

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Lenguas Modernas

TESIS DE GRADO

EL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Autor: Laura Tatiana Padilla Ferrer

Dirigida por: Luz Aydee Murcia Yaya

Bogotá Mayo del 2018

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecerle a la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé por abrirme las puertas de sus instalaciones y permitirme hacer mi observación y práctica docente fuente de inspiración de la presente investigación.

Un agradecimiento especial a mi asesora de tesis Luz Aydee Murcia Yaya por guiarme y tenerme paciencia durante todo este proceso y darme fuerzas cuando no las tenía.

También un agradecimiento a mi padre por su tiempo y dedicación al final de este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

1	ABSTRACT	5
2	INTRODUCCIÓN	7
3	HECHOS PROBLEMÁTICOS	8
4	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
5	OBJETIVOS	11
5.1	Objetivo general	11
5.2	Objetivos específicos	11
6	JUSTIFICACIÓN	12
7	ESTADO DEL ARTE	13
8	MARCO TEÓRICO	19
8.1	Lingüística Aplicada	20
8.2	Aprendizaje de una lengua extranjera	22
8.3	Comprensión Oral	25
8.4	Estrategias de aprendizaje	28
8.5	Estrategias metacognitivas	33
9	MARCO METODOLÓGICO	37
9.1	Contexto	37
9.2	Enfoque y tipo de investigación	38
9.3	Instrumentos de recolección de datos	39
9.4	Etnografía en el aula	40
9.5	Observación	42
9.6	Diario de campo	44
10	ANÁLISIS DE RESULTADOS	46

10.1	Ocurrencia de las estrategias metacognitivas	47
10.2	¿Cómo se manifestaron las estrategias metacognitivas?	49
10.3	Las estrategias metacognitivas en pre, while o post listening	52
11	CONCLUSIONES	56
12	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	58
13	RECOMENDACIONES	59
14	BIBLIOGRAFÍA	61
15	ÍNDICE DE TABLAS	62
16	ANEXOS	63

1 ABSTRACT

Certain considerations (Brown,1990) are necessary to develop a good Listening, which may be affected first of all, when the real context seems not to be used at the moment of addressing it; secondly, when the grammatical content tends to prevail in the classes; thirdly, when the main interest is to address topics through the skills, when the diversity present in the classroom seems neither to be recognized nor to give it attention; finally, when learning strategies, specifically the metacognitive, do not seem to be promoted explicitly.

Since the aim of the present research is to diagnose the occurrence of the use of metacognitive strategies in EFL's Listening in ninth grade classes of a co-educational private school, concepts like Learning a Foreign Language, Listening, and Learning Strategies (Oxford, 1990), specifically the metacognitive, are addressed.

Using the ethnography of the classroom as a methodology of research and using the observation and the field diary as the principal tools to collect information in this research, the metacognitive strategies that were promoted in the practice of the Listening in the classroom were identified, then in which moments of the practice of the Listening they were used, and finally the way they were promoted.

It was found that, although the metacognitive strategies are promoted at the school, this does not happen in a uniform way with all of them; they are promoted more in some moments of the Listening than in others; and they are promoted in different ways. In general terms, it seems to be necessary to check the role that is assigned to the Listening and the role that is assigned to the metacognitive learning strategies inside the learning of L2.

RESUMEN

Ciertas consideraciones (Brown,1990) son necesarias para desarrollar una buena Comprensión Oral (CO en adelante). La CO se puede ver afectada cuando:

- Se desconoce el contexto real;
- El contenido gramatical tiende a prevalecer en las clases;
- El interés principal es abordar contenidos temáticos por medio de las habilidades;

- No se reconoce ni se da la debida atención a la diversidad presente en el aula; y,
- Cuando no se promueven de manera explícita las estrategias de aprendizaje, específicamente las metacognitivas.

El objetivo de la presente investigación es diagnosticar la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la CO en las clases de *English as a Foreign Language* (EFL) del grado noveno de un colegio privado mixto, por lo tanto, se abordarán los conceptos de Aprendizaje de Lengua Extranjera, Comprensión Oral, y Estrategias de Aprendizaje (Oxford,1990) específicamente las metacognitivas.

Usando la etnografía del aula como metodología de indagación y utilizando la observación y el diario de campo como las principales herramientas de recolección de datos de la presente investigación, se identificaron las estrategias metacognitivas que se promovían en la práctica de la CO en el aula, en qué momentos de la práctica de la CO se usaron y finalmente se examinó la forma en la que se promovieron.

Se encontró que, aunque se promueven las estrategias metacognitivas, esto no sucede de manera uniforme con todas; se promueven más en algunos momentos de la CO que en otros; y además se promueven de maneras diversas. En términos generales, pareciera necesario revisar el rol que se le asigna a la CO, y el papel que se le da a las estrategias de aprendizaje metacognitivas dentro del aprendizaje de la lengua extranjera (L2).

RÉSUMÉ

Certaines considérations (Brown, 1990) sont nécessaires pour développer une bonne Compréhension Orale (CO en avant), laquelle peut se trouver affectée quand il semble que on n'utilise pas du contexte réel au moment d'aborder la CO; quand le contenu grammatical tend à prévaloir dans les classes; quand l'intérêt principal est d'aborder des contenus thématiques au moyen des habiletés; quand il semble ne pas se reconnaître ni donner une attention à la diversité présente dans la salle de classe; ni quand les stratégies d'apprentissage, spécifiquement les métacognitives, ne semblent pas d'être promues d'une manière explicite.

Puisque l'objectif de la présente recherche est de diagnostiquer la circonstance de l'usage des stratégies métacognitives dans la Compréhension Orale dans les EFL classes du neuvième niveau d'un collège privé mixte, les concepts d'Apprentissage de Langue Étrangère, de Compréhension Orale, et les Stratégies d'Apprentissage (Oxford, 1990), spécifiquement les métacognitives ont abordés.

En utilisant l'ethnographie de la salle de classe comme une méthodologie d'investigation, l'observation et le journal de champ comme les outils principaux de collectes de données de cette recherche, on a identifié les stratégies métacognitives qui étaient promues dans la pratique de la CO dans la salle de classe, dans quels moments de la pratique de la CO elles se sont employés et finalement on a examiné la façon par laquelle elles ont été promue.

On a trouvé que, si bien que les stratégies métacognitives soient promues, cela n'arrive pas d'une manière uniforme avec toutes, elles sont plus promues dans quelques moments de la CO que dans d'autres et de plus, elles sont promues de diverses manières. D'une manière générale, il semble nécessaire de réviser le rôle qui est assigné à la CO, et le rôle qui lui est attribué aux stratégies d'apprentissage métacognitives à l'intérieur de l'apprentissage de L2.

2 INTRODUCCIÓN

Como se dijo anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo principal diagnosticar la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la CO en las clases de EFL en el grado noveno de la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé (FCMSB).

Para lograr dicho objetivo, en primer lugar, se identificará, a través de una memoria¹, cuáles estrategias metacognitivas promueve el docente en la CO del EFL; en segundo lugar, se determinará en qué momento el docente promueve el uso de estrategias metacognitivas en la práctica de la CO; y, por último, se examinará la forma en la que el docente promueve el uso de dichas estrategias metacognitivas en la práctica de la CO.

¹En la cual la investigadora del presente estudio, es decir yo, plasmó la información recogida de su experiencia de un año de observación y práctica docente.

Para comenzar, se presentarán los hechos problemáticos, en donde se hablará del inconveniente que se quiere indagar en relación con el bajo desempeño en la CO en el contexto estudiado, y de donde surgen la pregunta de investigación y los objetivos.

Después, se presentará la justificación, en donde se hará explícita la importancia de esta investigación tanto para la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), como para la FCMSB, lugar en el que surge esta investigación, como para la investigadora.

Luego, se presenta el estado del arte, en donde se encontrarán varias investigaciones realizadas en el campo de las estrategias metacognitivas, de la mano de la CO en la enseñanza y aprendizaje del EFL.

A continuación, se presentará el marco teórico que aborda los conceptos de Lingüística Aplicada, Aprendizaje de una lengua extranjera, Comprensión Oral y finalmente las Estrategias de aprendizaje con base en la teoría de Rebecca Oxford, y de las cuales se desprenden las Estrategias metacognitivas, el centro de atención de esta investigación.

Enseguida se presentará el marco metodológico, que parte de la Etnografía del aula como metodología de indagación de los fenómenos existentes dentro del salón de clase por parte del docente, y de la observación como principal herramienta de recolección de datos.

Por último, se presentará el análisis de resultados, las limitaciones de la investigación, recomendaciones, conclusiones y bibliografía.

3 HECHOS PROBLEMÁTICOS

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL en adelante) se ha convertido en una necesidad para la vida académica y laboral hoy día. Según Brown (1990), esta necesidad se ha reflejado en el uso de las lenguas extranjeras con propósitos

comunicativos, lo cual ha hecho aún más explícitos los problemas existentes alrededor de la CO².

Para empezar, una de las problemáticas que resalta Brown, es que los estudiantes no son conscientes de cómo se habla el inglés, es decir, que no se les enseña a comprender cómo funciona la lengua fonéticamente, puesto que no hay un interés por un entrenamiento que le permita al estudiante en primera instancia, una mejor discriminación de la pronunciación para posteriormente tener una comprensión del mensaje, sino que es en esta última en la que se enfocan la mayoría de los docentes.

Por otro lado, Brown afirma que los estudiantes no son expuestos a las variaciones del habla de los nativos³, es decir, a los diferentes acentos con los que pueden encontrarse al hacer uso de la lengua como un medio para conseguir información o para relacionarse con otros en un país extranjero, siendo estas las principales razones por las cuales es difícil tener un buen desempeño en la CO.

En el caso particular de la investigadora del presente estudio⁴, como estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana, presentó muchas dificultades en la CO debido a que el registro que más prevalecía en los audios a los cuales estaba expuesta era el de un inglés estándar, y en donde no se hacían evidentes las variaciones existentes en la forma de hablar de los nativos en relación con los acentos, la velocidad, la entonación, vocabulario y expresiones idiomáticas en contextos de la vida real. Hay que mencionar, además que otro factor que hizo que le fuera difícil a la investigadora obtener un buen desempeño en la CO fue la ausencia o la falta de la enseñanza explícita del uso de estrategias de aprendizaje que contribuyeran a que fuera más consciente de su aprendizaje, encontrando así alternativas viables en la resolución de los problemas que se le fueran presentando en este proceso.

Por otra parte, en la experiencia obtenida en la observación y práctica docente en la FCMSB, se evidenció que la CO es una de las habilidades que más se les dificultaba a los

² Aquí el autor citado hace referencia a la comprensión de la lengua hablada (spoken language).

