EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN Y DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA ORAL MEDIANTE EL USO DE INTERNET

Santiago Ospina García
Sciences Po Paris y Université Paris Ouest Nanterre - La Défense

RESUMEN: En el ámbito de la didáctica de lenguas mucho se ha escrito y hecho hasta hoy sobre cómo aprovechar la Red para fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas, comunicativas, discursivas y pragmáticas/socioculturales de los aprendientes. Sin embargo, se ha explorado mucho menos la conexión entre las nuevas tecnologías y el desarrollo de la metacognición, o sea, la capacidad de reflexionar sobre cómo aprendemos, base del aprendizaje autónomo y eficaz. Reconociendo que hay un vacío en esta área, proponemos una reflexión teórica y algunas ideas prácticas en torno a cómo aprovechar internet para desarrollar la *competencia estratégica* (uno de los componentes de la competencia comunicativa) de aprendientes universitarios mediante el desarrollo de *estrategias orales de comunicación*, el fomento de la reflexión metacognitiva, de internet y de herramientas audiovisuales.

Introducción

El interés por saber cómo aprenden los buenos aprendientes de lenguas (L2 y LE) y cómo ayudar a aquellos que presentan dificultades comenzó en los años setenta con el trabajo de Rubin (1975). Desde ahí mucho se ha investigado[1] sobre la competencia estratégica (CE), la cual comprende las estrategias que se deberían utilizar para aprender eficazmente. Se ha sugerido que el buen aprendiente de lenguas es autónomo o tiene como objetivo serlo. Esto significa que busca ser capaz de (i) identificar lo que se ha enseñado, (ii) fijar sus propios objetivos de aprendizaje, (iii) seleccionar e implementar estrategias apropiadas, (iv) monitorear por sí mismo el uso de estrategias y (v) tomar decisiones en cuanto a si seguir o no utilizando dichas estrategias, dependiendo de lo eficaces que hayan resultado para él (Dickinson, 1993). Como veremos más adelante, la mayoría de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo para favorecer el aprendizaje de estrategias se han realizado en diversos contextos y con la ayuda de diferentes herramientas. Empero, la Red ha sido poco utilizada para promover exclusivamente el desarrollo de la CE. En el ámbito de E/LE, muy poco se ha investigado

[1] La mayoría de los trabajos que citamos en este artículo están escritos en inglés y conciernen principalmente a investigaciones realizadas por docentes o investigadores de inglés como L2 o LE y, en menor medida, de francés, alemán y español L2 o LE.

sobre el fomento de esta sub competencia de la competencia comunicativa (CC). En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es proponer ideas que, esperamos, puedan ser aplicadas en muchas aulas de ELE en el mundo. Así pues, expondremos, para comenzar, las razones con las que justificamos tal empresa.

La competencia estratégica y las estrategias orales de comunicación

A pesar de que desde hace cuarenta años la mayor parte de los académicos ha aceptado que la enseñanza de estrategias debería desembocar en el desarrollo de la CE de los aprendientes, ha sido difícil ponerse de acuerdo para definirla y saber a qué hace referencia exactamente. El primero en mencionarla, aunque sin profundidad, fue Selinker (1974) y luego, otros como Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996) y Swain 1984). Por ejemplo, Bachman & Palmer (1996: 70) la definieron así: «a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use». Si profundizamos en el análisis de la noción de *estrategia*, encontramos esta reciente definición propuesta de Oxford (2008: 41): «L2 learning strategies are the goal-oriented actions or steps (e.g. plan, evaluate, analyze) that the learners take, with some degree of consciousness, to enhance their L2 learning.» Siguiendo por esta senda, Cohen (2011/1998), diferencia las estrategias en dos tipos: *estrategias de aprendizaje de la lengua*[2] (cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas) y *estrategias de uso de la lengua*[3] (estrategias de actuación[4] y estrategias de comunicación)[5]. Las primeras se activan para aprender los diferentes componentes de la lengua mientras que las segundas para transmitir mensajes al comunicarse a pesar de los posibles obstáculos que surjan en el proceso. En otras palabras, las estrategias de uso sirven para exteriorizar lo aprendido mediante las estrategias de aprendizaje.

