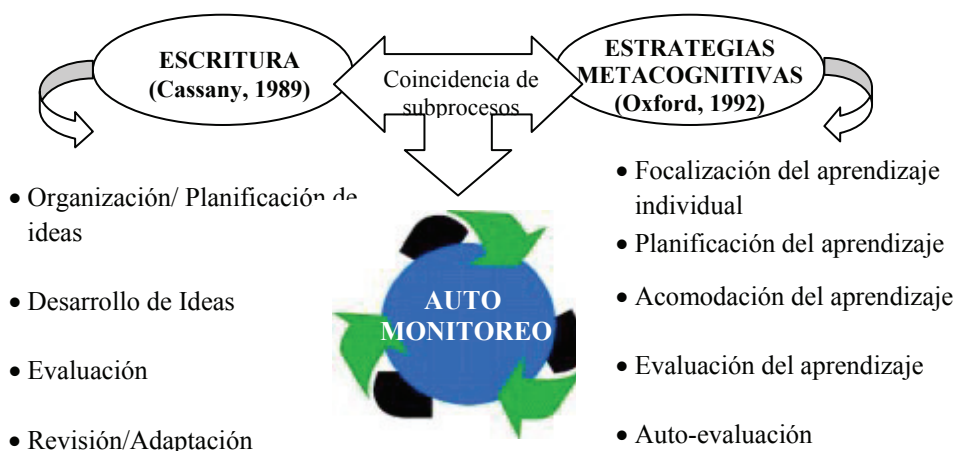
La focalización del aprendizaje se relaciona con las estrategias que el estudiante adopta para concentrarse y focalizar la tarea que debe realizar, controlando o eliminando las distracciones; mientras que la planificación se refiere a las estrategias de organización previas a la realización de la tarea, la organización de todo el proceso de aprendizaje. Con respecto a la acomodación, ésta tiene que ver con las estrategias de selección y análisis de los materiales a utilizar. En la evaluación del aprendizaje el estudiante se aboca a revisar las etapas y estrategias desarrolladas durante la realización de la tarea para decidir si fueron apropiadas. Por otra parte, el auto-monitoreo contempla la auto-verificación constante que el alumno lleva a cabo durante todo el proceso, tanto relacionado con la producción lingüística como con las estrategias de aprendizaje adoptadas. Finalmente, la auto-evaluación le permite determinar, una vez culminada la tarea, si esa fue la mejor manera de abordar el problema, si las estrategias fueron apropiadas y efectivas, si se logró culminarla con propiedad, y si los productos generados se adecuaron a los requerimientos (Oxford, 1990, 1992).

Las analogías entre la clasificación de estrategias metacognitivas propuesta por Oxford y las etapas del proceso de escritura de Cassany (1998; en Fraca, 1999) se deben a la existencia de subprocesos coincidentes. En otros trabajos relacionados con esta temática, Di Pierro (2006) y Delmastro y Di Pierro (2009) desarrollan las relaciones existentes entre estos dos procesos. Tales relaciones o analogías se encuentran expresadas esquemáticamente en la Figura 2.

Así, por ejemplo, la etapa de planificación y organización de ideas correspondiente a la fase de *pre-escritura*, se compagina con las estrategias metacognitivas de *planificación* y *focalización* del aprendizaje. La fase de *desarrollo* de ideas, o escritura propiamente dicha, coincide con las *estrategias de acomodación* del aprendizaje, puesto que el estudiante está organizando las ideas y contenidos, seleccionando el vocabulario necesario, recuperando y analizando datos e informa-

ción pertinentes para la generación de un primer borrador de su texto. La tercera actividad de escritura, es decir, *la evaluación*, se vincula con la estrategia metacognitiva de evaluación del aprendizaje, ya que el estudiante evalúa tanto el proceso de elaboración del primer borrador como el producto, es decir, evalúa su borrador a fin de encontrar las posibles fallas de lenguaje y de organización textual. De no sentirse satisfecho con el producto, deberá revisar todo el proceso desde la fase inicial.

