

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

**Metakognitivne sposobnosti kao pokazatelj samostalnog učenja kod studenata
španjolskog jezika**

Ime i prezime studentice:
Marija Fišer

Ime i prezime mentorice:
dr.sc. Mirjana Polić Bobić
Ime i prezime komentorice:
dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, prosinac, 2015.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de los Estudios Románicos
Cátedra de la Lengua Española

**Habilidades metacognitivas como indicador de aprendizaje autónomo en los estudiantes
de la lengua española**

Nombre y apellido de la estudiante:
Marija Fišer

Nombre y apellido de la mentora:
dr.sc. Mirjana Polić Bobić
Nombre y apellido de la comentora:
dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2015

Índice

SAŽETAK	1
1.	I
INTRODUCCIÓN	4
2.	E
EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	5
2.1.	
La autonomía y la independencia	9
2.2.	
La autonomía y el estudiante	10
2.3.	
La autonomía y el docente	13
2.4.	
Promoviendo la autonomía: actividades	16
3.	E
STRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	20
3.1.	
La clasificación de las estrategias de aprendizaje	22
4.	M
METACOGNICIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	26
4.1.	
Consciencia metacognitiva y aprendizaje autónomo	30
4.2.	
Enseñar a pensar: entrenamiento del alumno.....	31
5.	I
INVESTIGACIÓN SOBRE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SU RELACIÓN EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ESPAÑOL EN EL NIVEL ACADÉMICO.....	39
5.1.	
Objetivos.....	39
5.2.	M
Metodología	39

5.2.1.....	P
participantes.....	40
5.2.2.....	I
Instrumentos y procedimiento.....	40
5.3.....	R
Resultados	43
5.3.1. La conciencia metacognitiva (MAI).....	43
5.3.2. Las actitudes sobre aprendizaje autónomo (LAI).....	46
5.3.3. La relación entre los resultados de MAI y LAI.....	55
5.3.4.....	D
discusión	56
6.....	C
CONCLUSIÓN.....	60
7.....	B
BIBLIOGRAFÍA	62
APÉNDICE.....	66

SAŽETAK

U diplomskom radu kojeg imate pred sobom čitat ćete o samostalnosti u učenju kao jednoj od posljednjih težnji u učenju drugog jezika. Pojam se prvi puta javlja u *Centru za istraživanja i primjenu u području učenja jezika (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues)* Sveučilišta u Nancyju u Francuskoj šezdesetih godina prošlog stoljeća pod osnivačem Yvesom Chalônom. Već se mnogo vremena prije prepoznala važnost samostalnosti u različitim poljima znanosti, ali tek se tada pojam doveo u vezu s učenjem jezika.

Na početku rada govorimo s više detalja o pojavi pojma samostalnosti. Zatim nastavljamo s definiranjem pojma samostalnosti u učenju stranog jezika polazeći od općenitijeg kako bismo došli do jasnije definicije, ali još uvijek prilično široke s obzirom da samostalnost nije apsolutan ni stabilan pojam. Možemo ju pronaći u različitim načinima ophođenja učenika jer se nikada ne javlja u svom idealnom obliku. Svaka osoba može postići samostalnost. Uz to, samostalnost se uvijek veže uz preuzimanje kontrole od strane učenika i uz donešenje vlastitih odluka izravno vezanih uz učenje. Dakle, učenik sada zauzima središnje mjesto u procesu obrazovanja. Postaje aktivniji što ne podrazumijeva sporednu ulogu nastavnika. Naprotiv, nastavnik je ključna osoba koja upravlja procesom učenja te vodi i savjetuje učenike. Stvara uvjete povoljne za autonomiju i prilike tako da ju učenici mogu i prakticirati. Učenik samostalan u učenju također je i uspješniji od onih koji nisu. Na učinkovit način koristi strategije učenja. Posebno ističemo važnost metakognitivnih strategija i metakognitivne svjesnosti općenito. Samostalan je učenik svjestan svojih kognitivnih radnji s obzirom da planira, odabire i koristi svrsishodne strategije, nadgleda, upravlja i vrednuje proces učenja drugog jezika.

Glavna hipoteza istraživanja koje iznosimo u radu je da bez metakognicije nema samostalnosti i obrnuto. Kako bismo došli do rezultata, zamolili smo studente španjolskog jezika i književnosti Sveučilišta u Zagrebu da ispune dva upitnika. Pri analizi podataka potvrdili smo postojanje pozitivne korelacije između dva pojma te ujedno ispitali stavove studenata. Otkrili smo koje postavke metakognitivne svjesnosti i samostalnosti u učenju stranog jezika slijede što nam daje uvid u njihove jake i slabe strane. Ujedno, u radu također iznosimo konkretne vježbe koje potiču razvoj samostalnosti u nastavi i bude metakognitivnu svjesnost u učenika.

Ključne riječi: samostalnost u učenju drugog jezika, uloge nastavnika/učenika kod samostalnosti u učenju, metakognitivna svjesnost, podučavati kako misliti

RESUMEN

El presente trabajo aborda el aprendizaje autónomo como una de las últimas tendencias en el aprendizaje de segundas lenguas. El concepto surgió en el *Centro de investigaciones y de aplicaciones pedagógicas en lenguas (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, CRAPEL)*, en la Universidad de Nancy, Francia, en los años setenta del siglo XX debido a su fundador Yves Chalón. Ya se había reconocido la importancia de la autonomía mucho tiempo antes en diferentes campos científicos, si bien es cierto que no apareció en relación con las lenguas extranjeras hasta entonces.

En la primera parte del trabajo discutimos la introducción del concepto con más detalle. Más adelante continuamos con la definición de autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas partiendo de las ideas más generales hasta llegar a una definición más concisa, pero todavía bastante amplia ya que la autonomía no es un término absoluto y estable. Se observa en diferentes formas del comportamiento del alumno y nunca aparece en su forma ideal. Cada persona puede llegar a ser autónoma. Además, siempre que se menciona, la autonomía se relaciona con la toma del control por parte del alumno y la toma de decisiones propias directamente relacionadas con el aprendizaje. Es entonces cuando el alumno ocupa un puesto central en el proceso de aprendizaje. Se vuelve más activo, lo que no implica necesariamente que la posición del docente sea marginal. Al contrario, el docente es la persona clave que maneja el proceso de aprendizaje y guía y aconseja a los alumnos. Es la persona que crea las condiciones para que la autonomía pueda ocurrir y para que los alumnos tengan la oportunidad de practicarla. Un alumno autónomo también es más eficaz que los que no lo son. Se caracteriza por el uso adecuado de estrategias. En particular destacamos la importancia de las estrategias metacognitivas y la consciencia metacognitiva en general. Un alumno autónomo es consciente de sus acciones cognitivas, puesto que planea, selecciona y usa las estrategias convenientes, monitorea, maneja y evalúa el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

La hipótesis primaria de la investigación que presentamos es que la autonomía no existe sin metacognición y al revés. Para llegar hasta los resultados de la investigación, hemos pedido a los estudiantes de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Zagreb que hagan dos cuestionarios. Al analizar los datos hemos comprobado la correlación positiva entre los dos conceptos y hemos examinado las actitudes de los estudiantes. Hemos analizado que postulado de consciencia metacognitiva y aprendizaje autónomo siguen lo que nos desvela sus puntos fuertes y débiles. Al final, en el trabajo también ofrecemos ejercicios concretos que

ayudan a fomentar la autonomía en el aula y a despertar la consciencia metacognitiva en los alumnos.

Palabras clave: autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas, papeles del docente y del estudiante en aprendizaje autónomo, consciencia metacognitiva, enseñar a pensar

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas tendencias en el aprendizaje de segundas lenguas enfatizan la eficacia del lugar central que debería ocupar el alumno. Esto no quiere decir que el docente y otros factores en el proceso de enseñanza de segundas lenguas tienen poca relevancia, sino que el objetivo principal de la educación es equipar a los alumnos con habilidades y destrezas necesarias para continuar su desarrollo personal fuera del aula y prepararlos para situaciones imprevistas aclimatándoles a las condiciones y demandas sociales que hoy en día exigen personas flexibles y activas. Aunque cambiando su papel tradicional, el profesor sigue siendo la persona que maneja el proceso de aprendizaje. En este sentido, la autonomía se convierte en uno de los objetivos principales de la enseñanza en general y no solo del aprendizaje de segundas lenguas. Lo que queremos enfatizar es la importancia de que los alumnos tomen decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje y asumen la responsabilidad de sus éxitos y fracasos. Es fundamental enseñar a pensar a los alumnos que deberían conocer y aplicar varias estrategias de aprendizaje que aumentarían su eficacia y el nivel de sus habilidades metacognitivas. Especialmente nos detenemos en las estrategias metacognitivas puesto que uno no es capaz de ser autónomo si no reflexiona constantemente sobre su aprendizaje.

La primera parte del trabajo está dedicada a la teoría sobre la autonomía y el aprendizaje autónomo. En el primer capítulo explicamos la aparición del concepto de la autonomía en general y en el campo de lingüística aplicada. Aclaremos la diferencia entre autonomía e independencia. Ofrecemos la definición del concepto, aclaramos el reparto de papeles entre el docente y aprendiz y presentamos los métodos y actividades para el fomento de la autonomía.

Hemos mencionado que un alumno autónomo utiliza con eficacia una amplia selección de estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y por esto en el tercer capítulo escribimos sobre estrategias y su clasificación basándonos en la clasificación de Rebecca L. Oxford.

El tema del cuarto capítulo es la metacognición y su relación con la autonomía. Además, presentamos algunas sugerencias prácticas de cómo introducir la dimensión metacognitiva en el aula.

A partir del quinto capítulo empieza la segunda parte del trabajo que destinamos a la investigación que hemos llevado a cabo. Para obtener los resultados pedimos a 57 estudiantes de español en el nivel académico que rellenaran dos cuestionarios con el fin de averiguar si existe una relación entre autonomía y metacognición ya que nuestra hipótesis sugiere que sin metacognición no existe ni autonomía.

2. EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Los conceptos de autonomía e independencia en los campos de la psicología, filosofía, política y educación ocupan un puesto muy importante desde siglo XVIII, cuando se empieza a concebir de un modo más acentuado la importancia del aspecto social de cada individuo y a enfatizar la conciencia social (Benson y Voller, 1997). Los miembros de la sociedad cargan con ciertas responsabilidades que adoptan durante el desarrollo personal que se les permite en sociedades democráticas. Contamos con libertad en cuanto a la educación, pero también tomamos responsabilidades. La época en la que vivimos requiere cada día más esfuerzo de las personas y ya no basta con contar con el profesor tradicional que evita las situaciones en las que sus alumnos reaccionan libremente y piensan por sí mismos. La materia que ofrece el profesor en el aula ya no es suficiente y es necesario equipar a nuestros estudiantes con destrezas y desarrollar sus habilidades para que las puedan usar independientemente. Benson y Voller (1997) destacan que la idea de autonomía implica una ambigüedad entre los conceptos de *responsabilidad y libertad e individuo y sociedad*, por lo que debemos asegurarnos de no abusar de ningún término y logremos un equilibrio.

La noción de la autonomía del aprendiz surge en el *Centro de investigaciones y aplicaciones pedagógicas en lenguas (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, CRAPEL)*, la Universidad de Nancy, Francia, en los años setenta del siglo XX. El fundador de CRAPEL, Yves Chalôn, es reconocido como el padre de la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas. Su heredero, Henri Holec, sigue siendo un nombre reconocido en el campo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, por lo cual se puede constatar que la teoría de aprendizaje autónomo lleva ya 40 años de existencia (Pekkanli Egel, 2009). Cuando el *Consejo de Europa* publicó *Autonomy and Foreign Language Learning* en 1981, el concepto de aprendizaje autónomo como un parte significativo de la pedagogía ya existía, pero no se mencionaba en relación con las lenguas extranjeras (Little, 2013). Por otro lado, las nuevas tendencias en el campo del aprendizaje de idiomas aparecen simultáneamente con el aumento de la necesidad de aprender nuevos idiomas, lo que ha ayudado a fortalecer la relevancia de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. La autonomía también se relaciona con el crecimiento del uso de las nuevas tecnologías que fomentan el autoaprendizaje, y el objetivo principal de la educación hoy en día es ayudar a los estudiantes para que sean autónomos. Ya no se presta tanta atención al contenido del aprendizaje como al proceso de aprendizaje (García Magaldi, 2010).

Al principio resultaba obvio considerar la autonomía en relación con la enseñanza de lenguas como un concepto poco preciso, dado que se puede reconocer en múltiples formas. La primera versión de la autonomía es elaborada por Henri Holec y publicada por *Consejo de Europa* según la cual los aprendices autónomos son responsables de todas las decisiones con respecto a su aprendizaje de una lengua extranjera (1981, en Little, 2013). La organización y la responsabilidad ya no es asunto del docente. En esta versión el dominio de la lengua meta se separa del desarrollo de la autonomía del estudiante. Además, la autonomía es una de las opciones ofrecidas al alumno y nadie es forzado a usarla. Por otra parte, la segunda versión se refiere al control que toma el alumno, pero se relaciona con el nivel de conocimiento de la lengua que se obtiene, porque el control se relaciona con el aprendizaje tras el uso de la lengua. Se insiste en la interacción y la colaboración visto, que el aprendizaje de idiomas es un proceso social e interactivo. Este tipo de autonomía encuentra su apoyo en las teorías socio-interaccionistas de Vygotsky y también se asocia con la motivación y la identidad (Najeeb, 2013). La idea principal es que la enseñanza efectiva es la enseñanza activa situada en un contexto social. Esta segunda versión de la autonomía es el tema de este trabajo.

Al mismo tiempo, hay que subrayar que no existe ninguna relación causal evidente entre autoaprendizaje y autonomía. De este modo, el autoaprendizaje no favorece necesariamente el desarrollo de la autonomía o la independencia en el aprendizaje de lenguas (Benson y Voller, 1997) y estos dos conceptos no son sinónimos. Además, un acceso demasiado fácil a materiales y nuevas tecnologías puede pasar a ser un obstáculo para el desarrollo de la autonomía dependiendo de la intención del usuario (Little, 2013). Del mismo modo, los aprendices que usan nuevas tecnologías en su aprendizaje no son de ninguna manera más autónomos de los que no lo hacen. La teoría del aprendizaje autónomo de lenguas se ocupa de la enseñanza de las lenguas en un entorno institucionalizado basándose en la individualización y en el mismo estudiante. No obstante, autonomía e independencia no sugieren un aprendizaje estrictamente individual, sino un aprendizaje colaborativo y colectivo, pero efectivo. Conviene aclarar que la individualización a veces significa que al alumno se le ofrece poca libertad, que la persona clave que escoge los materiales y métodos que parecen ser más adecuados para el estudiante es el docente. La relación es comparable al médico que hace la diagnosis y la receta para el paciente (Riley, 1986, en Benson, 2013:13). De este modo, la individualización y la autonomía tienen el objetivo de cumplir con las necesidades de los aprendices.

El aprendizaje centrado en el alumno es la última tendencia en el campo educativo y promueve un aprendizaje de lenguas activo y productivo en lugar de la mera transmisión de

conocimiento de los métodos de enseñanza tradicionales aplicados por el profesor. El aprendizaje también debería ser manejado por el propio estudiante. En realidad, todos los métodos que sitúan al alumno en el centro del aprendizaje promueven su autonomía (Joshi, 2011). Se debe agregar que hoy en día, además de una percepción diferente del individuo, las circunstancias y necesidades sociales cambian las razones por las que se aprende una lengua extranjera. Los métodos tradicionales devienen inútiles a causa de los cambios sociales. Las lenguas ya no se suelen aprender para ampliar la percepción de uno mismo y contribuir a una educación clásica del individuo, sino por razones más prácticas: emigración, viajes, negocios, etc. En otras palabras, los cambios económicos y sociales abrieron la puerta a la autonomía y dieron lugar a numerosas investigaciones sobre el tema y a la práctica de los fundamentos filosóficos detrás del concepto de autonomía en el aula. La realidad ha impuesto esta tendencia predominante a los estudiantes de lenguas extranjeras. Además, los que caen bajo la categoría de autónomos, tendrán más éxito en el futuro al enfrentarse con las demandas de sociedad. Su aprendizaje se basa en las demandas contemporáneas y prevé las situaciones en las que tendrán que actuar. Así pues, las razones para la promoción de la autonomía también encontramos en los cambios sociales, económicos y profesionales, ya que la sociedad favorece los valores detrás de la autonomía en el aprendizaje.

Además, la promoción de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación también en las mutaciones sociales del último decenio, en las nuevas necesidades formuladas desde el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de los adultos a las exigencias progresivas del marco social y profesional. *Life long learning, educación permanente, formación permanente*, son los postulados conocidos (Giovannini, 1994: 111).

Los cambios sociales dinámicos requieren el perfeccionamiento constante de cada miembro de la sociedad para poder avanzar y seguirlos sin retraso.

Aunque el *Consejo de Europa* proclama que los estudiantes deberían construir su conocimiento y desarrollar sus competencias de autonomía, existen algunas limitaciones en la práctica. Los profesores se encuentran en una posición difícil, puesto que la autonomía no se puede siempre llevar a cabo. A menudo los currículos definen el curso de aprendizaje con la materia y el nivel requerido de conocimiento. Todavía no se puede constatar que la mayoría de instituciones de educación diseñe un currículo centrado en el alumno y, por tanto, los profesores siguen enseñando de modo tradicional (Onozawa, 2010). Sin embargo, las últimas tendencias en el aprendizaje en general han creado un marco no solo teórico, sino también operativo, que se podría aplicar en el aprendizaje de segundas lenguas. Por otro lado, ciertos investigadores han clarificado que el concepto de la autonomía en el aprendizaje tiene raíces

en Europa por lo que resulta que cultura también representa un elemento vital en la práctica de autonomía que se debe tomar en cuenta (Pennycook, 1997, en Benson i Volleru, 1997). La individualización y autonomía provienen de un ambiente europeo específico que les valora diferentemente de por ejemplo, los países asiáticos Para resumir, tratando de mejorar el proceso de aprendizaje a través de la autonomía tomando en cuenta el contexto, social y político, tampoco se deben ignorar los factores culturales.

Después de aclarar las circunstancias relacionadas con la introducción de la idea de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, resulta evidente que no se trata de un término absoluto y estrictamente definido, dado que la autonomía tampoco es un fenómeno estable. El alumno puede ser autónomo solo en algunas situaciones porque la autonomía casi nunca aparece en su forma ideal. El grado de autonomía que adopta el estudiante depende del contexto cultural, su personalidad, el objetivo de la enseñanza y la política de la institución en la que aprende (Nunan, 1996, en Pemberton *et al.*, 1996: 14). A continuación empezamos con una definición amplia de autonomía para sintetizar y extraer los puntos en común.

En resumen, la autonomía se puede definir como la capacidad de tomar el control sobre el propio aprendizaje (García Magaldi, 2010) y no se debe entender como un método, sino como una capacidad del estudiante en cuanto a su manera de observar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. “Otro concepto erróneo que surge en relación al aprendizaje en las aulas es que la autonomía es algo que los profesores aplican a sus alumnos; en otras palabras, que es una nueva metodología” (Giovannini, 1994: 110). Esta capacidad que proviene de parte del alumno puede entenderse como una característica que se muestra durante el proceso de aprendizaje y no como algo impuesto por parte del profesor. Aun así, es un tipo de comportamiento aconsejable. Según Benson (2013: 2) los investigadores de la autonomía normalmente están de acuerdo con tres siguientes afirmaciones sobre la autonomía que nos ayudan a entenderla mejor.

- La autonomía se basa en la tendencia de los estudiantes de tomar el control sobre el propio aprendizaje. Esta tendencia es natural, por consiguiente, está disponible para todos. Sin embargo, depende de las circunstancias y del uso. Para los estudiantes que no tienen la habilidad de reconocer la opción que se les ofrece, el profesor actúa como un guía.
- Para los estudiantes que no tienen la autonomía ya desarrollada, existe la posibilidad de adquirirla. El requisito fundamental para su desarrollo es la existencia de oportunidades para practicarla. Las oportunidades las crea el profesor organizando la

enseñanza como corresponde para fomentar el comportamiento autónomo de sus estudiantes.