³ Brown hace referencia a la manera pública de hablar (public manner of speech)

⁴ Yo, Laura Tatiana Padilla Ferrer (de aquí en adelante)

estudiantes, haciéndose evidente en su bajo desempeño en los exámenes, en comparación con las demás habilidades.

Otras de las problemáticas que se encontraron están relacionadas con el programa de inglés, según el cual, las clases se rigen por el enfoque comunicativo en donde “los contenidos y las formas lingüísticas interactúan para dar como resultado la comunicación”⁵. Sin embargo, a partir de la experiencia de observación de las clases y de la práctica docente de la investigadora, el contenido que tiende a prevalecer es el gramatical, lo que no le permite al docente implementar estrategias de aprendizaje, debido a que el interés principal es abordar contenidos temáticos por medio de las habilidades (comprensión y producción oral y escrita), y no logra relacionarse claramente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada una de estas habilidades.

Por otro lado, el programa de inglés del colegio dice que es importante “el estudio de diferencias individuales -Diversity-” ya que se le puede “dar atención a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, percibiendo estas diferencias no como impedimentos del aprendizaje sino como recursos para ser aprovechados y reconocidos” ya que “los estudiantes desarrollan sus propias rutas de adquisición y aprendizaje de la lengua, progresan de acuerdo con su ritmo personal y tienen distintas motivaciones y necesidades para aprenderla”⁶. No obstante, durante la experiencia de observación de clases y de la práctica docente de la investigadora, esa diversidad de la que habla el programa no se tuvo en cuenta en las clases, puesto que el docente no hacía evidente su interés en buscar alternativas metodológicas, como por ejemplo el uso de estrategias de aprendizaje para atender las necesidades de cada uno de los estudiantes, atendiendo dicha diversidad.

Finalmente, el programa de inglés del colegio también dice que “la adquisición exitosa de una lengua involucra el uso de estrategias adecuadas de comunicación y aprendizaje”⁷. Sin embargo, en la experiencia de las clases observadas y en la práctica docente, esto no se hizo evidente, puesto que en el quehacer docente no parecía suficientemente explícito el trabajo

⁵ Cita tomada del programa de inglés de FCMSB del año 2017

⁶ Cita tomada del programa de inglés de FCMSB del año 2017

⁷ Cita tomada del programa de inglés de FCMSB del año 2017

consciente con los estilos de aprendizaje presentes dentro del aula, ni tampoco se proponían actividades en las cuales se promovieran estrategias de aprendizaje.

Es precisamente por las razones anteriormente expuestas que surge el interés por el tema del uso de las estrategias de aprendizaje para abordar la CO, específicamente las metacognitivas, ya que estas podrían ser una herramienta útil no solamente para el docente sino también para el estudiante, con el fin de coordinar el aprendizaje y superar las dificultades que se presenten durante el proceso de aprendizaje.

Con base en lo anteriormente mencionado y en la experiencia de observación y práctica docente en la FCMSB surge la siguiente pregunta de investigación.

4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo usan los docentes de EFL del grado noveno de la FCMSB las estrategias metacognitivas para trabajar la Comprensión Oral?

5 OBJETIVOS

Para responder la pregunta de investigación se consideran los siguientes objetivos:

5.1 OBJETIVO GENERAL

Diagnosticar la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la Comprensión Oral en las clases de EFL en el grado noveno de la (FCMSB).

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar cuáles estrategias metacognitivas se promueven en la práctica de la Comprensión Oral de EFL en el grado noveno de la FCMSB.
- Indagar en qué momentos de la práctica de Comprensión Oral se promueve el uso de las estrategias metacognitivas.

- Examinar la forma en la que se promueve el uso de las estrategias metacognitivas en la práctica de Comprensión Oral.

6 JUSTIFICACIÓN

Como se describió en los hechos problemáticos, se pudo evidenciar desde la experiencia de la autora de la presente investigación que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en obtener un buen desempeño en la CO en inglés. En vista de que estas dificultades podrían ser abordadas por medio de las estrategias metacognitivas, y que son éstas el centro de atención de esta investigación resulta pertinente mencionar la relevancia que podrían tener para la FCMSB, la LLM y para la investigadora.

Para empezar, Echeverría (1994) parte de la existencia de dos facetas en la comunicación humana: hablar y escuchar; siendo considerado el hablar la mayoría de las veces como el más importante por ser el lado activo de la comunicación, a diferencia del escuchar, considerado como el lado pasivo. Sin embargo, se podría pensar que es por medio de la escucha que la mayoría de las personas adquieren su lengua materna; un ejemplo de esto podría ser el caso de los bebés, dado que estos adquieren su lengua materna (L1) escuchándola en su entorno, por ende, la escucha sería un proceso activo y no pasivo. Echeverría (1994) afirma que:

El hablar efectivo sólo se logra cuando es seguido de un escuchar efectivo. El escuchar valida el hablar. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos. Por lo tanto, el escuchar es lo que dirige todo el proceso de la comunicación. (p.82)

No obstante, es este escuchar del que habla Echeverría el que no parece practicarse conscientemente en el aula de lengua extranjera (L2). De ahí que, indagar por la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas pueda aportar nuevas maneras de abordar la CO teniendo en cuenta, no solamente el proceso que esta implica, sino también los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades, en el caso particular de esta investigación, en el contexto de la FCMSB.

A partir de un diagnóstico de la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas, los docentes de la institución podrían revisar su inclusión en las actividades de práctica de CO con el propósito de desarrollarlas y mejorar el desempeño de los estudiantes en esta habilidad.

En este punto cabe resaltar que, los estudiantes podrían no ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, entendiendo éste como un proceso único en cada ser humano y que por tanto requiere de más atención por parte de los docentes y de los estudiantes mismos (Oxford, 1990). Inclusive podrían estar utilizando estrategias de manera inconsciente, dado que no saben ni de su existencia ni de su uso apropiado. Hacer un diagnóstico como el que propone este trabajo, puede beneficiar a una institución para conocer las estrategias de aprendizaje que más se ajusten a sus necesidades, para este caso particular se proponen las metacognitivas, y su uso apropiado en el aula para que tanto estudiantes como docentes presten más atención al proceso de aprendizaje, en este caso de una L2, y se desarrolle más autonomía en los estudiantes.

Para la LLM de la PUJ, esta investigación puede ser útil pues intenta poner en relieve la importancia, no solo de conocer las estrategias de aprendizaje, sino de aprender a usarlas de manera consciente en el propio aprendizaje de una L2, con la expectativa de utilizarlas de manera explícita en la enseñanza de L2, tanto en la práctica en los colegios como en la vida profesional de los docentes en formación.

Finalmente, en el desarrollo de la presente investigación la autora pudo reflexionar acerca de la importancia de conocer y comprender su propio proceso de aprendizaje de diferentes L2, y, a futuro como docente de L2, los de sus estudiantes. También le ha permitido darse cuenta que, en algunos casos, la práctica docente se enfoca en abordar los temas propuestos para el curso, en un determinado tiempo, y no en el modo en el que los estudiantes aprenden y desarrollan las diferentes habilidades de la L2.

7 ESTADO DEL ARTE

El primer antecedente que se tuvo en cuenta para la presente investigación se titula: *La toma de notas como estrategia de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva en los*

estudiantes de niveles elementales, de Adriana Cifuentes Cobos, quién la realizó en el año 2013 en la Universidad Central, sede Bogotá con los Cursos de extensión Nivel Elemental 3. Este estudio es de tipo descriptivo correlacional, es una investigación mixta y tuvo como objetivo general determinar el impacto de la toma de notas (como estrategia cognitiva) en el desarrollo de comprensión auditiva en inglés. En su trabajo, la autora se apoya en autores como O'Malley y Chamot (1989), Rebecca Oxford (1990), Chomsky (1965), Byrnes (1984) y los conceptos clave fueron: aprendizaje de una segunda lengua, comprensión auditiva y estrategias de aprendizaje (cognitivas).

Los estudiantes de nivel elemental se entrenaron en la aplicación de la estrategia de toma de notas para mejorar su comprensión auditiva en inglés, por medio del diseño de talleres de intervención pedagógica. La autora logró identificar el impacto de la aplicación de la estrategia de toma de notas en la habilidad de comprensión auditiva puesto que los estudiantes mejoraron su desempeño.

La intervención pedagógica incluyó el diseño y aplicación de cuatro talleres, para esto la autora hizo una preprueba, una post-prueba, y entrevistas a estudiantes y a docentes al comienzo y al final de la intervención. Posteriormente, la autora aplicó pruebas de CO con diferentes tareas con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en cada una de las tareas que normalmente se presentan en una actividad o examen de CO. Este trabajo le permitió a la autora darse cuenta de que la estrategia de toma de notas les ayudó a los estudiantes a recuperar, retomar, recordar, organizar y memorizar información más fácilmente, para resolver sus tareas de comprensión auditiva de una manera más efectiva.

Esta investigación es relevante para el presente estudio ya que relaciona la habilidad de CO y las estrategias de aprendizaje, demostrando que éstas son una herramienta útil para conseguir un desempeño al abordar la CO. También es relevante porque aporta autores y conceptos.

El segundo antecedente que se tuvo en cuenta para la presente investigación se titula: *Las estrategias metacognitivas y la CO en el nivel Intermedio Alto de francés de la Licenciatura en lenguas modernas de la PUJ*, de Tatiana Alejandra Fonseca Bulla y Victoria Eugenia Díaz Codina, quienes la realizaron en el año 2015 en la Pontificia

Universidad Javeriana. Esta investigación es de tipo cualitativo; usó el método descriptivo y tuvo como objetivo general describir las estrategias metacognitivas que usaban los estudiantes de nivel intermedio alto en la habilidad de CO.

En su trabajo, las autoras se apoyaron en autores como Brown (1990), Hernández, Fernández & Baptista (2010), O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990), Rost (2005), Rubin (1989), Vandergrift (1999) y Weinstein & Mayer (1983) entre otros. y los conceptos clave fueron: el francés como lengua extranjera, comprensión oral, cognición, metacognición y comportamientos que contribuyen al aprendizaje.

Como instrumentos, las autoras usaron, en primer lugar, la observación pasiva (no se intervino en las clases observadas) para obtener información sobre la forma en la que los estudiantes desarrollaban la CO y el uso de estrategias metacognitivas para las actividades que se les proponían; en segundo lugar, los cuestionarios para indagar acerca de las percepciones y experiencias sobre la CO en las clases de francés y, finalmente, la encuestas para indagar acerca de las estrategias metacognitivas y las dificultades con las cuales se enfrentaron en los diferentes tipos de ejercicios y aquello que consideraban que se debía hacer al abordar ese tipo de actividades.