Volviendo a la CE, en la definición propuesta por Swain (1984), que nos parece muy apropiada y que estaría retomando auge en los últimos años, encontramos la noción de *colapso* en la comunicación, lo cual implica desplegar las estrategias orales de comunicación (EOC) a fin de solventar dificultades comunicativas en la interacción[6]: «the mastery of communication strategies that may be called into action either to enhance the effectiveness of communication or to compensate for *breakdowns*[7] in communication» (p. 189). Por aquellos años Faerch & Kasper (1983a: 36) definieron las EOC como «potentially conscious plans to solve what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal». Esta definición ha sido reconocida y, posteriormente, mejorada. Sin embargo, aunque tanto las EA como las EOC forman parte de la CE, en la práctica las EOC se han mantenido separadas de

---

[2] En adelante, EA.

[3] En adelante, EU.

[4] *Performance strategies*.

[5] Siguiendo a Nakatani (2010) aquí las llamaremos estrategias *orales* de comunicación (en adelante, EOC), para enfatizar su carácter oral.

[6] Estas dificultades puedes ser de todo tipo (léxicas, gramaticales, fonéticas de expresión, de comprensión…).

[7] Todos los énfasis en las citaciones son nuestros.

las EA ya que, según investigadores como Cohen (2011/1998), quienes separan claramente ambos tipos de estrategias, las EOC conciernen principalmente el *uso* de la lengua. Por ende, tradicionalmente las investigaciones sobre EOC han girado en torno a lo que pasa *solamente durante la interacción*. No obstante, desde hace menos de diez años ha surgido un renovado interés por saber no solo hasta qué punto las EOC están ligadas a las EA y ayudan al aprendiente a comunicarse y a solventar problemas de comunicación, sino también a *aprender* (Macaro, 2009; Nakatani, 2010). Por consiguiente, hay trabajos recientes exclusivamente dedicados al análisis del impacto de la enseñanza de EOC y de las estrategias metacognitivas (componentes de las EA) en el mejoramiento de la competencia general de los aprendientes. De esta forma, para los propósitos de nuestro trabajo y siguiendo a Nakatani (2005), la CE, que cubre explícitamente las EOC, es definida como «la habilidad para manejar la comunicación no solo durante la interacción sino también antes y después de esta, a fin de conseguir el objetivo buscado [...] es la habilidad para usar estrategias metacognitivas conscientemente a fin de resolver problemas lingüísticos al comunicarse» (p. 77, traducción nuestra). Un aprendiz falto de estrategias metacognitivas es, pues, aquel que no está familiarizado con el uso de estrategias orales para comunicarse de manera aceptable a pesar de sus posibles limitaciones lingüísticas y, por ende, tampoco es capaz de aprender la lengua al interactuar.

Metacognición y aprendizaje de lenguas extranjeras

«La metacognición es la capacidad de reflexionar y controlar el proceso aprendizaje» (Jones *et al.*, 1987: 4). Para desarrollarla, el aprendiente debe estar en posesión de ciertos conocimientos (Wenden, 1987, 1998) entre los que se encuentran los *conocimientos estratégicos*. Estos se pueden aprender en clase o fuera de esta.

La base epistemológica de la enseñanza de estrategias en el aula es el principio constructivista y cognitivista que sugiere que los docentes debemos enseñar no solo la lengua sino también cómo aprenderla a fin de ayudar a los aprendientes a independizarse de sus profesores. Esto supone que hay que aprender haciendo y reflexionado sobre lo que se hace, cómo y para qué se hace, y contrasta con la visión de la enseñanza que consistía en la simple transmisión de conocimientos del profesor al alumno. En palabras de Brown (2001: 208):

> In an era of communicative, interactive, learner-centered teaching, SBI (strategy-based instruction) simply cannot be overlooked. All too often, language teachers are so consumed with the «delivery» of language to their students that they neglect to spend some effort preparing learners to «receive» language. And students, mostly unaware of the tricks of successful language learners, simply do whatever the teacher tells them to do, having no means to question the wisdom thereof. In an effort to fill class hours with fascinating material, teachers might overlook their mission of enabling learners to eventually become independent of classrooms– that is, to become autonomous learners.