- La última afirmación cuya relevancia se suele destacar particularmente es la relación proporcional entre autonomía y eficacia. Dicho de otro modo, la autonomía implica mejores resultados en el aprendizaje de lenguas.

Las afirmaciones no son hechos. Algunas de ellas las podemos investigar, otras no, pero indican que normalmente la primera opinión que creamos sobre la autonomía como aprendizaje mecánico en aislamiento no es correcta. Asimismo, la autonomía es entonces un fenómeno de varios matices que recibe formas diferentes con diferentes individuos y no existe solo una forma ideal. El mismo individuo demostrará diferentes formas de autonomía en diferentes situaciones (Najeeb, 2013), lo que deriva en una definición amplia. Además, tomando en consideración las dos versiones de autonomía, es posible asumir que el aprendizaje autónomo es un proceso doble. Uno se ocupa de la lengua meta tratando de adquirirla y, por otro lado, está pensando en la manera de hacerlo.

2.1. La autonomía y la independencia

Como ya hemos mencionado anteriormente, la autonomía y la independencia en el aprendizaje son conceptos relacionados, pero no sinónimos, cuya importancia crece en el campo de la educación. Durante numerosas investigaciones la autonomía empezó a sugerir diferentes situaciones para diferentes científicos. El término dejó de referirse solo a la capacidad de los aprendices y se relacionaba con las situaciones en que los aprendices adquirirían la lengua fuera del aula (Pekkanli Egel, 2008). El concepto erróneo más extendido sobre la autonomía dice que la autonomía sugiere aprendizaje sin profesor (Giovannini, 1994). De momento, por consenso, la autonomía se refiere a la capacidad de tomar el control sobre el propio aprendizaje, aunque el aprendizaje autónomo como término suele usarse a veces para el aprendizaje sin presencia de profesor. Los que deciden aprender sin profesor no llegarán a ser autónomos necesariamente. Por todo lo dicho, la autonomía no es sinónimo de autodidactismo o autoaprendizaje. El aprendizaje independiente se centra en las necesidades del alumno que progresan con sus habilidades y competencias. Algunos investigadores también solían usar *independencia* en lugar de *autonomía*, y así aparecieron dos términos para un concepto (Little, 2013). Cuando se usa la palabra *independencia* como sinónimo de *autonomía*, lo contrario es *dependencia* que se refiere a demasiada dependencia del profesor, pero el papel del profesor en la autonomía de los estudiantes es significativo. Además, Benson

(2013) advierte que el problema profundo del intercambio de términos es que *dependencia* puede ser entendida también como el antónimo de *interdependencia*, que es la cooperación con el profesor y compañeros para cumplir con los objetivos de aprendizaje, y por esta razón evita usar el término *independencia*. El alumno entonces toma decisiones con respecto al contexto social en el que se encuentra. La interdependencia significa ser responsable de su comportamiento teniendo en cuenta el aspecto social, lo que es el núcleo de la autonomía según lo expuesto en el primer párrafo del trabajo. Como explica Little (2013), el estudiante desarrolla su autonomía practicando y en colaboración con compañeros, mientras que solo con el uso de, por ejemplo, tecnología normalmente uno no consigue recibir el apoyo social. Aunque es posible obtener un alto dominio de la lengua meta, es mucho más laborioso perfeccionar competencias productivas e interactivas teniendo en cuenta que la interacción no existe.

2.2. La autonomía y el estudiante

En uno de sus numerosos artículos sobre la autonomía en aprendizaje de lenguas Little, observa que Holec en su informe (1981, en Little, 2004: 16) describe esas competencias del aprendiz autónomo que él considera también las características recomendables para un estudiante universitario de lenguas extranjeras y añade que el estudiante responsable toma decisiones sobre los siguientes aspectos del aprendizaje:

- determinación de objetivos
- determinación de contenidos y progresión
- selección de métodos y técnicas
- supervisión del proceso de adquisición (ritmo, lugar, tiempo etc.)
- evaluación del conocimiento adquirido

Cuando es consciente de estos aspectos, el alumno es capaz de elegir la mejor opción para su aprendizaje. Cumple las necesidades internas y las demandas que se le plantean por parte del programa. Es adecuado establecer al principio del proceso del aprendizaje el objetivo principal. Con la ayuda del profesor se eligen los contenidos y el método o combinación de métodos para cumplir con el objetivo principal. Se supervisa el proceso de adquisición para poder ajustarlo como conviene.

Najeeb (2012) concluye que las responsabilidades del alumno podemos dividir las en tres rudimentos de autonomía. El primero es la participación. El alumno autónomo está involucrado en el proceso de aprendizaje que se refiere básicamente a los aspectos de aprendizaje enumerados por Little (2004) anteriormente. El segundo rudimento es la reflexión del alumno. A partir de la participación activa, durante el proceso el alumno debe reflexionar críticamente sobre las decisiones que está tomando, pero siempre cuenta con la ayuda del profesor. Finalmente, la lengua que se aprende no es solo la lengua meta, sino también el medio de aprendizaje. Se exige el uso activo de la lengua y el alumno que busca y crea las situaciones en las que practica la lengua. En síntesis, el alumno entiende el propósito de su aprendizaje, toma la iniciativa, planea y lleva al cabo lo planeado, revisa y evalúa lo aprendido y su propia eficacia. Su actitud es positiva y está dispuesto a colaborar, por lo que la autonomía no es un resultado final, sino un proceso en el que el aprendiz no llega a ser autónomo, sino que trabaja para ser autónomo tras sus experiencias en las diferentes situaciones (Thanasoulas, 2000). Aunque en teoría los comportamientos enumerados pueden parecer exagerados y hacernos preguntarnos si en realidad es posible practicar autonomía, hay que enfatizar que en un entorno que fomenta la autonomía, el profesor crea posibilidades para que los alumnos manejen su aprendizaje (Pekkanli Egel, 2008).

Antes que nada, la autonomía es una habilidad o capacidad que se desarrolla continuamente y que produce una relación mental entre el aprendiz y la asignatura o curso. Para el desarrollo óptimo es imprescindible mantener una actitud positiva y estar dispuesto a aprender. Más adelante, los diferentes aprendices tendrán distintas formas o estilos para lograrlo. Además del aspecto psicológico y metodológico, hemos ya mencionado que el aprendiz también escoge el contenido, el tiempo y el lugar de las actividades, de modo que resulta que añade también un aspecto social al aprendizaje (Cotterall, 2008, en Griffiths, 2008: 111). En cuanto al contenido, podríamos concluir que los aprendices se beneficiarían más de una asignatura o curso si se les presentara la oportunidad de hacer algunos cambios en el programa. A pesar de todo, conocen sus necesidades mejor que otros. También, dependiendo del profesor y el alumno cada aspecto va a tener una relevancia diferente, por lo que concluimos de nuevo que la autonomía tiene diferente cara en diferentes condiciones. “La verdad es que el comportamiento autónomo de un alumno puede adoptar muchas formas diferentes, dependiendo de su edad, del grado de progresos hechos en sus estudios, de lo que piensa que han de ser sus necesidades de aprendizaje etc. En otras palabras, la autonomía se puede manifestar de muchas maneras diferentes” (Giovannini, 1994: 110).

Otro elemento que compete a un buen aprendiz autónomo es la motivación. Los que obtienen excelentes resultados normalmente están motivados porque la motivación es la fuerza que se encuentra detrás de sus decisiones, acciones y persistencia en el proceso de aprendizaje (Ushioda, 2008, en Griffiths, 2008). La autonomía ha estimulado las investigaciones sobre características de aprendices que varían, pero la motivación es una de las más destacadas y significativas constantes, especialmente la motivación intrínseca que se suele relacionar con la autonomía (Onozawa, 2010). El aprendiz motivado entonces aprende eficazmente durante un período largo, lo que va a fomentar la autonomía.

Un ambiente agradable también es beneficioso porque la motivación proviene del apoyo que se ofrece en el aula y también de la cooperación. El trabajo en parejas o grupos crea interdependencia, que es muy importante para el aprendizaje autónomo, junto con la motivación y cognición, ya que los alumnos se esfuerzan para cumplir objetivos comunes (Ushioda, 2008, en Griffiths, 2008: 18). El aprendizaje colaborativo estimula la motivación individual. Además, es difícil estar motivado durante todo el período de aprendizaje de una segunda lengua y por esta razón los alumnos tienen que desarrollar capacidades para regular su motivación. El alumno es un agente que forma su propia motivación.

En este párrafo veremos qué preguntas tiene que formularse un aprendiz consciente para cumplir con los retos de autonomía según Giovannini (1994: 112). Esas preguntas representan cuatro pasos que ayudan a responsabilizarse del propio aprendizaje. No es necesario seguirlas explícitamente, pero sirven como pautas generales.

- 1ª cuestión: ¿Por qué quiero/necesito aprender el español?

Dando respuesta a esta pregunta, uno reconoce y expresa sus necesidades para aprender español. Lo fundamental es distinguir el motivo y la finalidad, es decir, el por qué y para qué de aprendizaje. Las necesidades pueden alterar por lo que los alumnos deben prepararse para revisarlas. La reflexión siempre es aconsejable.

- 2ª cuestión: ¿Qué necesito aprender para llegar al objetivo del aprendizaje previsto?

La segunda pregunta ayuda a determinar objetivos específicos en base también en la respuesta de primera pregunta. Sería útil que los aprendices conocieran el metalenguaje de la materia, ya que facilita la búsqueda de informaciones necesarias o la discusión con compañeros. Además, uno debe tener en cuenta la relación entre objetivos y contenidos. La ayuda del profesor en este aspecto de aprendizaje es imprescindible.

- 3ª cuestión: ¿Cómo aprender con eficacia para llegar a mis objetivos previstos?

El proceso de cumplir con los objetivos deseados es un proceso de desarrollo de la aplicación de las estrategias correspondientes a los estilos de aprendizaje de cada estudiante. La respuesta a esta pregunta puede resultar muy difícil, especialmente para un aprendiente inexperto, pero cuenta con la ayuda del profesor, cuyo papel es ofrecer una variedad de actividades y ejercicios que van a ayudar al estudiante a descubrir el estilo que le conviene.

- 4ª cuestión:

- a) ¿Cuánto he aprendido de lo que he estudiado?
- b) ¿Son útiles las formas y los medios escogidos para aprender?
- c) ¿Cómo seguir aprendiendo? ¿Tengo que cambiar algo?

A través de la última pregunta, que consta de tres partes, el estudiante cierra el ciclo con la autoevaluación. Determina si el proceso era eficaz o, en otras palabras, si usaba las técnicas y estrategias adecuadas para sus objetivos. Las respuestas servirán como una experiencia valiosa para el futuro. Se hace con cuestionarios, periódicamente, sobre los contenidos lingüísticos trabajados y sobre los medios y técnicas usados. La autoevaluación tiene dos partes: autoevaluación de los objetivos y contenidos lingüísticos y autoevaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje.

Lo principal es realizar un proceso de reflexión para concienciarse de los puntos fuertes y los puntos débiles en aprendizaje. El estudiante entonces tiene una idea sobre las destrezas que requieren más práctica. El propósito no es la perfección, sino el desarrollo constante y la consciencia sobre el propio aprendizaje, así como la voluntad de aprender con mayor eficacia. Tomando la responsabilidad con el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso el español, uno crea una base favorable para otros aspectos de su vida.

Asimismo, un buen aprendiz autónomo es flexible. Los estilos de aprendizaje son hábitos que no son biológicamente determinados (Nel, 2008, en Griffiths 2008: 53). Así pues, los aprendices con más éxito cambian su estilo de aprendizaje con respeto a tarea o situación dada. Por otro lado, los aprendices menos exitosos persisten sin adaptarse a la situación con su manera de aprendizaje, aunque es visible, por ejemplo en las notas que no son eficaces.

2.3. La autonomía y el docente

“Tradicionalmente, el profesor ocupa un lugar privilegiado en el saber-cómo-hacer; él selecciona las tareas y ejercicios y los prepara para la clase. Durante el curso el profesor da

instrucciones, controla, corrige, explique y ayuda. Él es el centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Giovannini, 1994: 115). En los métodos tradicionales el profesor tiene el control sobre el curso del aprendizaje y los alumnos no dudan en sus decisiones, ya que tampoco se espera de ellos que reflexionen sobre la enseñanza. El profesor es una figura que representa la autoridad competente y que presenta las estructuras lingüísticas, corrige errores, dirige el proceso de enseñanza, evalúa, ofrece el modelo de input comprensible y correcto, selecciona y combina actividades y supone autoridad y confianza. De manera general los requisitos que a uno se le exigen para que sea considerado capaz de enseñar una lengua extranjera son dos: por un lado, un buen dominio de la lengua; por otro, una buena formación metodológica que le permita aportar respuestas apropiadas y científicamente justificadas a las dificultades relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera (Mora Sánchez, 1994)

Con la introducción del concepto de autonomía cambia el rol del alumno y también cambia la perspectiva del profesor que estimula la autonomía y crea un ambiente conveniente para alumnos autónomos. La autonomía no se aprende o enseña, por lo que usamos el verbo *fomentar* (Onozawa, 2010). El verbo se refiere al profesor o la institución que promueve la autonomía. El profesor que incita a la autonomía en el aula está dispuesto a entregar el control a sus estudiantes, pero es de mayor importancia reconocer qué cantidad de control es la adecuada para otorgar a los estudiantes. Lo principal es ser consciente de que los estudiantes no son capaces de manejar todos los aspectos de su aprendizaje por sí mismos y que necesitarán ayuda. Los profesores no deben permitir que se encuentren en una situación en la que no presidan el aula (Little, 1999).

En realidad, entre el estudiante y el profesor debe existir una negociación constante de objetivos y de contenido. La tarea del profesor, es involucrar los estudiantes en la creación del plan de aprendizaje y la identificación de los objetivos después de lo que, si existe, les presenta las demandas del currículo (Mora Sánchez, 1994). Los intereses de los individuos del grupo se tratan de integrar con los intereses de toda la clase y con los requisitos del currículo.

Otro trabajo significativo del profesor es ayudar a planear y evaluar para determinar los objetivos a corto y largo plazo para hacerles conscientes de la trayectoria de su aprendizaje. Los objetivos personales se toman en cuenta de nuevo. De este modo la negociación entre estudiantes y profesor es constante. El apoyo que ofrece el docente se refleja en la metacognición estudiantil, dado que uno reflexiona sobre su modo de pensar en el proceso de aprendizaje (Little, 1999). Para elevar el nivel de su autoestima el profesor anima a los estudiantes a pensar en el plano macro (el análisis de los éxitos al final del año) y en el

plano micro (determinar por qué cierta actividad funciona y por qué no) (Little, 1996). Después de un tiempo los estudiantes empezarán a practicar las estrategias y técnicas aprendidas con más seguridad y en diferentes ocasiones.

Por la misma razón es provechoso promover la colaboración y el trabajo en grupos. Voller (1997, en Benson y Voller 1997) observa que los teóricos de la autonomía suelen caracterizar al profesor como *interpretativo*, ya que este tipo de profesor sabe interpretar el comportamiento y los estilos de sus estudiantes y, basándose en la situación que observa, les ayuda a organizarse. Los estudiantes ya tienen la capacidad de la autonomía, pero el profesor organiza las actividades que les van a servir para reorganizar sus pensamientos sobre el aprendizaje. A diferencia del profesor tradicional que crea una atmósfera de autoridad impersonal, el profesor interpretativo es más consejero y asesor que autoridad (Pekkanli Egel, 2008). Se comporta como facilitador de las actividades. Además, trata de ser consciente de las diferencias individuales entre los estudiantes en cuanto a los estilos y paso de aprendizaje. Igualmente, entrena a los estudiantes para elaborar sus propias estrategias y usarlas siempre que sea conveniente. El objetivo del profesor es hacer que los estudiantes dependan lo menos posible de él o, en otras palabras, que desarrollen el hábito del comportamiento autónomo. “De esta forma, el profesor no solo ayuda a los alumnos a realizar las tareas sino que ayuda a que sean capaces de ayudarse a sí mismos” (Giovannini, 1994: 116). Además, el profesor también deja de ser el evaluador tradicional y logra que los estudiantes se autoevalúen para que redefinan los objetivos, contenidos y procedimientos.

Enumeramos ahora las cualidades psicosociales recomendables del profesor elaboradas por Voller (1997, en Benson y Voller, 1997:102):

- características personales de un facilitado: comprensivo, compasivo, paciente, tolerante, empático, accesible y delicado
- que posea capacidad para motivar: alentador, dispersa inseguridades, ayuda a vencer los obstáculos, está preparado para negociar, evita la manipulación, el enfrentamiento o el control de los alumnos
- sabe cómo hacerles conscientes: los ayude percibir el beneficio de autonomía

Además de dejar el control al alumno, el profesor entonces está seguro de seguir la práctica recomendada, y también contempla la docencia y estrategias que usa para establecer un ambiente autónomo. Posee unas características que despiertan la confianza en los alumnos de que el proceso de aprendizaje será agradable. Además de ser afable, es necesario asegurarse

de que el ambiente fomentará el aprendizaje autónomo. Sería entonces recomendable para los docentes pasar a un tipo de entrenamiento, educación o práctica dirigida a la autonomía.

Además del término *facilitador*, *consejero* es otra palabra que se usa a menudo para describir al docente en la literatura sobre la autonomía, pero más con referencia a un aprendizaje individual. El alumno busca consejos del docente y le consulta durante el proceso de aprendizaje. La diferencia entre *facilitador* y *consejero* se refleja en el contexto. La figura de consejero implica interacción a solas durante la cual el alumno pide consejos sobre recursos y medios de aprendizaje (Voller, 1997, en Benson y Voller 1997).

En síntesis, el rol de profesor en el proceso de aprendizaje autónomo de segundas lenguas es hacer todo lo posible para que los estudiantes adopten las cualidades de un aprendiz autónomo tras de apoyo. Por un lado, representa apoyo técnico y, por otro lado, apoyo psicosocial. “El papel de profesor como apoyo técnico implica ayudar al aprendiz a analizar su decisión, es decir, que el aprendiz tome directamente sus decisiones sobre el programa de aprendizaje y el profesor le ayude a reflexionar sobre esa toma de decisiones” (Mora Sánchez, 1994:223). En otras palabras, podríamos decir que el profesor como apoyo técnico equivale a toma de control y de decisiones. Otro aspecto del apoyo educativo es psicosocial, lo que quiere decir que el profesor interviene siempre cuando se trata de asuntos relacionados con la motivación, la situación emocional, etc., ya que aprendizaje autónomo está relacionado con la personalidad del alumno: sus emociones, creencias y normas. Así vemos que el rol del profesor es crucial en la autonomía del alumno y no marginal o no existente como se suele presuponer.

2.4. Promoviendo la autonomía: actividades

Hemos constatado al inicio del trabajo que los profesores podrían encontrar algunas limitaciones tratando de implementar la autonomía, especialmente en las escuelas públicas reguladas por programas y currículos. Si no es práctico fomentar el aprendizaje autónomo completamente, uno toma los aspectos que le parecen adecuados (Onozawa, 2010). En esta parte observamos algunas actividades que serían apropiadas para fomentar el aprendizaje autónomo en el aula. Más arriba destacamos que los materiales y actividades que usan los estudiantes autónomos no suponen autodidactismo y autodirección, dado que no implican automáticamente la ausencia del profesor. Es más, este tipo de material es muy directivo e inflexible, por lo que los usuarios corren el riesgo de inhibir la autonomía (Little, 2013). Como enfatiza Nunan (1997, en Benson y Voller 1997: 192) no es razonable suponer que los estudiantes son conscientes de las prácticas autónomas antes de empezar con la enseñanza, y

por eso destaca la importancia de la adaptación de los materiales y la estimulación a los estudiantes porque hagan lo mismo. Los materiales y actividades que fomentan la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras deben ajustarse a objetivos e intereses de los estudiantes y presentarse de modo progresivo. A través de las actividades los alumnos aprenden más de un idioma, aprenden a aprender y a sacar el máximo partido de sus habilidades para que el proceso de aprendizaje tenga éxito. “Desde esta perspectiva, los contenidos didácticos enfocan el desarrollo de técnicas y estrategias de estudio autónomo, que permiten al alumno *programar, planificar y autoevaluar* su aprendizaje de español” (Giovannini, 1994:114). La autonomía se fomenta con actividades flexibles que se pueden hacer de distintas maneras, pero con la supervisión del profesor.