Las autoras lograron identificar la promoción de estrategias metacognitivas por parte del docente durante los ejercicios de CO tales como estrategias de planeación (atención dirigida y selectiva) siendo éstas las más usadas por los estudiantes de manera autónoma; las de monitoreo (de comprensión y de audición) y las de evaluación siendo éstas las menos usadas por los estudiantes.

En cuanto a las percepciones y experiencia de los estudiantes en ejercicios de CO, las autoras lograron identificar la existencia de una necesidad en los estudiantes de ser más conscientes acerca de las estrategias metacognitivas que usan debido a que expresan dificultad en los ejercicios de CO. Igualmente, se manifiesta una necesidad de realizar una mayor cantidad de ejercicios de CO para tener acercamiento a la lengua en un contexto más real donde puedan identificar aspectos como el vocabulario, la pronunciación, el acento, etc.

Esta investigación les permitió a las autoras darse cuenta de que el uso de estrategias metacognitivas en la CO es relevante en el proceso de aprendizaje puesto que hubo evidencia de que el uso de estas estrategias influyó de manera positiva para que los estudiantes pudieran establecer metas específicas de escucha que les ayudaron a regular su escucha, y así saber cómo ser más efectivos en el uso de la información. Esta investigación es relevante para el presente estudio ya que expone de manera explícita una problemática existente en el aula de L2 en la que no se promueve de manera intensiva el uso de estrategias de aprendizaje, en particular las metacognitivas para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjera. Asimismo, aporta un método descriptivo, autores y conceptos de gran relevancia.

El tercer antecedente que se tuvo en cuenta para la presente investigación se titula: *Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua*, de María Soledad Sandoval Zúñiga, Lilian Gómez Álvarez y Katia Sáez Carrillo, quienes la realizaron en el año 2010 en la Universidad de Concepción de Chile con estudiantes que cursaban cuarto año de la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros.

Este trabajo es de tipo cuasi-experimental longitudinal, y tuvo como objetivo general determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en tareas de comprensión auditiva de estudiantes universitarios en la instrucción formal del inglés como L2.

En su trabajo, las autoras se apoyan en autores como O'Malley y Chamot 1990, Wenden 1991, Nunan 1996, Goh 1997, Vandergrift 1999 y 2002, Rost 2002 y 2005, entre otros como también en teorías y estudios sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), comprensión del discurso y metacognición, en lo que concierne específicamente a la adquisición de habilidades auditivas.

Los conceptos clave fueron: adquisición de segundas lenguas, instrucción y el Marco Común Europeo, comprensión del discurso, percepción de la señal acústica, metacognición, estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva de una L2.

Las autoras analizaron los resultados de pruebas de comprensión auditiva en dos grupos (control y experimental) de estudiantes de inglés de nivel C1 según el Marco Común

Europeo de Referencia (Council of Europe 2001). Ambos grupos (control y experimental) se sometieron a clases de inglés con las mismas tareas de comprensión auditiva, pero solo la sección experimental tuvo integración de tres categorías de estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y evaluación. La intervención se desarrolló en tres sesiones de 50 minutos cada una, en las que los sujetos debían, además de realizar distintas tareas de comprensión auditiva, utilizar una estrategia metacognitiva específica de planificación, monitoreo o evaluación. Asimismo, tuvieron dos sesiones en las que fueron sometidos a la prueba completa de comprensión auditiva del CPE. La primera, como pre-test y la segunda como post-test del tratamiento.

La prueba desarrollada antes del tratamiento tenía doble objetivo: por un lado, permitió la realización de un análisis comparativo entre los resultados de los grupos de control y experimental, para verificar que tuvieran el mismo nivel; por otro lado, permitió comparar los resultados de esta prueba con los que se obtuvieron en la post-prueba en ambos grupos para determinar ganancias atribuibles al uso de estrategias metacognitivas. El número de sujetos por grupo fue de 26 participantes en el grupo control y 19 en el experimental. Este trabajo les permitió a las autoras darse cuenta que promover el uso de estrategias en el estudiante incide positivamente en los resultados de las pruebas de comprensión auditiva, es decir, que las estrategias metacognitivas mejoraron los resultados de los estudiantes en tareas de comprensión auditiva. Asimismo, lograron evidenciar la necesidad de incluir en la labor docente de L2 el uso de estrategias que propongan un mayor énfasis en la autonomía del estudiante, con métodos que le permitan reflexionar y darse cuenta de sus capacidades en relación con la obtención de logros.

Esta investigación es relevante para el presente estudio ya que hace explícito el beneficio que brindan las estrategias metacognitivas al trabajarlas al momento de abordar la CO; también le aporta conceptos y autores de gran relevancia.

El cuarto antecedente que se tuvo en cuenta para la presente investigación se titula: *Estrategias de enseñanza- aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la universidad*, de María José Valiente Jiménez, quién la realizó en el año 2004 con estudiantes de primer curso en la Licenciatura de Filología Inglesa de la Universidad de

Alcalá que se matricularon en las asignaturas de Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura Francés y Segunda Lengua y su Literatura: Francés I.

Este estudio usó la combinación de métodos cuantitativos, cualitativos y descriptivos, y tuvo como objetivo general corroborar la hipótesis que dice que los estudiantes que auto-reflexionan sobre sus formas de aprender una Lengua Extranjera (L.E.) y desarrollan procesos estratégicos de aprendizaje de dicha lengua, mejoran su proceso de aprendizaje y muestran un mejor rendimiento que aquellos que no lo hacen.

En su trabajo, la autora se apoya en autores como Germain (1993), Cornaire (1998: 16), Chomsky (1957), Hymes (1972), Austin (1970), Vandergrift, L. (1996), Rubin J. (1987), Oxford, R. (1990a), O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990), Searle (1969), (Cyr, 1996) entre otros. Los conceptos clave fueron la comprensión oral en segunda lengua, las estrategias de aprendizaje y la metacognición.

Los estudiantes fueron divididos en dos grupos, distribuidos por orden alfabético por la secretaría de estudiantes de la Facultad. El primero de ellos -de la A a la M- denominado grupo A era de 25 estudiantes y el segundo, grupo B -de la M hasta la Z, estaba compuesto por 23 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

En un comienzo la autora hizo una evaluación Inicial-básica a los estudiantes de la asignatura Introducción a la Segunda Lengua y su Literatura: francés, para medir el grado de CO en lengua francesa. Después se hizo un seguimiento del programa oficial y se puso en práctica el entrenamiento en estrategias metacognitivas, los estudiantes reflexionaron por escrito sobre sus vivencias durante el desarrollo de las diferentes actividades describiendo sus procesos de comprensión durante la escucha de 8 documentos, de forma autónoma de CO. Finalmente, la autora hizo una Prueba final/Pos-test final en donde midió el grado de CO alcanzado por los estudiantes.

La autora logró identificar el impacto positivo que tiene el uso de la metacognición en la habilidad de CO en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas y con estudiantes universitarios puesto que incidió en la mejora de los procesos de CO, medidos estos en

términos de conciencia metacognitiva y a su vez, influyó positivamente en los resultados obtenidos por sus estudiantes en esta habilidad.

Por otro lado, logró darse cuenta que una intervención en la que no sólo se instruye a los estudiantes en las estrategias metacognitivas, sino que también se incorpora la metacognición a esa instrucción, mejora los procesos de aprendizaje en la dimensión del conocimiento estratégico, enfoque que favoreció el aumento de la conciencia de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la habilidad de CO de la población estudiada en su investigación.

También la autora pudo darse cuenta de la estrecha relación que existe entre la conciencia de uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas, y el grado de conocimiento del idioma. Esta investigación es relevante para el presente estudio ya que relaciona la metacognición y las estrategias metacognitivas con un buen desempeño en la habilidad de CO, demostrando que éstas son una herramienta útil tanto para los docentes como para los estudiantes al momento de abordar el proceso de aprendizaje en el desarrollo de cualquier tarea en una lengua extranjera.

8 MARCO TEÓRICO

Debido a que la problemática presentada se enfoca principalmente en la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la Comprensión Oral en las clases de EFL en el grado noveno de la FCMSB, es pertinente desarrollar en este apartado los fundamentos teóricos involucrados en la presente investigación, yendo de lo más general a lo más específico. En primer lugar, están los conceptos de Lingüística Aplicada y Aprendizaje de una Lengua Extranjera, conceptos que son pertinentes incluir puesto que el presente estudio aborda una problemática relacionada con la manera en que se enseña el inglés como una lengua extranjera. Luego le precede el concepto de Comprensión Oral y finalmente Estrategias de Aprendizaje dentro del contexto de aprendizaje de una lengua, en donde se especificarán las Estrategias Metacognitivas, que son el eje central de esta investigación, partiendo de la teoría de Rebecca Oxford (1990)

8.1 LINGÜÍSTICA APLICADA

La Lingüística Aplicada (LA) surgió por la carencia y necesidad de crear una disciplina científica que fundamentara el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Comenzó por ser el entendimiento del comportamiento del lenguaje humano relacionado con actitudes y técnicas, de suma relevancia para la enseñanza de lenguas (Ferguson, 1966).

Asimismo, su característica de aplicada se dio debido a las posturas de muchos investigadores de darle importancia no solamente a los datos, es decir, lo directamente observable, sino que también a la aplicación de modelos teóricos, convirtiéndose en mediadora entre los problemas derivados de la lengua, su enseñanza y su aprendizaje. Por ende, la LA no es estática sino dinámica, pues se adapta a las necesidades de cada área y cambia según las nuevas fuentes de desarrollo del conocimiento y de la teoría del lenguaje, incorporando nuevos principios, métodos y técnicas a las ya existentes (Bastidas, p.9).

Además, la LA está constituida por un grupo heterogéneo de investigadores con un interés común por el lenguaje, siendo un medio en el que se trabaja de la mano de otras disciplinas (multidisciplinaria) colaborando con ellas para responder a determinados problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas. La lingüística aplicada, es definida por Markee (1990) como “una extensión lógica de los principios contrastivos, métodos y procedimientos de la lingüística estructuralista en la esfera pedagógica”⁸, o como una disciplina que aborda los problemas basados en el lenguaje en un contexto real (Robert B Kaplan, 2002). También Jesús Alirio Bastidas (1990) define como:

Una ciencia dinámica encargada de interpretar los principios y fundamentos teóricos provenientes de todas aquellas disciplinas relacionadas con el estudio científico del lenguaje, con el fin de formular su propio marco teórico y su propia metodología de investigación que permita proponer solución a diversos problemas prácticos relacionados con la naturaleza del lenguaje, las leyes de su aprendizaje, los métodos de su enseñanza y las reglas de su uso en el contexto sociocultural.
(Bastidas, p.11)

⁸ Cita original “logical extension of the contrastive principles, methods and procedures of structuralist linguistics into the pedagogical sphere”

Estos problemas pueden relacionarse a diferentes contextos bien sea desde la educación, la antropología, la pedagogía, la sociología o la psicología entre otros.

