

## La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: inglés y francés

**Metacognition in foreign languages (English and French) teaching-learning process**

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7744>

**José Santos Valle Valladares<sup>1</sup>**

El Salvador

Correo: [jose.valle@udb.edu.sv](mailto:jose.valle@udb.edu.sv)

ORCID: 0009-0007-2013-0506

**Palabras clave:**

metacognición, autorregulación, enseñanza de idiomas, competencias lingüísticas.

**Keywords:**

metacognition, autoregulation, foreign language teaching, linguistic competitions.



1 Docente de Idiomas, Universidad Don Bosco.

## Resumen

El camino hacia una manera práctica de propiciar innovación en las clases de los idiomas extranjeros inglés y francés se recorre a través de la aplicación de estrategias metacognitivas. Sin embargo, la metacognición es para muchos docentes de idiomas un área poco conocida. En el presente artículo, se presentan los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo con 37 docentes de los idiomas inglés y francés como lengua extranjera, pertenecientes a una universidad privada de El Salvador. Tres aspectos son abordados: (1) qué tan familiarizados están los docentes de inglés-francés con la metacognición y las estrategias metacognitivas; (2) cómo, desde la perspectiva docente, la metacognición podría ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; y (3) qué actividades permiten, desde el punto de vista docente, la integración efectiva de la metacognición en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés y el francés, a fin de que el estudiante logre su autorregulación. Los resultados revelan que, aunque la mayoría de los docentes afirman haber escuchado el término metacognición antes, no tienen una idea clara de lo que es ni de lo que implica su aplicación en clases de lengua extranjera. A pesar de esto, los docentes consideran que la metacognición sí es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas y que, al ser capacitados en esta área, podrían ayudar mucho a los estudiantes en su aprendizaje de las lenguas inglés y francés.

## Abstract

The way towards a practical way of propitiating innovation in the English and French as foreign language courses through the application of metacognitive strategies. However, metacognition represents for many teachers an unknown area. This article contains the results obtained from an investigation carried out with 37 English and French teachers as foreign languages belonging to a private university

of El Salvador. Three aspects were specifically explored: (1) how acquainted English and French as foreign language teachers are with metacognitive strategies; (2) from the teacher perspective, how the metacognition could help students in the learning process of a foreign language; and (3) from language teachers point of view, which activities allow the effective integration of metacognition in the learning process of a foreign language like English and French so that students achieve autoregulation. The results reveal that although most of the teachers have listened the term metacognition before, they do not have a clear idea of what it is and what is involved in its application in the courses of foreign languages. Yet they consider that integrating metacognition techniques in the teaching-learning languages process is relevant and recognize that to be trained in this area could help the students in their learning of English and French languages.

## Antecedentes

Las lenguas son de tal importancia para nuestras sociedades que, en noviembre de 1999, en el marco de la Conferencia General de la UNESCO, se declaró el 21 de febrero como el Día Internacional de las Lenguas. Por consiguiente, cada día crece no solo la demanda de personas interesadas por aprender nuevos idiomas, sino que también la oferta de servicios de aprendizaje aumenta. Un artículo de Seave (2016) publicado en la revista de negocios *Forbes* indica que “el mercado mundial de productos digitales para el aprendizaje del idioma inglés fue de 2,800 millones de dólares durante el año 2015 y se estima que alcance 3,800 millones de dólares para el año 2020”. Estos datos evidencian el impacto que los idiomas tienen en la sociedad actual.

El aprendizaje de las lenguas ha venido evolucionando a lo largo de la historia de la humanidad. “En el siglo XVIII surge lo que podríamos denominar primer método de enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, si bien es cierto que fue una copia de las

técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas. En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, Sears, publicó un libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional que se habían planteado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX” (Martín Sánchez, 2009, p. 62). De aquí en adelante, vemos nacer una serie de métodos de aprendizaje de las lenguas, entre los que destacan, por parte de la corriente tradicionalista, el método de traducción gramatical, el método directo, el método audiooral y el método situacional u oral. Sin embargo, con la llegada de la “revolución cognitiva” de los años 60 y 70, y con la obra maestra de Noam Chomsky (1959), “A Review of B. F. Skinner’s *Verbal Behavior*”, aparecen nuevos métodos donde el aprendizaje pasará a centrarse en el estudiante. Tales métodos de corriente cognitiva son: respuesta física total (TPR), el enfoque natural, la sugestopedia y el enfoque comunicativo. Más recientemente, en las últimas décadas, se está hablando mucho sobre el aprendizaje basado en tareas y el enfoque por competencias, el cual incluye estrategias de metacognición (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Tobón, 2007).

En El Salvador, el aprendizaje de las lenguas extranjeras inició oficialmente con la enseñanza del idioma inglés en los años 40. Al respecto, el historiador y pedagogo salvadoreño Gilberto Aguilar Avilés (1995) escribe:

En 1940 se trazaron los esquemas pedagógicos de la educación primaria y básica, con estos precedentes, en 1945 se crea el Plan Básico en El Salvador, que en la actualidad se conoce como III Ciclo; este plan incluía la enseñanza de las siguientes asignaturas: Matemática, Estudios Sociales, Estudios de la Naturaleza, Idioma Nacional y se introduce la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua (p. 34).