Nunan (1997, en Benson y Voller 1997:195) propone un esquema de incitación a la autonomía y actividades provechosas.

1. NIVEL: consciencia

Contenido: Los estudiantes se vuelven conscientes de los objetivos pedagógicos y contenidos de los materiales que usan.

Proceso: Se hacen inferencias estratégicas de los ejercicios y los estudiantes determinan sus estilos y estrategias de aprendizaje preferidos.

2. NIVEL: participación

Contenido: Los estudiantes participan en la selección de propios objetivos y metas.

Proceso: Los propios objetivos de una selección amplia son elegidos por parte de los estudiantes.

3. NIVEL: intervención

Contenido: Se incluye a los estudiantes para que modifiquen y adapten los objetivos y contenidos del programa.

Proceso: Los estudiantes modifican /adaptan las actividades.

4. NIVEL: creación

Contenido: Los estudiantes crean sus propios objetivos y metas.

Proceso: Las actividades son creadas por parte de los estudiantes.

5. NIVEL: trascendencia

Contenido: Los estudiantes salen del contexto educativo y relacionan los contenidos del aula con el mundo real.

Proceso: Los estudiantes se vuelven educadores e investigadores.

El primer nivel del esquema es consciencia a los alumnos sobre los objetivos, contenidos y estrategias incorporados en los materiales que usan. Es el primer paso hacia la estimulación de la autonomía. Después, la consciencia se transforma en la participación activa, al elegir entre los contenidos y procedimientos ofrecidos. El siguiente paso exige el apoyo del profesor para que los alumnos intervengan en el aprendizaje modificando y adaptando objetivos, contenidos y ejercicios. Luego, se establecen objetivos y contenidos eficaces. Al final, los alumnos autónomos salen de los límites del ambiente formal para practicar su autonomía. Los niveles se superponen uno a otro y los alumnos pueden cambiar niveles a pesar de su orden. Los niveles tampoco están ordenados según su dificultad.

Veamos ahora algunos ejemplos de cómo incorporar los niveles en los materiales adaptados de Nunan (1997, en Benson y Voller 1997). La consciencia se puede despertar constatando el objetivo al principio de la unidad (ej. *En esta unidad vas a aprender a contar lo que uno estaba diciendo.*). Al final de la unidad también podemos resumir y evaluar lo aprendido. El alumno responde a las preguntas sobre lo que es capaz de hacer, en qué medida y ofrece un ejemplo (ej. *Completamente/más o menos/todavía no soy capaz de contar lo que otros estaban diciendo.*). Estos ejemplos se refieren al contenido, pero también es posible incrementar el nivel de consciencia sobre el proceso de adquisición de lengua. Por ejemplo, los alumnos escuchan a personas hablando sobre cómo aprenden lenguas extranjeras y apuntan las estrategias que escuchan. Al final, lo comentan y escogen a la persona con la que tienen más y menos en común. La fase siguiente es la fase intermedia entre consciencia y modificación de materiales. Se basa en la elección entre dos variantes de unos ejercicios según los intereses. El ejercicio en sí entonces conlleva menos importancia que el acto de elección por parte de los alumnos. Podríamos dividir a los alumnos en parejas y pedirles que hicieran una lista de diez objetos que pondrían en una capsula de tiempo para ilustrar sobre la vida de hoy a las personas que la abrirían en 300 años. La segunda variante incluye los diez inventos más útiles de este siglo. Cada miembro de la pareja entonces busca otro compañero para combinar la lista y reducir los veinte objetos en una nueva lista de diez objetos/inventos y comparar y discutir con otra pareja. En el tercer nivel de intervención los alumnos participan en la modificación de los ejercicios, contenidos y objetivos. Pedimos

por ejemplo a los alumnos que elaboren los objetivos del ejercicio que acaban de hacer y el lenguaje requerido para hacerlo. Deciden si el ejercicio es adecuado para sus necesidades y lo modifican para que sea más adecuado. El nivel penúltimo sirve para diseñar propios los objetivos, contenidos y ejercicios. Es la fase que precede a los materiales completamente elaborados por estudiantes. Por ejemplo, sería conveniente ofrecer un texto a los estudiantes y pedirles que redacten una lista de preguntas para acompañarlo. Se recomienda trabajar en grupos. Después los grupos intercambian las preguntas para responder. También podríamos incluir a toda la clase en una discusión sobre el texto. Los estudiantes avanzados crearían los materiales y ejercicios basándose en un texto. Es la fase de creación. Podríamos pedir a los alumnos que crearan un cuestionario sobre cualquier tema de su interés siguiendo un modelo. Después, hacen una entrevista con cinco hablantes nativos usando el cuestionario como base. Graban las entrevistas y elaboran una hoja de ejercicios para compañeros. En la hoja deben incluir el cuestionario y las respuestas de los hablantes. En el nivel final de transcendencia los estudiantes van más allá del aula y relacionan los contenidos de aula con el mundo real. Los estudiantes se vuelven autónomos usando lo que aprendieron en el aula en la vida real. Por ejemplo, pedimos a los alumnos que graben una conversación o entrevista de televisión o radio, escuchen las reacciones del oyente y escriben los ejemplos que oyen. Después hacen un experimento mientras conversan con una persona. No ofrecen ningún comentario mientras la otra persona está hablando y observan lo que pasa. Al final, escriben las observaciones sobre las reacciones del oyente y concluyen cuáles son las técnicas que usamos en una conversación para dar una afirmación al interlocutor.

Acabamos de ilustrar algunos ejercicios que fomentan la autonomía con los ejemplos de Nunan (1997, en Benson y Voller, 1997). Son ilustrativos y pueden adaptarse al contexto. Demuestran que practicar la autonomía en el aula no es un trabajo complejo e irrealizable y que puede ser que haya profesores que ya trabajan con materiales similares sin ser conscientes de que estimulan la autonomía.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Desde los años setenta del siglo XX y la introducción de las teorías cognitivas crece el interés por el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y las estrategias de aprendizaje. A continuación discutimos las estrategias de aprendizaje como medios de desarrollo de las competencias lingüísticas con relación al aprendizaje autónomo, puesto que los estudiantes autónomos usan una variedad de estrategias que los hace autónomos junto con otros comportamientos (Oxford, 1999).

Todas las acciones intencionadas para el aprendizaje o uso de lenguas, así como aquellas cuyo objetivo principal no es el aprendizaje, los llamamos estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (Cohen, 1996). Sirven como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua meta y marcan la diferencia entre personas que aprenden más rápido y con más éxito y aquellas que siendo enseñados de la misma manera y en el mismo ambiente pero muestran peores resultados. En pocas palabras, las estrategias son habilidades de aprender a aprender y solucionar los problemas o los métodos de estudiantes para recibir, almacenar y recuperar los datos sin perder la dimensión agradable del aprendizaje (Kuo Lee, 2010). De este modo, los estudiantes manipulan la información a fin de facilitar el aprendizaje y tener éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que poseen la habilidad de reaccionar de la manera más adecuada ante diferentes tareas. En este proceso el estudiante activa algunos mecanismos que son estrategias de aprendizaje. “Estos dispositivos son precisamente lo que se denomina estrategias de aprendizaje: procesos en ocasiones conscientes y en otras naturales, que responden casi siempre a una dificultad de aprendizaje. Estas estrategias facilitan el aprendizaje y le dan sentido al mismo” (Palacios Martínez, 2006: 4). Por ejemplo, en español los infinitivos de los verbos terminan en –ar, -er e –ir. Una de las estrategias de memorización es escribir ejemplos de infinitivos en tres cuadrados en el cuaderno y hacer una clasificación que ayude a determinar la relación semántica entre los verbos. El estudiante es en la mayoría de los casos la persona que elige qué estrategia va a aplicar, de modo que el proceso de aprendizaje se deviene más personal y agradable.

En cuanto al debate si las estrategias son conscientes o inconscientes, se ha llegado a un compromiso en relación con la terminología. Así, distinguimos entre atención focalizada y atención periférica en cuanto al tratamiento por parte del alumno, pero si el alumno es totalmente inconsciente y no es capaz de identificar la estrategia que usa, su comportamiento no es estrategia sino proceso (Cohen, 1996). Asimismo, con la automatización de algunas estrategias y la incapacidad de verbalizar su uso por parte del alumno, se pierde el estatus de

estrategia. Además, las estrategias se suelen investigar a partir de un autoinforme, lo que impediría al alumno describir el uso de cierta estrategia.

Según Palacios Martínez (2006: 5) podemos resumir algunas características principales de las estrategias:

- Ayudan a conseguir el objetivo del aprendizaje, que es en realidad de naturaleza comunicativa: expresarse de manera oral y escrita así como entender los mensajes orales y escritos con precisión suficiente.
- Condicionan el rol de profesor, cuyas tareas cambian porque adopta una nueva perspectiva hacia la autonomía de los alumnos.
- Su carácter es flexible, ya que no son predecibles.
- Aparecen de modo directo o indirecto, puesto que son inherentes al aprendizaje.
- A veces no es posible verbalizarlas y son completamente conscientes.
- Varios factores, como nivel, sexo, entorno cultural, personalidad, motivación, etc., influyen en su uso.
- Es posible enseñarlas y entrenar a los alumnos para su uso en cierta medida.
- Se distinguen de otras disciplinas y son específicas para el aprendizaje de segundas lenguas y lingüística.

En síntesis, las técnicas que usamos la consciencia del aprendizaje de una segunda lengua son las estrategias. Dado que ocupan un lugar muy importante en el aprendizaje autónomo, el docente debe encontrar el modo de enseñarlas a los alumnos. El propósito es usarlas adecuadamente, porque no podemos hablar del uso correcto de estrategias. La necesidad para usarlas va a surgir de cualquier modo en el proceso de aprendizaje, pero, aunque vayamos a aplicarlas, no podremos verbalizar siempre el uso. La selección de estrategias depende de varios factores personales, culturales y emocionales. Aunque son muy específicas en el campo de la enseñanza, es posible enseñarlas. Las estrategias no las podemos clasificar como buenas o malas, sino como neutrales hasta que se les dé sentido en un contexto y hasta que se compruebe su eficacia, pero es posible determinar cuáles son las condiciones que convierten una estrategia en útil y provechosa (Zare, 2012). En primer lugar, la estrategia es provechosa siempre que esté de acuerdo con la tarea, cuando resulte apropiada para el estilo de

aprendizaje del alumno y en los casos en los que el estudiante la aplique adecuadamente y la relacione con otras estrategias relevantes.

Además, los profesores habilidosos estimulan a sus estudiantes para usar diferentes estrategias y hacerlos conscientes sobre su uso, ya que las investigaciones demuestran que un buen aprendiz combina un abanico de diferentes estrategias (Oxford, 2003). La mayoría de los estudiantes va a acudir a las estrategias que ya conocen y que son más cercanas a su estilo preferido de aprendizaje, pero los profesores deberían ayudarles a extender su perspectiva fuera de su zona de seguridad.

3.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Según Cohen (1996), existe cierta incoherencia y discordancia entre las diferentes clasificaciones de las taxonomía y clasificaciones de las estrategias, debido a perspectivas diferentes se adoptan sus autores. Unos ven las estrategias como herramienta que contribuye directamente al aprendizaje (ej. estrategias para memorización de vocabulario o estructuras gramaticales) y otros prestan más atención al uso de la lengua (ej. comprobando que el significado deseable del mensaje es transmitido). Algunas estrategias son fácilmente observables en el comportamiento del alumno y otras que tienen base mental y no son muy obvias, como por ejemplo la traducción del texto en la mente durante la lectura, deben observarse de otras maneras. La categorización de las estrategias se ha hecho también en relación con el nivel del éxito obtenido por los estudiantes, pero en realidad la eficacia de su uso depende de las características de estudiante, del contexto, de la estructura lingüística o de la combinación de todos estos factores. Por otra parte, los estudiantes con menos éxito aplican estrategias sin conexión lógica y al azar, mientras que los más eficaces lo hacen sistemáticamente y con un objetivo claro (Oxford, 2003).

Presentamos a continuación los seis grupos más relevantes de estrategias identificados por Oxford (1990, en Rodríguez M. y García-Merás, 2005), puesto que su clasificación es más detallada y más completa que otras. La autora distingue dos tipos de estrategias. Las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como debe suponerse, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas (Rodríguez M. y García-Merás, 2005: 6).

Como ya se ha observado, las estrategias directas están relacionadas con la lengua misma y requieren el procesamiento directo de la lengua, mientras las indirectas ofrecen un soporte indirecto para el aprendizaje y nos ayudan a mantener el control sobre el proceso de aprendizaje. Es conveniente usar ambas para contar con una enseñanza/aprendizaje óptimo.

Las estrategias de memoria ayudan a los estudiantes a relacionar dos conceptos de lengua extranjera y no implican necesariamente un alto nivel de entendimiento (Kuo Lee, 2010). Existe una amplia lista de estrategias relacionadas con la memoria, pero generalmente ayudan a memorizar y recuperar información en un orden dado (ej. acrónimos), mientras se la rima, los imágenes mentales, la combinación de un movimiento físico y una palabra o sonido, las tarjetas educativas, etc., combinan aprendizaje con recuperación tras sonidos. Es posible dividir las en cuatro etapas: creación de la relación mental, combinación de imágenes y sonidos, comprobación y empleo de acción (Zare, 2012), y de esta manera la información entra en la memoria a largo plazo. Además, las estrategias de memoria no se relacionan siempre con competencia lingüística, especialmente con gramática y vocabulario, por lo que las podemos vincular al hecho de que las estrategias al principio del proceso de aprendizaje normalmente son de memorización, de vocabulario y estructuras gramaticales básicas y generalmente no sirven en los niveles más altos, ya que el vocabulario y conocimiento de estructuras gramaticales ya es bastante amplio (Oxford, 2003).

Las estrategias compensatorias o comunicativas, como adivinanzas del contexto o gestos y pausas mientras se habla, ayudan al estudiante a compensar la falta de conocimiento (Oxford, 2003). Se usan entonces estrictamente en la comunicación, es decir, en la expresión oral y escrita y no están directamente relacionadas con el aprendizaje, aunque también contribuyen. Ayudan en un momento dado a resolver problemas de comunicación, deshacerse de vacíos de conocimiento y continuar con la comunicación. Otros ejemplos de este tipo de estrategias son las paráfrasis, el cambio de código, la traducción, el uso de sinónimos, etc.

El último grupo de estrategias directas son cognitivas. Posibilitan la manipulación de la lengua. Tienen que ver con la práctica lingüística, lo que es una condición vital para aprendizaje de lenguas (Palacios Martínez, 2006). Incluyen la identificación, retención, depósito y recuperación de información. Es una manera consciente de manejo de lenguas, como práctica, recepción y transmisión de mensajes, análisis y razonamiento y creación de estructuras para input y output (Zare, 2012). Unos de los ejemplos más importantes de las estrategias cognitivas son la repetición, la traducción, la agrupación, las palabras clave, la contextualización, la transferencia, la toma de notas, etc. Asimismo, posibilitan la integración

del nuevo material con el conocimiento ya existente e implican una manipulación del material más directa.

Pasamos a comentar el grupo de estrategias indirectas con las estrategias afectivas, que se relacionan con la parte emotiva del estudiante y sirven para controlar emociones, motivación y actitudes relacionadas con el aprendizaje de lenguas (Cohen, 1996). Se refieren a la identificación de emociones y el nivel de ansiedad, el habla sobre emociones, la recompensa que uno se da a sí mismo por el buen trabajo, la respiración profunda y los pensamientos afirmativos motivacionales. Facilitan nuestro autocontrol. Se considera que los estudiantes en los niveles más altos ya no usan las estrategias afectivas tanto como las usaban al principio de su aprendizaje (Palacios Martínez, 2006). Cuanto más diestros son los estudiantes en la lengua meta, menos necesitan las estrategias afectivas, ya que el aprendizaje de una nueva lengua deja de ser un proceso desconocido.

Las estrategias sociales se refieren a las acciones que elige el estudiante para comunicarse con otros estudiantes y hablantes nativos de la lengua meta (Cohen, 1996). Estas acciones serían plantear preguntas para verificar, preguntar por explicación, buscar ayuda, investigar las normas sociales y culturales, etc. Así el estudiante colabora con otros estudiantes y entiende mejor la cultura y la lengua meta, ya que la lengua es una forma de comportamiento social. Se crean las oportunidades para practicar la lengua y, aunque el contacto directo con la lengua meta contribuye significativamente al conocimiento, estas estrategias no se refieren a la retención directa del conocimiento.

Llegamos al grupo de estrategias que nos interesan especialmente por el tema del presente trabajo: las estrategias metacognitivas, que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje por su propia cognición (Palacios Martínez, 2006). El estudiante piensa sobre su aprendizaje mismo tiempo en el que sucede. Observa su comprensión, corrige sus errores y se autoevalúa después de cierto ejercicio. En otras palabras, tras estas estrategias el estudiante coordina el proceso de aprendizaje. Además, hay varias investigaciones que señalan la relación positiva entre metacognición y competencia de la lengua meta, por lo que la metacognición es un predicador válido de buen dominio de la lengua (Öz, 2005).

Así pues, concluimos que el proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera no llega a ser completo sin el uso de estrategias directas e indirectas. Condicionan cada aspecto del aprendizaje, desde la lengua misma y su uso apropiado para transmitir y entender mensajes hasta el aspecto afectivo, emocional y motivacional. Aunque los estudiantes van a usar estrategias automáticamente, para el aprendizaje autónomo es crucial despertar la

consciencia de los alumnos y enseñarles los beneficios del uso adecuado y controlado de las estrategias, lo que aumentará su éxito y su autonomía para que puedan reaccionar cuando se encuentren en una situación desconocida.

4. METACOGNICIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

En esta parte del trabajo analizamos la metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas para poder investigar la relación entre metacognición y autonomía y, finalmente, para observar las posibilidades de estimular la consciencia metacognitiva en nuestros alumnos y crear las condiciones para un aprendizaje autónomo.

Los límites de la cognición humana son amplios y uno es capaz de pensar sobre el mundo real, crear mundos imaginarios y reflexionar sobre lo mental; regularlo y reprogramarlo según sus objetivos o el objetivo de la tarea que tiene frente de sí. Estos procesos han sido denominados por el psicólogo evolutivo Flavell en 1985 (en Crespo Allende, 2000), como *metacognición*, aunque no debemos ignorar la teoría de Vigotsky sobre transformaciones de funciones cognitivas y su control, anterior al trabajo de Flavell (1985, en Crespo Allende, 2000). De hecho, estas funciones cognitivas son la memoria, la percepción, la atención y la comprensión y las transformaciones que tienen lugar son el resultado del control que posee el alumno. No se refieren al conocimiento, sino a la habilidad.

Trillo Alonso (1989) observa que hasta las tendencias modernas, el pensamiento, el papel reflexivo y la posición de la persona que percibe y toma decisiones se relacionaba únicamente con el profesor, mientras que el papel que desempeñaban otros agentes en el proceso de aprendizaje era marginal. Como ya se ha comentado, la autonomía en el aprendizaje es una tendencia contemporánea que distingue claramente los papeles de los agentes en el aprendizaje y enfatiza el papel activo del alumno donde la metacognición también ocupa un lugar importante.