De esta manera, la labor del docente es, al menos, doble ya que debe enseñar la lengua al mismo tiempo que enseña a aprender. Según Graham (1997), citado en Manchón (2008: 182): «L2 teachers become *teachers of learning* in addition to being language teachers». En este sentido, Wenden (1987: 160) habla de *enseñanza ciega* y

de *enseñanza informada*[8] al referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los aprendientes bajo la influencia de los docentes. La primera se refiere a la enseñanza de estrategias cognitivas que ayudan a los estudiantes a tomar parte en determinadas tareas, actividades o situaciones de comunicación. Si nos vamos al caso de la lectura, estas estrategias pueden ser, por ejemplo, actividades de pre lectura, de revisión, o claves para comprender la idea principal de un texto. Sin embargo, aquí el docente no ayuda a los aprendientes a comprender el porqué de esas estrategias. Por el contrario, la enseñanza informada tiene en cuenta esta explicación, o sea que permite a los aprendientes reflexionar sobre la utilización misma de las estrategias y sobre su efectividad al utilizarlas. Así pues, la enseñanza ciega comprende las habilidades específicas (ligadas a determinadas tareas o situaciones de comunicación) o estrategias cognitivas, mientras que la enseñanza informada tiene en cuenta no solo estas sino también las habilidades generales, es decir las que incluyen un «suplemento metacognitivo» (Wenden, 1987) que conlleva la concienciación sobre la naturaleza del aprendizaje. De esta forma, se espera que los aprendientes puedan utilizar dichas estrategias dentro y fuera del aula. En resumen, la mera enseñanza de estrategias no es suficiente para ayudar a los aprendientes a devenir *aprendientes estratégicos*, y a desarrollar su *competencia metacognitiva* (CM). Para conseguirlo, el docente debe dominar el tema y ser él mismo un aprendiente estratégico. En conclusión, aprendientes y docentes juegan papeles igualmente fundamentales en el desarrollo de la CM y de las EOC. Huang (2010: 256) lo reafirma centrándose en las estrategias que prefieren los aprendientes o en las que más les convienen:

> [...] it is important for learners to be aware of how they usually process language-learning tasks and how certain strategic preferences may work for or against them when performing different speaking tasks. Instructors also need to make learners aware that different modalities may appeal to learners with different individual preferences [...] The teacher's role is to provide the necessary suitable, mediational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language.

Internet y el desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral en el ámbito de ELE

En lo que concierne a Internet y a las nuevas tecnologías, desde la aparición del método audio oral se han utilizado los medios que los avances tecnológicos han ido poniendo a disposición de docentes e investigadores de idiomas para desarrollar la CC de los aprendientes. En los últimos quince años hemos constatado un incremento importantísimo del uso de estas nuevas tecnologías y de internet en el aprendizaje mediado por computadores en contextos de hetero aprendizaje, de auto aprendizaje (por ejemplo, en centros de recursos) y de aprendizaje a distancia. Estos trabajos han buscado mejorar, de un lado, destrezas concretas (lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral) y, de otro, *estrategias cognitivas* que ayuden a los aprendientes a

[8] En inglés: *Blind training and informed training.* Nosotros utilizaremos aquí la noción de aprendizaje informado en lugar de enseñanza informada para marcar nuestro énfasis en el aprendizaje.

mejorar su desempeño en diversos tipos de tareas. Empero, poco se han utilizado las nuevas tecnologías e internet para impulsar el desarrollo de *estrategias metacognitivas*, es decir aquellas que los aprendientes utilizan para reflexionar sobre qué y cómo aprenden así como para evaluar las acciones emprendidas para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. De los pocos trabajos empíricos recientes que pudimos censar[9], dos se han llevado a cabo en el ámbito del aprendizaje del inglés[10] L2 (Finkbeiner *et al.*, 2008; Hauck, 2005) y dos del español (Cohen, 2008; Normand (en este volumen)). El primero resume una experiencia que llevada a cabo en la Universidad de Minnesota (EEUU), el cual buscaba impulsar el aprendizaje de estrategias en la ejecución de actos de habla mediante una página de internet diseñada exclusivamente para ello. El componente metacognitivo está presente, a pesar de que no es el centro del proyecto. No obstante, los resultados reportados por Cohen (2008: 135), aunque provisionales, son alentadores: «Participants demonstrated an increase of reported use of almost all strategies for the learning and use of pragmatics with notable increases in awareness and consciousness-raising strategies». En el segundo trabajo (Normand, este volumen), un grupo de investigadores del CRAPEL de la Universidad de Nancy (Francia) ha puesto en marcha un proyecto de aprendizaje auto dirigido con el objetivo de ayudar a los aprendientes a obtener un diploma de español de nivel B2 y a aprender a aprender mediante el uso de internet. Las otras dos investigaciones, también en el ámbito del aprendizaje del inglés L2, se focalizan explícitamente en el desarrollo de la metacognición y de la CE mediante el uso de internet y de nuevas tecnologías. Al censar y revisar los trabajos actuales, los autores de ambas investigaciones coinciden en que faltan investigaciones empíricas en esta área. Así, Finkbeiner *et al.* (2008: 384) afirman que: «Based on this review of studies focusing on learning strategies in CALL[11] environments, the need for empirical research on the development of L2 strategic competence is clearly evident».