Podemos apreciar que, después de casi ochenta años, la enseñanza del idioma

inglés se ha mantenido en las aulas de las escuelas salvadoreñas. Sin embargo, en la actualidad otros idiomas están teniendo demanda a nivel privado. Por ejemplo, Pajak (2016) reporta que en Duolingo, una de las plataformas más famosas del mundo para aprender idiomas, la información de 120 millones de personas de los 194 países donde esta es utilizada reveló que los idiomas más aprendidos mundialmente son el inglés, el francés, el español, el alemán, el sueco, el italiano y el turco. Esta demanda ha generado la apertura de nuevas academias de aprendizaje de idiomas independientes, a nivel universitario, con nuevas carreras bilingües o con especialidad en idiomas, en donde, según la filosofía de cada institución, cada una adopta el método de aprendizaje que más les convenga o dominen. A este respecto, a pesar de la variedad de métodos y estrategias de aprendizaje existentes, en la revisión de la literatura, no se encontró evidencia de que en El Salvador las academias de idiomas estén aplicando estrategias de metacognición en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### La metacognición

El concepto de metacognición aparece en los años setenta, desde entonces ha sido ampliamente estudiado, lo cual ha dado lugar a una consideración variada de autores que proponen ideas para definirlo. Por ejemplo, para Flavell (1987), uno de los pioneros en el tema, la metacognición es el “conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos” (p. 232). En otras palabras, se hace uso de la metacognición cuando estamos conscientes de por qué me resulta más fácil o difícil aprender esto o aquello otro. De manera similar, Chadwick (1985) denomina metacognición a “la conciencia que tiene el alumno de sus formas de pensar y los contenidos mismos” (p. 186). García Fraile *et al.* (2014b) nos amplían el concepto al afirmar que:

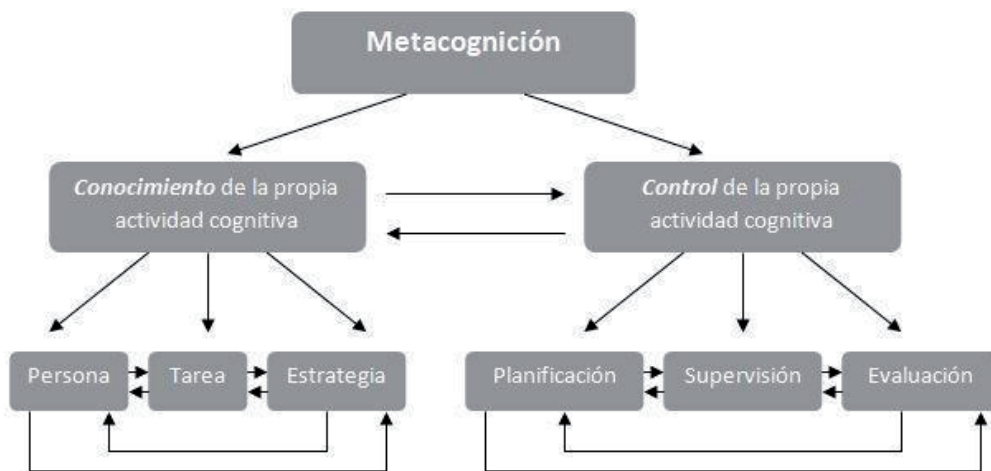
la metacognición es un proceso de reflexión sincera sobre el propio conocimiento y el proceso de aprendizaje y consiste en que el estudiante tenga claridad de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, para que de esta manera esté en un proceso de mejoramiento continuo (p. 67).

Para Pintrich (2002), la metacognición posee tres componentes: el conocimiento estratégico, el conocimiento de la tarea y el autoconocimiento. El primero se refiere a saber cómo hacer algo, es decir, saber qué estrategia me resulta más efectiva y pertinente para la resolución del problema; el segundo hace hincapié en saber qué hacer, en otras palabras, saber discriminar lo que es impor-

tante, relevante y urgente de lo que no lo es; esto es, saber qué tareas hay que llevar a cabo y cómo entrenarnos con ellas. El tercer componente hace énfasis en estar consciente de las fortalezas y debilidades propias para la resolución del problema.

En la misma línea, Heit (2012) clarifica que la metacognición puede entenderse desde dos dimensiones: conocimiento y control. El primero se refiere a lo que sé y a lo que no sé sobre mis capacidades, sobre la tarea o problema y sobre la estrategia a emplear; mientras que el control se refiere a saber cómo voy a dar solución a la problemática presentada. Aquí, el autor propone tres elementos clave: la planificación, la supervisión y la evaluación. Él sintetiza estas dimensiones en una figura, presentada aquí como la 1.

**Figura 1. Las dimensiones de la metacognición**



**Nota:** Tomado de "Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura", de I. Heit, 2012, *Revista de Psicología*, 8 (15), p. 84 (<https://repositorio.uca.edu.ar/bits-tream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>).

En el esquema de Heit (2012), podemos apreciar los dos elementos mencionados, el conocimiento y el control, los cuales idealmente deberán ser cíclicos. Las flechas paralelas de izquierda a derecha y viceversa reflejan que tanto el control como el conocimiento de la actividad cognitiva son recí-

procas, es decir, una contribuye a la otra. De esta manera, aplicando estos dos elementos, el estudiante pone en movimiento una gran variedad de procesos cognitivos, afectivos y físicos para regular su propio aprendizaje. Así, las aportaciones de estos autores permiten concluir una definición con la cual el presente

estudio se desarrolla, a saber: que la metacognición son todas aquellas acciones producto de la reflexión, promovidas y/o realizadas por iniciativa del docente o del estudiante que llevan a ambos a la aplicación de estrategias de pensamiento de orden superior para la resolución de tareas o problemas que se le presenten, actuando con autonomía, pertinencia y ética, favoreciendo la regulación de sus conocimientos para reaprender y proponer nuevas rutas de solución.

### **La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la metacognición permite al estudiante estar consciente de sus fortalezas y debilidades cognoscitivas, afectivas, físicas y sociales al momento de desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma que estudia. Nickerson (1984) afirma que la metacognición ayuda a “explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades” (p. 34). Similarmenete, González (1996), citando a Baker (1982), sostiene que

los déficits metacognoscitivos [refiriéndose a lo metacognitivo] que exhibe una persona en un dominio particular de conocimiento, causan déficits en su ejecución en dicho dominio, entonces, es probable que al incrementar el nivel de metacognición de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución (p. 114).