A partir de este momento comienza entonces la fase de re-escritura, revisión y adaptación, en la que se integra el uso de estrategias de auto-evaluación que lo llevan a la realización de correcciones necesarias para redactar la versión final del texto. Es importante mencionar que la estrategia de auto-monitoreo, tal como se observa en la Figura 1, no coincide con una etapa del proceso de escritura en particular, puesto que se lleva a cabo durante todo el proceso y le permite al alumno una revisión constante desde la planificación hasta la versión definitiva del texto escrito.



*Figura 2: Proceso de Escritura y Estrategias Metacognitivas
(Fuente: elaboración propia, basada en Delmastro y Di Piero, 2009)*

Sin embargo, resulta de importancia capital señalar que, a pesar de que las coincidencias entre los subprocesos de escritura y de reflexión metacognitiva se presentan en la figura de manera esquemática para facilitar la comprensión de las relaciones, ello no quiere decir que los mismos se desarrollen de manera lineal. Queda entendido que ambos son en realidad procesos cíclicos en los que el alumno puede, en todo momento y en cualesquiera de las fases, reevaluar y volver atrás en su actividad de ideación y producción del texto escrito, para verificar tanto las estrategias adoptadas como los productos que se están generando. Es este carácter cíclico lo que hace posible que en cualquier fase del proceso el estudiante pueda auto-

monitorearse e incorporar cambios que beneficien el desarrollo de la tarea y se concreten en la mejoría de versiones subsiguientes en su producción escrita. (Delmastro y Di Pierro, 2009)

De acuerdo con lo expuesto en las secciones anteriores, la inducción de procesos metacognitivos y su incorporación a la práctica de trabajo en aula contribuyen a un mejor desarrollo del proceso de escritura. A tal efecto y como parte del andamiaje aportado por el docente, éste puede incluso hacer explícitas las estrategias metacognitivas que se desea desarrollar, en concordancia con la tarea específica de redacción que el alumno habrá de realizar. Así por ejemplo, durante la fase de pre-escritura, a modo de incentivar los procesos de focalización y planificación del aprendizaje, el docente puede orientar actividades como la elaboración de *goal cards*, lluvia de ideas, mapas temáticos, mapas de vocabulario, escritura espontánea, organizadores previos, entre otras.

Durante la fase de escritura y desarrollo de ideas para la generación del primer borrador, el docente puede orientar al estudiante a formularse preguntas en el proceso de recurrir al uso de mapas mentales y esquemas, recordar el propósito y la audiencia, colocar las ideas en orden de importancia o en orden cronológico según el tipo de texto, verificar la estructura de los párrafos, y redactar con base en diferentes tipos de organizadores gráficos que le permitan organizar los datos y la información en puntos y subpuntos importantes en su producción escrita. Para esta fase son útiles también las listas de cotejo sobre los principales aspectos que orientan la estructura de diferentes géneros textuales.

Luego de culminado el primer borrador, el estudiante evalúa su producción escrita. Para esta actividad se sugiere recurrir a estrategias de auto- y co-evaluación que le permitan al estudiante verificar su producción para que coincida con el tipo de audiencia y la intención del autor, así como enfocarse en la forma para lograr detectar y corregir eventuales errores de cohesión, coherencia, sintaxis y vocabulario. Para ello el docente puede recurrir nuevamente a listas de cotejo y a los formatos de autoevaluación y coevaluación de la producción escrita, como los que ofrecen O'Malley y Valdez-Pierce (1996).

Para facilitar la tarea a los docentes de lengua materna y extranjera, se incluyen como anexos al presente artículo algunos formatos utilizados para promover la reflexión sobre los aprendizajes, la autoevaluación y la coevaluación. El anexo 6, en particular, se orienta hacia el público infantil con el propósito de mostrar cómo se puede iniciar la reflexión metacognitiva en etapas tempranas del desarrollo escolar.

10. LA AUTORREFLEXIÓN POR PARTE DEL DOCENTE

En este último punto se desea enfatizar que el docente también debe evaluar su propia ejecución en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. El docente debe estar comprometido en su propia autorreflexión para verificar de

qué manera está afrontando su práctica diaria y poder repensar su propia actuación, estrategias y actitudes en el aula de LE. Esta reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la discusión y experiencias en común de los pares en el entorno laboral.