FACTORES QUE OBSTRUYEN EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN EN EL AULA

La enseñanza de estrategias metacognitivas que da lugar al aprendizaje informado debería desembocar en el desarrollo de la autonomía de los aprendientes. Sin embargo, constatamos que no es tan fácil pasar de la teoría a la práctica ya que es más sencillo hacer diagnósticos o propuestas que poner en marcha acciones que den resultados tangibles. Creemos, pues, que existen varios factores que dificultan la implementación del aprendizaje informado. El primero concierne a muchos estudiantes alrededor de mundo, e incluso a ciertos docentes, quienes, por razones ligadas a su cultura lingüística, cultura de aprendizaje y cultura metodológica (Holec, 1979) asocian aprendizaje autónomo a aprendizaje aislado, sin profesor o fuera del aula (Benson, 2011: 2), lo cual es una representación inapropiada. En este sentido, una complicación suplementaria es que, en el contexto socio-económico actual, hay estudiantes que saben que se busca hacer recortes presupuestarios en ciertas instituciones educativas y que muchas de éstas tratan de adoptar la política del «aprendizaje autónomo» para

[9] Desde el mes de junio hasta el mes de septiembre de 2011.

[10] Oxford (2008) cita brevemente algunos sitios en internet donde se puede trabajar de manera autónoma.

[11] *Computer Assisted Language Learning.*

camuflar el recorte de personal docente o la reducción de costos. Ésta es una de las razones por las cuales muchos aprendices se rehúsan a dedicar tiempo de clase en «volverse aprendices independientes». Ellos reclaman el contacto humano con docentes y pares, pues saben de la importancia de la socialización en el aula de lenguas. Esta manera de razonar es una realidad en muchos países, además de ser –para nosotros– comprensible y acertada. Este rechazo, como ya dijimos, se debe en parte a las representaciones erróneas de los aprendices. En consecuencia, las razones políticas y económicas de un lado, y los *conocimientos* personales (Wenden, 1998), de otro, pueden afectar negativamente al desarrollo del verdadero aprendizaje autónomo en los aprendientes que, según hemos visto, es una de las principales funciones de los docentes. El efecto directo de esto es que muchos aprendientes (y aquí entra en juego otra vez su cultura lingüística, de aprendizaje y metodológica) no ven en qué puede servirles el desarrollo de estrategias metacognitivas y creen que este tipo de trabajo es una pérdida de tiempo. Por tanto, es tarea del docente-investigador encontrar la manera de promover este tipo de trabajo en clase a fin de hacer evolucionar las representaciones de los estudiantes.

Directamente relacionado con el anterior, podemos mencionar un segundo factor importante: la falta de resultados empíricos de investigaciones llevadas a cabo en aulas normales. Como hemos visto, la tarea del docente que desea promover sistemáticamente el aprendizaje informado mediante el desarrollo de la metacognición es ardua ya que debe buscar la manera de enseñar la lengua y a la vez ayudar a desarrollar la CM de los aprendientes, quienes pueden mostrarse en contra de este tipo de aprendizaje. Esta es una realidad que hay que reconocer y que, nos parece, a menudo es ignorada por los investigadores (principalmente en los estudios realizados por los investigadores anglosajones) que se ocupan de este tema y que, a veces, se alejan demasiado de la realidad cotidiana de las aulas normales del mundo. En efecto, a manera de ejemplo, muchos de los estudios que se realizan en el campo de las EOC y que son publicados en inglés son poco generalizables a otras lenguas y contextos ya que se realizan bajo condiciones, en nuestra opinión, muy favorables que se alejan de la realidad de la mayoría de las clases de idiomas del mundo. Tres de esos ámbitos favorables son los estudios realizados en contextos de inmersión, con aprendices universitarios o adultos matriculados en cursos exclusivamente focalizados en el aprendizaje de la conversación, o con estudiantes reclutados para participar en estas investigaciones. Este tipo de condiciones se asemejan más a las de un laboratorio que a las de un aula normal y corriente. El resultado de esto es que faltan estudios empíricos en el área de la enseñanza de EOC y del aprendizaje informado, sobre todo en el contexto de ELE en aulas normales y corrientes (en la educación secundaria, con estudiantes asiáticos, con estudiantes que no estudien filología, en cursos de español diferentes de los cursos de conversación, etc.) que enriquezcan las conclusiones que existen hasta ahora, las cuales salen principalmente de las investigaciones anglófonas.