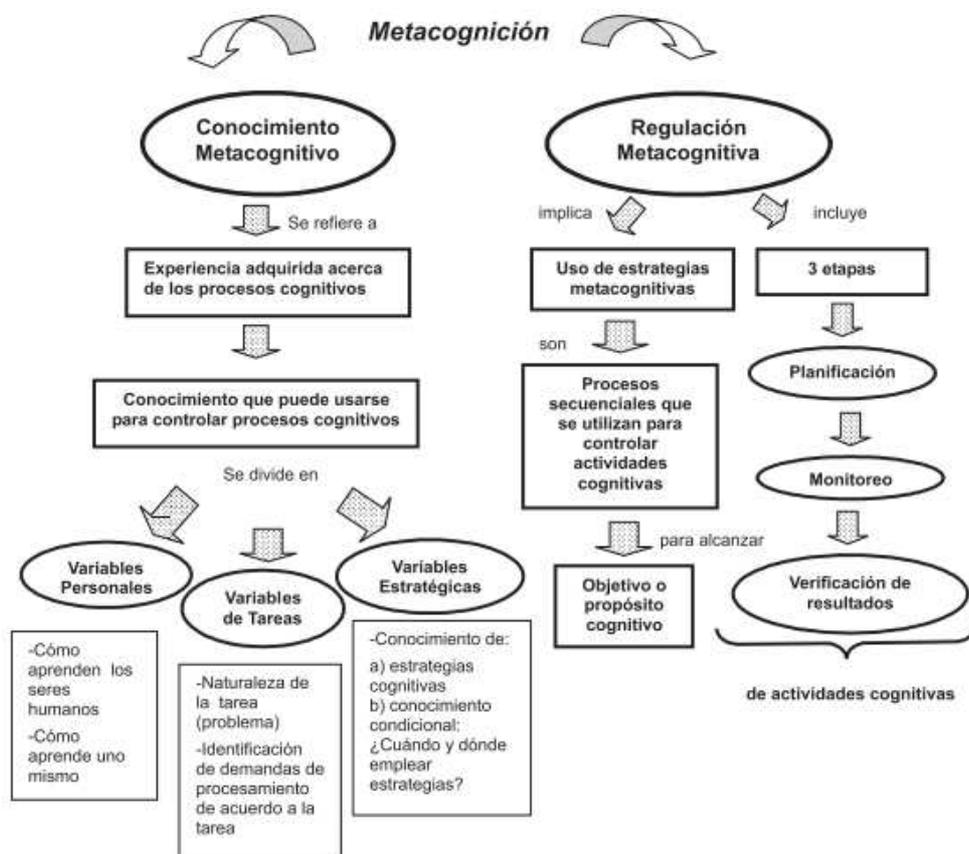
La metacognición como proceso esencial en la construcción del conocimiento y por tanto fundamental en un aprendizaje exitoso, es uno de los conceptos que, de forma progresiva, está ganando terreno en los campos de la psicología y la educación. Definida de manera muy somera como *pensar acerca del pensamiento*, la metacognición se vislumbra en como uno de los focos centrales de atención en las investigaciones concernientes a la enseñanza de lenguas extranjera (LE) (Salazar y Batista, 2006: 50).

De este modo, la metacognición es un buen predicador del éxito, y su importancia en el campo de aprendizaje de segundas lenguas crece dado que los docentes tratan de buscar las maneras para sacar el mayor provecho posible. “(..) la metacognición constituye un proceso facilitador del aprendizaje en general, de allí que su incorporación a la enseñanza de idiomas esta legítimamente justificada” (Salazar y Batista, 2006:61). Sirve para supervisar y regular los procesos cognitivos. Cada acción de supervisión y regulación, como la planificación, la revisión, la selección, la deducción y la introspección son metacognición (Gama, 2004).

Cuando el alumno se da cuenta de que no entiende las explicaciones del profesor o de cualquier interlocutor sobre un tema, cuando es consciente de que no comprende información del texto o cuando trata de eliminar el ruido u otros distractores del entorno también hablamos de acciones metacognitivas.

Un problema que puede surgir es la distinción entre cognición y metacognición. Por ejemplo, la lectura de un texto en español como lengua extranjera es una habilidad y la otra es la monitorización del entendimiento del texto. En este caso, la primera habilidad del texto es cognición y la segunda es metacognición (Gama 2004). Mientras que este ejemplo es bastante claro, en algunas instancias la diferencia no es tan transparente. Basándonos en nuestras previas experiencias cognitivas y reflexionando sobre ellas, podemos mejorar nuestras habilidades en el futuro aplicando las estrategias adecuadas. Este conocimiento se llama conocimiento metacognitivo. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento acerca de los procesos cognitivos que puede ser utilizado para controlar los procesos cognitivos (Trillo Alonso, 1989). Este conocimiento nos ayuda a prever la trayectoria y los resultados del aprendizaje.

Gráfico 1. Representación de la metacognición según Flavell (Salazar y Batista, 2006: 56)



Además, el conocimiento metacognitivo se divide en tres categorías: variables personales, variables de tarea y variables estratégicas, como se puede observar en el Gráfico 1. Esta misma clasificación se puede encontrar en otra variante también: es el conocimiento declarativo (conocimiento sobre uno mismo y sobre las estrategias), el conocimiento procedimental (conocimiento sobre el uso de estrategias) y conocimiento condicional (conocimiento sobre cuándo y por qué usar la estrategias). Analizamos la primera clasificación a continuación.

Las variables personales son conocimientos generales de la manera en la que los humanos aprendan y nuestro propio proceso de aprendizaje. “Por ejemplo, uno puede darse cuenta de que una sesión de estudio será más productiva si tiene lugar en un ambiente tranquilo y silencioso, como el de una biblioteca, que si se desarrolla en cualquier otro sitio donde existan perturbadores y de distracción” (Salazar y Batista, 2006: 55). Estas variables pueden aplicarse a otras personas de nuestro entorno o compañeros, por ejemplo, María hace mejores resúmenes de textos que Juan, pero Juan tiene el vocabulario más amplio que María. Se trata del conocimiento que tenemos sobre nuestro propio potencial y nuestras propias limitaciones cognitivas y de las personas que nos rodean, así como otras características personales que influyen aprendizaje.

Las variables de tarea son nuestras observaciones sobre la tarea o actividad que tenemos que resolver. Estas variables nos informan sobre las condiciones que tenemos que cumplir para hacer los ejercicios. Por ejemplo, uno puede darse cuenta de que diferentes tipos de textos implican mayor o menor nivel de esfuerzo. Un texto científico requiere diferente tratamiento que una novela. De esta manera, los alumnos pueden distribuir su tiempo y otros recursos eficazmente entre tareas diferentes. El conocimiento metacognitivo se encuentra en la memoria a largo plazo, con el resto de conocimiento, y por eso es posible recuperarlo y activarlo involuntaria y automáticamente gracias a las pistas en el ejercicio o tarea (Gama 2004).

Finalmente, las variables estratégicas incluyen el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas. Además del tipo de estrategias, es importante saber cuándo y dónde conviene usar ciertas estrategias. “Por ejemplo, no se lee de la misma forma un texto si sólo queremos hacernos una idea de lo que trata, o por si el contrario nos interesa conocer lo que dice en detalle y además recordarlo para un examen tipo test” (Elosúa, 1993: 6).

Junto con el conocimiento cognitivo distinguimos la regulación metacognitiva, que se refiere a todos los procesos que uno emplea para controlar los procesos cognitivos. Así es posible asegurar que el objetivo cognitivo va a ser alcanzado. Las actividades de regulación

metacognitiva son: planificación, supervisión y evaluación. Planificar las actividades cognitivas significa prever las demandas de la situación determinando los recursos necesarios como atención, concentración, organización, etc. (Delmastro, 2008). La supervisión nos ayuda a mantener el proceso bajo control. Los alumnos comprueban si todo se está llevando a cabo según lo planeado, detectando las dificultades y resolviendo las mismas como aparecen, buscando la razón por que aparecen y comprobando si las estrategias usadas son eficaces. La evaluación es un tipo de verificación de la calidad de resultados obtenidos. Se toman en cuenta la exigencia y los objetivos de la tarea.

Concluimos que metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas ofrece algunos beneficios no solo para el aprendizaje que tiene lugar en ese momento en el campo de segundas lenguas, sino también para el futuro y en otros aspectos de vida. Aplicación y reflexión de solo algunos aspectos de metacognición harán la diferencia. “Por lo tanto, la capacidad de ser consciente, reflexionar, supervisar y evaluar los procesos cognitivos conlleva extraordinarias posibilidades para la efectividad de los aprendizajes” (Elosúa, 1993: 7).

Sin embargo, uno podría preguntarse a qué edad los estudiantes que mostrarán consciencia metacognitiva. Pues bien, el conocimiento metacognitivo se desarrolla después de los cuatro años de edad y continúa desarrollándose durante toda la vida, mientras que las habilidades metacognitivas aparecen entre los ocho y los diez años y continúan evolucionando posteriormente (Veenman *et al.*, 2006). Algunas habilidades metacognitivas, como la monitorización y la evaluación, aparecen más tarde que, por ejemplo, la planificación. Además, algunas investigaciones mostraron que los niños de alrededor cinco años muestran el uso de orientación, planificación y reflexión en su forma básica si la actividad que se les presenta está hecha para sus intereses y nivel de razonamiento (Veenman *et al.*, 2006). Así pues, el conocimiento y las habilidades metacognitivas sencillas se manifiestan ya al principio de su educación escolar y se convierten en más sofisticadas y complejas y es posible trabajarlas en el aula con los alumnos menores.

En cuanto a la medición de la metacognición en el aprendizaje de segundas lenguas, varios métodos han sido usados por diferentes investigadores. Por ejemplo, los inventarios en los que los estudiantes estiman su propio conocimiento y habilidades metacognitivas, las entrevistas o evocaciones verbales para la descripción de acciones y pensamientos que tuvieron lugar durante el proceso de aprendizaje por parte del estudiante (Gama, 2004). Todos estos métodos tienen sus ventajas y desventajas, ya que la medición de la metacognición es una tarea difícil.

4.1. Consciencia metacognitiva y aprendizaje autónomo

Al principio de la presente tesina hemos comentado la importancia de la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas y a continuación exploramos su relación con la metacognición para poder continuar con la investigación.

Según García Magaldi (2010) para ser autónomo, en primer lugar un estudiante debe ser consciente de quién es y cuál es su posición en relación con sí mismo, sus compañeros y la sociedad, es decir, qué tipo de estudiante es y cuál es su papel en su proceso de aprendizaje. Lo principal es saber que la consciencia marcará la diferencia en el aprendizaje, ya que la metacognición estimula las habilidades del alumno. El desarrollo de estrategias metacognitivas, la consciencia sobre su propio aprendizaje y la valoración de sí mismo implica la toma de responsabilidad y de sus propias decisiones, lo que es, según Palacios Martínez (2006), la autonomía. Además, el aprendizaje no puede ser autónomo si no hay metacognición para supervisar, organizar y planificar el proceso de aprendizaje (García Magaldi, 2010). Por otra parte, si la autonomía implica un aprendizaje exitoso y asegura eficacia, entonces, la metacognición acompañada de otros comportamientos adecuados de alumnos y profesores es un paso hacia el éxito. Los estudiantes que no son conscientes de su aprendizaje no usan las estrategias de manera eficaz por la falta de reflexión. Además, las investigaciones han comprobado que el desarrollo de habilidades metacognitivas estimula a los estudiantes para tomar el control de su propio aprendizaje en sus manos, aumentar su eficacia y disminuye la posibilidad de que se sientan y sean impotentes (Gama, 2004). En otras palabras, desarrolla las características que forman parte de un buen aprendiz autónomo. La confianza en uno mismo, la autonomía y la disposición para buscar la ayuda de compañeros o profesores son las virtudes de un estudiante con metacognición desarrollada (Öz, 2005). Este tipo de estudiante piensa sobre sus acciones cuando ocurre un fracaso. Para ellos el aprendizaje es un proceso continuo. El apoderamiento de estudiantes y los cambios en el papel de profesor, junto con el reconocimiento que la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas, deberían ser los objetivos principales del aprendizaje, puesto que el aprendizaje tiene lugar durante toda la vida y nos prepara para las experiencias futuras (García Magaldi, 2010).

La perspectiva que pone al estudiante en el centro de aprendizaje tiene en cuenta la completa persona del estudiante que toma responsabilidad de su propio aprendizaje porque tiene la capacidad de hacerlo a través de consciencia metacognitiva. El objetivo más importante de la metacognición es la autonomía y el aprendizaje autorregulado (Öz, 2005). La reflexión constante sobre las propias cualidades y puntos débiles posibilita la creación de

situaciones en las que sabemos reaccionar de la manera adecuada para el máximo rendimiento y tener éxito. Nuestras acciones deberían basarse en la reflexión y la experiencia y estar coordinadas por una elección justificada de estrategias adecuadas. Sin el dominio sobre el curso del aprendizaje que conseguimos gracias a la autoreflexión y la consciencia de lo que hacemos y en qué condiciones, no podemos llegar a ser autónomos. La autonomía en el aprendizaje no puede ser alimentada sin metacognición y consciencia de uno mismo (Öz, 2005). Por lo tanto, el estudiante es activo, inicia y dirige su aprendizaje. “A partir de estas afirmaciones es posible inferir que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarse a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz” (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 192). El conocimiento sobre la propia cognición amplía la perspectiva y crea la posibilidad para adquirir nuevos conocimientos que posiblemente no entraban en los objetivos principales.

La importancia de la autonomía favorecida por la consciencia metacognitiva y la toma de responsabilidad está reconocida aun en algunos documentos oficiales de educación.

Así, por ejemplo, el Documento Curricular Base para la Enseñanza obligatoria en España expresa que es necesario que el alumno tome consciencia de los procesos que utiliza en la elaboración de conocimiento, facilitándole la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 192).

De este modo, el objetivo principal de la enseñanza es un alumno capaz de orientarse por sí mismo durante su proceso de aprendizaje, sin importar de qué asignatura se trate. Por lo tanto, el profesor que conduce a sus estudiantes y los guía para alcanzar esta meta debe dirigir sus acciones para posibilitarlo a los alumnos. A continuación investigamos las formas de hacerlo.

4.2. Enseñar a pensar: entrenamiento del alumno

Después del estudio de la relación entre autonomía y metacognición y la comprobación de que ambos conceptos tienen mucha importancia en el aprendizaje de segundas lenguas, continuamos con pautas para la integración de actividades y tareas que fomentan la metacognición de los estudiantes en el aula y ayudan a crear un buen aprendiz que no deja de serlo fuera del aula. Es importante incluir este tipo de actividades en el aula

para desarrollar ciertas habilidades en nuestros alumnos que estimulen el desarrollo de un comportamiento autónomo.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender” (Salazar y Batista, 2006: 62).

Después de un entrenamiento eficaz los estudiantes sabrán cómo comportarse en diferentes situaciones que se les plantean y se requieren su autonomía. Su posición es la más importante, puesto que se espera que tomen decisiones basadas en su experiencia y pensamiento cuya base es la metacognición.

Aprender a aplicar las estrategias de aprendizaje de una manera eficaz es un nuevo objetivo de la enseñanza con objetivos a largo plazo. En este caso, el profesor es responsable de la transferencia de su conocimiento de estrategias y su uso para estimular la reflexión en sus estudiantes de modo que no se ignore el currículo. “El entrenamiento metacognitivo aislado de los contenidos disciplinares dificulta los procesos de transferencia. En este sentido, es conveniente incorporarlo como parte de los ejes transversales en el currículo, de manera que esté contemplado en diferentes disciplinas y unidades curriculares” (Delmastro, 2008: 273). Lo ideal sería incorporar la enseñanza de lengua con el entrenamiento para el desarrollo de estrategias metacognitivas. Los profesores de lenguas extranjeras deberían tomar en consideración varias opciones para prepararse bien. Los seminarios teóricos y prácticos de formación para profesores de lenguas, consulta de literatura relevante y contacto con los especialistas del campo será una buena base para una metodología basada en metacognición. “En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes” (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora 2008: 196). La formación docente que asegura la actuación adecuada de un profesor es esencial, puesto que sin formación adecuada el profesor no puede implementar los métodos y las medidas necesarios para llevar a cabo un proceso de aprendizaje con dimensión metacognitiva.

Además, se aconseja empezar con unas cortas intervenciones estratégicas hasta llegar a una lista más amplia y con una integración de este tipo de actividades en la rutina didáctica (Oxford, 2003). Así, el planteamiento metacognitivo se promueve progresivamente. Los docentes deben ofrecer instrucciones directas, un modelo, mantener el diálogo constante sobre metacognición y ofrecer a sus estudiantes oportunidades para practicar sus nuevos conocimientos con frecuencia para que se conviertan en comportamiento habitual. Haciendo preguntas sobre actividades como: ¿Por qué es este ejercicio o concepto importante?, ¿Qué es lo primero sobre lo que debemos pensar cuando empezamos con una nueva actividad?, ¿Qué es lo que debes hacer cuando te atascas en algo?, ¿Cuál es el significado del contexto para ciertas habilidades?, ¿Cómo sabes si has tenido éxito?, ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas?, ¿Cuáles fueron efectivas? ¿Cuáles no y por qué?, etc., estimulamos la actividad metacognitiva. A través de estas preguntas y otras, el alumno mantiene el control en sus manos. Las respuestas le sirven como una guía que le ayuda a llegar hasta el objetivo sin que se despiste, y si se despista tiene recursos para corregirse.

Esta lista de preguntas cubre el reconocimiento y evaluación de objetivos, la identificación y comparación de estrategias, la valoración de su efectividad, la identificación de logros/aciertos y carencias/errores, la evaluación de lo aprendido, la modificación o ajuste de estrategias, así como la planificación y establecimiento de nuevas metas de aprendizaje; todos ellos aspectos importantes en el entrenamiento metacognitivo (Delmastro, 2008: 274).

Haciéndose las preguntas enumeradas, el alumno cubre varios aspectos de metacognición sin gastar mucho tiempo. Empieza con la determinación de objetivos, determina las estrategias más adecuadas, durante las actividades las ajusta si es necesario y evalúa la actividad completa. Con el tiempo los alumnos aprenderán a hacerlo automáticamente y gastarán cada vez menos tiempo para, por ejemplo, determinar las estrategias más adecuadas.