Al pretender abordar la ocurrencia explícita o ausencia del uso de estrategias metacognitivas en las clases de EFL en la presente investigación, y dado que la lingüística aplicada tiene como tareas fundamentales interpretar, aplicar, evaluar, tomar hallazgos de las ciencias relacionadas con el lenguaje, de interpretarlos y juzgar su relevancia, de formular principios, de aplicarlos a un determinado campo y finalmente de evaluarlos en la práctica (Ingram, 1980), la presente investigación entra en el campo de acción de la LA.

Según Bastidas, la LA:

No solamente es una fuente de consulta ante los problemas, sino que los identifica, especifica su naturaleza y formula hipótesis y preguntas con miras a resolver dichos problemas, a la luz de ciertos principios o conocimientos derivados del estudio científico del lenguaje, de cómo se aprende y enseña y de su papel en el contexto social. (...) No pretende resolver los problemas del lenguaje solamente desde el punto de vista lingüístico sino también psicolingüístico, sociolingüística, etnolingüístico, antropológico. (Bastidas, p. 8)

Teniendo en cuenta la cita de Bastidas, la LA aporta conocimientos y estudios que se han venido haciendo a lo largo del tiempo por parte de docentes y lingüistas en relación con el uso de las estrategias metacognitivas en la enseñanza del EFL en la habilidad de CO. Esto con el fin de formar una red de principios y conocimientos que ayuden a discernir cómo los docentes podrían abordar la CO, de tal forma que los estudiantes mejoren su desempeño y aprendizaje, no solamente al escuchar un audio dentro del salón de clase, sino también al escuchar una conversación o información relevante en un contexto de la vida real donde el estudiante depende de su comprensión de la lengua para poder desenvolverse de manera exitosa en un contexto ajeno a él. En otras palabras, “La lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas se nutre de la información que sobre el lenguaje y las lenguas proporciona la investigación lingüística con el fin de rentabilizar y mejorar los resultados de una tarea como la de este tipo de enseñanza” (Cesteros, 2004, p.62).

8.2 APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Al hablar de aprendizaje de una lengua extranjera (L2) se tiene que tener en cuenta que hay dos agentes principales dentro de este proceso, el aprendiz y el profesor de L2. Asimismo, hay que tener en cuenta lo que significa para ambos agentes aprender una L2, y los roles de cada uno. El aprendizaje de una L2 implica un gran compromiso de ambos agentes en donde el aprendiz deberá ser partícipe haciéndose preguntas tales como ¿Con qué propósito quiere aprender una L2? ¿Cómo se da el aprendizaje? ¿Qué significa saber usar una lengua? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes de su lengua materna y de la L2? ¿Cuál es su perfil como aprendiz de una L2? ¿Cuáles estrategias de aprendizaje le son efectivas de acuerdo con su perfil?

Durante la investigación sobre el aprendizaje de una L2 surgieron varias escuelas que plasmaron sus ideales acerca de éste; las primeras escuelas fueron las Estructuralistas, teniendo como principal exponente a Ferdinand de Saussure, considerado el padre del estructuralismo, quien veía la lengua como un sistema de signos en donde sus elementos se relacionan y dependen entre sí y en donde las unidades de la lengua solo pueden definirse mediante sus relaciones, formando así una estructura. Todo lo anterior, partiendo de la creencia de que toda lengua puede ser dividida en pequeños pedazos o unidades para así describirlas y contrastarlas entre sí.

Por otra parte, están las escuelas Generativistas teniendo como principal exponente a Noam Chomsky, padre del Generativismo, y quien veía la lengua como una competencia innata del ser humano y un medio de creación y expresión del pensamiento. Asimismo, se rigió por un enfoque naturalista que partía de la existencia de un dispositivo innato, es decir, un “órgano del lenguaje” que le permitía al ser humano un desarrollo lingüístico partiendo de una gramática universal para adquirir cualquier lengua.

Por último, están las escuelas más recientes que fueron las Constructivistas que veían la lengua como un sistema para la expresión de significados (Nunan, 1999), siendo el sujeto constructor de su propia versión de la realidad, dicho de otro modo, desde una concepción constructivista el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene

una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo. (Diccionario de Términos Clave de ELE, Centro Virtual Cervantes - CVC).

Es decir que, esta escuela hizo énfasis en los procesos activos de construcción del significado y en la naturaleza del conocimiento y sus variaciones; siendo el contexto social fundamental en el desarrollo cognitivo.

En este punto cabe mencionar, que a partir de esta escuela se desprende el enfoque comunicativo de la lengua, enfoque que “promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de la participación del aprendiz en tareas comunicativas” (Savignon, 1991:265), y del que parte Rebecca Oxford para formular su teoría de las estrategias de aprendizaje como generadoras de la competencia comunicativa, ya que este enfoque involucra a los aprendices en “la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Nunan,1989:10).

Además, teniendo en cuenta el cambio de la concepción de la lengua a lo largo de las escuelas anteriormente mencionadas, también cambiaron las dinámicas dentro del salón de clase, siendo la concepción del rol estudiante/docente la evidencia de este gran cambio. El estudiante en un comienzo era visto como un ser sin luz y sin conocimientos al cual había que iluminar e ilustrar por medio del conocimiento que poseía el maestro, es decir, la relación docente/estudiante era meramente de transmisión de conocimientos y el rol del estudiante era pasivo en comparación al del docente. Sin embargo, con el cambio de paradigmas y de corrientes, el estudiante comenzó a tener importancia dentro del salón de clase, siendo este el centro y un sujeto con conocimientos previos debido al contacto con su entorno, haciendo así explícita su capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, convirtiendo a su vez al profesor en un guía y acompañante en este proceso pudiendo así ambos generar aprendizajes de manera recíproca.

Partiendo de esta concepción, surgieron diferentes teorías y modelos del aprendizaje de lenguas extranjeras como es el de Stephen Krashen and Tracy D. Terrell quienes propusieron uno de los modelos más importantes, y el cual se divide en cinco hipótesis: En primer lugar está la de adquisición-aprendizaje, dos maneras de desarrollar la competencia

lingüística, una inconsciente y la otra consciente, en segundo lugar está el orden natural, que dice que la adquisición se realiza en un orden predecible, independientemente de la instrucción formal e incluso de la lengua materna, en tercer lugar está la automonitorización, en donde el aprendizaje consciente tiene sólo la función de corrección de los enunciados y no la función para iniciar la producción en un segundo idioma, en cuarto lugar está el "Input", que dice que las personas pueden realmente adquirir la lengua cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico que se encuentra un poco más allá de su nivel actual de competencia y por último está el filtro afectivo que dice que si el estudiante tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá más éxito en la adquisición de la lengua extranjera que las personas que no están motivadas.

Por otro lado, están los enfoques de enseñanzas de lenguas extranjeras tales como la Traducción gramatical siendo de gran importancia la lengua materna del estudiante, el Enfoque Directo en donde el estudiante debe aprender a pensar y a comunicarse en la lengua meta, el Enfoque cognitivo en donde la adquisición de la regla es importante y se puede aprender deductiva o inductivamente y el Humanístico afectivo que parte de la libertad y dignidad de los estudiantes para que decidan lo que quieren aprender y hacer con la lengua meta, ajustándose así a sus necesidades e intereses, teniendo al respeto como uno de los pilares para reducir el filtro afectivo con el fin de que los estudiantes aprendan más.

De manera que, aprender una L2 implica adquirir información (un sistema de signos), habilidades, memoria, una organización cognitiva y práctica, por ende, es un proceso activo y no pasivo, muchas veces teniendo como fuente de asociaciones significativas la lengua materna, aunque muchas veces ese input puede ser negativo.

Además, implica no solamente comprender los diferentes roles que se pueden desempeñar en el contexto sociocultural sino también lo que Chomsky (1965) define como el desempeño, es decir, la comprensión y producción del lenguaje. Dicho de otra manera,

aprender es un “cambio permanente en la tendencia comportamental y es resultado del refuerzo por medio de la práctica”⁹ (Kimble & Garmezy 1963: 133).

Finalmente, es pertinente aclarar que en la presente investigación hace uso del término L2 como una lengua extranjera, y no como una segunda lengua, es decir, se hace una diferencia entre una L2 y una lengua extranjera. Una L2 es una lengua oficial o una lengua que la mayoría de las personas hablan en un país, más no necesariamente es una la lengua materna, en el contexto de Colombia el español para muchos es una L2 como lo es en el caso de los miembro de comunidades indígenas, que su lengua materna es una lengua indígena pero la lengua vehicular y de mayor uso es el español, mientras que una lengua extranjera es una lengua que es estudiada en otro país, como claro ejemplo del inglés estudiado en alguna instituciones educativas de Colombia, y en el caso particular de la FCMSB donde tomó lugar la presente investigación (Guy Cook, p.7).

8.3 COMPRENSIÓN ORAL

Cuando se está aprendiendo una L2 inevitablemente hay que saber desempeñarse en cuatro habilidades que son la Producción Oral y Escrita y la Comprensión Oral y Escrita, pero si uno se detiene a pensar en cómo uno aprendió la lengua materna (L1), podría decirse que hubo una habilidad que predominó sobre las otras y esta fue la Comprensión Oral (CO).

Sin embargo, cuando se aprende la L1 se tiene contacto con la lengua la mayor parte del tiempo, por ende, podría pensarse que el canal auditivo se desarrolla con más rapidez a diferencia de si uno se encuentra en un contexto de aprendizaje de una L2, y es por esto por lo que, la CO en la L2 podría resultar más difícil, debido a que el contacto con la L2 se limita casi exclusivamente al salón de clase.

Otro factor que debe tenerse en cuenta al momento de hablar de la CO es que la mayoría de las personas no hacen la diferencia entre oír y escuchar. Echeverría (1994) afirma que oír es un fenómeno biológico asociado a “la capacidad de distinguir sonidos en nuestras interacciones con un medio (que puede ser otra persona)”, mientras que escuchar,

⁹ Cita original “*relatively permanent change in a behavioural tendency and is the result of reinforced practice*”

pertenece al dominio del lenguaje, y se constituye en nuestras interacciones sociales con otros. Lo que diferencia el escuchar del oír es el hecho de que cuando escuchamos, generamos un mundo interpretativo. El acto de escuchar siempre implica comprensión y, por lo tanto, interpretación. (p.83)

Por otro lado, Gillian Brown (1990) afirma que “lo crucial que hay que recordar es que detrás de cada ser humano hay una experiencia de vida única, un tipo de mente única, y una serie de intereses únicos”¹⁰ y que por eso se debe tener cuenta la manera distinta que cada persona tiene al interpretar el mensaje que escucha, esto debido a que le pondrá atención más a lo que le interesa y desechará inconscientemente lo que no¹¹. Dicho en otras palabras:

Los seres humanos no poseen un mecanismo biológico que les permita «reproducir» o «representar» lo que «realmente» está ocurriendo en su entorno. No tenemos un mecanismo biológico que nos permita decir que nuestra experiencia sensorial (ver, oír, oler, degustar, tocar) «reproduce» lo que está «allá afuera» (Echeverría 1994).