Los dos últimos factores, resaltados por Manchón (2008), son, de un lado, el débil impacto positivo del trabajo sobre el fomento de la metacognición si no se trabaja a largo plazo y, de otro, la falta de preparación de los docentes. En efecto, de acuerdo con esta investigadora, cuanto más dure la formación al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, más oportunidad de éxito habrá. Se estima que por lo menos diez sesiones de trabajo de mínimo una hora serían necesarias para esperar obtener resultados positivos. Pero, como lo señalamos antes, para poder proponer un trabajo centrado en el impulso tanto de las competencias cognitivas como de las metacognitivas, es

necesario que el docente sepa enseñar a utilizar estrategias. En este sentido, Manchón (2008: 182) afirma que «[...] sería irrealista (y a lo mejor poco ético) pedirle a cualquier docente de lenguas que enseñara a aprender sin darle acompañamiento, formación profesional y apoyo.»

Por consiguiente, podemos concluir este apartado con una observación de Lam (2010: 14) quien señala que «an apparent lack of consistent findings across studies conducted in *varied contexts* resulting in continuing uncertainty about the effectiveness of strategy instruction on strategy use and task performance provides yet another rationale for more research in the field». Si esa falta de resultados es visible en el campo del inglés, lo es más aun en el de ELE. Por tanto, se justifica implementar trabajos que exploren de manera seria y realista el desarrollo de la CE en diversos contextos donde se aprenda el español como lengua extranjera.

Metodología utilizada para fomentar la enseñanza de estrategias y métodos de investigación

Resumiendo, la enseñanza y el aprendizaje «estratégicos» están basados en la teoría cognitiva según la cual el aprendizaje de lenguas implica numerosas *decisiones conscientes* a nivel cognitivo y metacognitivo. Por ende, los aprendientes deben hacer un esfuerzo voluntario para fijar objetivos, evaluar lo que se necesita para participar en una tarea o actividad, planear cómo abordar el tema que se les propone, cómo usar los conocimientos lingüísticos de que se dispone y cómo evaluar las acciones emprendidas. Así, es importante resaltar la importancia tanto de conocer *el funcionamiento de la lengua* como de dominar *conocimientos lingüísticos*. Al enseñar se debería dar un tratamiento equitativo tanto a las estrategias de aprendizaje como al conocimiento necesario para hacerlas funcionar. Este conocimiento fue propuesto por Jones *et al.* (1987), quienes afirman que los aprendientes que utilizan estrategias de manera eficaz tienen que adquirir *conocimiento declarativo* sobre las estrategias (p.ej. saber lo que es una estrategia), *conocimiento procedimental* (saber cómo aplicar tal o cual estrategia), y *conocimiento condicional* (saber cuándo y dónde usar la estrategia). Winograd & Hare (1988, citados en Manchón (2008)) agregaron dos dimensiones más: conocimientos sobre los beneficios potenciales asociados al uso de las diferentes estrategias, y conocimiento sobre cómo evaluar el uso de dichas estrategias.

Si traemos todo esto al contexto de las destrezas orales, el fundamento epistemológico sería, pues, que aprender a comunicarse en una lengua extranjera de manera adecuada y eficaz requiere que el aprendiz sea consciente de que debe usar estrategias metacognitivas apropiadas para poder cumplir sus objetivos de aprendizaje y de comunicación. En consecuencia, para poner en marcha un programa centrado en la enseñanza de estrategias es necesario asumir una metodología que respete cuatro principios: verificar qué estrategias utilizan los aprendientes; hacerles tomar conciencia de la existencia de otras estrategias; proporcionar práctica abundante; fomentar la co evaluación y la auto evaluación del uso de estrategias; fijar nuevos objetivos estratégicos.