Esto último puede ser muy bien aplicado al aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que incrementar la incidencia de actividades metacognitivas en clases de lenguas, podría también incrementar el nivel de proficiencia de los estudiantes en la lengua meta, pero para ello se requiere de material didáctico metacognitivo y, por supuesto, de docentes metacognitivos, como lo indican Osses & Jaramillo (2008).

A manera de ejemplo de estrategias metacognitivas, Delmastro (2008) propone cuestionar constantemente toda actividad que realicen los estudiantes para generar en ellos procesos metacognitivos. Algunas preguntas propuestas por este autor son las siguientes:

¿Cuál es el objetivo de esta actividad? ¿Logré cumplir el objetivo? ¿Qué aprendí con esta actividad? ¿Qué me falta por aprender? ¿Qué me gustó o no me gustó? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas? ¿Cuáles fueron efectivas? ¿Cuáles no? ¿Por qué? (p. 274).

El uso de cuestionamientos de este tipo promueve que el estudiante tenga conciencia de lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, a fin de saber tomar las mejores decisiones en todo lo que emprenda.

Los beneficios de emplear estrategias metacognitivas en las clases de idiomas extranjeros son variados. Por una parte, cuando a un estudiante se le asigna una tarea por realizar o un problema por resolver en la lengua meta, este no se limita únicamente a hacer uso de sus competencias lingüísticas, sino que también activa competencias mentales, físicas y emocionales para solucionarlo. En palabras de Ostrovsky (2006), activar competencias significa que los estudiantes “sepan desenvolverse de manera pertinente frente a una situación a partir de la movilización de recursos —saberes— necesarios para resolver problemas o realizar una determinada actividad” (p. 115). Esta movilización de recursos se da gracias a la toma de conciencia que hace el estudiante de su propia realidad cuando es expuesto a actividades metacognitivas. Por otra parte, el aplicar estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua permite al estudiante relacionar sus competencias lingüísticas con otras disciplinas y apoyarse en estas para generar nuevas estrategias de aprendizaje en la lengua meta, ya que la lingüística está interrelacionada con otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la antropología, entre otras (Collado, 1978).



Finalmente, aplicar estrategias metacognitivas en el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras permite a los estudiantes de lenguas asegurar una educación con (1) autonomía, al ser capaces de seleccionar y secuenciar sus propias actividades y materiales; (2) colaboración, al lograr organizar equipos de trabajo en los que sus miembros se apoyen mutuamente; y (3) integración, al ser capaces de entrelazar todos los conocimientos con las estructuras ya existentes en su mente (Moffett & Wagner, 1992; Tesouro, 2005).

### **La metacognición y el desarrollo de competencias lingüísticas**

Aplicar la metacognición en clases de lengua bajo el enfoque por competencias integra los cuatro saberes de la educación (es decir, saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), a fin de que el estudiante resuelva los diferentes problemas que se le presenten en su vida. En este sentido, Tobón (2007) define las competencias como

[p]rocesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes... para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

Si aplicamos este concepto de competencia propuesto por Tobón (2007) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, no solo aseguramos que el estudiante domine una lengua extranjera, sino también que sepa autorregularse y que sea una mejor

persona en las diferentes dimensiones de su vida profesional.

El lenguaje va más allá de la comunicación, ya que trasciende al plano del entendimiento de uno mismo y del universo en el que se vive, pero para tener claro esto, primeramente, es necesario cambiar la manera tradicional de pensar y actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Vaillant (2005). En esta misma línea de pensamiento, Gardner (1993) asevera que “la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana [además de ser] la habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis ‘metalingüístico’” (p. 72). Mientras que estas competencias lingüísticas son, según Gardner (1993), “inteligencias” que tiene el ser humano, para Chomsky (1978) es una “habilidad innata” que todo ser humano tiene al nacer. Para el presente estudio las competencias lingüísticas son habilidades innatas, pero que son favorecidas al aplicar los procesos metacognitivos, cognitivos, afectivos, kinestésicos y sociales que realizan los seres humanos para entenderse y expresarse, más allá del lenguaje oral y escrito. En síntesis, si tomamos en cuenta la metacognición y que la competencia lingüística y la habilidad del lenguaje es la única inteligencia que se usa para reflexionar sobre sí misma, esto podría aprovecharse para mejorar el aprendizaje de un idioma extranjero.

### **Estrategias metacognitivas para desarrollar competencias lingüísticas, autonomía y autorregulación**

Distintos autores proponen diferentes estrategias didácticas desde el enfoque por competencias para desarrollar la autonomía y la autorregulación del estudiante frente a su proceso de aprendizaje (Allueva, 2012; García Fraile *et al.*, 2014b; Mayor & Pinillos, 1991), las cuales también pueden ser muy bien adaptadas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por su parte, García Fraile *et al.* (2014a) nos presentan las siguientes estrate-

gias didácticas que pueden integrar estrategias metacognitivas: (1) el aprendizaje basado en problemas (ABP), (2) el portafolio del estudiante, (3) los mapas conceptuales y (4) la uve heurística o uve de Gowin.

Por otra parte, Mayor & Pinillos (1991) propone dos tipos de actividades a desarrollar en clases. Las primeras son actividades reflexivas que lleven a la toma de conciencia y control. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que propongan rutas de solución a problemas de su cotidianidad. La segunda se refiere a actividades que conlleven al desarrollo global del proceso de aprendizaje; estas son de planeamiento, seguimiento y evaluación.

Allueva (2012) propone las actividades metacognitivas siguientes: (1) actividades de evocación, es decir, que desarrollen la capacidad de recordar una experiencia previa; (2) actividades de comparación, las cuales permiten la búsqueda de semejanzas y diferencias entre los objetos y los hechos; (3) actividades de clasificación, que faciliten la agrupación de objetos de acuerdo con sus atributos comunes; (4) actividades de seriación, que conlleven a ordenar elementos de acuerdo con uno o más criterios; (5) actividades de codificación y descodificación, que permitan establecer símbolos o interpretarlos de forma clara; (6) actividades de proyecciones de relaciones virtuales, que permitan ver y establecer relaciones entre estímulos externos, relaciones que no existen en la realidad, sino solo potencialmente.