Mientras que las preguntas ocupan y desarrollan la consciencia metacognitiva de los alumnos, es esencial que los docentes la unan con actividades complementarias en diferentes circunstancias, como por ejemplo con presentaciones orales, proyectos de trabajo y actividades de comprensión lectora y expresión escrita. El portafolio también representa un instrumento valioso de autoevaluación que contribuye a la reflexión metacognitiva ya que la incorpora en las actividades (Delmastro, 2008). A menudo los docentes representan el modelo ideal que exigen de sus alumnos, puesto que se aconseja que guíen a los estudiantes ofreciendo un modelo de ejemplos concretos de metacognición en acción. También se recomienda trabajar en grupos pequeños. Este modelo de enseñanza de reflexión sobre el propio aprendizaje y control metacognitivo de observación de buenos modelos se llama el

modelamiento metacognitivo (Elosúa, 1993). Además del docente mismo, sería bueno incluir otros modelos. “El profesorado en este caso explicará, apoyándose en los modelos, de manera directa por qué y cuándo es importante pensar y actuar como lo hacen los modelos. La presencia de diferentes modelos alternativos puede ayudar a respetar y canalizar en el alumnado los diferentes estilos de aprendizaje” (Elosúa, 1993: 9). La cooperación con el profesor y otros compañeros ayudará al alumno a encontrar el estilo y manera de aprendizaje que le resultan más adecuadas y eficaces. Entre varios ejemplos escoge lo que le parece más cercano. Por otra parte, el método del moldeamiento se basa en el proceso contrario. Los alumnos se comportan intuitivamente y después su comportamiento se dirige y modela en concordancia con el comportamiento deseado. “A través de diferentes aproximaciones sucesivas se va moldeando desde la experiencia práctica la forma de pensar y de actuar, comprobando en estas situaciones como se va acercando el alumnado desde lo que va haciendo a lo que pretendemos que haga o adquiera como resultado final del proceso de moldeamiento” (Elosúa, 1993: 10). Otro método propuesto por el mismo autor (1993) es el análisis y discusión metacognitivos. Se trata de la identificación y valoración de los procesos de pensamientos en relación con el aprendizaje para que los alumnos se vuelvan conscientes de los mecanismos para resolver la tarea de manera mejor que en el caso sin consciencia sobre estos mecanismos. Por ejemplo, en el momento de escribir algo de la materia, uno se da cuenta de lo que tiene claro y de lo que no entiende, asimismo es aconsejable pedir a los alumnos que expliquen o elaboran un tema para otros estudiantes y expresen su conocimiento. Este método tiene dos posibles variantes. En el primero el docente propone una tarea y al final pide que los estudiantes expongan el proceso de su realización. Otra variante es con los estudiantes trabajando en parejas y pensando en voz alta. Otra pareja anota el procedimiento y lo expone para comenzar un análisis y discusión con el resto de la clase. Seguimos con la autointerrogación metacognitiva. “Se distinguen tres fases en la aplicación de este método: a) el profesorado propone un modelo de interrogación que emplea en varias tareas-ejemplos; b) el alumnado pone a prueba el modelo con varias tareas y c) posteriormente se trata de que el alumnado vaya automatizando el procedimiento para que sea capaz de utilizarlo” (Elosúa, 1993: 10). Este método es particular por la interrogación antes, durante y después de una tarea. Todos los métodos mencionados pueden combinarse dependiendo de situaciones concretas. Es más, las actividades pueden planearse en concordancia con cinco componentes principales de metacognición: a) planificación y preparación para el aprendizaje, b) selección y utilización de estrategias de aprendizaje, c) monitoreo del uso de las estrategias, d) combinación u orquestación de varias estrategias y e) evaluación del uso de estrategias y del

aprendizaje. La planificación y preparación para el aprendizaje son destrezas metacognitivas importantes en las cuales el docente puede incluir sus alumnos conociéndoles con objetivos previstos. Mientras se les presentan objetivos directamente, los alumnos planean sus propios objetivos para, por ejemplo, una clase. Los objetivos deberían ser lo más claros posibles para facilitar la estimación de resultados al final. “Cuando el aprendiz se involucra en la preparación y la planificación de aspectos relacionados con un objetivo de aprendizaje en particular, tiene la oportunidad de pensar no sólo acerca de lo que necesita o desea lograr, sino también acerca de la manera de proceder que le permitirá alcanzar el objetivo trazado” (Salazar y Batista, 2006: 63). Por ejemplo, el docente podría establecer como objetivo que los alumnos aprendan y utilicen el vocabulario específico. Los alumnos podrían hacer unas preguntas y respuestas relacionadas usando el vocabulario dado o subrayar las palabras de un texto que se refieren al campo semántico que tratan y hacer una lista de palabras clave que conocen y desconocen. En cuanto a la selección y utilización de estrategias de aprendizaje, seleccionar y usar estrategias en un contexto específico demuestra que el alumno es capaz de pensar y tomar control y decisiones acerca de su aprendizaje de una manera consciente. Para estimular estas características en los alumnos, el docente les enseña una lista amplia de estrategias explícitamente. Junto con la lista, los alumnos deberían aprender en qué circunstancias funcionan mejor. Consideremos ahora un ejemplo. Imaginemos que el alumno se encuentra con una palabra desconocida de la lengua meta y que no puede entender el significado de un recado sin ella. Lo más sencillo es basarse en la representación de la palabra. Si el alumno puede inferir el significado de la palabra por analogía, el problema está resuelto. Por otra parte, si la estrategia no era productiva, el alumno acude a una estrategia diferente. Otra estrategia que puede ayudar a resolver el problema del significado de la palabra es el análisis morfológica. Puede pasar que ninguna de las estrategias mencionadas funcione y el alumno debe continuar con la búsqueda de una que le sirva. Una opción más es tratar de adivinar el significado de la palabra analizando la información contextual. La última opción es el diccionario de cualquier tipo y la búsqueda del significado que más corresponde al contexto. Cuando está buscando la estrategia adecuada, el alumno debe ser consciente de que no existe una solución única al problema que trata de resolver y que una estrategia, apropiada para un caso, no funcionará necesariamente en otro. Por lo tanto, el docente escoge una lista de estrategias que piensa más adecuadas para la clase y enseña cómo aplicarlas según el contexto. Monitorear el uso de las estrategias metacognitivas significa seguir el curso del aprendizaje hacia el objetivo. Cuando un alumno selecciona las estrategias que le parecen

adecuadas para solucionar la actividad que tiene en frente de sí, periódicamente hace comprobaciones para ver si se trata de estrategias eficaces.

Detengámonos ahora en el ejemplo de expresión escrita que a menudo se trabaja con los estudiantes. Se les enseña a pensar sobre los lectores y el propósito del texto que redactan. Mientras escriben el texto, podemos pedir a los alumnos que se detengan y reflexionen sobre sus acciones. Así, el alumno puede hacerse varias preguntas sobre el texto de la perspectiva del lector. La reflexión durante el proceso de escritura ayuda a decidir al alumno cuales son las estrategias que vale continuar usando y cuales vale sustituir. Como ya queda dicho, los alumnos eficaces combinan varias estrategias y tienen la habilidad de coordinación y organización. Por ejemplo, el profesor puede de una manera explícita demostrar que el análisis morfológico de la palabra desconocida y las claves dentro del contexto combinados pueden ayudar a descifrar la palabra desconocida. También, sería provechoso enseñar a diagnosticar cuándo una estrategia no funciona y cómo sustituirla con otras. La evaluación del uso de estrategias y del aprendizaje se refiere a los alumnos tratando de evaluar si lo que están haciendo está dando los resultados esperados a través de estrategias metacognitivas. “Una forma de lograr esto último es solicitarle a los alumnos que se formulen y respondan a preguntas similares a las que siguen: ¿Qué estoy tratando de lograr?, ¿Qué estrategia estoy empleando para alcanzar este propósito?, ¿Cuán bien la estoy usando?, ¿Qué otras estrategias podría implementar?” (Salazar y Batista, 2006: 66). Al responder a las preguntas el alumno cierra el ciclo de aprendizaje y reflexiona sobre los resultados. “Preparar y planificar está relacionado con la identificación de lo que se desea lograr, mientras que la pregunta relativa a la estrategias que se está empleando se vincula a la selección y uso de estrategias de aprendizaje. La tercera pregunta corresponde al monitoreo del uso de estrategias, mientras que la cuarta se relaciona con la combinación de estrategias” (Salazar y Batista, 2006: 66).

Otros autores también ofrecen su vista de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo. Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) distinguen dos criterios que pueden orientar la enseñanza hacia lo metacognitivo: 1) según el grado de consciencia sobre las estrategias y 2) según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al alumno. El primer criterio incluye entrenamiento ciego, entrenamiento informado o razonado y entrenamiento metacognitivo o en el control. El entrenamiento ciego se llama así porque se pide a los estudiantes que hagan una tarea de una manera determinada, pero no se les explica por qué deben hacerla así. Los alumnos lo hacen, pero no reconocen si esa forma de trabajar es mejor que otras. No crean su opinión y, en consecuencia, no saben en qué situación sería ideal aplicarla. Este tipo de enseñanza de estrategias puede llevar a

aprendizaje, pero el uso de estrategias ya determinadas por el profesor no conduce al uso duradero y flexible, sino rutinario. Con este método, entonces, no sacarán beneficio todos los alumnos. El entrenamiento informado o razonado incluye una explicación y razonamiento de por qué hacemos una tarea de cierto modo. “Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, sobre las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de las mismas” (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 194). Otra vez se destaca la importancia de la conciencia, ya que contribuye a la permanencia y aplicación flexible de estrategias. El entrenamiento metacognitivo o en el control incluye no solo la explicación de la razón por qué se usa cierta estrategia, sino también se les estimula a que comprueben las estrategias por sí mismos. De modo indirecto se lleva a los alumnos a que tomen conciencia de su efectividad. Entonces, si uno de los objetivos de nuestro aprendizaje es aprender a aprender, debemos asegurarnos de que existe la dimensión metacognitiva en el método didáctico que se aplica para enseñarles planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje.

Esta modalidad de inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la metacognición, a la noción de transferencia (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 194).

Los alumnos se beneficiarán de las actividades, puesto que empezarán a usar las estrategias de modo espontáneo e independiente del profesor. Su tratamiento de problemas se convierte en una rutina.

Cuando hablamos sobre alternativa metodológica que se basa en el nivel de ayuda que ofrece el profesor a los alumnos, enfatizamos que es recomendable guiar a los estudiantes que poco a poco llegan a ser autónomos, dejándoles cada vez más control en sus manos. Una instrucción explícita significa ofrecer a los alumnos explícitamente la información sobre estrategias que van a practicar lo que pueden hacer de forma directa o a través de modelado cognitivo (Delmastro, 2008). La explicación de forma directa incluye el conocimiento declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuándo y por qué). El modelado cognitivo se refiere a las acciones cognitivas que se verbalizan y no solo imitan. La práctica guiada se basa en el diálogo entre el alumno y el profesor cuyo objetivo es ayudar al estudiante a alcanzar un cierto nivel de autonomía. La práctica cooperativa se refiere a la colaboración entre miembros de un grupo para completar una tarea. El control, entonces, se distribuye entre los compañeros del grupo. La práctica individual se emplea para aumentar la

responsabilidad del alumno. “Para aumentar la responsabilidad del alumno se puede proponer un trabajo individual que puede apoyarse mediante guías de autointerrogación, conteniendo las preguntas que uno mismo debe plantearse para regular su propia actuación durante la tarea” (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008: 195).

Para concluir esta parte del trabajo, una vez más subrayamos la importancia de la integración de actividades que promueven autonomía. Dado que el aprendizaje autónomo parece ser un término muy popular en el campo del aprendizaje y se promueve en las últimas décadas, nuestros estudiantes deberían tener las oportunidades para practicarlo desde la educación primaria. Nuestra atención está centrada en el aprendizaje de lengua española y por esto hemos decidido comprobar cuáles son las prácticas adoptadas por parte de los estudiantes de lengua y literatura españolas en la Universidad de Zagreb. En el nivel académico esperamos que los estudiantes sigan los postulados básicos de autonomía y que ya entiendan cuál es su papel en el proceso de aprendizaje activo de una segunda lengua. También, suponemos que muchos de ellos continuarán dedicándose a español en algún aspecto de sus vidas y que ya tienen desarrolladas habilidades metacognitivas que les ayudan planificar, controlar y evaluar su aprendizaje. Usamos sus respuestas sobre comportamientos metacognitivos y autónomos para investigar la relación entre la metacognición y la autonomía en aprendizaje. Los resultados nos servirán para mejorar las prácticas de ambos, profesores y estudiantes, guiándolos hacia un mayor éxito.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SU RELACIÓN EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ESPAÑOL EN EL NIVEL ACADÉMICO

A continuación, presentamos los resultados de la investigación sobre relación entre habilidades metacognitivas y aprendizaje autónomo en los estudiantes croatas de lengua española en el nivel académico. Los resultados nos responden a la pregunta de si existe la correlación positiva entre consciencia metacognitiva y la autonomía en aprendizaje de lengua española entre estudiantes croatas. Mejor dicho, averiguamos si los estudiantes cuyas habilidades metacognitivas están más desarrolladas muestran mayor nivel de autonomía que los que no son conscientes de sus acciones cognitivas. Analizaremos las respuestas que podrían ser de mayor importancia en relación con la parte teórica del trabajo y aquellas respuestas que nos sorprenden o parecen más interesantes. Además, seguiremos con los objetivos, la metodología, los resultados y la discusión en la que exponemos la conclusión de la investigación.

5.1. Objetivos

La investigación tiene tres objetivos. El primero es determinar cuáles son las tendencias de los estudiantes croatas de español en Zagreb en cuanto a su comportamiento metacognitivo. Nos interesa saber si existen algunos aspectos de su metacognición que están más o menos desarrollados que otros para poder ofrecer información a nuestros profesores. Ellos entonces podrán usarla para mejorar el proceso de aprendizaje de español en el nivel académico. El segundo objetivo es investigar las actitudes de los participantes relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de español que nos ayuden a determinar elementos de comportamiento deseable que los participantes practican, que podríamos trabajar aún más en las clases para ayudarles a alcanzar un nivel más alto de autonomía. Al final, averiguamos si existe una correlación entre consciencia metacognitiva y aprendizaje autónomo en los estudiantes de Lengua y Literatura Españolas en Universidad de Zagreb, Croacia. Los resultados después de medir el nivel de ambos, la consciencia metacognitiva y la autonomía, nos posibilitan llegar hasta la conclusión sobre alguna relación entre dos. Partimos de la hipótesis de que los estudiantes con desarrolladas habilidades metacognitivas también mostrarán un alto nivel de autonomía en el aprendizaje de la lengua española. Esperamos que la investigación demuestre la correlación positiva entre ambos conceptos, es decir, que los estudiantes que obtengan mejores resultados en MAI también obtengan la puntuación alta en LAI.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

En la investigación participaron 57 estudiantes de Lengua y Literatura Españolas en el nivel académico en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb, Croacia. Incluimos a estudiantes de todos los cursos. La mayoría es de sexo femenino, lo que resulta habitual. El número de participantes femeninos es 51, mientras que los estudiantes masculinos son solo 6. La gama de edad varía desde los 19 hasta los 27. El promedio de edad es de 22,6 años.

Tabla 1. Frecuencia de estudiantes en relación con el curso

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
primer curso del Grado	12	21,1
segundo curso del Grado	1	1,8
tercer curso del Grado	6	10,5
primer curso del Postgrado	8	14
segundo curso del Postgrado	17	29,8
<i>Apsolventi</i>	13	22,8

Además, la tabla muestra que los participantes no están distribuidos parcialmente, sino que la mayoría son estudiantes del Postgrado, el 66,6 % y el resto, el 33,4 % son del Grado. Asimismo, el 29,8 % de los participantes están en el último año de sus estudios, mientras que solo un participante, el 1,8 %, está en el segundo año del Grado.

5.2.2. Instrumentos y procedimiento

Para esta investigación hemos usado dos cuestionarios. El primero es el MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), creado por Schraw y Dennison en 1994, para medir la consciencia metacognitiva de adolescentes y adultos. Consta en 52 afirmaciones con dos posibles respuestas, verdadero o falso. Las preguntas están divididas en ocho categorías. La primera categoría se refiere al conocimiento declarativo (preguntas: 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32 y 46), la segunda categoría se basa en el conocimiento procedimental (preguntas: 3, 14, 27 y 33), la tercera categoría mide el conocimiento condicional (preguntas: 15, 18, 26, 29 y 35), la cuarta son habilidades de planificación (preguntas: 4,

6, 8, 22, 23, 42 y 45), la quinta se refiere a estrategias de manejo de información (preguntas: 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47 y 48), la sexta es el monitoreo de comprensión (preguntas: 1, 2, 11, 21, 28, 34 y 49), la séptima son estrategias de control de errores (preguntas: 25, 40, 44, 51 y 52) y la última categoría está relacionada con la evaluación (preguntas: 7, 19, 24, 36, 38 y 50).

El segundo cuestionario que hemos usado es el LAI (*Learner Autonomy Inventory*), diseñado por Zhang y Li en 2004. Incluye 21 preguntas y sirve para medir la autonomía de los estudiantes. Este cuestionario originalmente sirvió para medir la autonomía de los estudiantes de lengua inglesa, pero lo adaptamos para estudiantes de español. También, su forma es diferente del primero. Once afirmaciones de tipo cerrado incluyen cinco posibles respuestas tipo escala de Likert. Se le pide a cada participante que escoja un número que va del uno al cinco y así expresa su opinión en relación con las afirmaciones. Las respuestas que deben elegir oscilan entre: 1 (completamente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (completamente en acuerdo). Las siguientes diez preguntas también son de tipo cerrado, pero de elección múltiple, donde los participantes escogen entre cinco respuestas ofrecidas marcadas como a, b, c, d y e. En total hemos tenido 73 ítems en el cuestionario.

Por razones prácticas hemos creado un cuestionario Google para que los participantes puedan acceder online a través del enlace. La mayoría de los estudiantes fueron informados sobre la investigación en Facebook. En la parte introductoria del cuestionario explicamos el objetivo de la investigación. Aparte de las respuestas de los cuestionarios nos interesaba el perfil de los estudiantes y algunos datos personales, como el género, la edad y el año de estudio de ELE en la facultad. Al final se les agradece su colaboración. Los datos fueron recogidos en junio de 2015.

Tabla 2. La distribución de preguntas por categorías en MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

1. CONOCIMIENTO DECLARATIVO	2. CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL
5. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.	3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado.
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante para aprender.	14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico.
12. Soy bueno en la organización de información.	27. Soy consciente de las estrategias que utilizo mientras estudio.
16. Sé qué esperan los profesores que aprenda.	33. Noto que utilizo automáticamente las estrategias útiles.
17. Memorizo la información fácilmente.	
20. Puedo controlar con qué eficacia	

aprendo.	
32. Estimo correctamente si he entendido algo o no.	
46. Aprendo más cuando me interesa el tema.	
3. CONOCIMIENTO CONDICIONAL	4. PLANIFICACIÓN
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema.	4. Organizo el tiempo mientras estudio para poder acabar a tiempo.
18. Utilizo diferentes estrategias dependiendo de la situación.	6. Pienso qué es realmente lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.
26. Puedo motivarme para aprender cuando es necesario.	8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar con una tarea.
29. Uso mis puntos fuertes para compensar mis debilidades.	22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar.
35. Sé en qué situaciones será más efectiva cada estrategia que utilizo.	23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y elijo la mejor.
	42. Leo con atención la instrucción antes de empezar con una tarea.
	45. Organizo el tiempo para alcanzar mis objetivos.
5. MANEJO DE INFORMACIÓN	6. MONITOREO DE COMPRENSIÓN
9. Cuando encuentro información importante voy más despacio.	1. Me pregunto de vez en cuando si estoy alcanzando mis metas.
13. Conscientemente centro mi atención en la información importante.	2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de información nueva.	11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.
31. Invento mis propios ejemplos para un mejor entendimiento.	21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes.
37. Hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender mientras estudio.	28. Mientras estudio analizo automáticamente la utilidad de las estrategias que uso.
39. Trato de expresar con mis propias palabras la información nueva.	34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si lo entiendo.
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para entender mejor.	49. Cuando aprendo algo nuevo me hago preguntas para ver si lo entiendo bien o no.
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya conozco.	
47. Intento organizar mi aprendizaje en etapas.	
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico.	
7. CONTROL DE ERRORES	8. EVALUACIÓN
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo.	7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.	19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla.
44. Cuando estoy confundido me pregunto sobre mis presuposiciones.	24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso.	36. Cuando termino una tarea me pregunto en qué medida he conseguido mis objetivos.

52. Me detengo y releo cuando estoy confundido.	38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.
	50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible.

5.3. Resultados

En este apartado presentamos y analizamos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios sobre las tendencias que muestran los participantes en cuanto a su consciencia metacognitiva y los resultados que nos revelan qué fundamentos de comportamiento autónomo en el aprendizaje de español los participantes siguen, y además de qué comportamientos y opiniones deben cambiar para convertirse en más autónomos. Del mismo modo, presentamos los resultados que hemos obtenido tratando de investigar el tipo de relación entre la metacognición y el aprendizaje autónomo. Antes de comprobar de la hipótesis sobre la correlación positiva entre metacognición y autonomía, hicimos la comprobación de las condiciones necesarias para hacer los cálculos con el programa SPSS.

5.3.1. La consciencia metacognitiva (MAI)

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario MAI. La tabla 3 muestra los resultados sobre la consciencia metacognitiva de los participantes en porcentaje. Además, las afirmaciones con mayor grado de acuerdo son en negrita.

Tabla 3. Los resultados de MAI expresados en porcentaje. Las afirmaciones en negrita son las que muestran un mayor acuerdo de los participantes.