En lo referente a la investigación, dado que el uso de estrategias es un acto que puede ser tanto observable como inobservable, ¿cómo saber qué estrategias utilizan realmente los aprendientes? Tradicionalmente en este tipo de estudios se han utilizado diferentes instrumentos: reportes escritos, entrevistas retrospectivas/introspectivas, diarios escritos, cuestionarios, protocolos verbales, auto recuerdos inducidos y

protocolos en voz alta producidos al mismo tiempo que se realiza la tarea. Para comportamientos observables como la toma de notas durante un ejercicio de comprensión oral, un reporte escrito por el estudiante puede bastar ya que el solo se necesitaría que confirmara lo observado por el docente (cruce de información). En el caso de comportamientos motivados por razones invisibles, se hace necesario utilizar métodos introspectivos como entrevistas, protocolos en voz alta (*think-alouds*) al tiempo que se realiza la tarea o recuerdos inducidos, ya que la simple observación del docente no basta. Las entrevistas consisten en información informal proporcionada por el aprendiente en cuanto a su actuación durante la tarea. Los protocolos en voz alta son informes que el aprendiente proporciona *mientras* participa en la tarea. Los recuerdos inducidos implican una entrevista en la cual se les muestra a los aprendientes un video con su actuación y se les pide que proporcionen información sobre lo que estaban pensando en momentos precisos que el investigador o el mismo aprendiente selecciona. Todos estos instrumentos comprenden ventajas y desventajas. Por ejemplo, si tomamos los protocolos verbales, unas de las desventajas es que la información provista por los aprendientes puede ser poco fiable. Asimismo, los reportes que se hacen mientras se realiza la tarea pueden perturbar el desempeño lingüístico de los participantes. No obstante, la comunidad científica, aunque reconoce los defectos que puedan tener, es unánime en que estos métodos son todos útiles y necesarios y afirma que los recuerdos inducidos son los más idóneos (y uno de los más utilizados) a la hora de investigar las estrategias utilizan los aprendientes y los efectos de la enseñanza de estrategias. Estos recuerdos se inducen gracias a la existencia de un vídeo que se graba durante la realización de la tarea y que se utiliza para que los estudiantes recuerden y comenten pasajes precisos de su actuación. La puesta en aplicación de estos métodos *introspectivos/retrospectivos* debe ser preparada con mucha cautela ya que se deben seguir pasos precisos que entran en el tema que nos incumbe aquí (más detalles en Gass & Mackey, 2000).

Por ende, Chamot (2008) señala que los cuestionarios son quizá el instrumento más eficaz para obtener esta información, aunque reconoce dos desventajas fundamentales: que los aprendientes olviden las estrategias que utilizaron y que reporten estrategias que creen utilizar pero que en realidad no utilizan. Para contrarrestar estas desventajas (aunque con imperfecciones) se han hecho investigaciones con cuestionarios que se rellenan poco tiempo después de terminada la tarea. En conclusión, a pesar de que no son perfectos, es necesario recoger datos mediante los diferentes medios descritos anteriormente y triangularlos (Lacorte, 2000) para corroborar las hipótesis del investigador. En este sentido va la propuesta que hacemos aquí, la cual nos disponemos a presentar.

El fomento de la metacognición y el desarrollo de la competencia estratégica mediante internet

Después de reconocer algunas de las dificultades metodológicas y contextuales que se presentan al promover el aprendizaje informado y al desarrollar la CE, creemos que una manera de llevarlo a cabo en un contexto «normal» de hetero aprendizaje podría ser intercalando en clase *actividades con objetivos metacognitivos* con otro tipo de actividades destinadas a alcanzar otros objetivos. Como lo sugiere Huang (2010: 256) refiriéndose de nuevo a las destrezas orales y a las EOC:

> The teacher's role is to provide the necessary, suitable meditational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language. As Engeström (1991) pointed out, learners need to engage in research-like activities about their own practices. Every learner is an active transformer, rather than a passive recipient of input, situated within a community-learning culture that consists of a mediated, dialogic cycle of self-assessment, goal setting, strategy exploration, and reevaluation.