En síntesis, aunque pudiera pensarse que la incorporación de estrategias metacognitivas es complicada, los ejemplos considerados por los autores dejan evidencia de su practicidad y beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de lenguas extranjeras.

Hablar una nueva lengua no se limita únicamente a lo lingüístico. Un idioma no se aprende solo para hablarlo, sino para resolver los desafíos a los que se va a enfrentar el estudiante en la vida real, tal como señala Morin (1999), que “se educa para la incerti-

dumbre” (p. 43). Entonces no puede limitarse el proceso a que el estudiante de lenguas extranjeras aprenda una lengua haciendo repeticiones o memorizaciones de listas interminables de reglas gramaticales y vocabulario si éstas no están relacionadas con ningún contexto significativo, si no promueven la autorreflexión, el análisis, la autonomía ni la autorregulación.

## Metodología

El presente estudio fue de tipo exploratorio, no experimental y transeccional con un enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2004). Se buscó dar respuesta a la cuestión de qué tan familiarizados están los docentes con la metacognición en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras inglés y francés, con el fin de evidenciar la necesidad de desarrollar un programa de capacitación en estrategias metacognitivas para aplicarlas en sus clases de lengua extranjera. El estudio cuestionó a 37 docentes de inglés y francés de una universidad privada de El Salvador sobre metacognición, es decir, el 61.7 % de la planta total de docentes de idiomas.

El instrumento, de elaboración propia, consta de dos partes. En la primera, se hacía una pregunta cerrada y cinco preguntas abiertas sobre la metacognición en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas inglés y francés. Algunas de estas preguntas fueron: ¿ha escuchado el término metacognición antes?, ¿qué es para usted la metacognición?, mencione algunos ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros. Los resultados se graficaron en escala de Likert que se interpretaron desde el nivel “estratégico” hasta el nivel “pobre”.

En la segunda parte, que también utilizó una escala Likert del 1 al 5, se plantearon diez actividades para la clase de idiomas extranjeros (inglés y/o francés) y se solicitó a los docentes valorarlas como “muy metacognitivas” (5) o “nada metacognitivas” (1). Algunos ejemplos de estos postulados fueron:

“Los estudiantes cantan una canción en inglés o en francés (según el caso)” (1=nada metacognitivo) o “Se pide a los estudiantes que elaboren un mapa mental sobre su aprendizaje del idioma inglés o francés (según sea el caso)” (5=muy metacognitivo).

## Resultados

El instrumento recogió de primera mano los datos sociodemográficos de los participantes, tal como aparecen descritos en la tabla 1.

**Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes del estudio**

| Características | %    | Características           | %    |
|-----------------|------|---------------------------|------|
| <b>Género</b>   |      | <b>Grado académico</b>    |      |
| Masculino       | 43.2 | Profesorado               | 2.7  |
| Femenino        | 56.8 | Licenciatura              | 83.8 |
|                 |      | Maestría                  | 13.5 |
| <b>Edad</b>     |      | Otro                      | ---  |
| 20-25           | 2.7  | <b>Idioma que imparte</b> |      |
| 26-30           | 37.9 | Inglés                    | 73.0 |
| 31-35           | 24.3 | Francés                   | 10.8 |
| 36-40           | 5.4  | Ambos (inglés y francés)  | 10.8 |
| 41-45           | 8.1  | Español                   | 2.7  |
| 46-50           | 8.1  | Lingüística aplicada      | 2.7  |
| 51 o más        | 13.5 |                           |      |

N=37

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 2, la universidad donde se realizó el estudio posee un claustro docente de idiomas donde el porcentaje entre hombres y mujeres es bastante equitativo, con una ligera inclinación al femenino. El grueso de la población docente oscila entre 26 y 35 años. Mientras que la mayoría de los docentes tiene grado de licenciatura, son más los docentes que enseñan inglés que los que enseñan francés,

aunque es muy interesante remarcar que hay un grupo de docentes que enseñan ambos idiomas.

Con respecto a las interrogantes hechas a los docentes, a continuación, se detallan las preguntas con sus respectivas respuestas. Primeramente, se cuestionó a los docentes sobre su familiarización con el término “metacognición”. La tabla 2 presenta sus respuestas.



**Tabla 2. Conocimiento previo sobre el término “metacognición”**

| Sí     | No     |
|--------|--------|
| 83.8 % | 16.2 % |

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que el término metacognición aparece en los años setenta, estos resultados revelan que, aunque la mayoría afirma haberlo escuchado, existen docentes de idiomas que en la actualidad reconocen que no.

A continuación, los docentes mencionan el concepto de metacognición que ellos dominan (tabla 3). Estas respuestas fueron valoradas utilizando un sistema de evaluación que categoriza las mismas desde “estratégico” hasta “pobre”.

**Tabla 3. Definición de “metacognición”**

| Estratégico | Autónomo | Resolutivo | Receptivo | Pobre  |
|-------------|----------|------------|-----------|--------|
| 2.7 %       | 29.7 %   | 27 %       | 29.7 %    | 10.8 % |

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar que únicamente un 2.7 % obtuvo una valoración “estratégico” sobre el dominio del término metacognición que incluye todos los elementos propuestos por García Fraile *et al.* (2014b). Por otra parte, es de remarcar que un 29.7 % obtuvo una valoración “autónomo”, lo que significa que los docentes tienen conceptos bastante similares al planteado por los autores citados, pero no mencionan todos los elementos. Por otra parte, otros docentes tienen ideas

sobre metacognición, aunque sus respuestas son un tanto vagas 27 % (resolutivo), 29.7 % (receptivo) y 10.8 % (pobre). De todo esto, podemos afirmar que un 67.5 % de los docentes está por debajo de los niveles “estratégico” y “autónomo”, teniendo limitado o poco dominio del concepto de metacognición.