Llegado este punto, la CO es un conjunto de procesos activos que implican darle sentido (proceso interpretativo) al lenguaje hablado acompañado de input visual y auditivo, y en donde el contexto y los conocimientos previos juegan un papel importantísimo (Lynch y Mendelsohn, 2002).

Dentro de esos procesos interpretativos entra a jugar un papel importante la manera y los recursos que el oyente utilice para comprender el mensaje que le es transmitido.

Los autores se refieren a estos recursos como procesos de botton up y top down; en el proceso de botton up el oyente hace una segmentación o decodificación del sonido en unidades con significado para así interpretar el mensaje, luego va construyendo el

¹⁰ Cita que en su idioma original es: “*The crucial thing to remember is that human beings each have a unique experience of life behind them, unique cast of mind, a unique set of interests*”

¹¹ “*we must expect that any extend discourse will be experienced differently by different listeners and they may have varying interpretations (...) as each listener may pay particular attention to a different part of the message and structure the rest of the message (...) the silent point.*”

significado gradualmente desde los fonemas de las palabras hasta unidades más grandes de significado (oraciones completas y estructuras de discurso más grandes).

Por otro lado, el procesamiento top-down implica principalmente que el oyente haga uso del contexto y su conocimiento previo para interpretar el mensaje. Es decir, que el oyente utiliza su conocimiento del contexto del evento auditivo o el tema del texto auditivo para activar una red conceptual y poder entender el mensaje. Este conocimiento puede ser de diferentes tipos: conocimiento previo del mundo, pragmático, cultural sobre la lengua meta y del discurso (los diferentes tipos de texto y cómo se organiza la información en esos textos).

Otra definición que se tiene en cuenta es la de Rost (2002), quien define la CO como un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (orientación receptiva), construir y representar el significado (orientación constructiva), negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa).

Además, establece que la CO es un proceso de interpretación activa y compleja en el cual el oyente establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él (Rost M., 2002, p. 13).

En otras palabras, el oyente reconoce los sonidos, los reagrupa, seleccionando las unidades que va a retener en la memoria, en forma de imágenes, y las compara con sus experiencias previas, recodifica el mensaje para atribuirles un sentido y lo interpreta (Lundsteen, 1979).

De igual modo, Rost (1990) dice que los elementos fundamentales para la CO son: En primer lugar, la adquisición del marco lingüístico de la lengua, en segundo lugar, la construcción y la verificación de hipótesis durante la audición, en tercer lugar, la comprensión de las intenciones del locutor, en cuarto lugar, la asimilación del contenido del mensaje, y en último lugar, la coordinación de las motivaciones entre el locutor y el oyente con el fin de mantener el contacto verbal y la comprensión del tono del mensaje.

Por último, hay que tener en cuenta que la CO es usualmente efímera puesto que el mensaje se escucha una sola vez, a su vez, que tiene contenido prosódico, es decir, acento,

entonación, ritmo, voz, silencio, ruido, velocidad, que le aporta información al oyente acerca del hablante, y le ayuda a construir el sentido y el contexto del mensaje que escucha.

Por otra parte, Cornaire (1998) señala como factores que ejercen una influencia en las actividades de CO tales como las características del oyente, es decir, la competencia lingüística, la memoria a corto plazo, el grado de atención, la afectividad, la edad, los conocimientos anteriores y las dificultades de lenguaje en la L1 por un lado y las características del texto, es decir, elementos fonológicos, morfológicos, y sintácticos; textos con o sin soporte visual, por el otro.

8.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Rebecca Oxford (1990), afirma que las estrategias de aprendizaje son “pasos tomados por el estudiante para afianzar su propio aprendizaje”¹². Esta autora parte de la concepción de que aprender una lengua es tener un conocimiento consciente de sus reglas, y que tanto el estudiante como el profesor, son los principales agentes del aprendizaje de una L2, y deben hacerse cargo del proceso de aprendizaje.

O'Malley, J Michael (1990) definen las estrategias como pensamientos o conductas especiales que ayudan a los estudiantes a retener, comprender y aprender una nueva información.

Monereo (1994) afirma que son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de una manera coordinada, los conocimientos.

Díaz y Hernández (2002) consideran que son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas.

¹² Cita original “*steps taken by the student to enhance their own learning*”.

Esto implica la preocupación del profesor por el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las características del estudiante, es decir, el perfil del estudiante en relación con factores como los cognitivos, emocionales y de formación de su autonomía para el aprendizaje.

La palabra *strategie* viene del término griego *strategia* y significa *generalship* o arte de la guerra, el cual implica un manejo óptimo de tropas, barcos, aviones, y la planeación consciente de movimientos tácticos en la guerra.

Asimismo, las estrategias empezaron a ser de gran influencia en la educación siendo estas “acciones específicas tomadas por el aprendiz para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autónomo, más eficaz, y aplicable a nuevas situaciones” (Oxford,1990)¹³.

Dicho lo anterior, el principal propósito de las estrategias de aprendizaje es el de desarrollar la competencia comunicativa en el aprendiz, es decir, la habilidad para comunicarse usando significativamente la lengua de manera contextualizada no solamente por medio de la oralidad, sino también por medio de la escritura y la lectura.

No obstante, las estrategias de aprendizaje tienen determinadas características que las convierten en estrategias de aprendizaje y no en otra cosa; es decir que son: En primer lugar, acciones específicas ejecutadas por el aprendiz no siempre observables, es decir que, no siempre son explícitas. En segundo lugar, son acciones usualmente conscientes que le permiten al aprendiz ser más autónomo, y que implican no solamente el aspecto cognitivo del aprendiz, aunque con la práctica se vuelven acciones automáticas. En tercer lugar, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y apoyan el aprendizaje del aprendiz no solamente de manera directa, es decir, cuando la lengua es objeto del aprendizaje, sino también de manera indirecta, es decir, cuando la lengua es un medio para que se dé el aprendizaje.

En último lugar, están centradas en problemas, es decir, cuando hay problemas por resolver, tareas que realizar o un objetivo que alcanzar, a su vez son flexibles, puesto que

¹³ Cita original “*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations*”

no tiene que seguirse una secuencia de uso o combinación particular, y amplían el rol del profesor ya que pueden ser enseñadas con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, siendo el profesor no solamente un guía sino también un generador de cambio para el aprendiz.

Por otro lado, Rebecca Oxford presenta un sistema de clasificación de estrategias que se interrelacionan entre sí y se conectan transversalmente con las cuatro habilidades (comprensión y producción oral y escrita).

Asimismo, Oxford las divide en dos grandes grupos; estrategias directas relacionadas con la lengua, constituidas por estrategias de memoria, compensación y cognitivas, y estrategias indirectas relacionadas con el manejo del aprendizaje, constituidas por estrategias metacognitivas, sociales y afectivas, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 - Estrategias directas e indirectas

Estrategias Directas	Estrategias Indirecta
Memoria: Para recordar y recuperar nueva información.	Metacognitivas: Para coordinar el proceso de aprendizaje
Compensación: Para usar el lenguaje a pesar de los vacíos de conocimiento.	Afectivas: Para regular las emociones.
Cognitivas: Para la comprensión y uso de la lengua.	Sociales: Para aprender con otros.

Por otro lado, las estrategias directas e indirectas tienen subcategorías de estrategias como se muestra a continuación en las siguientes tablas. En este punto es pertinente mencionar que se dejarán los nombres de las estrategias en el idioma original para no cambiar su significado.

Tabla 2 - Estrategias directas

1. Memory strategies

Creating mental linkages	<ul style="list-style-type: none"> - Grouping - Associating/elaborating - Placing a new word into a context
Applying images and sounds	<ul style="list-style-type: none"> - Using imagery - Semantic mapping

	<ul style="list-style-type: none"> - Using key words - Representing sounds in memory
Reviewing well	<ul style="list-style-type: none"> - Structured reviewing
Employing action	<ul style="list-style-type: none"> - Using physical response or sensation - Using mechanical techniques

2. Cognitive strategies

Practicing	<ul style="list-style-type: none"> - Repeating - Formally practicing with sounds and writing systems. - Recognizing and using formulas patterns - Recombining - Practicing naturalistically
Receiving and sending messages	<ul style="list-style-type: none"> - Getting the idea quickly - Using resources for receiving and sending messages
Analyzing and reasoning	<ul style="list-style-type: none"> - Reasoning deductively - Analyzing expressions - Analyzing contrastively (across languages) - Translating - Transferring
Creating structure for input and output	<ul style="list-style-type: none"> - Taking notes - Summarizing - Highlighting

3. Compensation strategies

Guessing intelligently	<ul style="list-style-type: none"> - Using linguistic clues - Using other clues
Overcoming limitations in speaking and writing	<ul style="list-style-type: none"> - Switching to the mother tongue - Getting help - Using mime and gesture - Avoiding communication partially or totally - Selecting the topic - Adjusting or approximating the message - Coining words - Using circumlocution or synonym

Tabla 3 - Estrategias Indirectas

1. Metacognitive strategies¹⁴

Centering your learning	<ul style="list-style-type: none"> 1.Overviewing and linking with already known material 2.Paying attention 3.Delaying speech production to focus on listening
Arranging and planning your learning	<ul style="list-style-type: none"> 4.Finding out about learning - 5.Organizing - 6.Setting goals and objectives - 7.Identifying the purpose of a language task (purposeful listening/reading/speaking/writing - 8.Planning for a language task - 9.Seeking practice opportunities
Evaluating your learning	<ul style="list-style-type: none"> - 10.Self-monitoring - 11.Self-evaluating

2. Affective strategies

Lowering your anxiety	<ul style="list-style-type: none"> - Using progressive relaxation, deep breathing or meditation - Using music - Using laughter
Encouraging yourself	<ul style="list-style-type: none"> - Making positive statements - Taking risks wisely - Rewarding yourself
Taking your emotional temperature	<ul style="list-style-type: none"> - Listening to your body - Using checklist - Writing a language learning diary - Discussing your feelings with someone else

3. Social strategies

Asking questions	<ul style="list-style-type: none"> - Asking for clarification or verification - Asking for correction
Cooperating with others	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperating with peers - Cooperating with proficient users of

¹⁴ Si desea ver traducción al español de las estrategias metacognitivas, ir a anexos.

	the new language
Empathizing with others	<ul style="list-style-type: none"> - Developing cultural understanding - Becoming aware of other's thoughts and feelings

Sin embargo, las estrategias que realmente son relevantes para la presente investigación son las Metacognitivas que se agrupan dentro de las indirectas y que se explicarán en el siguiente apartado.