AFIRMACIÓN	N	VERDADERO	FALSO
1. Me pregunto de vez en cuando si estoy alcanzando mis metas.	57	87 %	13 %
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.	57	92 %	8 %
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado.	57	100 %	0 %
4. Organizo el tiempo mientras estudio para poder acabar a tiempo.	57	43 %	57 %
5. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.	56	89 %	11 %

6. Pienso qué es realmente lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.	56	50 %	5 %
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.	57	63 %	37 %
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar con una tarea.	57	56 %	44 %
9. Cuando encuentro información importante voy más despacio.	57	94 %	6 %
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante para aprender.	56	76 %	24 %
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	57	64 %	36 %
12. Soy bueno en la organización de información.	57	77 %	23 %
13. Conscientemente centro mi atención en la información importante.	57	85 %	15 %
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico.	57	56 %	44 %
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema.	57	91 %	9 %
16. Sé qué esperan los profesores que aprenda.	57	61 %	39 %
17. Memorizo la información fácilmente.	57	75 %	25 %
18. Utilizo diferentes estrategias dependiendo de la situación.	57	85 %	15 %
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla.	57	57 %	43 %
20. Puedo controlar con qué eficacia aprendo.	57	50 %	50 %
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes.	57	47 %	63 %
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar.	57	17 %	83 %
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y elijo la mejor.	57	47 %	53 %
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.	57	64 %	36 %
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo.	57	92 %	8 %
26. Puedo motivarme para aprender cuando es necesario.	57	61 %	39 %
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo mientras estudio.	56	67 %	33 %

28. Mientras estudio analizo automáticamente la utilidad de las estrategias que uso.	55	29 %	71 %
29. Uso mis puntos fuertes para compensar mis debilidades.	56	76 %	24 %
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de información nueva.	57	78 %	22 %
31. Invento mis propios ejemplos para mejor entendimiento.	57	82 %	18 %
32. Estimo correctamente si he entendido algo o no.	57	84 %	16 %
33. Noto que utilizo automáticamente las estrategias útiles.	57	68 %	32 %
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si lo entiendo.	57	75 %	25 %
35. Sé en qué situaciones será más efectiva cada estrategia que utilizo.	57	42 %	68 %
36. Cuando termino una tarea me pregunto en qué medida he conseguido mis objetivos.	56	64 %	36 %
37. Hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender mientras estudio.	57	36 %	64 %
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	57	45 %	55 %
39. Trato de expresar con mis propias palabras la información nueva.	57	85 %	15 %
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.	57	80 %	20 %
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para entender mejor.	57	92 %	8 %
42. Leo con atención la instrucción antes de empezar con una tarea.	57	70 %	30 %
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya conozco.	57	89 %	11 %
44. Cuando estoy confundido me pregunto sobre mis presuposiciones.	57	75 %	25 %
45. Organizo el tiempo para alcanzar mis objetivos.	57	56 %	44 %
46. Aprendo más cuando me interesa el tema.	57	100 %	0 %
47. Intento organizar mi aprendizaje en etapas.	57	78 %	12 %
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico.	57	70 %	30 %
49. Cuando aprendo algo nuevo me hago preguntas para ver si lo entiendo bien o no.	57	82 %	18 %

50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible.	57	59 %	41 %
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso.	57	94 %	6 %
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido.	57	98 %	2 %

Marcamos en negrita las afirmaciones con las que la mayoría de los participantes está de acuerdo. Descubrimos que el 87 % se pregunta de vez en cuando si está alcanzando sus metas y el 92 % piensa en cómo resolver un problema antes de confrontarlo. La tercera afirmación, junto con la cuarenta descubre las tendencias más populares con las que todos los participantes están de acuerdo. Todos tratan de utilizar estrategias que les han funcionado en el pasado. Además, todos confirman que aprenden más cuando les interesa el tema. La mayoría también declara que aprende mejor cuando conoce algo sobre el tema. Sus puntos débiles y sus fortalezas intelectuales los reconoce el 89 % de los participantes. En las situaciones en las que encuentran información importante, el 94 % suele disminuir la velocidad lo que no nos sorprende ya que la mayoría también dice que centra su atención en la información importante. Los participantes no solo utilizan esas estrategias que les han funcionado en el pasado, sino también cambian las estrategias dependiendo de la situación. Asimismo, el 92 % admite que pide ayuda cuando no entiende algo. La información nueva el 85% de los participantes va a tratar de expresar con sus propias palabras. La estructura y la organización del texto va a usar el 92 % para mejorar su entendimiento. Lo leído el 89 % trata de relacionar con lo que ya conoce. Además, la mayoría va a detenerse y repasar si la información nueva es confusa y releer si se siente confundida. En cuanto a las afirmaciones con las que la mayoría no está de acuerdo destacan algunas. La mayoría no se hace preguntas sobre el tema antes de estudiar, tampoco analiza automáticamente la utilidad de las estrategias que utiliza y no puede decir con seguridad en qué situaciones sería más efectiva cada de las estrategias que utiliza.

5.3.2. Las actitudes sobre aprendizaje autónomo (LAI)

A continuación, presentamos los resultados del segundo cuestionario, LAI. En la tabla 4 observamos las primeras once respuesta con las cuales los participantes tenían que expresar el nivel de acuerdo (1 - completamente en desacuerdo, 2 - en desacuerdo, 3 - ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 - de acuerdo, 5 - completamente de acuerdo). Nos interesa la M (mediana) de las respuestas cuyo valor bajo representa menor acuerdo, mientras valores más altos de la

M significan un mayor acuerdo con la afirmación dada. Ponemos en negrita las afirmaciones con las que la mayoría de los participantes está de acuerdo.

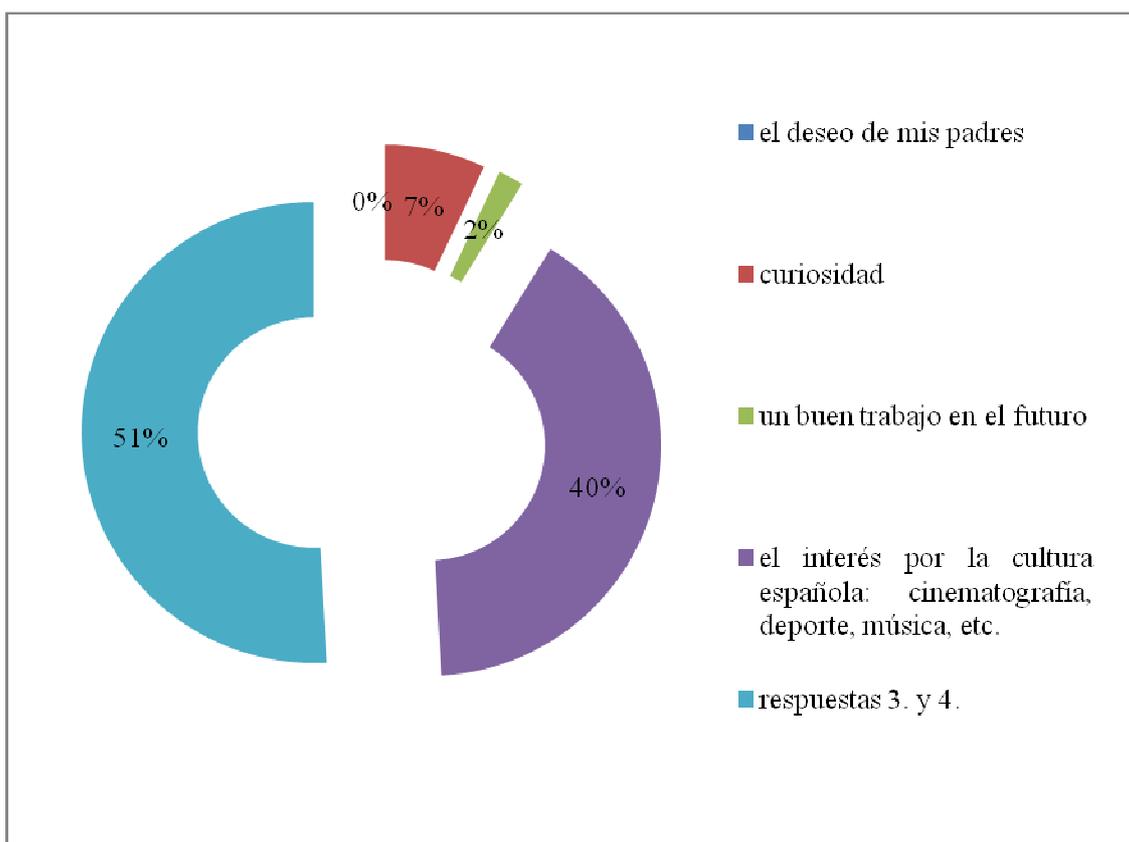
Tabla 4. Los resultados de la primera parte de LAI expresados en porcentaje. Las afirmaciones en negrita son las con mayor acuerdo de participantes (1 –completamente de acuerdo, 2 – en desacuerdo, 3 – ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 – de acuerdo, 5 –completamente de acuerdo, M – mediana).

AFIRMACIÓN	N	1	2	3	4	5	M
1. Opino que tengo la capacidad de adquirir la lengua española.	57	5%	2%	14%	44%	35%	4,0175
2. Eficazmente organizo mi tiempo fuera de la facultad.	57	4%	29%	32%	30%	5%	3,0877
3. Hago repastos antes de las clases.	57	11%	28%	30%	26%	5%	2,7719
4. Creo que puedo cumplir todas las obligaciones de la facultad a tiempo.	57	18%	54%	17%	9%	2%	3,7895
5. Anoto mi aprendizaje escribiendo el diario, los análisis, etc.	56	55%	33%	7%	5%	0%	1,6250
6. Hago un examen para sí mismos con los materiales que escojo solo.	56	42%	25%	16%	13%	4%	2,1071
7. Me premio a mi mismo con la salida, compras, etc. para cada avance que hago.	57	7%	10%	24%	35%	24%	3,5439
8. Acudo a actividades relacionadas con español para practicarlas fuera de la facultad.	57	29%	25%	22%	18%	6%	2,5263
9. Durante las clases trato de aprovechar cada oportunidad para participar en las actividades como discusiones en el grupo, parejas, <i>role play</i> , etc.	57	10%	36%	27%	18%	9%	2,8246
10. Conozco mis puntos fuertes y débiles en mi conocimiento de español.	57	0%	0%	4%	22%	74%	4,1930
11. Cuando estudio, escojo esos libros y actividades que son más adecuados, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.	57	2%	4%	30%	55%	9%	3,6667

La primera afirmación sobre la capacidad para adquirir español resulta valer para la mayoría de los participantes, igual que la afirmación número diez, que dice que los participantes conocen sus puntos fuertes y débiles en cuanto a su conocimiento de español. Nadie está completamente o solo en desacuerdo con esta afirmación. Por otra parte, 55% de nuestros participantes está completamente en desacuerdo y el 33% de los participantes está en desacuerdo con la afirmación que dice que suelen escribir el diario u otro tipo de análisis sobre su aprendizaje.

Nos quedan las respuestas a las preguntas de 12 a 21 que presentamos gráficamente. En este caso los participantes no tenían que expresar en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones, excepto en el caso de una afirmación, sino elegir uno de las cinco respuestas.

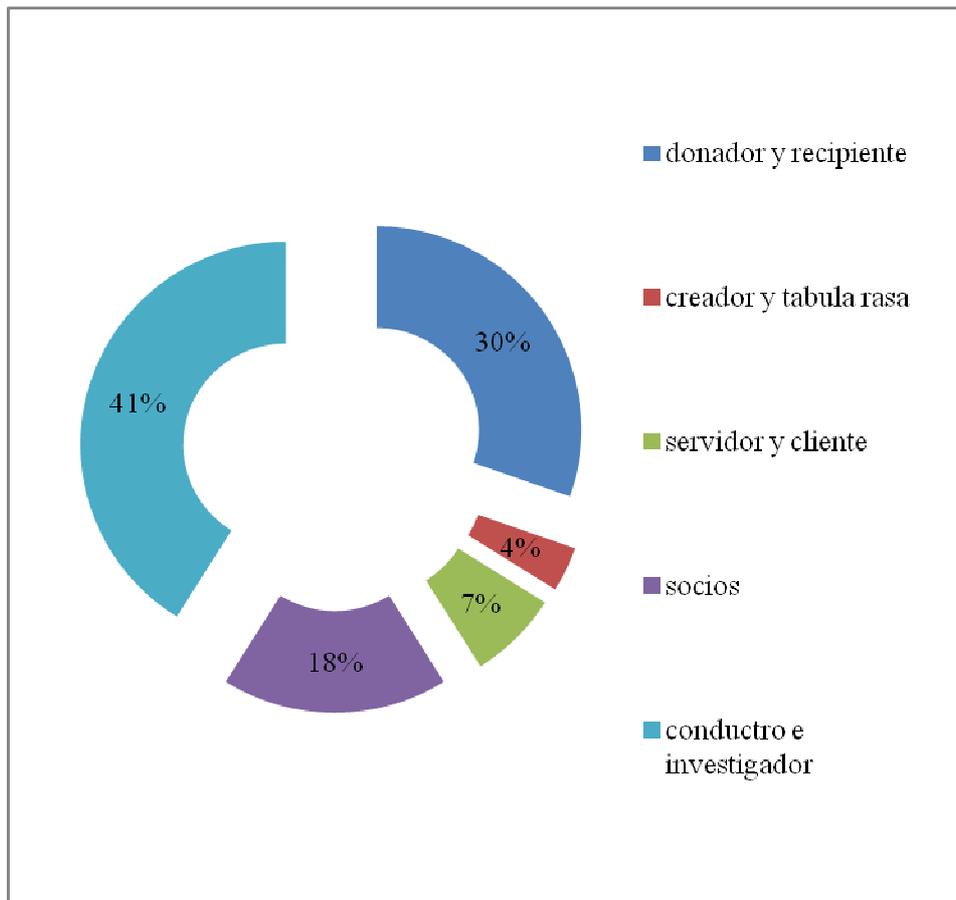
Gráfico 2. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 12. Estudio español por:



En cuanto a la razón por la que estudian la Lengua y Literatura Españolas, la mayoría de los participantes, el 51 %, optó por la opción 4, diciendo que estudian español por el futuro trabajo y el interés por la cultura. Por otra parte, solo el 2 % de los participantes eligió

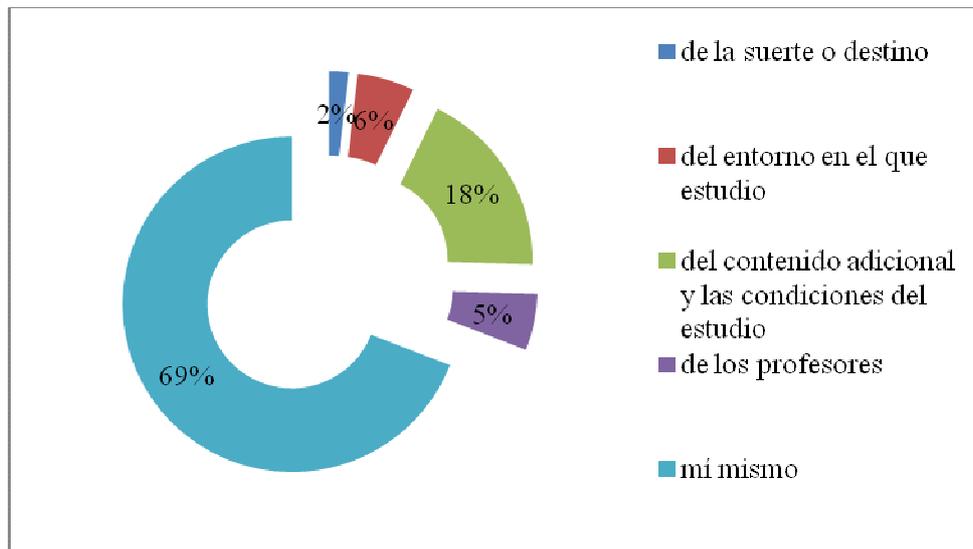
estudiarlo solo por el buen trabajo, y el 40 % solo por el interés que tienen por la cultura español. Nadie estudia por el deseo de sus padres y la curiosidad fue elegida por el 7 % de los participantes.

Gráfico 3. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 13. La relación entre el docente y el aprendiz lo percibo como la de:



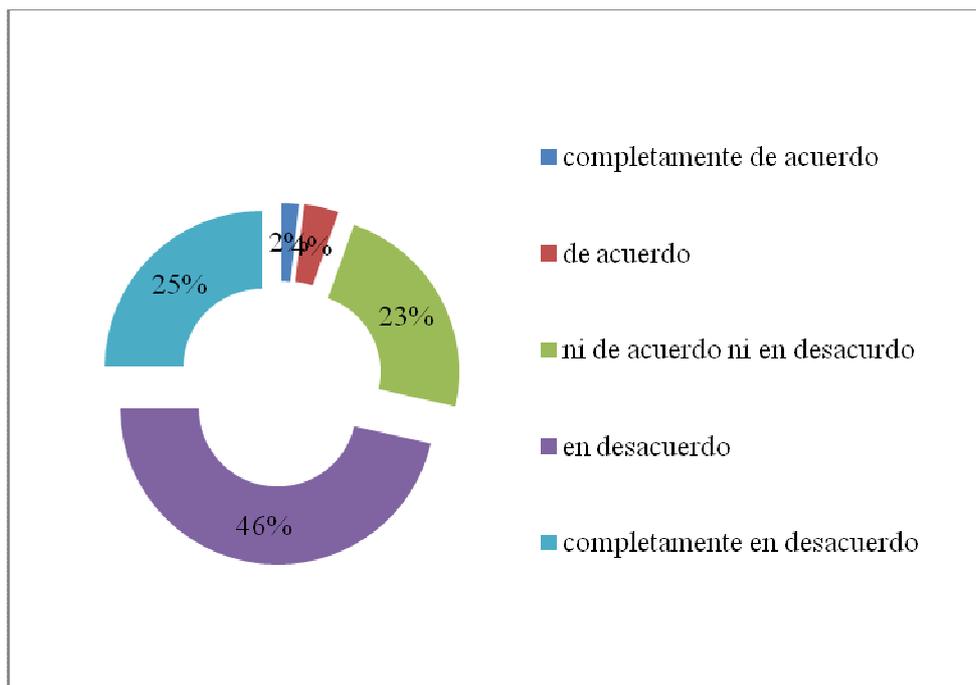
Solo el 4 % de los participantes se percibe como tabula rasa y a sus profesores como creadores. Para el 7 % de los estudiantes involucrados en la investigación, un profesor es un servidor y los estudiantes clientes. La relación entre docente y aprendiz para el 18 % de los estudiantes es comparable a la relación entre socios. En el segundo lugar, con el 30 % se halla la comparación de la relación docente/aprendiz con un donador y recipiente, y en primer lugar, con un 41 % es la predominante percepción de la relación docente/aprendiz como la de conductor e investigador.

Gráfico 4. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 14. Mi fracaso o éxito con el estudio de español depende de:



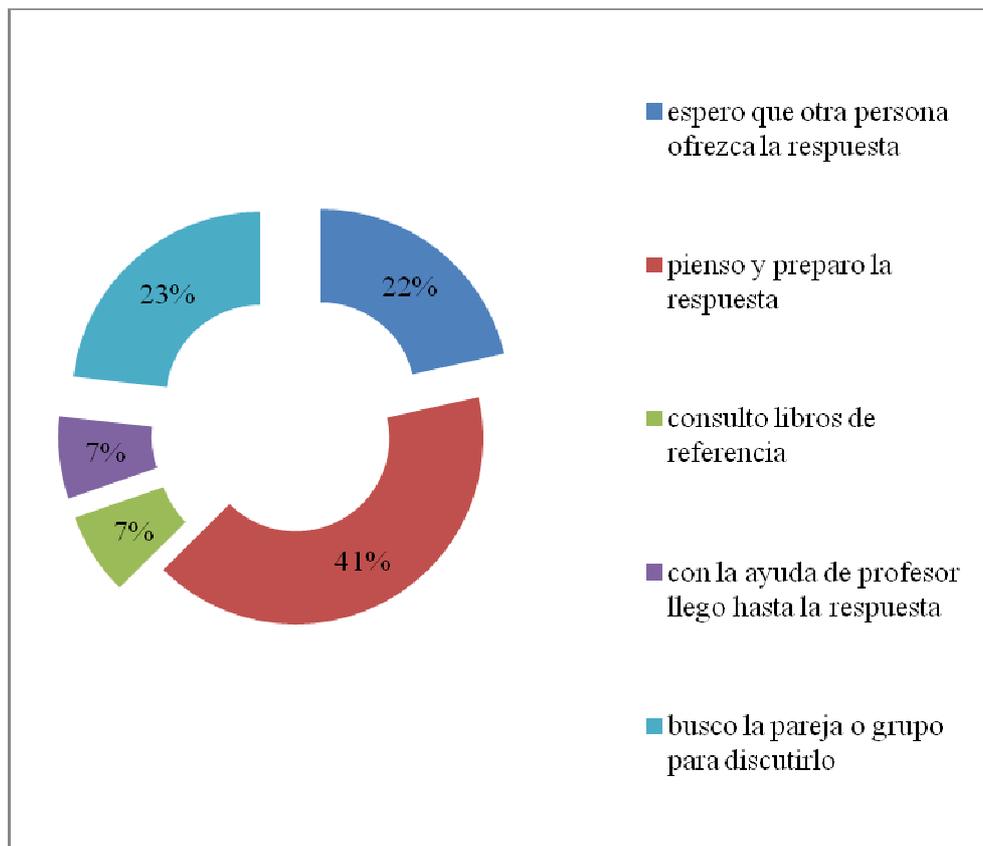
Como se puede observar, solo el 2 % o un participante opina que su eficacia con el estudio del español depende de su suerte y destino. Los profesores serían responsables de su éxito o fracaso en el caso del 5 % de participantes. La mayor responsabilidad del fracaso o éxito es el entorno en el que estudian según el 6 %. Al final, la mayoría, el 69 %, admite que el factor más importante son ellos mismos.