En la tabla 4, los docentes expresan ejemplos de cómo aplican la metacognición en clases. Nuevamente, se utilizó un sistema de valoración para evaluar estas respuestas.

**Tabla 4. Ejemplos de cómo aplica la metacognición en sus clases de idiomas extranjeros**

| Estratégico | Autónomo | Resolutivo | Receptivo | Pobre  |
|-------------|----------|------------|-----------|--------|
| 5.4 %       | 13.5 %   | 35.1 %     | 35.1 %    | 10.8 % |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan que pocos docentes (18.9 %) pudieron mencionar más de una estrategia metacognitiva (5.4 % estratégico

y 13.5 % autónomo), mientras que un 35.1 % (resolutivo) de los docentes solo pudo mencionar una estrategia metacognitiva.

Por otra parte, otro 35.1 % de docentes dio ejemplos que no están relacionados con la metacognición y, por último, un 10.8 % no mencionó ningún ejemplo de estrategia metacognitiva.

Luego, los docentes expresaron por qué es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas desde su propio punto de vista (tabla 5).

**Tabla 5. Importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros**

| <b>Estratégico</b> | <b>Autónomo</b> | <b>Resolutivo</b> | <b>Receptivo</b> | <b>Pobre</b> |
|--------------------|-----------------|-------------------|------------------|--------------|
| 13.5 %             | 29.7 %          | 37.8 %            | 10.8 %           | 8.1 %        |

Fuente: Elaboración propia

Un 13.5 % de los docentes logró mencionar más de dos razones argumentadas por las cuales es importante la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros, mientras que un 29.7 % solo mencionó una sola razón bien argumentada. Además, es interesante remarcar que si bien el 37.8 % dio una razón, está no estaba

bien argumentada o no estaba del todo clara. Finalmente, un 10.8 % dio respuestas que no están relacionadas con la pregunta y un 8.1 % no dio respuesta a la interrogante.

La pregunta 5 cuestionaba sobre la conexión entre metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje del inglés o francés. La tabla 6 presenta estos resultados:

**Tabla 6. La metacognición y la mejora del nivel de proficiencia en el aprendizaje de la lengua meta**

| <b>Estratégico</b> | <b>Autónomo</b> | <b>Resolutivo</b> | <b>Receptivo</b> | <b>Pobre</b> |
|--------------------|-----------------|-------------------|------------------|--------------|
| 2.7 %              | 21.6 %          | 56.8 %            | 10.8 %           | 8.1 %        |

Fuente: Elaboración propia

Vemos en las respuestas de los docentes que únicamente un 2.7 % fue capaz de relacionar más de dos ejemplos de cómo la metacognición podría ayudar al estudiante de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia. Un 21.6 % mencionó más de un ejemplo, mientras que la mayoría, es decir, un 56.8 %, logró mencionar por lo menos un ejemplo. Por otra parte, un 19.1 % no logró mencionar cómo la metacognición ayuda a mejorar el nivel de proficiencia en el aprendizaje, ya que de estos un 10.8 % dio ejemplos

no relacionados con el tema y un 8.3 % no dio ninguna respuesta.

Finalmente, en esta primera sección de preguntas abiertas, se indagan las razones de interés de los docentes en ser entrenados en la aplicación de estrategias metacognitivas en sus clases de idiomas. En la tabla 7, se visualizan estas respuestas las cuales fueron clasificadas de acuerdo con cuatro líneas temáticas, a saber: mejora personal, mejora en los estudiantes, mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, mejora en la disciplina

**Tabla 7. Razones de interés en ser capacitado en estrategias metacognitivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras inglés y francés**

| Sí<br>91.9 %             |                                    | No<br>8.1 %  |   |             |                 |
|--------------------------|------------------------------------|--|---|-------------|-----------------|
| Razones                  |                                    |  |   |             |                 |
| Deseo de mejora personal | Deseo de mejora en los estudiantes | Deseo de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje | Deseo de mejora en la disciplina (inglés-francés) | No responde | Sin preferencia |
| 21.6 %                   | 16.2 %                             | 37.8 %   | 8.1 %   | 5.4 %       | 10.8 %          |

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los docentes (91.9 %) sí estarían dispuestos a ser capacitados en estrategias metacognitivas, contra un 8.1 % que se mostró desinteresado. En cuanto a por qué les gustaría ser capacitados en esta área, un 37.8 % de las respuestas las relacionamos con deseos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, un 21.6 % con deseos de mejora personal, un 16.2 % con deseos de mejora en los estudiantes, un 8.1 % con deseos de mejora en la disciplina (inglés, francés), mientras que un 10.8 % no tiene preferencia y un 5.4 % no dio respuesta.

En la segunda parte del cuestionario, los docentes tenían que valorar el nivel de meta-

cognición implícito en diez actividades para la clase de lenguas extranjeras (ver tabla 8). La escala de puntajes para las diez actividades era de 1 a 5, donde 1 o 2 se consideró “nada metacognitivo-ligeramente metacognitivo”, 3 se consideró “moderadamente metacognitivo” y 4 o 5 se consideró “muy-bastante metacognitivo”. Así, algunas de las actividades debían valorarse como muy metacognitivas (4 o 5 puntos) y otras como nada metacognitivas (1 o 2 puntos). El puntaje total óptimo por obtener era 32-34 puntos; el puntaje medio, 30; y el puntaje bajo, 28-26. En la figura 2, se presentan los resultados globales de las valoraciones de los docentes.