8.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Para comenzar, las estrategias metacognitivas son aquellas que le permiten al aprendiz no solamente controlar su propia cognición, sino también coordinar su proceso de aprendizaje, más allá de lo meramente cognitivo. En otras palabras, las estrategias metacognitivas le permiten al estudiante pensar acerca de su propio proceso de aprendizaje, planearlo, monitorearlo y evaluarlo durante y después de que este se da (O'Malley, J; Chamot, A, 1990)

El término cognición, proviene del latín cognoscere (conocer) que hace referencia a la forma en que se procesa la información, es decir, es la capacidad de obtener información del entorno y, a partir de su procesamiento, interpretarla y darle un significado.

En otras palabras, la cognición es “un proceso de construcción de andamios que involucran recursos de la cultura material y de capacidades cognitivas que entran en procesos de retroalimentación causal mutua” (Hernandez. P, 2016).

Por otro lado, las facultades que componen la cognición son múltiples como la atención, el lenguaje y la metacognición, o conocimiento sobre la propia cognición, siendo esta última el eje temático de esta investigación.

Por otro lado, la metacognición es la facultad que le permite al ser humano ser consciente de sus propios procesos cognitivos y de reflexionar en torno a ellos.

A continuación, se presentará nuevamente la clasificación que propone Rebecca Oxford de las estrategias metacognitivas con su respectiva descripción, subcategorías, usos y un

ejemplo que ilustra las respectivas estrategias en el ámbito de enseñanza de L2, específicamente en la CO. En este punto, es relevante aclarar que los ejemplos presentados en las siguientes tablas, algunos son tomados del libro de Rebecca Oxford, y otros se proponen en la presente investigación, a partir de la experiencia en el aprendizaje de una L2.

Tabla 4 - Centering your learning

Esta estrategia le ayuda al estudiante a concentrar su atención y energías en ciertas tareas, actividades, habilidades o materiales.

Subcategoría	Uso	Ejemplo
1. Overviewing and linking with already known material	Esta estrategia le sirve al aprendiz para saber el porqué de realizar determinadas actividades, construir vocabulario necesario dependiendo de la actividad, y hacer asociaciones (vista previa de conceptos, revisar conceptos ya existentes en la mente del estudiante)	El aprendiz antes de un ejercicio de Comprensión Oral revisa vocabulario de determinado tema que sepa que se va a ver en la clase, coloca cada palabra en contexto dentro de una oración para asociar su significado con expresiones relacionadas con el tema.
2. Paying attention	Poner atención a alguna tarea e ignorar distractores (atención dirigida), poner atención a aspectos específicos de la lengua o detalles de alguna situación en particular (atención selectiva)	El aprendiz, sabiendo que su mente se distrae fácilmente en cuanto escucha a alguien en la nueva lengua, decide conscientemente centrar su atención en el input y trata de comprender de lo que se está hablando. El estudiante que ha decidido aprender determinadas expresiones en inglés está más pendiente de cuando ocurren, y de su uso para por ejemplo tomar nota y hacer su propia lista.
3. Delaying speech production to focus on listening	Esta estrategia consiste en que el estudiante postergue, de manera parcial o total, la Producción Oral y se enfoque en mejorar su desempeño en la Comprensión Oral.	El estudiante decide escuchar a los demás hablar en la nueva lengua con el fin de sustraer elementos de su interés tales como vocabulario o expresiones y repetírselos mentalmente, o rectificar pronunciación, pero no se siente con la suficiente confianza como para hablar.

Tabla 5 - Arranging and Planning your learning

Este grupo de seis estrategias ayudan al aprendiz organizar y planear para así sacar el mayor provecho posible al aprendizaje de la L2.

Subcategoría	Uso	Ejemplo
4.Finding out about learning	Esta estrategia consiste en los esfuerzos que el aprendiz hace para indagar acerca de cómo funciona el aprendizaje de una L2, y usa esa información para mejorar su propio proceso de aprendizaje.	El aprendiz investiga y lee acerca de las mecánicas del aprendizaje de una lengua, busca espacios para hablar acerca de los problemas que se pueden presentar durante el aprendizaje, hace preguntas, busca y comparte estrategias que puedan ayudar a sobrellevar dichos problemas.
5.Organizing	Esta estrategia consiste en la implementación de condiciones óptimas de aprendizaje de la nueva lengua por parte del estudiante, y la organización de su propio horario y ambiente (espacio, temperatura, sonido, luces) y cuaderno de notas de aprendizaje de la lengua.	El aprendiz organiza un horario para practicar y estudiar la nueva lengua, indaga acerca de las condiciones óptimas del espacio físico y también las estrategias que puede usar para mejorar su desempeño en la habilidad que más se le dificulta (Cuaderno de notas, fichas bibliográficas, leer el periódico, escuchar canciones o radio, etc.)
6.Setting goals and objectives	Esta estrategia consiste en el establecimiento de objetivos de aprendizaje de la L2 (a corto y a largo plazo) por parte del aprendiz.	El aprendiz quiere mejorar su desempeño en la Comprensión Oral así que decide fijarse como meta sostener una conversación sencilla con un hablante nativo (haciendo uso de estrategias), y ver una película sin subtítulos, entender la trama, buscar y anotar vocabulario y expresiones.
7. Identifying the purpose of a language task (purposeful listening/reading /speaking/writing	Esta estrategia consiste en que el estudiante decida y/o comprenda el propósito particular de una tarea o actividad en la nueva lengua en cualquiera de las habilidades (Comprensión y Producción oral y escrita)	El estudiante se da cuenta que las actividades de llenar cuadros de información específica le ayudan a centrar más su atención en determinada información, dejando de lado información irrelevante y que pueda generarle distracción.
8.Planning for a language task	Esta estrategia consiste en la planeación de manera anticipada	El aprendiz quiere escuchar un programa de política en la L2, y sabiendo que no

	de aquellos elementos y funciones necesarios para desarrollar tareas o actividades en la nueva lengua (describir la tarea o situación, determinar sus requerimientos, rectificar sus propios recursos lingüísticos, determinar elementos o funciones de la lengua necesarios para determinada tarea o situación.	posee mucha información acerca de este, decide buscar vocabulario y expresiones de manera anticipada.
9. Seeking practice opportunities	Esta estrategia consiste en que el estudiante busca o crea oportunidades de práctica en la nueva lengua en un contexto real.	El aprendiz de la nueva lengua quiere practicar la Comprensión Oral así que decide escuchar canciones y las noticias todos los días durante una hora.

Tabla 6 - Evaluating your learning

Esta estrategia le ayuda al estudiante a rectificar su desempeño en la nueva lengua.

Subcategoría	Uso	Ejemplo
10. Self-monitoring	Esta estrategia consiste en que el estudiante identifique errores en la comprensión y producción de la nueva lengua (las cuales causan serias confusiones y dificultades en el aprendizaje) y descubrir la fuente principal de los errores para así tratar de eliminarlos.	Durante una conversación el estudiante malinterpreta determinada información, pero a medida que la conversación transcurre el contexto le permite al aprendiz rectificar y corregir la información.
11. Self-evaluating	Esta estrategia consiste en que el estudiante evalúe su propio proceso de aprendizaje y desempeño en la nueva lengua.	Para evaluar su desempeño en la Comprensión Oral, el aprendiz estima el porcentaje de información que ha comprendido de la conversación, también determina si de acuerdo con los objetivos establecidos en un comienzo, está en la etapa de Comprensión Oral esperada, es decir, si ha mejorado o sigue presentando las mismas dificultades con que inicio la práctica.

9 MARCO METODOLÓGICO

9.1 CONTEXTO

El lugar donde surgió la presente investigación fue en la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé, en la sede de bachillerato (6° a 11°) ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá. En esta institución, la investigadora tuvo la oportunidad de hacer la observación y práctica docente y de identificar las dificultades que se mencionan en los hechos problemáticos de este trabajo.

Esta sede está constituida por cuatro grupos de cada grado de sexto a once (Ej: 901, 902, 903, 904) y hay de 35 a 40 estudiantes por grupo. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio, éste está cimentado en “los valores cristianos de la Compañía de Jesús, el liderazgo, la espiritualidad, la pedagogía ignaciana, el marco legal colombiano, el trabajo en red con ACODESI y FLACSI”.

Tiene como visión para el año 2020:

“ser referente para el país y Latinoamérica por desplegar su trayectoria histórica educativa jesuítica de alta calidad, comprometido con una cultura de paz y el cuidado de la casa común, a través de una comunidad articulada para el logro de la excelencia humana”.

El colegio tiene como misión:

“Formar integralmente mujeres y hombres competentes, conscientes, compasivos y comprometidos consigo mismos, con el otro y el entorno; con espíritu libre en el ejercicio del liderazgo cristiano, para la construcción de una sociedad donde se privilegie la defensa de la fe, la dignidad humana y la promoción de la justicia”.

En relación con el área de inglés, ésta está constituida de un (1) coordinador que a su vez es profesor de inglés y otros cinco (5) docentes, y los cuales fueron objeto de estudio de la presente investigación; cada uno tiene a su cargo y le dicta clase a un curso diferente. La intensidad horaria de inglés es de 3 horas semanales para los grados de sexto a décimo y de dos horas semanales para los grados once.

9.2 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que se diagnostica la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas la Comprensión Oral en las clases de EFL en el grado noveno de la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé (FCMSB).

Este tipo de investigación parte de dos premisas, la primera que dice que “hay una realidad que descubrir, construir e interpretar, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas”, y la segunda que dice que “el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (Sampieri,2006).

Esto le implica al investigador sensibilizarse con el contexto y sus integrantes, es decir, no solamente comprender sus procesos, eventos y formas de ver el mundo, sino que también verlos como fuentes internas de datos (rol activo) durante ese proceso de comprensión de significados y experiencias.

Asimismo, el investigador tiene como rol introducirse en las experiencias y construir el conocimiento haciéndose participe del fenómeno estudiado como instrumento de recolección de datos (rol activo), pues la meta de este tipo de investigación es describir, comprender e interpretar (encontrar sentido a los fenómenos) realidades (pueden ser subjetivas) en su contexto y ambiente natural, haciéndolas visibles, partiendo de lo general a lo particular. En la presente investigación el fenómeno estudiado es la ocurrencia o no del uso de las estrategias metacognitivas en la práctica de la CO, cómo fueron promovidas y en qué momento de la CO fueron promovidas.