En consecuencia, nos parece que para llevar a buen puerto este tipo de trabajo mediante el uso de internet, se debe poner en marcha dos acciones esenciales:

- Utilizar sistemáticamente videocámaras en el aula para filmar las actuaciones de los estudiantes (o al menos hacer grabaciones de audio);
- Poner los videos en línea para que los estudiantes puedan acceder a ellos[12];

Una vez puestos los videos/audios en internet, la tarea del docente-investigador crear las condiciones y los materiales necesarios para establecer un puente entre el material que se graba en clase y los estudiantes. Este material debe ponerse en línea bastante rápido para que esté disponible y accesible en todo momento y lugar. En otras palabras, para llevar a los estudiantes a la reflexión metacognitiva y al aprendizaje estratégico, se tendrán que proponer actividades y tareas que serán grabadas (con o sin imagen, pero preferiblemente con imagen) y que los aprendientes deberán analizar bajo la guía de docente-investigador. Para ello, habrá que inspirarse de los métodos utilizados (protocolos verbales, cuestionarios, recuerdos inducidos, diarios, etc.) en la investigación sobre estrategias de aprendizaje y estrategias orales de comunicación y adaptar dichos métodos al contexto del aula.

Discusión

Queda claro que para nosotros fomentar el desarrollo de la metacognición y de la CE en el aula es fundamental y que para conseguirlo es menester tener en cuenta que:

- El docente debe ser un aprendiz estratégico si desea enseñar a aprender a los aprendientes;
- Al principio del curso, habrá que verificar al inicio del curso qué estrategias utilizan los aprendientes;
- Es necesario hacer evolucionar de manera positiva las representaciones de los aprendientes, en caso de que éstas sean negativas o erróneas;
- Es preciso elaborar un programa que cubra como mínimo doce sesiones de una hora;
- Se debe proponer sistemáticamente acciones pedagógicas que ayuden tanto al desarrollo de las sub competencias de la CC, o sea que promuevan la reflexión, la autoevaluación, la co evaluación y para que se mantenga al estudiante en

[12] Para ello se puede utilizar una de los numerosos sitios gratuitos que ofrecen ese servicio. Nosotros lo hemos hecho en Facebook.

constante reflexión, como los contenidos lingüísticos, discursivos y culturales, fundamentales para la comunicación;
- En cuanto a la CE, las acciones pedagógicas deben fomentar el uso de estrategias (EA y EOC) de manera implícita o explícita que permitan adquirir conocimiento declarativo, procedimental y condicional;
- Para generar reflexión e impulsar el desarrollo de la CE será imprescindible grabar a los estudiantes y poner a su disposición dicho material (en Facebook, Youtube u otro sitio o blog);
- Se necesita establecer un diálogo constante con los aprendientes que les permita estar informados de los objetivos de las acciones en las que participa y de los beneficios que sacará de ellas;
- Después de evaluar todo el proceso, será imperativo volver comenzar el ciclo fijando nuevos objetivos de aprendizaje, de metodología, de reflexión/evaluación y de comunicación.

Conclusión

Hemos hecho aquí una propuesta que busca llenar el vacío que hay en el campo del desarrollo de la metacognición y de la CE mediante el uso de Internet y de nuevas tecnologías. Podemos afirmar, por ende, que nos interesa profundizar el estudio empírico de estos temas ya que han sido muy poco explorados hasta ahora y merecen más atención. Puesto que, para nosotros, uno de los máximos objetivos de docentes e investigadores debería ser que los aprendientes desarrollaran su CC a lo largo de la vida, no basta con enseñarles la lengua, por más apropiada o innovadora que sea la metodología utilizada. Aparte de este objetivo fundamental, creemos que es imprescindible ayudar a los aprendientes tomar conciencia de las estrategias necesarias para aprender de manera eficaz en clase y seguir haciéndolo una vez terminado el curso. Por esta razón, hoy más que nunca es imperativo explorar la relación entre metacognición, internet y desarrollo de la CE (en este caso, oral) incluyéndolos en las aulas de ELE y centros de investigación. En consecuencia, proponemos que se incluyan métodos de investigación en las aulas normales y corrientes a fin de poder tener acceso a resultados que puedan ser generalizables en el ámbito de ELE en diferentes lugares del mundo.