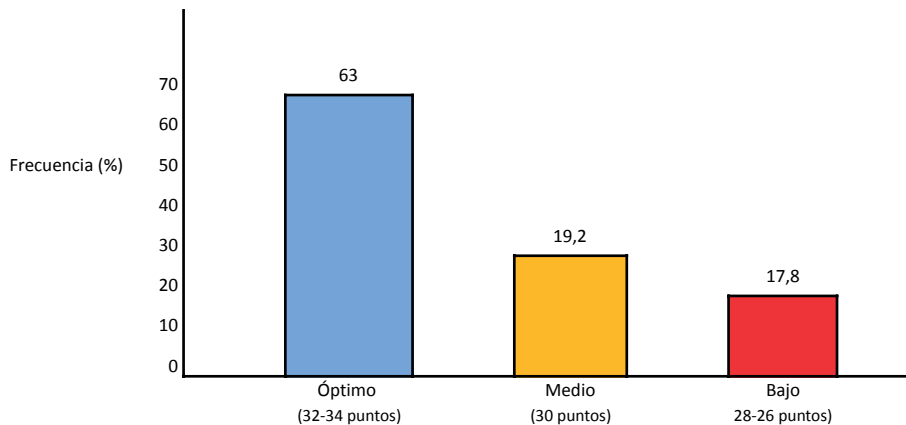
**Tabla 8. Actividades por valorar entre muy metacognitivas, bastante metacognitivas, moderadamente metacognitivas, ligeramente metacognitivas, nada metacognitivas**

| N.º | Actividad   | Puntaje óptimo por asignar a la actividad |
|-----|---|---|
| 1   | Aplicando el tiempo pasado simple en inglés o en francés (según el caso), piense sobre sus últimas vacaciones y luego comente con dos compañeros cómo disfrutó sus vacaciones y que aprendió de ellas.  | 1   |
| 2   | Al terminar la clase, el profesor les pide a sus estudiantes que escriban en su cuaderno las respuestas a las siguientes preguntas sobre la sesión de clase recién concluida: ¿cuál fue el objetivo de la clase de hoy? ¿Logré cumplir el objetivo? ¿Qué aprendí con esta clase? ¿Qué me falta por aprender? ¿Qué me gustó o no me gustó? ¿Por qué? | 5   |

| N.º             | Actividad  | Puntaje óptimo por asignar a la actividad |
|-----------------|--|---|
| 3               | El docente plantea la siguiente pregunta a sus estudiantes de idiomas: cuándo te encuentras frente a una palabra desconocida, ¿qué haces? Luego les pide que compartan sus respuestas entre compañeros; finalmente, les cuestiona sobre cuál es la estrategia más usada por el grupo ante la palabra desconocida y qué beneficios trae esa estrategia, y si se puede hacer de otra mejor manera. | 5   |
| 4               | Los estudiantes dramatizan un capítulo de un libro (cuento o novela) en inglés o en francés (según el caso).   | 1   |
| 5               | Se pide a los estudiantes que reflexionen y escriban sobre lo que les ha resultado más eficaz y agradable a la hora de aprender otro idioma en clases y por cuenta propia.   | 5   |
| 6               | Se pide a los estudiantes que reflexionen y escriban sobre lo que les ha resultado más difícil y desagradable a la hora de aprender otro idioma en clases o por cuenta propia y cómo lo superan.   | 5   |
| 7               | Los estudiantes que ven un documental sobre el planeta Tierra en inglés o francés (según el caso) y luego que expresan sus opiniones al respecto.  | 1   |
| 8               | Los estudiantes llevan un diario en inglés o francés (según el caso) donde responden diariamente a las interrogantes: ¿qué aprendí hoy?, ¿qué no me quedó claro?, ¿qué tengo que estudiar más?, ¿qué resultó fácil?, ¿qué puedo hacer para mejorar?  | 5   |
| 9               | Se pide a los estudiantes que elaboren un mapa mental sobre su aprendizaje del idioma inglés o francés (según sea el caso).  | 5   |
| 10              | Los estudiantes cantan canciones en clases en inglés o francés (según el caso).  | 1   |
| Total de puntos |  | 32  |

Fuente: Elaboración propia

**Figura 2. Resultados globales de la valoración de actividades más y menos metacognitivas**



Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que un 63 % de los docentes obtuvo el puntaje óptimo al valorar las diez actividades propuestas como más o menos metacognitivas, un 19.2 % obtuvo un puntaje medio y un 17.8 % obtuvo un puntaje bajo. Estos resultados son contradictorios, pues, en la primera parte, la mayoría de los docentes no pudieron definir claramente qué es metacognición; pero, en la segunda parte, por el contrario, la mayoría de los docentes lograron discriminar entre

las actividades muy metacognitivas y nada metacognitivas.

A continuación, se detallan los puntajes obtenidos por los docentes para cada una de las diez actividades propuestas. Estos resultados han sido divididos en dos subconjuntos. Primeramente, se aborda las actividades que debían recibir puntaje más elevado, es decir, ser valoradas como “muy metacognitivas” o “bastante metacognitivas”. La tabla 9 presenta estos resultados:

**Tabla 9. Valoración de actividades de clase muy metacognitivas**

| Actividad | Puntaje óptimo | Puntaje medio | Puntaje bajo |
|-----------|----------------|---------------|--------------|
| 2         | 70.3           | 24.3          | 5.4          |
| 3         | 67.6           | 18.9          | 13.5         |
| 5         | 81.1           | 13.5          | 5.4          |
| 6         | 78.4           | 16.2          | 5.4          |
| 8         | 81.1           | 8.1           | 10.8         |
| 9         | 67.6           | 24.3          | 8.1          |
| Media     | 74.3           | 17.6          | 8.1          |

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 8, las valoraciones óptimas para las actividades 2, 3, 5, 6, 8 y 9 eran “muy y bastante metacognitivas”, es decir que se esperaba una valoración entre 5 y 4 en la escala propuesta. El 67.6 % y el 81.1 % de los docentes lograron el puntaje óptimo, mientras que entre el 8.1 % y el 24.3 % logró el puntaje medio. Finalmente, entre un 5.4 % y un 13.5 %

obtuvo un puntaje bajo. Las actividades 5 y 8 fueron las que obtuvieron más puntajes óptimos, alcanzando un 81.1 %, contra las actividades 3 y 9, que obtuvieron el puntaje más bajo, con un 67 %.