En cuanto a la naturaleza de los datos, en las investigaciones con enfoque cualitativo no se pretende generalizar los datos sino analizar intensivamente (análisis profundo y enriquecedor) sus cualidades partiendo de unos cuantos casos individuales más no estadísticos. Además, dentro del análisis se encuentran las creencias y valores del investigador, fuentes de datos que hacen parte del estudio.

Por otro lado, la investigación cualitativa es de tipo holístico debido a que se aprecia como un todo y de tipo circular, es decir, la acción indagatoria y la secuencia en la que se trabaja no es siempre la misma, variando de acuerdo con el tipo de estudio.

La literatura y la teoría son complementarios para este enfoque de investigación puesto que se parte de los datos empíricos obtenidos y analizados en la realidad descubierta y después se desarrolla una teoría coherente que represente lo observado (proceso inductivo).

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en el enfoque cualitativo no son preestablecidos, sino que a medida que la investigación va tomando su curso, el investigador va observando y registrando la información (datos verbales, en texto o audiovisuales), luego procede a integrar esa información en una base de datos que después le permita analizarla (determinar significados y describir fenómenos).

Por último, la presente investigación tiene un alcance descriptivo. Esto quiere decir que es una investigación que busca describir algún fenómeno, situación, contexto, suceso y detallar cómo son y cómo se manifiestan. También se busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que pueda ser analizado. Asimismo, pretende medir o recoger información sobre los conceptos y variables que entran en juego dentro de ese fenómeno estudiado.

9.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La metodología usada en esta investigación entra en el campo de acción de la Etnografía del aula con instrumentos de recolección de datos tales como la observación y el diario de campo¹⁵. Esto con el fin de analizar, describir, comprender y reflexionar acerca de los fenómenos (necesidades y problemas) que allí se presentaron, sin pretender hacer intervención alguna en la problemática evidenciada, por no ser éste el objetivo.

¹⁵ En este trabajo la investigadora hizo una memoria, la cual se documentó como un diario de campo y en donde se plasmó la información obtenida mediante su experiencia de observación y práctica docente.

9.4 ETNOGRAFÍA EN EL AULA

Esta metodología de investigación tiene sus raíces en la antropología y en la sociología siendo el contexto de gran importancia e influencia en el comportamiento de los sujetos. Asimismo, en este tipo de metodología es fundamental tener en cuenta la percepción y el sistema de creencias de los sujetos y del investigador, ya que ejercen una influencia importante en el desarrollo de la investigación.

Partiendo de la etimología de la palabra *etnografía* que viene del griego “*ethnos*” que significa *tribu, pueblo* y de “*grapho*” que significa *escribir*, la etnografía significa “*descripción de los pueblos*” y es probablemente el método sobre el que más ha crecido el interés, tanto teórico como práctico, en la investigación educativa. Esto con el fin de analizar la práctica docente, describirla (desde el punto de vista de las personas que participan en ella) y enfatizar sobre las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto, y en el contexto particular de esta investigación, el aula.

El aula es un escenario de interacción humana, dinámico, con diversidad de prácticas y en donde coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias, siendo éste un escenario en donde la educación “*es un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, haciendo de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica*” (San Fabián, 1992, p. 18, citado por Álvarez, 2008, p. 1).

Según Aguirre Baztán (1995), “*la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad*” (p. 3) la cual tiene como finalidad “*documentar e interpretar las “culturas” desde “la perspectiva de los nativos”* (Geertz, 1983).

En otras palabras, es “una forma de proceder en la investigación que, partiendo del registro de los hechos, busca encontrar la conexión de sentido entre los mismos para interpretarlos y plasmarlos en un documento” (C, 1992).

Por otro lado, Mauss (1967), quien fue uno de los propulsores de la etnografía, la entendía como una “*observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu*” (p. 19).

Por otra parte, Serra 2004 afirma que el término etnografía se refiere al:

“trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)”.

Dado que la presente investigación se realizó con base en lo observado en la FCMDSB, el grupo objeto de estudio correspondió a algunos docentes de inglés de dicha institución y el aspecto analizado fue la ocurrencia explícita o ausencia del uso de estrategias metacognitivas en la habilidad de CO.

En cuanto al rol del investigador o etnógrafo, se considera a sí mismo como fuente de recolección de datos e intérprete de la escuela, es decir, “[...] *tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, y las circunstancias en que suceden*” (Nolla, 1997, p. 109).

Asimismo, el etnógrafo tiene como rol tratar de indagar los motivos, las intenciones y el significado que le dan (construcción reconstrucción de la realidad social) quienes actúan en el escenario educativo, en este caso el docente, a todo aquello que hacen: estrategias de enseñanza y de evaluación; formas organizativas de las interacciones didácticas; lenguajes utilizados; y actitudes, entre otros aspectos.

A su vez, la etnografía se fundamenta en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, y en el caso particular de esta investigación, una memoria, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento particular de diferentes fenómenos, a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social con el fin de que *“la experiencia etnográfica sirva para transformarnos a nosotros mismos”* (Nolla, 1997: 5).

Con respecto a la importancia de la etnografía en el ámbito educativo, Rockwell 1986 dice que ésta *"permite aportar a la discusión pedagógica la descripción de los procesos cotidianos que se dan en las escuelas; puede integrar a ella los conocimientos diversos que se presentan en el aula en función a la realidad de los estudiantes y maestros"*. Esto con el fin de conocer más sobre el funcionamiento interno en el aula, sobre las causas del fracaso escolar, sobre las estrategias de los estudiantes, tener una mayor comprensión de las dinámicas dentro del aula (relación profesor estudiante, la actuación del profesor) y así reconocer los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

En pocas palabras, la etnografía es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de docentes o una escuela (Rodríguez Gómez et al., 1996). La etnografía le da mayor relevancia a conocer e indagar hechos sociales de la vida cotidiana teniendo en cuenta procesos que se manifiestan con cierta regularidad y de manera natural.

Además, describe, mediante recuento detallado y minucioso, interpreta y comprende lo que la gente hace, cómo interactúa y la forma cómo se comporta para así exponer lo implícito y no perder la riqueza de las acciones en las cuales se producen los hechos sociales durante la experiencia directa y prolongada del etnógrafo en el espacio en el que trabaja.

En la presente investigación la etnografía focalizó el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, pues la investigación constituyó un trabajo restringido que empleó relativamente poco tiempo y que fue desarrollado por un solo investigador o etnógrafo.

9.5 OBSERVACIÓN

En el contexto de una investigación, el sentido que más aporta información es la vista puesto que todo lo que se pueda observar puede dar cualquier cantidad de información. Esto no solamente en relación con los sujetos que hacen parte de la investigación, sino también en relación con el contexto en el que se encuentran y de las dinámicas que entran en él, producto de las relaciones sociales existentes entre los sujetos.

Asimismo, elementos como actividades colectivas e individuales de los participantes, artefactos que utilizan y hechos relevantes ocurridos en el entorno también aportan gran cantidad de información a una investigación.

Según Sampieri (2010), y citando a varios autores, el propósito de la observación es el de:

- a) Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997).
- b) Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 2002).
- c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989).
- d) Identificar problemas (Daymon, 2010), y
- e) Generar hipótesis para futuros estudios.

Por otro lado, el papel del observador puede variar según su propósito. Según la siguiente tabla son los siguientes:

Tabla 7 - Tipos de observación

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos.	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.

Tabla tomada de Sampieri 2010 p.417

En la presente investigación la participación fue tanto activa como completa, incluso se vivió y jugó un papel en el ambiente (profesor practicante) ya que *“el rol del investigador debía ser el apropiado para situaciones humanas que no podían ser “capturadas” a distancia.”* (Sampieri,2010).

9.6 DIARIO DE CAMPO

Partiendo de la existencia de la necesidad y la oportunidad que menciona Efren Acero Acero (1996) de un cambio a favor de la transformación de la profesión docente, el oficio del docente no debería ser solamente el de guiar al estudiante, sino también el de hacer del salón de clase un espacio de investigación. Esto con el fin de lograr que la pedagogía sea una disciplina constructora de nuevos órdenes sociales, y que la cotidianidad sea un laboratorio para las transformaciones.

De manera que, siendo el docente el que está a cargo del salón de clase y éste a su vez es un espacio donde se presentan diversos fenómenos, el docente puede como investigador, hacer uso de diferentes herramientas de recolección de datos como por ejemplo el diario de campo.

El diario de campo es un documento escrito en donde el investigador narra lo sucedido y relata impresiones que le han surgido durante su inmersión en un contexto en particular acerca de algún tema o problemática concretos. Para Acero (1996) el diario de campo es:

“el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes, acciones estas, normales en un docente investigador, agente mediador entre la teoría y la práctica educativa” (p.14).

Por otro lado, Vásquez (2002) hace un análisis del diario de campo como un referente fundamental para la clasificación, codificación y categorización de la información, dentro de un proceso de investigación etnográfica, por lo cual el diario se convierte en un objeto de estudio que aporta datos, permitiendo registrar los hallazgos de cada sesión.

Otra definición que se tuvo en cuenta fue la de (Obando) quien define el diario de Campo como:

Un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes (..) para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior.

Por último, Bonilla y Rodríguez (1997) “*el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador; en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo*”

En definitiva y según Acero (1996) en primer lugar, se debe hacer una lectura y registro de los problemas y las concepciones dentro del aula, en segundo lugar, se deben reconceptualizar esas concepciones presentes en el aula y en tercer lugar, se deben modificar las prácticas educativas y, es por medio del diario de campo que no solamente el rol del docente podría cambiar, siendo este “*un especialista, desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica*”(Acero, p.13) y no un simple guía y transmisor de saber, sino también la realidad dentro del aula, estableciendo conexiones entre lo significativo (conocimiento práctico) y lo académico (conocimiento disciplinar).

Como se ha dicho anteriormente, en la presente investigación se documentó la memoria como un diario de campo (*ver el formato en anexos tabla 8*), resultado de la observación realizada en el año 2017 en la FCMSB de cuatro profesoras de inglés, tres de ellas de noveno y una de octavo, y en donde se recolectó la información, teniendo en cuenta la clasificación de Rebecca Oxford (1990) de las estrategias metacognitivas (*ver tablas 4 5 y 6 p.28, 29 y 30*)¹⁶.

¹⁶ Tener en cuenta la enumeración de las estrategias metacognitivas y la categoría a la que pertenecen para el análisis de resultados.

10 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para comenzar, partiendo de que en el aprendizaje de una L2 inevitablemente hay dos agentes involucrados, es decir, el aprendiz y el docente, asimismo, se podría decir que ambos ejecutan acciones que le dan cabida al aprendizaje.