La idea de esta “acción reflexiva” del docente, no es nueva. Hace ya varias décadas que Dewey planteó la necesidad de esta práctica por parte de los profesores (cf. Dewey, 1989). En este sentido, la acción reflexiva del docente, en oposición a la acción rutinaria, otorga la amplitud intelectual necesaria para aceptar diferentes puntos de vista, reconocer errores y considerar los efectos que su actuar ejerce sobre el desarrollo bio-psico-social de sus alumnos. La acción reflexiva lleva al cambio progresivo y crítico de la acción docente y el perfeccionamiento de la praxis de trabajo en aula.

Para ello se cuenta en la actualidad con estrategias y métodos derivados de la investigación cualitativa, tales como la observación participante y el diario o bitácora del docente. La ponderación y valoración de los datos aportados en instrumentos de este tipo le permite al docente evaluar tanto el clima del aula como la eficacia de los métodos y estrategias de enseñanza, y aporta datos valiosos para la reconducción de todo el proceso.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se logran para los objetivos planteados en la investigación se presentan de seguidas:

- El modelo del *Loop metacognitivo* explica el papel de la metacognición como función autoreguladora del conocimiento, y la presenta como una interfaz que hace posible la transición de un ciclo de dependencia, ausencia de control y fracaso, hacia un ciclo de responsabilidad, toma de control y éxito en el aprendizaje.
- Nuestro estudiantado está profundamente signado por un tipo de evaluación orientada hacia el producto y el dominio memorístico de contenidos declarativos, de allí que los procesos metacognitivos no se generan de manera espontánea en los estudiantes. Para que éstos se lleven a cabo de manera adecuada deben ser oportunamente inducidos por parte del docente. Éste debe aportar el andamiaje apropiado para el desarrollo de estrategias orientadas, no sólo a la toma de conciencia de los procesos, sino a la planificación y la autoevaluación de la propia actividad cognitiva, así como la incorporación de los cambios estratégicos requeridos.
- El entrenamiento metacognitivo constituye un complemento del aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales en un área o disciplina, una parte integral del proceso de aprendizaje. En este sentido, el entrenamiento metacognitivo apoya y complementa el desarrollo de destrezas y estrategias

comunicativas en LE; por consiguiente, toda estrategia adoptada para la inducción de procesos metacognitivos debe incorporarse imbricándola en el proceso general de desarrollo de la lengua meta.

- El modelaje por parte del docente, la explicitación de estrategias y la práctica guiada, constituyen aproximaciones didácticas que permiten aportar estructuras provisionales de apoyo para inducir la reflexión metacognitiva y la autonomía del estudiante.
- El portafolio se erige como una estrategia eminentemente formadora de procesos metacognitivos, en tanto que contempla el establecimiento de metas y objetivos personales de aprendizaje, el análisis y autovaloración de los propios productos, así como la reflexión sobre los contenidos, procesos y estrategias de aprendizaje de la LE.
- Por su propia naturaleza los procesos de producción escrita se prestan para la planificación, la reflexión y el reciclaje, de allí que sea posible señalar la existencia de analogías entre los subprocesos de la reflexión metacognitiva y las diferentes fases de la producción escrita. Ello apunta hacia la consideración de las destrezas productivas en el medio escrito como un ámbito idóneo para el desarrollo de la metacognición y la autoreflexión en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- El listado de estrategias generado a partir de la revisión de la literatura y los anexos contentivos de cuestionarios, listas de cotejo y formatos de autoevaluación, constituyen fuentes de apoyo para los docentes interesados en la inducción de procesos metacognitivos en sus estudiantes. Se subraya la importancia de la inclusión de estrategias que en las clasificaciones tradicionales no han sido consideradas dentro del ámbito metacognitivo, pero que resultan válidas para el desarrollo del conocimiento autoreflexivo en el ámbito particular del aprendizaje de una lengua extranjera. El refinamiento y categorización del listado generado constituye un tema de profundización para futuros trabajos sobre el tema.
- Finalmente, se desea enfatizar que, de manera análoga a los procesos metacognitivos por parte de los estudiantes, la acción reflexiva también es necesaria por parte del docente, en tanto que le permite evaluar sus propios procesos de andamiaje y conducción de la actividad de enseñanza-aprendizaje y obtener datos valiosos para la reorientación de todo el proceso.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Neil J. (2002): «The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning», en *CAL Digests/ERIC Digests*, Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics EDO-FL-01-10, April 2002. Disponible en: <http://www.cal.org/ericcll/digest/0110anderson.html> (Consulta: Febrero 15, 2007).
- AUSUBEL, David (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton.
- BRUNER, Jerome (1966): *Towards a Theory of Instruction*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BURÓN, Javier (1996): *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, Bilbao, Mensajero.
- CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Editorial Paidós.
- CHAMOT, Anna Uhl.; BARNHART, Sarah. EL-DINARY, Pamela B. y ROBBINS, Jill. (1999): *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, NY: Longman.
- COLL S., César. (1996): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, España, Paidós.
- COSTA, Arthur (1984): «Mediating the Metacognitive», en *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2005-a): *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, LUZ, Maracaibo.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2005-b): «El Uso del Portafolio en la Enseñanza del Inglés Lengua Extranjera: Perspectiva del Docente», en *Lingua Americana*, 16, Junio-Diciembre, 2005, 43-68.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2008): «Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras», en *Encuentro Educacional*, 15(2), 259-295.
- DELMASTRO, Ana Lucía y DI PIERRO, Janina (2009): La Integración de Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Escritura en Lengua Extranjera, en *Revista LAURUS*, 30 (2), (En prensa).
- DEWEY, John (1989): *Cómo pensamos*, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (1998): *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, s.a.
- DI PIERRO, Janina (2006): *Promoción de Estrategias Metacognitivas en la Escritura en Lengua Extranjera: Estudio en Ámbito Universitario*. Tesis de Maestría no publicada, Programa de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, División de Estudios para Graduados, FHHE, La Universidad del Zulia., Maracaibo.
- ELDER, Linda y PAUL, Richard (2002): *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*, The Foundation for Critical Thinking (Libro en línea). Disponible en:

- <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf> (Consulta: 5 de Noviembre de 2008).
- FRACA DE BARRERA, Lucía (1999): «El procesamiento de la lectura y de la escritura desde una perspectiva integradora», en *Lingua Americana*, III (4), 127-144.
- GONZÁLEZ, Freddy (1993-1996): «Acerca de la Metacognición», en *Paradigma*, Vol. XIV-XVII (21), 109-135.
- HARMER, Jeremy (1983): *The Practice of English Language Teaching*, London & New York, Longman Group Ltd.
- IRWIN-DE VITIS, Linda; BROMLEY, Karen, & MODLO, Marcia (1999): *50 Graphic Organizers: for Reading, Writing and More*, New York, Scholastic Professional Books.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, reimpresso en 1987 por Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall International.
- NUNAN, David (1999): «Encouraging Learner Independence», en REID, J.M. (Ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Wyoming, Prentice Hall Regents, 147-155.
- O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl; STEWNER-MANZANARES, G; RUSSO, R.P. y KUPPER, L (1985): «Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language», en *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- O'MALLEY, J. Michael y VALDEZ-PIERCE, Lorraine (1996): *Authentic Assessment for English Language Learners*, New York, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York, Newbury House/Harper & Row.
- OXFORD, Rebecca L. (1992): «Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions», en *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.
- POGGIOLI, Lissette (1999): Serie *Enseñando a Aprender. Libro IV: Estrategias Metacognoscitivas*, Fundación Polar, disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm> (Consulta: 02 Marzo, 2008).
- PUCHTA, H.; RINVOLUCRI, M. & ARNOLD, J. (2007): *Imagine That!*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RUBIN, Joan (1981): «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning», en *Applied Linguistics*, 11 (2), 117-131.
- SALAZAR, Leonor y BATISTA, Judith (2006): «Procesos Metacognitivos, Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras», en *Encuentro Educativo*, 13 (1), 49-69.
- SCHRAW, Gregory y DENNISON, Rayne Sperling (1994): «Assessing Metacognitive Awareness», en *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460-475.
- SOTO LOMBANA, Carlos A. (2002): *Metacognición, Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- TORRESAN, Paolo (2009): «Risvegliare l'attenzione dello studente: nuove tecniche di comprensione di un testo in lingua straniera», en *Synergies Venezuela*, 4, 11-37.