En cuanto a las actividades 1, 4, 7 y 10, sus valoraciones óptimas eran “poco y nada metacognitivas”. La tabla 10 detalla estos datos:

**Tabla 10. Valoración de actividades de clase poco metacognitivas**

| Actividad | Puntaje óptimo | Puntaje medio | Puntaje bajo |
|-----------|----------------|---------------|--------------|
| 1         | 27             | 21.6          | 51.4         |
| 4         | 51.4           | 29.7          | 18.9         |
| 7         | 46             | 19            | 35           |
| 10        | 59.5           | 16.2          | 24.3         |
| Media     | 46             | 21.6          | 32.4         |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que entre un 27 % y en 59.5 % obtuvo el puntaje óptimo, mientras que entre un 18.9 % y un 51.4 % obtuvieron el puntaje bajo. Las actividades que obtuvieron mayor puntaje fueron 4 y 10, con un 51.4 % y 59.5 %, respectivamente. Por otra parte, las actividades con puntaje más bajo fueron 1 y 7, con un 51.4 % y un 35 %.

### Discusión de los resultados

De las respuestas obtenidas podemos inferir, primeramente, el poco conocimiento que existe con respecto al concepto de metacognición. Este, además, puede contrastarse con el grado académico alcanzado por los docentes participantes. La cantidad de docentes con puntaje óptimo en relación con la definición de metacognición coincide con el mismo porcentaje de los encuestados que tienen grado de maestría. Aunque la gran mayoría (83.3 %) posee licenciatura, probablemente algunos no han tenido capacita-

ciones que incluyan temas de metacognición. Estas posibilidades aumentan, principalmente, para aquellos docentes cuya licenciatura no es específicamente en la especialidad de la enseñanza de los idiomas, sino que tuvieron que tomar cursos de formación pedagógica o cursos afines como complementos para dar clases de idiomas (ej., Licenciatura en Lenguas Modernas). El no tener claro el concepto de metacognición tendría un impacto negativo, pues los docentes no sabrían aplicar ninguna metodología afín a la metacognición en clases por desconocer su definición y su alcance.

Por otra parte, que casi la mitad de los participantes no supieran ejemplificar la metacognición podría deberse en parte a que, al no tener claro el concepto de metacognición, tampoco se tienen claros los ejemplos. Del mismo modo, si tan solo se tiene una idea vaga del concepto de metacognición, ejemplificar en la siguiente pregunta también resulta difícil para una cantidad significativa de docentes. Esto podría tener consecuen-



cias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los docentes podrían asumir que están haciendo metacognición en clases cuando en realidad no es así o, peor aún, que nunca lleguen a aplicarla por su desconocimiento o conocimiento parcial. Lo anterior se puede apreciar en las respuestas de los docentes, ya que más de la mitad no logró expresar la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en la clase de idiomas extranjeros. Esto confirma que, al no tener claro el concepto de metacognición, ni se pueden dar ejemplos concretos de esta, como tampoco se puede valorar la importancia de su aplicación en clases de lenguas. A este respecto, Tesouro (2015) señala que “el docente tiene que enseñar estrategias de aprendizaje y debe promover el esfuerzo del estudiante para propiciar la construcción de esquemas y facilitar el aprendizaje permanente” (p. 136). De manera que el docente es quien debería propiciar estas estrategias metacognitivas, pero para ello debe tenerlas claras.

Notablemente, el hecho que la gran mayoría de los docentes estén interesados en capacitarse en estrategias metacognitivas es un buen indicio de apertura y deseos por desaprender y reaprender sobre metacognición. Con respecto al hecho de que solo un porcentaje mínimo se capacitaría en pro de la mejoría de sus estudiantes y, más remarcable aún, el hecho de que otro cierto porcentaje no esté interesado o no muestre preferencia, podría deberse al apego a la pedagogía tradicionalista o quizás temor al cambio. En este sentido, Vaillant (2005) afirma que “para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes” (p. 45). El primer paso, entonces, en este camino al cambio es cambiar la mentalidad del docente.

Las respuestas de la segunda parte del cuestionario, sin embargo, parecen ser contradictorias con el desconocimiento docente sobre la metacognición. La mayoría de los docentes encuestados logró el puntaje

óptimo al clasificar las diez actividades propuestas entre muy metacognitivas hasta nada metacognitivas. Estos resultados podrían deberse a varios factores, tales como: aunque algunos docentes parecen tener dificultades para definir el concepto de metacognición, sus años de experiencia podrían favorecer que realicen actividades metacognitivas similares a las propuestas en el cuestionario —sin saber que son metacognitivas—, de manera que lograron relacionarlas. Esto concuerda con lo argumentado por Pozo *et al.* (2006):

[T]odos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (p. 34).

En otras palabras, más que desconocimiento, lo que realmente falta es conciencia de lo que se sabe o hace. Indudablemente, lograr esta concientización sería beneficioso para los docentes participantes de este estudio y, consecuentemente, para sus estudiantes.

Otro factor podría ser que los docentes inconscientemente realizaron metacognición al momento de completar la presente encuesta, lo que los llevó a reaprender el nuevo concepto y regular sus conocimientos previos de la primera parte, para luego hacer mejoras en la segunda. Esto, lejos de ser negativo, tiene también una connotación positiva, pues aplicaron tres elementos propios de la metacognición: conocimiento declarativo, procedimental y condicional, lo cual equivaldría básicamente en tener claro lo siguiente: saber de algo, saber hacer algo, saber cuándo hacer algo y para qué hacer algo. Por lo tanto, el patrón de las actividades metacognitivas se vuelve evidente y reconocible, lo cual puede ser bien aprovechado al momento de capacitar a los docentes de idiomas en la integración de metacognición en sus clases.