Bibliografía

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. & PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BENSON, Ph. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Pearson Education.

BROWN, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics, 1, 1-47.*

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J.C. RICHARDS & R. SCHMIDT (Eds.) *Language and communication. Harlow: Longman, 2-27. 342.*

COHEN, A. D. (2008). «Speaking strategies for independent learning: A focus on pragmatic performance». En S. HURD & T. LEWIS (Eds.) *Language learning strategies in independent settings. Clevedon: Multilingual Matters, 119-140.*

COHEN, A.D. (2011/1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.

COHEN, A. & PINILLA HERRERA, A., THOMPSON, J., & WITZIG, L. (2009). «Communicating grammatically: Constructing a learner strategies website for Spanish». En KAO, T. & LIN, Y. (Eds.). A new look at language teaching and testing: English as subject and vehicle. Taipei, Taiwan: The Language Training and Testing Center, 63-83.

CHAMOT, A.U. (2008). «Strategy instruction and good language learners». En C. Griffiths (Ed.). *Lessons from Good Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press.*

DICKINSON, L. (1993).»Aspects of autonomous learning». ELT Journal, 47 (4): 330-336.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983a). «Plans and strategies in interlanguage communication». En C. FAERCH & G. KASPER (Eds.) Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman, 20-60.

FINKBEINER, C. & KNIERIM, M. (2008). «Developing L2 Strategic Competence Online». En F. ZHANG & B. BARBER (Eds.) *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning. Hershey: IGI Global, 377-402.*

GASS, S. & MACKEY, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HAUCK, M. (2005). «Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL». En J.L. EGBERT & G. MIKEL PETRIE (Eds.) *CALL Research Perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 65-86.*

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères.* Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Hatier.

JONES, B.F., PALINSCAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, G. (1987). «Strategic teaching: a cognitive focus». En B.F. JONES, A.S. PALINSCAR, D.S. OGLE, G. CARR (Eds.) *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas, Alexandria, VA: ASCD, 33-63.*

HUANG, L. (2010). «Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production». *System, 38, 245-261.*

LACORTE, M. (2000). «»Triangulación» en el Análisis de la Clase de Español como Lengua Extranjera: Teoría y Práctica». En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), 1, 391-400.*

LAM, W. Y. K. (2007). «Tapping the learners' problems and strategies in oral communication tasks: Insights from stimulated recalls». *Prospect, 22, 1, 56-71.*

MACARO, E. (2009). «Developments in Language Learning Strategies». En V. COOK & L. WIE (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics Vol. 1. Language Teaching and learning. Continuum, 10-36.*

MANCHON, R.M. (2008). «Language Learning and Language Use Strategies: The Research and its Implications for Instructed Language Learning». *En* E. USO JUAN & M.N. RUIZ MADRID. (Eds.) *Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 179-201.*

NAKATANI, Y. (2005). «The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use.» *The Modern Language Journal, 89, 76-91.*

NAKATANI, Y. (2010). «Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures.» *The Modern Language Journal, 94. 116-136.*

OXFORD, R. (2008). «Hero With a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning». En: HURD, S. & LEWIS, T. (Eds.). *Language Learning Strategies in Independent Settings. Multilingual Matters. 41-63.*

RUBIN, J. (1975). «What the «good language learner» can teach us». *TESOL Quarterly, 9, 1, 41-51.*

SELINKER, L. (1974). *Interlanguage.* En J.C. Richards (Ed.) *Error Analysis. Perspectives in Second Language Acquisition. Longman, 31-54.*

SWAIN, M. (1984). «Large-scale communicative language testing». En S. Savignon & M.S Berns (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings.* Reading, M.A: Addison-Wesley.

WENDEN, A. (1987). «Incorporating Learner Trainig in The Classroom». En A. WENDEN & J. RUBIN (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall, 159-168.*

WENDEN, A. (1998). «Metacognitive Knowledge and Language Learning.» *Applied Linguistics, 19 (4), 515-537.*

WHITE, C., SCHRAMM, K. & CHAMOT, A.U. (2007). «Research methods in strategy research: re-examining the toolbox». *En* A. COHEN & E. MACARO (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. Oxford: Oxford University Press. 93-116.*