Gráfico 5. La frecuencia de las respuestas en la pregunta 15. Los estudiantes deberían crear el plan y programa de estudio junto con los profesores.



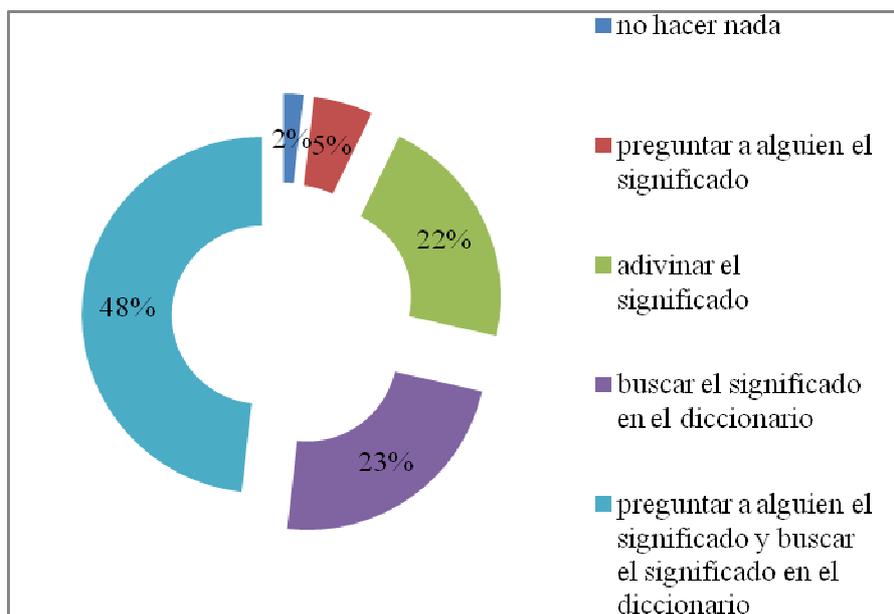
En el gráfico 5 podemos ver que solo una persona, o el 2 % piensa que los estudiantes deberían estar incluidos en la creación del plan y programa de estudios sin duda. De acuerdo están el 4 % de los participantes. Ni en desacuerdo están el 23 %. En desacuerdo están el 46 %, la mayoría de los participantes, y completamente en desacuerdo dicen que están el 25 % de los participantes en la investigación.

Gráfico 6. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 16. Cuando el profesor hace una pregunta y espera que preparemos las respuestas, yo:



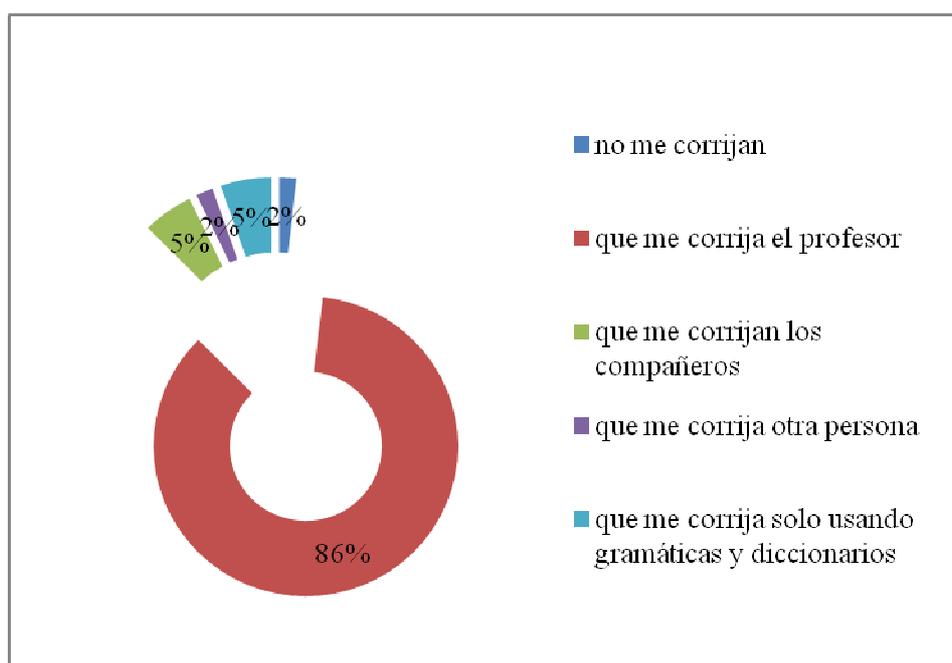
En la situación en la que el profesor busca que los estudiantes prepare la respuesta a una pregunta, la mayoría de los estudiantes, el 41 %, toma tiempo para pensar y prepararse. La segunda respuesta más frecuente es la discusión en pareja o en grupo. Después de la colaboración, casi el mismo número de los estudiantes suele esperar que otra persona ofrezca la respuesta. Igual número de los participantes, el 7 %, consulta libros de referencia o al profesor mismo.

Gráfico 7. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 17. Cuando encuentro una palabra desconocida, suelo:



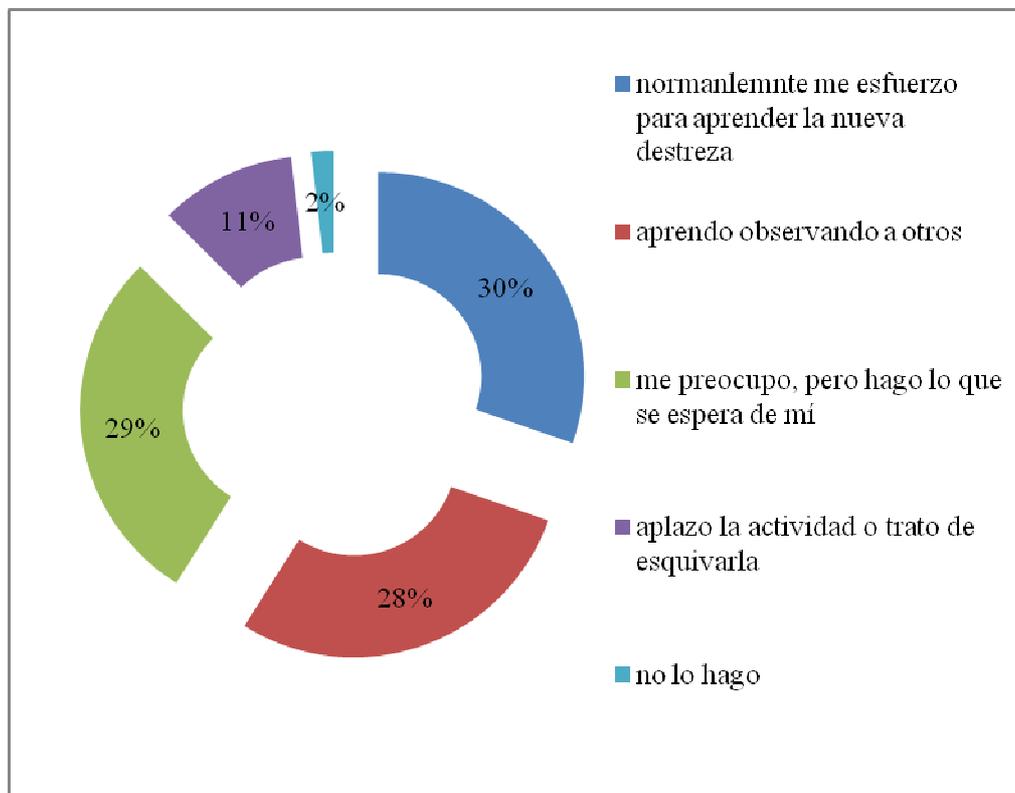
Solo un participante admite que no hace nada cuando oye o lee una palabra desconocida. Buscar a alguien que podría decirle el significado suele hacerlo el 5 % de los participantes. Adivinar el significado sin ninguna consulta acostumbra a hacerlo el 22 %, y el 23 % busca el significado en el diccionario. El mayor número de los participantes combina dos respuestas: pregunta a alguien por el significado y lo verifica en el diccionario.

Gráfico 8. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 18. Cuando cometo errores, quiero que:



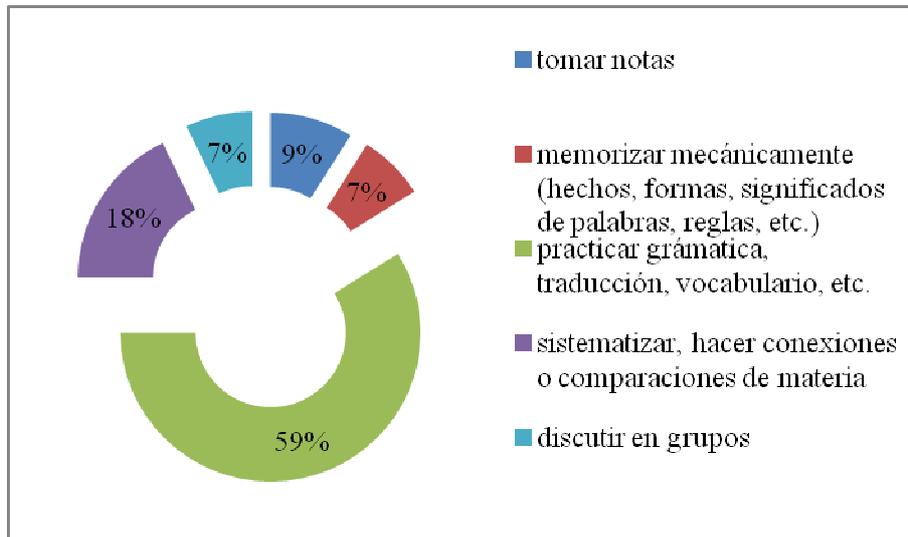
Los participantes constatan que prefieren que les corrija el profesor cuando cometen errores, con un 86 %. El mismo número de participantes, el 5 %, quiere que les corrijan los compañeros y, por otra parte, corregirles solos usando gramáticas y diccionarios. Igualmente, el mismo número de participantes, el 2 %, quiere que les corrija otra persona a parte de compañeros y profesores, y que no se les corrija.

Gráfico 9. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 19. En las situaciones en las que se espera que utilizo la tecnología que no usaba antes (ej. discusión online o foro en Omega), suelo:



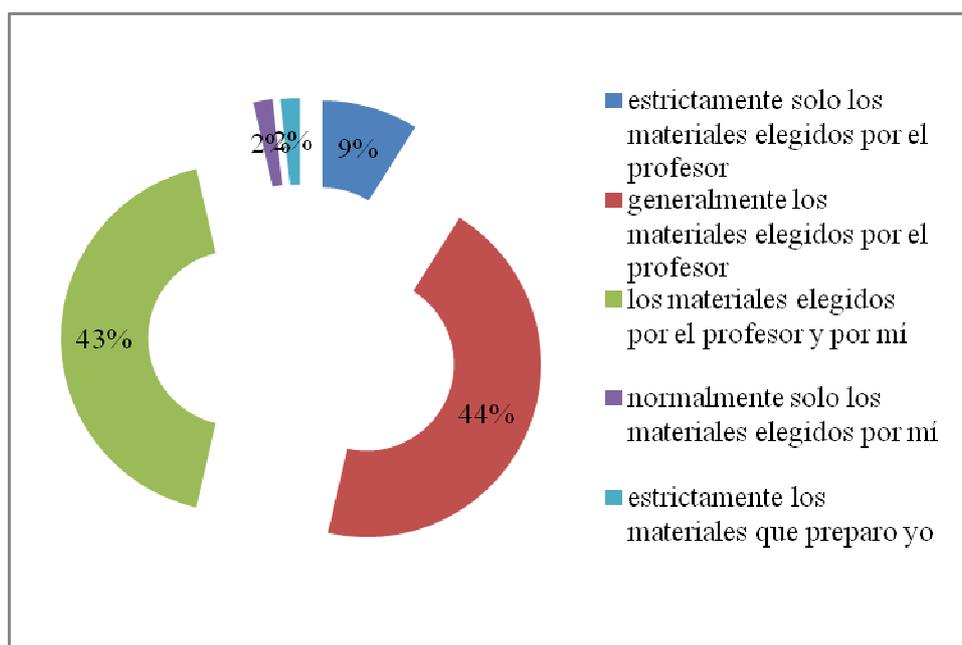
En las situaciones en las que se espera de los estudiantes que utilice la tecnología que no usaban antes notamos el mayor desacuerdo entre los participantes. Solo un 2 % admite que en este caso no cumple con la tarea. La solución para el 11 % de los participantes es aplazar o esquivar la actividad. Para el 28 % lo más habitual es observar a otros y aprender cómo hacerlo por sí mismo. La utilización de nuevas tecnologías va a preocupar el 29 % de los participantes, lo que no significa que no vaya a hacer lo que se pide.

Gráfico 10. La frecuencia de las respuestas a la pregunta 20. Creo que para mi estudio de español lo más útil es:



La mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación dice que lo más útil para su aprendizaje de español es practicar gramática, traducción, vocabulario, etc., con el 59 %. En el segundo lugar según la utilidad se halla la sistematización, conexión y comparación de materia, con el 18 %. Tomar notas es lo más útil para el 9 % de los participantes. Igualmente útil parece ser la discusión con compañeros en grupos y la memorización mecánica de hechos, formas, significados y reglas.

Gráfico 11. La frecuencia de los las respuestas a la pregunta 21. Normalmente utilizo:



En la pregunta numero 21 sobre los materiales que usan el 44% de los estudiantes dice que generalmente usa los materiales que les prepara y distribuye el profesor. A partir de los materiales distribuidos por el profesor, el 43 % de los participantes también elige sus propios materiales. Además, el 9 % usa solo los materiales de profesor y el 2 % dice que usa solo materiales que eligen por sí mismos y normalmente solo este tipo de materiales.

Averiguamos la normalidad de distribución con una inspección visual del histograma y con la curva de cada variable. Puesto que existe la relación lineal entre las variables de MAI y LAI, es posible comprobar la hipótesis sobre la correlación entre la consciencia la metacognitiva y autonomía.

5.3.3. La relación entre los resultados de MAI y LAI

Presentamos ahora los resultados de la relación entre los dos cuestionarios, sobre la consciencia metacognitiva y las actitudes sobre autonomía de los participantes. El coeficiente calculado es estadísticamente significativo ($r = 0,51$; $p < 0,001$) y alto con moderación. Las dos variables examinadas comparten 26% ($r^2 = 0,2601$) de la variable común. Esto significa que los participantes que obtienen altos resultados en MAI también obtienen altos resultados en LAI. Por ello, esta parte de nuestra hipótesis es verdadera, de lo que se deduce que los estudiantes con desarrolladas habilidades metacognitivas también son autónomos y al revés. Sin embargo, es importante destacar que correlación significa conexión, pero no causalidad. No es correcto constatar que los que son conscientes de sus acciones cognitivas son autónomos. Ningún concepto de los dos es superior, más importante o la causa del otro. En todo eso, no es posible afirmarlo sin otro experimento.

Tabla 5. Valores estadísticos muestrales de MAI y LAI y correlación entre dos (M-mediana, SD-desviación típica, N-numero de datos de la muestra, r-coeficiente de correlación de Pearson, p- nivel de significación, R²-coeficiente de determinación)

	M	SD	N	r	p	R ²
MAI	36,72	6,88	57	0,51	0,000	0,26
LAI	34,08	5,13	57			

En esta parte analizamos y comentamos con más detalle las respuestas a las preguntas que nos parecen significativas para este trabajo y tratamos de explicarlas. El primer objetivo de la investigación es averiguar cuáles de los comportamientos de un estudiante con desarrollada consciencia metacognitiva muestran nuestros participantes y cuáles sería conveniente enseñarles. El segundo objetivo es determinar que prácticas promovidas por el aprendizaje autónomo suelen seguir los participantes y las que no suelen seguir. Finalmente, pasamos al tercer objetivo, la hipótesis que hemos planteado sobre la relación entre autonomía y metacognición resulta ser correcta. Ahora sí podemos constatar que sin metacognición no existe la autonomía y al revés.

En el cuestionario MAI sobre consciencia metacognitiva los participantes dieron respuesta a 52 preguntas con verdadero o falso. Con dos afirmaciones todos los participantes estaban de acuerdo y marcaron *verdadero*. Todos afirman que intentan utilizar esas estrategias que les han funcionado en el pasado. Además, aprenden más cuando les interesa el tema. Es bastante obvio que los estudiantes utilizarán esas estrategias que se les han demostrado como útiles en el pasado y que reconocen las estrategias útiles, pero no sabemos si los estudiantes identifican con éxito todas las estrategias beneficiosas y el contexto en el que les pueden servir, puesto que el 68 % dice que no sabe en qué situaciones será más efectiva cada estrategia que utiliza. De todos modos, nuestros participantes muestran una cierta consciencia sobre las estrategias, pero en cuanto a su uso no se fastidian con el análisis de la situación y elección de estrategia adecuada sino que suelen utilizarlas a ciegas. Sería apropiado concienciarlos de que cada problema lo podemos relacionar con varias estrategias que no funcionarán para cada estudiante y que hay que tomar diferentes factores de la situación durante la selección de las estrategias. El acuerdo que se mostró con la siguiente afirmación tampoco sorprende, sino que ofrece una confirmación de que los participantes son conscientes de que un tema interesante favorece su aprendizaje. Aunque aquí también no estamos seguros si el aprendizaje es más eficaz porque los estudiantes ya conocen algunos hechos sobre el tema o porque su motivación es más alta por considerar el tema interesante. Sea cual sea la razón, esta afirmación seguramente puede ayudar a los profesores de nuestros participantes a que tomen en consideración los intereses de los estudiantes. Según Giovannini (1994), el profesor facilita la negociación de intereses. Las afirmaciones con las que observan que se preguntan de vez en cuando si están alcanzando sus metas, que piensan en varias maneras de resolver un problema, que comprenden sus debilidades y fortalezas intelectuales, que cuando encuentran información importante van más despacio, que conscientemente centran la

atención en la información importante, que aprenden mejor cuando conocen algo sobre el tema, que utilizan diferentes estrategias, que piden ayuda cuando no entienden algo, que tratan de expresar con las propias palabras la información nueva, que utilizan la estructura y organización del texto para entender mejor, que se preguntan si lo que están leyendo está relacionado con lo que ya conocen, que cuando la información nueva es confusa se detengan y que se detengan y releen la información nueva cuando están confundidos también son las preguntas de alto nivel de acuerdo entre participantes. Todas estas afirmaciones pertenecen a diferentes categorías de MAI. Solo las categorías de evaluación y planificación no incluyen ninguna afirmación de alto acuerdo de participantes. Concluimos que estos aspectos de metacognición requieren más trabajo. Los participantes suelen centrarse en el propio proceso de aprendizaje y no prestan atención a la preparación y a la última fase de actividades metacognitivas. Una buena preparación y revisión de lo hecho también condiciona los resultados de aprendizaje, lo que se puede facilitar con un andamiaje docente adecuado (Delmastro, 2008). En estas dos categorías no encontramos ninguna afirmación con gran nivel de acuerdo. Según las respuestas es posible concluir que los estudiantes que participaron en la investigación tienen las metas claras y tratan de dirigir su proceso de aprendizaje hacia ellas, lo que es una de las características más destacadas de un estudiante autónomo (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008), pero no reflexionan antes y después de las actividades. La mayoría suele pensar sobre diferentes soluciones a sus problemas y dice que conocen sus ventajas y desventajas en cuanto al aprendizaje de español. Distinguen las informaciones importantes de las que no lo son y centran su atención en lo principal. Cuando ya conocen el tema aprenden mejor y se hacen preguntas sobre la relación de lo que están estudiando con lo que ya conocen. Se ocupan de la comprensión de la materia y siempre que están confundidos no ignoran la información y tratan de esforzarse para entender en lugar de renunciar. Así pues, monitorean el proceso de su aprendizaje con el fin de solucionar los obstáculos que encuentran en el camino. Utilizan diferentes estrategias, pero no evitan buscar ayuda de otras personas u otros recursos. Cuando es necesario, aclaran las cosas usando sus propias palabras para facilitar el entendimiento. Utilizan los recursos hasta el máximo y se ayudan a sí mismos con lo que tienen. Por ejemplo, el análisis de la estructura y la organización del texto que trabajan también resulta ser útil. Todas estas estrategias y tácticas son a menudo usadas por los participantes. La afirmación que dice que uno se hace preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar desvela el mayor desacuerdo entre los participantes, puesto que el 83 % admite que no suele hacerlo. Notamos que esta pregunta pertenece a la categoría de planificación que ya hemos detectado como su punto débil.