## Conclusiones

Los docentes de idiomas extranjeros obtendrían un beneficio significativo al ser capacitados en estrategias metacognitivas debidamente aplicadas que podrían ayudar a sus estudiantes de idiomas extranjeros a mejorar su nivel de proficiencia en la lengua meta. Para lograr esto, se requerirá, primeramente, de un cambio de paradigma en la manera de enseñar los idiomas extranjeros, en donde el primer paso sería clarificar el concepto actual de metacognición y reorientarlo. En segundo lugar, se requeriría de un programa de capacitación a docentes y, por qué no, a estudiantes en estrategias metacognitivas, para lograr la autorregulación en ambos, pues “para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos” (Osse & Jaramillo, 2008, p. 196), ya que únicamente los educadores metacognitivos son capaces de ejecutar intencionalmente estos procesos para que los estudiantes tengan, a su vez, experiencias metacognitivas.

En tercer lugar, las estrategias metacognitivas deberían estar incluidas en todos los programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que el objetivo principal de la escuela debería ser ayudar a la persona a pensar, a enseñar a aprender para promover en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente (Tesouro, 2005).

Por todo lo anterior expuesto, podríamos asegurar que la metacognición es un camino seguro para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, trascendiendo del ámbito escolar, para proyectarse en la vida y sus incertidumbres, para ser mejores estudiantes y mejores personas, dado que “si la educación es preparar al hombre para la vida, entonces, aprender a vivir ese drama de la vida significa, en primer lugar, que debemos prepararnos para saber qué tareas hay que llevar a cabo y cómo entrenarnos con ellas” (Torroella, 2001, p. 79). Justamente, la metacognición se ocupa de preparar a los estudiantes ante esas inte-

rrogantes de la vida, para organizar y planificar, para aprender mejor, para descubrir su propio ritmo de aprendizaje, para verificar su progreso, para autoevaluarse cuestionando sobre lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, para qué lo hacen, cómo lo podrían hacer mejor, qué aprendieron y qué les falta por aprender.

## Referencias bibliográficas

Aguilar, A. (1995). *Reforma educativa en marcha. Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*. Ministerio de Educación de El Salvador.

Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición, en P. Allueva (Ed.), *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (pp. 59-85). Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf>

Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 27-35. <https://psycnet.apa.org/record/1982-22133-001>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2004, 3.ª ed.). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Campanario, J. M. (2009). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 369-380. <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3/02124521v18n3p369.pdf>

Chadwick, C. (1985). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. Parte B. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 185-205. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520203.pdf>

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58. [https://chomsky.info/1967\\_\\_\\_\\_/](https://chomsky.info/1967____/)

Collado, J. A. (1978). *Fundamentos de lingüística general*. Gredos.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés/Instituto Cervantes para la traducción en español. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Delmastro, A. L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 15(2), 259-295. <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1135>

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO. [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition, en F. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Erlbaum. [https://ac.els-cdn.com/S1877042812021295/1-s2.0-S1877042812021295-main.pdf?tid=59a7a8eb-8a52-4942-9f97-d77bfa4c0f46&acdnat=1531841814\\_3a0ad226a46a67fe81a097695232d9c9](https://ac.els-cdn.com/S1877042812021295/1-s2.0-S1877042812021295-main.pdf?tid=59a7a8eb-8a52-4942-9f97-d77bfa4c0f46&acdnat=1531841814_3a0ad226a46a67fe81a097695232d9c9)

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.

García Fraile, J. A., López Rodríguez, N. M. & Peña Valenzuela, A. L. (2014a). *Conectar los aprendizajes con la vida. Algunas estrategias didácticas para la gestión del currículo por competencias en educación*

*media y superior*. Instituto de Estudios Superior en Educación por Competencias.

García Fraile, J. A., López Rodríguez, N. M. & Del Ángel Zúñiga, R. (2014b). *Aprendizaje y vida: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias desde el enfoque socioformativo*. Pearson.

Gutiérrez Ramírez, M. & Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95-107. [www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf)

González, F. E. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14-17(1-2), 109-135. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/184>

Heit, I. A. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Mayor, J. & Pinillos, J. (1991). *Tratado de psicología general (vol. 5)*. Alhambra.

Moffett, J. & Wagner, B. J. (1992). *Student-Centered Language Arts, Grades K-12*. Boynton/Cook Publishers-Heinemann.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Nickerson, R. (1984). Kinds of thinking taught in current programs. *Educational Leadership*, 42(1), 26-36. [https://www.researchgate.net/publication/234744238\\_](https://www.researchgate.net/publication/234744238_)

## Kinds\_of\_Thinking-Taught\_in\_Current\_Programs

Osses, B. S. & Jaramillo, M. S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Ostrovsky, G. (2006). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento* (3 vols.). Círculo Latino Austral.

Pajak, B. (2016). Which countries study which languages, and what can we learn from it? *Duolingo*. <http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it>

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. [https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The\\_Role\\_of\\_Metacognitive\\_Knowledge\\_in\\_Learning\\_Teaching\\_and\\_Assessing.pdf](https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf)

Pozo Municio, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos Sanz, M., Martín Ortega, E. & De la Cruz, M. (Coords.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.

Seave, A. (2016). In the battle of online language learning programs, who is winning? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/avaseave/2016/09/23/in-the-battle-of-online-language-learning-programs-who-is-winning/#b78e67578b92>

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20830/20670>

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

Torroella, G. (2001) Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533108>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *La educación en un mundo plurilingüe*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

Vaillant, D. (2005) Reformas educativas y el rol del docente. *Revista Prelac*, 1, 38-51. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Vivanco, V. (2001). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 12, 177-187. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/958/Adquisición%20de%20Vocabulario%20en%20una%20Segunda%20Lengua.%20Estrategias%20Cognitivas-Lazos%20Afectivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>