Anexo 1**Cuestionario metacognitivo**Fuente: Torresan (2009; adaptado de Puchta *et al.*, 2007) (*)

El docente narra una historia, luego suministra a los estudiantes un cuestionario para indagar acerca de los procesos imaginativos activados durante la actividad de escucha.

Narración

Gli abitanti di un villaggio vivono felici e sereni.
 Un giorno decidono di erigere una cinta muraria, attorno al villaggio.
 Eseguita l'opera, si para dinanzi al portone un gigante che emette un grido assordante, provocando un fuggi fuggi generale.
 Lo spiacevole fatto si ripete per mesi e mesi, fino a quando il re non decide di intervenire.
 Indossati elmo e armatura, il sovrano si dirige verso la porta della città, deciso ad affrontare il gigante. Capita però una cosa inaspettata: l'essere mostruoso emette il solito grido assordante ma il re non si scompone: rimane impassibile. Il gigante, dal canto suo, prova e riprova più volte a recuperare la voce, ma esce un rantolo sempre più sottile e, quel che è peggio, il corpo si rimpicciolisce. Quando il gigante ha raggiunto le dimensioni di un sassolino, il re lo raccoglie da terra e gli chiede il suo nome. Con una voce sottile, il gigante sussurra: "paura" e scappa via.

Cuestionario

| | |
|---|--|
| ¿Las escenas que imaginaste aparecían a colores o en blanco y negro? | |
| ¿Las imágenes eran nítidas o borrosas? | |
| ¿Visualizaste personas en la ciudad? ¿Cómo eran? | |
| ¿Cuál era tu punto de vista: estabas fuera de la escena o eras uno de los personajes? ¿O un poco de ambas cosas? | |
| ¿Por casualidad imaginaste en qué estación se desarrollaba la escena y qué temperatura había? | |
| ¿Te imaginaste los olores que había en la ciudad? | |
| ¿La ciudad te pareció similar a alguna conocida? | |
| ¿Te preguntaste, mientras escuchabas, por qué las personas construyeron un muro alrededor de la ciudad, si vivían tranquilamente? | |
| ¿Visualizaste el gigante? ¿Cómo era? ¿Se pare- | |

| | |
|--|--|
| ce a alguien que conoces? ¿O no se distinguía bien su fisonomía? | |
| ¿Sentiste alguna emoción cuando escuchaste, durante la narración, el grito del gigante? | |
| ¿Te imaginaste al rey? ¿Se parece a alguien conocido? ¿O no se distinguía bien su fisonomía? | |
| ¿Visualizaste la armadura y el casco? | |
| ¿Visualizaste la corte? | |
| ¿Sentiste simpatía por alguno de los personajes? | |
| ¿Qué título le pondrías a esta historia? | |
| ¿Cómo te sentiste al final de la historia? | |
| ¿Esperabas un final distinto? | |

(*Traducido del original en italiano por: A.L. Delmastro)

Anexo 2**Autoevaluación y lista de cotejo para el portafolio** (A.L. Delmastro, elaboración propia)

| | | |
|--|-----------|-----------|
| Nombre del alumno: | | |
| Cátedra: | | |
| Actividad: | | |
| Fecha: | | |
| Instrucciones: Usa la siguiente lista de preguntas para verificar si has cumplido con todos los requisitos antes de la presentación definitiva de tu portafolio. | | |
| | <i>SI</i> | <i>NO</i> |
| ¿Asistí a todas las entrevistas de seguimiento? | | |
| ¿Escogí ejemplos de todos los trabajos o ítems obligatorios señalados en las instrucciones? | | |
| ¿Incluí varios ejemplos de ítems opcionales? | | |
| ¿Mi portafolio tiene una carta de presentación? | | |
| ¿Anexé la reflexión para cada trabajo o actividad seleccionada? | | |
| ¿Numeré las páginas de mi portafolio? | | |
| ¿Escribí las fechas en cada uno de los trabajos? | | |
| ¿Incluí las diferentes versiones y correcciones de un mismo trabajo? | | |
| ¿Elaboré un índice para mi portafolio? | | |
| ¿Elaboré una carta de presentación para mi portafolio? | | |
| ¿Incluí mi propia reflexión y opiniones sobre el portafolio? | | |
| ¿Incluí los formatos de autoevaluación aportados por el profesor? | | |
| ¿Incluí los formatos de coevaluación aportados por el profesor? | | |
| ¿Incluí los inventarios de estrategias aportados por el profesor? | | |
| ¿Mi portafolio luce organizado y bien presentado? | | |

Responde:

¿Cómo te sentiste durante el proceso de elaboración de tu portafolio?