El análisis estadístico de LAI también ha mostrado cuáles son las afirmaciones con mayor acuerdo entre los participantes. Se trata de la afirmación que dice que piensan que tienen la capacidad de adquirir la lengua española y la afirmación con la que constatan que conocen sus puntos fuertes y débiles en su conocimiento de español. Con la afirmación que tienen la capacidad para adquirir la lengua española el 44 % de los participantes está de acuerdo y el 35 % de los participantes están completamente de acuerdo. Considerando que la mayoría de los participantes está en Postgrado, no nos sorprende la frecuencia de respuestas, ya que muchos de ellos probablemente han superado el español en cierta medida y planean continuar haciéndolo. Esta actitud positiva sirve como motivación y contribuye al aprendizaje. Asimismo, los participantes están de acuerdo con la constatación de que conocen sus puntos débiles igual que fuertes en el conocimiento del español. Solo el 4 % opta por la respuesta de ni de acuerdo ni en desacuerdo. El profesor podría usar la respuesta a esta pregunta y, junto con sus observaciones, hacer un análisis con los estudiantes para dedicar más tiempo a los aspectos de lengua que les resultan más difíciles, ya que ellos ya saben cuáles son a través de su experiencia. Tanto en LAI como en MAI encontramos la pregunta con el mayor desacuerdo con la que los participantes admiten que no suelen usar el diario o escribir el análisis de su aprendizaje. Podemos concluir que los estudiantes no han reconocido los beneficios de observar el proceso de su aprendizaje y que otra vez el profesor podría introducir algún tipo de actividad para enseñarles.

También destacamos la respuesta a la pregunta sobre la percepción de los papeles docente/aprendiz ya que en la parte teórica discutimos lo mismo. Los resultados dicen que el 41 % compara al docente con un conductor y al aprendiz con un investigador lo que está en concordancia con la descripción del rol del profesor en aprendizaje autónomo. Así, el docente es un guía y consejero que ayuda al aprendiz, pero esta ayuda es insignificante sin la iniciativa del aprendiz, según Benson (2011). La perspectiva que no está en acuerdo con las tendencias modernas sobre el aprendizaje centrado en el alumno y su papel activo es la que tiene un 30 % de participantes. Ellos perciben al docente como un donador y al aprendiz como un recipiente. Esta perspectiva se puede relacionar con el papel de docente tradicional que expone la materia mientras los aprendices permanecen pasivos, puesto que un recipiente más o menos lo es. Además, un aprendiz también debe esforzarse e invertir en el proceso de aprendizaje. Puede ser que los estudiantes adoptaron esta perspectiva por su experiencia con los profesores que todavía practican ese papel tradicional. Según Onozawa (2010), muchos docentes por varias razones, especialmente por demandas de currículo, no tienen las condiciones para renunciar a prácticas tradicionales. Por otro lado, la mayoría reconoce que del éxito o el fracaso de los

estudios son responsables ellos mismos. La segunda respuesta más popular relaciona la eficacia con el contenido adicional que ofrece el estudio y las condiciones. Como ya no sabemos en qué contenido condicional y condiciones piensan solo podemos constatar que estos participantes dan mayor relevancia a los factores extrínsecos. La afirmación sobre la colaboración de los estudiantes y los profesores en la creación del plan y programa de estudios también nos parece ser de importancia, ya que hemos mencionado en la parte teórica que sería bueno que los profesores incluyeron a los estudiantes en la creación de algunos aspectos del plan y programa del curso (Mora Sánchez, 1994). Es interesante que la mayoría de los participantes esté en desacuerdo con la afirmación. Exactamente el 46 % de los participantes está en desacuerdo, el 25 % está completamente en desacuerdo y el 23 % dice que no está de acuerdo ni en desacuerdo. No sabemos la razón exacta por la que los estudiantes piensan que no deberían estar incluidos en la creación del plan y programa, puesto que no lo hemos preguntado, pero puede ser que piensen que esta parte todavía está reservada para los profesores por su competencia o experiencia y que se basen en la tradición una vez más.

Así pues, los resultados podrían ayudarnos a determinar cuáles son los puntos fuertes y débiles de nuestros participantes y servir como pautas a los profesores que reconocen la importancia de la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas y quieren fomentarla a través del desarrollo de la consciencia metacognitiva. Las respuestas a los cuestionarios también nos sirven para determinar el comportamiento y la práctica de los participantes y el modo de moderarlo hacia lo más eficaz.

6. CONCLUSIÓN

Se habla mucho sobre la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata de encontrar un concepto ideal para la adquisición de lenguas extranjeras, pero uno de los retos principales es ajustarlo a las condiciones contemporáneas. Ya que vivimos en una sociedad que exige una adaptación rápida y habilidades que permitan un comportamiento activo en lugar del conocimiento pasivo, la autonomía parece ser el modo más adecuado para conseguirlo.

En primer lugar, cada alumno tiene la capacidad de convertirse en una persona autónoma en cuanto a su aprendizaje de segundas lenguas y en general. Como hemos advertido en la parte teórica, no es completamente adecuado relacionar la autonomía con la independencia, sino que tratamos de usar el término *interdependencia* para destacar la naturaleza de la autonomía, que en realidad se basa en la cooperación con el profesor y con los compañeros. Así enfatizamos la importancia de la interacción. Sin embargo, debe existir la voluntad por parte del alumno para tomar el control sobre su aprendizaje. Por otra parte, el docente es la persona clave que otorga la cantidad del control que cree adecuada. Sin el docente que se comporta como un guía y fomenta la autonomía, no existirían las oportunidades para practicarla. Es la persona que enseña a los estudiantes cómo determinar los objetivos, seleccionar los contenidos y técnicas para trabajarlos, los ayuda en la supervisión del proceso de aprendizaje (el ritmo, lugar, etc.) y en la evaluación de conocimientos. Es importante destacar que durante el proceso de aprendizaje constantemente existe la negociación entre los estudiantes y el docente. De este modo, el aprendizaje hacia la autonomía se centra en el alumno, pero el papel del profesor no es menos importante. El uso adecuado de las estrategias también es una de las características de un estudiante autónomo. El profesor es la persona que demuestra la eficacia y el espectro de diferentes estrategias. Para responsabilizarse de su propio aprendizaje, el alumno debe ser consciente de por qué y para qué el aprendizaje de una lengua. Debería encontrar la solución para cumplir sus objetivos y ser diestro en el uso de estrategias. Para poder hacerlo es necesario despertar la consciencia metacognitiva en los alumnos, pero también en los profesores.

La metacognición es la reflexión sobre las acciones cognitivas, puesto que nos ayuda a controlarlas y modificarlas. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje condiciona los resultados del aprendizaje de manera positiva. La metacognición se refiere a la planificación, la supervisión, la regulación y la evaluación del proceso de aprendizaje. Se divide en conocimiento declarativo (sobre uno mismo y sobre las estrategias), conocimiento

procedimental (sobre el uso de estrategias) y conocimiento condicional (sobre cuándo y por qué usar las estrategias).

En concordancia con los resultados de la investigación, confirmamos que sin metacognición no hay autonomía y al revés. Hemos visto qué recomendaciones de los dos conceptos siguen nuestros participantes y cuáles todavía presentan dificultades. En general, podemos decir que la mayoría de los participantes reconoce y practica los postulados del aprendizaje autónomo, pero que algunos aspectos de su consciencia metacognitiva, como por ejemplo la planificación y la evaluación, podrían mejorarse. Sería conveniente hacer una investigación con profesores como participantes para averiguar qué entrenamiento ofrecen a los estudiantes para hacerlos más conscientes de sus acciones metacognitivas y más autónomos, y entonces comparar los resultados. Este tipo de investigación podría ayudar a los profesores a mejorar la calidad del proceso de enseñanza de una lengua extranjera y a reflexionar más sobre sus métodos y acciones en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

Benson, Ph. (2013), *Teaching and Reseaching Autonomy*. New York: Routledge.

Benson, Phil and Voller, Peter. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman.

Cohen, A.D. (1996), “Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues”. *CARLA Working Paper Series 3* [en línea]. [9 agosto 2015]. Disponible en <http://carla.acad.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>.

Crespo Allende, N.M. (2000), “Metacognición, metacomprensión y educación”. *Enfoques Educativos* 5 [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/05/docs/enfoques_05_2000.pdf.

Dafei, D. (2007), “An Exploration of the Relationship Between Learner Autonomy and English Proficiency”. *Asian EFL Journal* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf.

Delmastro, A.L. (2008), “Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Encuentro educativo* 15 [en línea]. [25 julio 2015]. Disponible en <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/view/1135/1137>.

Elosúa, M.R. (1993), “Estrategias para enseñar y aprender a pensar”. *Ediciones Narcea* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

García Magaldi, L. (2010), “Metacognitive Strategies Based Instruction to Support Learner Autonomy in Language Learning”. *Revista Canaria de estudios ingleses* 61 [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en <https://www.coursehero.com/file/11810125/05-Garc%C3%ADa/>.

Giovannini, A. (1994), “Estrategias y técnicas hacia la autonomía en aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades”. *ASELE Actas IV* [en línea]. [25 julio 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf.

- Griffiths, C. (2008), *Lessons from Good Language Learner*. New York: Cambridge University Press.
- Gama C. (2004), “Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments”. Tesis doctoral [en línea]. [22 julio 2015]. Disponible en http://homes.dcc.ufba.br/~claudiag/thesis/Thesis_Gama.pdf.
- Kuo Lee, Ch. (2010), “An Overview of Language Learning Strategies”. *ARECLS 7* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee_vol7.pdf.
- Little, D. (1996). “Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice”. *TEANGA, The Irish Yearbook of Applied Linguistics 16* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414746.pdf>.
- Little, D (1999). “Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: a Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles”. *Revista Canaria de Estudios Ingleses 38* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/06%20\(David%20Little\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/06%20(David%20Little).pdf).
- Little, D. (2004), “Constructing a Theory of Learner Autonomy: Some Steps along the Way”. *Future Perspectives in Foreign Language Education* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/Reference%20Materials/English/David%20Little%20Constructing%20a%20Theory%20of%20Learner%20Autonomy.pdf.
- Little, D. (2013), “Language Learner Autonomy as Agency and Discourse: the Challenge to Learning Technologies”. *IATEFL 59* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en <http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/3/11836487/little.pdf>.
- Mora Sánchez, M.Á. (1994), “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera”. *ASELE ACTAS V* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf.
- Najee, S. (2013), “Learner Autonomy in Language Learning”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 70* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001845>.

Onozawa, Chieko. (2010), "Promoting Autonomy in the Language Class: How Autonomy Can Be Applied in the Language Class". *Maebashi Kyoai Gakuen College Journal* [en línea]. 22 abril 2015]. Disponible en <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onozawa1.pdf>.

Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008), "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos XXXIV* [en línea]. [23 julio 2015]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>.

Oxford, R.L. (1999), "Relationship Between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-Regulation". *Revista Canaria de Estudios Ingleses 38* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001043>.

Oxford, R.L. (2003), "Language Learning Styles and Strategies: an Overview". *GALA* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.

Öz, Hüseyin. (2005), "Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching". *H.U. Journal of Education 29* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en http://www.academia.edu/3072193/Metacognition_in_Foreign_Second_Language_Learning_and_Teaching.

Palacios Martínez, I.M. (2006), "Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras: las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula". Cassany, D. y Giráldez Ceballos-Escalera J. (coords.). *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula 2006*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 129-170.

Pekkanli Egel, I. (2009), "Learner Autonomy in the Language Classroom: from Teacher Dependency to Learner Independency". *Procedia - Social and Behavioral Sciences 1* [en línea]. [23 julio 2015]. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003589>.

Pemberton *et al.* (1996), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Rodríguez, M. y García-Merás E. (2005), "Las estrategias de aprendizaje y sus particulares en lenguas extranjeras". *Revista iberoamericana de educación* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>.

Salazar, L. y Batista, J. (2006), “Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras”. *Encuentro Educativo 1* [en línea]. [23 julio 2015]. Disponible en <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/encuentro/article/view/853>.

Schraw, G. y Dennison, R.S. (1994), “Assessing Metacognitive Awareness”. *Contemporary Educational Psychology 19* [en línea]. [22 abril 2015]. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B2nKniiL1qBzLTE4UzVvaVVqeEk/edit>.

Thanasoulas, D. (2000), “What is Learner Autonomy and How Can it Be Fostered? ”. *The Internet TESL Journal 11* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>.

Trillo Alonso, F. (1989), “Metacognición y enseñanza”. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica 7* [en línea]. [23 julio 2015]. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20369&dsID=metacognicion_ense_anza.pdf.

Veenman *et al.* (2006), “Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations”. *DOI 10* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://www.denken-horen-bouwen.com/files/Metacognition_and_Learning.pdf.

Zare, P. (2012), “Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature”. *International Journal of Humanities and Social Sciences 5* [en línea]. [20 julio 2015]. Disponible en http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/20.pdf.

ÁPENDICE

LA INVESTIGACIÓN SOBRE METACOGNICIÓN COMO INDICADOR DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTE DE LENGUA ESPAÑOLA

El objetivo de esta investigación de Marija Fišer para el Trabajo de máster titulado *Habilidades metacognitivas como indicador de aprendizaje autónomo en los estudiantes de lenguas española* es comprobar si existe una relación entre metacognición y aprendizaje autónomo en los estudiantes croatas de lengua española en el nivel académico.

Vais a hacer un cuestionario de dos partes con 73 preguntas en total. Es anónimo y voluntario.

Sus respuestas son muy importantes y por esto, por favor, responda sincera y cuidadosamente.

¡Muchas gracias por su colaboración!

DATOS PERSONALES

- género: femenino/masculino
- edad: ____
- curso: ____

CUESTIONARIO SOBRE LA CONSCIENCIA METACOGNITIVA

Elige verdadero o falso.

AFIRMACIÓN	VERDADERO	FALSO
1. Me pregunto de vez en cuando si estoy alcanzando mis metas.		
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.		
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado.		
4. Organizo el tiempo mientras estudio para poder acabar en tiempo.		
5. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales.		
6. Pienso qué es realmente lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.		

7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.		
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar con una tarea.		
9. Cuando encuentro información importante voy más despacio.		
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante para aprender.		
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.		
12. Soy bueno en organización de información.		
13. Conscientemente centro mi atención en la información importante.		
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico.		
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema.		
16. Sé que esperan los profesores que aprenda.		
17. Memorizo la información fácilmente.		
18. Utilizo diferentes estrategias dependiendo de la situación.		
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla.		
20. Puedo controlar con qué eficacia aprendo.		
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes.		
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar.		
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y elijo la mejor.		
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.		
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo.		
26. Puedo motivarme para aprender cuando es necesario.		
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo mientras estudio.		
28. Mientras estudio analizo automáticamente la utilidad de las estrategias que uso.		
29. Uso mis puntos fuertes para compensar mis debilidades.		
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de información nueva.		
31. Invento mis propios ejemplos para mejor entendimiento.		
32. Estimo correctamente si he entendido algo o no.		

33. Noto que utilizo automáticamente las estrategias útiles.		
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si lo entiendo.		
35. Sé en qué situaciones será más efectiva cada estrategia que utilizo.		
36. Cuando termino una tarea me pregunto en qué medida he conseguido mis objetivos.		
37. Hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender mientras estudio.		
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.		
39. Trato de expresar con mis propias palabras la información nueva.		
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.		
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para entender mejor.		
42. Leo con atención la instrucción antes de empezar con una tarea.		
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya conozco.		
44. Cuando estoy confundido me pregunto sobre mis presuposiciones.		
45. Organizo el tiempo para alcanzar mis objetivos.		
46. Aprendo más cuando me interesa el tema.		
47. Intento organizar mi aprendizaje en etapas.		
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico.		
49. Cuando aprendo algo nuevo me hago preguntas para ver si lo entiendo bien o no.		
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible.		
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso.		
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido.		

CUESTIONARIO SOBRE AUTONOMÍA

La primera parte

Escala para responder:

- 1 – completamente en desacuerdo
- 2 – en desacuerdo
- 3 – ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 – de acuerdo
- 5 – completamente de acuerdo

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1. Opino que tengo la capacidad de adquirir la lengua española.					
2. Eficazmente organizo mi tiempo fuera de la facultad.					
3. Hago repasos antes de las clases.					
4. Creo que puedo cumplir todas las obligaciones de la facultad a tiempo.					
5. Anoto mi aprendizaje escribiendo el diario, los análisis, etc.					
6. Hago un examen para sí mismos con los materiales que escojo solo.					
7. Me premio a mí mismo con la salida, compras, etc. para cada avance que hago.					
8. Acudo a actividades relacionadas con español para practicarlas fuera de la facultad.					
9. Durante las clases trato de aprovechar cada oportunidad para participar en las actividades como discusiones en el grupo, parejas, <i>role play</i> , etc.					
10. Conozco mis puntos fuertes y					

débiles en mi conocimiento de español.					
11. Cuando estudio, escojo esos libros y actividades que son más adecuados, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.					

La segunda parte

Escoge entre las cinco opciones:

12. Estudio español por:

- el deseo de mis padres
- curiosidad
- el buen trabajo en el futuro
- el interés por cultura española: cinematografía, deporte, música, etc.
- respuestas 3 y 4

13. La relación entre docente y aprendiz percibo como la de:

- donador y recipiente
- creador y tabula rasa
- servidor y cliente
- socios
- conductor e investigador

14. Mi fracaso o éxito con el estudio de español depende:

- de la suerte o destino
- del entorno en el que estudio
- del contenido adicional y las condiciones del estudio
- de profesores
- de mí

15. Los estudiantes deberían crear el plan y programa de estudio junto con los profesores.

- completamente de acuerdo

- de acuerdo
- ni de acuerdo ni en desacuerdo
- en desacuerdo
- completamente en desacuerdo

16. Cuando el profesor hace una pregunta y espera que preparemos las respuestas, yo:

- espero que otra persona ofrezca la respuesta
- pienso y preparo la respuesta
- consulto libros de referencia
- con la ayuda de profesor llego hasta la respuesta
- busco la pareja o grupo para discutirlo

17. Cuando encuentro una palabra desconocida, suelo:

- no hacer nada
- preguntar a alguien el significado
- adivinar el significado
- buscar el significado en el diccionario
- preguntar a alguien el significado y buscarlo en el diccionario

18. Cuando cometo errores, quiero que:

- no me corrijan
- que me corrija el profesor
- que me corrijan los compañeros
- que me corrija otra persona
- que me corrija solo usando gramáticas y diccionarios

19. En las situaciones en las que se espera que utilice la tecnología que no usaba antes (ej. discusión online o foro en Omega), suelo:

- normalmente me esfuerzo para aprender la nueva destreza
- aprendo observando a otros
- me preocupo, pero hago lo que se espera de mí
- aplazo la actividad o trato de esquivarla
- no lo hago

20. Creo que para mi estudio de español lo más útil es:

- tomar notas
- memorizar mecánicamente (hechos, formas, significados de palabras, reglas, etc.)
- practicar gramática, traducción, vocabulario, etc.
- sistematizar, hacer conexiones o comparaciones de materia
- discutir en grupos

21. Normalmente utilizo:

- estrictamente solo los materiales elegidos por profesor
- generalmente los materiales elegidos por profesor
- los materiales elegidos por profesor y mí
- normalmente solo los materiales elegidos por mí
- estrictamente los materiales que preparo yo