Al comienzo...

Durante el curso y las entrevistas....

Al final....

Anexo 3**Preguntas de inducción para orientar la reflexión(*)***(A.L. Delmastro, elaboración propia)*

| | |
|--|--|
| Nombre del alumno: | |
| Cátedra: | |
| Actividad: | |
| Fecha: | |
| Instrucciones: | |
| Reflexiona y completa el siguiente cuestionario para los productos más importantes que has decidido incluir en tu portafolio. No es necesario que respondas todas las preguntas, sólo aquellas que se adecúan a la actividad o que consideras más importantes. | |
| ▪ <i>¿Por qué seleccioné este ítem/actividad/tarea?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué aprendí con esta actividad?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué hice bien?</i> <i>¿Cuáles fueron mis aciertos?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué hice mal?</i> <i>¿Cuáles fueron mis errores?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué quiero mejorar en este ítem/actividad/tarea?</i> | |
| ▪ <i>¿Cómo me siento acerca del desempeño en esta actividad?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué estrategias de planificación y preparación utilicé para la actividad? ¿Fueron efectivas?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué estrategias utilicé para verificar/controlar la producción (o comprensión) en LE?</i> <i>¿Fueron efectivas?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué estrategias utilicé para revisar/evaluar la actividad?</i> <i>¿Fueron efectivas?</i> | |
| ▪ <i>¿Cuáles son mis áreas problema/deficiencias?</i> | |
| ▪ <i>¿Qué puedo hacer para mejorar?</i> | |
| ▪ <i>Escribe una lista de vocablos o expresiones que aprendiste durante la realización de esta actividad</i> | |

(*) El cuestionario se realiza en lengua extranjera. Se traduce aquí para mayor comprensión del lector

Anexo 4

Formatos para la autoreflexión sobre el portafolio

Completa las oraciones de acuerdo a tu criterio:

- 1.- Mis actividades preferidas durante el curso fueron...
- 2.- El portafolio fue útil para mí porque...
- 3.- Para mí las desventajas del portafolio fueron...
- 4.- Lo que no me gustó de trabajar con el portafolio fue...
- 5.- Mis áreas problema al comenzar el curso eran...
- 6.- Creo que mejoré en...
- 7.- Pienso que todavía necesito mejorar...
- 8.- Lo que más me gustó al trabajar con el portafolio fue...
- 9.- Creo que la actividad más importante del portafolio fue...



Anexo 5

Formato para coevaluación de la producción escrita y productos para el portafolio

(Traducido de O'Malley y Valdez Pierce, 1996)



Figure 3.2 **Portfolio Partners**

NOMBRE _____ FECHA _____

NOMBRE DE TU COMPAÑERO _____

1. REvisa el trabajo de tu compañero

2. Qué habilidades muestra tu compañero en su producción?

3.- Qué hizo bien tu compañero?

4.- Qué aspectos piensas que deben ser mejorados?

Adapted from Clemmons et al. (1993).

Anexo 6
Formato para autoevaluación de producción escrita (para niños)
(Traducido de O'Malley y Valdez Pierce, 1996)

Figure 3.1 **QUÉ BUEN ESCRITOR PUEDO SER**

PUEDO PLANIFICAR ANTES DE ESCRIBIR

PUEDO ESCRIBIR ACERCA DE SITUACIONES REALES

PUEDO ESCRIBIR HISTORIAS CON COMIENZO, DESARROLLO Y FINAL

PUEDO PEDIRLE A OTROS QUE LEAN MIS CUENTOS

PUEDO ESCRIBIR CON ORACIONES COMPLETAS

PUEDO SEPARAR LAS PALABRAS ADECUADAMENTE

PUEDO PONER PUNTOS AL FINAL DE LAS ORACIONES.

PUEDO HACER QUE MI LETRA SEA FÁCIL DE LEER

Adapted from Clemmons et al. (1993).