Por un lado, el docente utiliza diferentes metodologías para enseñar la L2 y por el otro, el estudiante busca diferentes rutas para aprender esa L2.

Ahora bien, volviendo a las preguntas que tanto el docente como el aprendiz deberían hacerse al enseñar y aprender una L2 con respecto al propósito, el proceso y las estrategias de aprendizaje, además del significado de aprender una L2, de las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2 y el perfil del aprendiz, y teniendo en cuenta los antecedentes presentados en este estudio, se pudo evidenciar que el uso de estrategias de aprendizaje, podrían ayudar a responder la mayoría de estos interrogantes.

Habría que decir también que, Oxford (1990) dice que las estrategias de aprendizaje al ser acciones que afianzan el aprendizaje de quien aprende una L2, en un principio deberían ser conocidas y promovidas por los docentes.

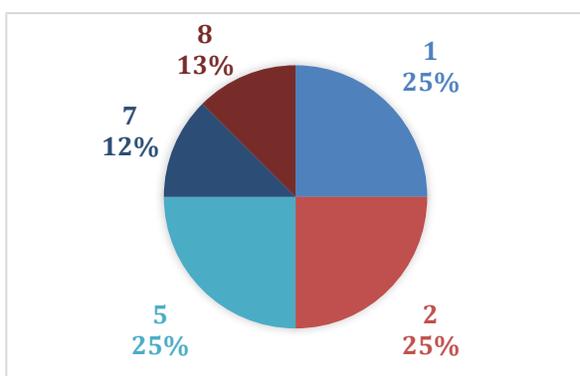
Teniendo en cuenta lo anterior, y que el objetivo general de la presente investigación es el de diagnosticar la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la CO en las clases de EFL en el grado noveno de la FCMSB, a continuación, se presentarán los resultados en tres apartados diferentes a saber: las estrategias metacognitivas que fueron promovidas en la práctica de CO, en qué momento fueron promovidas, y en la manera en que fueron promovidas por los docentes observados durante la experiencia de observación y práctica docente de la investigadora.

10.1 OCURRENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Teniendo en cuenta la enumeración de las estrategias metacognitivas presentadas en el marco metodológico y su respectiva categoría (*ver tablas 4 5 y 6 p.28, 29 y 30*), y la información que se obtuvo de la memoria, a continuación, se presentarán 2 gráficas que muestran las estrategias utilizadas por los docentes observados.

Grafica 1

% uso estrategia pre-listening

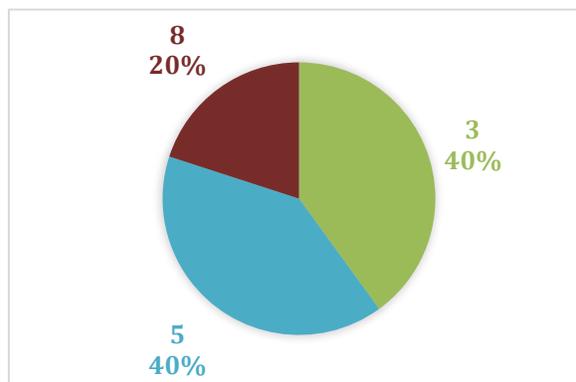


Categoría Centering your learning

- Estrategia No.1 = Overviewing and linking with already known material
- Estrategia No. 2 = Paying attention
- Estrategia No. 3 = Delaying speech production to focus on listening

Grafica 2

% uso estrategia while- listening



Categoría Arranging and planning your learning

- Estrategia No. 5 = Organizing
- Estrategia No.7 = Identifying the purpose of language task
- Estrategia No.8 = Planning for a language task.

Según las gráficas 1 y 2 presentadas anteriormente, las estrategias más utilizadas por los cuatro docentes observados fueron *Overviewing and linking with already known material (No.1)*, *Paying attention (No. 2)*, *Delaying speech production to focus on listening (No.3)*, *Organizing (No.5)* y *Planning for a language task (No. 8)*. La menos utilizada fue *Identifying the purpose of language task (No.7)*.

Es decir, que fueron utilizadas tres estrategias de la categoría *Centering your learning (No.1, No.2 y No.3)* y tres estrategias de la categoría *Arranging and planning your learning (No. 5, No.7 y No.8)*.

Asimismo, se pudo evidenciar que las estrategias que más se promovieron fueron las que estaban relacionadas con el manejo de concentración y energía cognitiva (*No.1, No. 2 y No.3*) de los estudiantes al momento de realizar una tarea, como también estrategias para organizar y planear antes de ejecutar la tarea de CO (*No.5 y No.8*).

Sin embargo, a pesar de que aparentemente algunos de los docentes observados promovían estrategias de organización y planeación previas a las tareas de CO, no se evidenció que se promoviera la utilización de algunas estrategias (*No.1, No.3, No.5, No.7 y No.8*) de manera explícita para el estudiante, puesto que el docente no hizo el paso a paso con el estudiante para saber cómo trabajar con las estrategias con el objetivo de que los estudiantes auto-reflexionaran sobre sus formas de aprender, de desarrollar procesos estratégicos de aprendizaje en la L2, y mejorar su proceso de aprendizaje para conseguir un mejor desempeño.

Por otro lado, no se encontró evidencia que las estrategias de la categoría *Evaluating your learning* (*No.10 y No.11*) fueran promovidas en algún momento de la CO, siendo éstas de gran importancia para que cada estudiante evalúe y monitoree su propio desempeño.

De igual manera sucedió con las estrategias *Finding out about learning language* (*No.4*) siendo de utilidad para indagar acerca de cómo funciona el aprendizaje de una L2, y usar esa información para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, *Setting goals and objectives* (*No.6*) siendo de utilidad para establecer objetivos de aprendizaje de la L2 (a corto y a largo plazo) con el estudiante, y *Seeking practice opportunities* (*No.9*) siendo de utilidad para promover en el estudiante la búsqueda o creación de oportunidades de práctica en la L2 en un contexto real de la categoría *Arranging and planning your learning*.

Por último, cabe resaltar que, aunque Oxford (1990) afirma que en la estrategia *Delaying speech to focus on listening* (*No.3*), de la categoría de *Centering your learning*, se le debe permitir al estudiante un periodo de silencio hasta que se sientan suficientemente seguros de hablar, en algunas ocasiones se exigía a los estudiantes hacerlo en la L2 para que buscaran estrategias de compensación y perdieran el miedo a cometer errores ante la ausencia de conocimientos o falta de comprensión en las diferentes tareas de CO.

Asímismo, la estrategia *Identifying the purpose of language task (No.7)* de la categoría *Arranging and planning your learning* fue promovida por un solo docente, pero de manera parcial debido a que, aunque el docente les explicaba lo que se debía hacer en la tarea, no hacía explícito el propósito de la misma y su contribución en el aprendizaje.

En otras palabras, las estrategias metacognitivas se promovieron para preparar a los estudiantes, con el fin de organizar y planear lo necesario para la ejecución de las actividades, pero enfocándose en los resultados obtenidos más no en el proceso que llevaba a los estudiantes a obtener determinado desempeño en la CO.

10.2 ¿CÓMO SE MANIFESTARON LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS?

Teniendo en cuenta las estrategias que fueron utilizadas por los docentes observados, expuestas en la sección anterior, ahora es pertinente saber cómo fueron promovidas.

En este punto es importante aclarar también que, durante la observación la promoción de las estrategias metacognitivas no se manifestó por medio de actividades propuestas por los docentes, sino que se manifestaron por medio de acciones específicas que éstos ejecutaban al relacionarse con los estudiantes.

Dicho lo anterior, la primera categoría de estrategias que fue promovida fue *Centering your learning*. La primera estrategia de esta categoría promovida por dos de los docentes fue *Overviewing and linking with already known material (No.1)*, la cual se manifestó por medio de preguntas que los docentes hacían a los estudiantes, partiendo de que estos podrían tener conocimientos previos acerca del tema del audio.

Asímismo, algunos docentes contextualizaban a los estudiantes acerca del tema del audio y antes de reproducirlo resolvían dudas en relación con vocabulario desconocido y con las tareas a realizar. Sin embargo, solo uno de los docentes se detuvo a explicar el porqué de algunas de las actividades que proponía y hacía explícito los beneficios en relación con las habilidades que podrían desarrollar al realizar de manera frecuente determinada actividad.

La segunda estrategia promovida por dos de los docentes fue *Paying attention (No.2)*, la cual se manifestó por medio del detenimiento de los docentes a leer cada una de las

preguntas que se debían resolver a partir del audio, con el objetivo de explicar qué se debía hacer, y especificar con los estudiantes el tipo de información requerida. Para ello, se tenían en cuenta palabras claves presentes en las preguntas, de manera que los estudiantes fijaran su atención en la información pertinente, evadiendo así los distractores.

La tercera estrategia promovida por dos de los docentes observados fue *Delaying speech to focus on listening (No.3)*, la cual se manifestó por medio de la advertencia a los estudiantes de no anotar lo primero que escucharan; no obstante, no se hacía explícito lo que los estudiantes podrían hacer en cada reproducción, como por ejemplo, en la primera reproducción identificar en qué parte del audio estaba la información que pedían las preguntas; en la segunda reproducción tomar nota de la información, y en la tercera rectificar la información.

La segunda categoría de estrategias que se promovió fue *Arranging and planning your learning*. La primera estrategia de esta categoría que fue promovida por tres de los docentes fue *Organizing (No. 5)*, la cual se manifestó por medio de la inclusión de condiciones óptimas para desarrollar las actividades de CO que se proponían, cerciorándose de que los estudiantes tuvieran claro lo que debían hacer, y de resolver dudas de vocabulario desconocido.

Además, aunque los docentes presentaban actividades y audios acorde al nivel de los estudiantes, no era evidente si se tenía claridad o no de los procesos y estilos de aprendizaje presentes en el aula, de modo que las condiciones óptimas iban más encaminadas al buen desarrollo de las actividades más no al buen desarrollo del proceso de aprendizaje.

La segunda estrategia promovida por solo uno de los docentes fue *Identifying the purpose of language task (No.7)*, la cual se manifestó de manera parcial ya que, aunque el docente se detenía a leer cada una de las preguntas que los estudiantes debían responder para encaminar su atención a obtener determinada información, no era claro el propósito del docente al proponer determinadas actividades de CO, como por ejemplo, conocer el tipo de preguntas formuladas en una entrevista de trabajo o comprender el tipo de información que normalmente es dada en las estaciones del metro, esto con el fin de mostrarle al estudiante

lo relevante que es para su vida el saber desempeñarse en la CO de una L2 en contextos de la vida real.

La tercera estrategia que se promovió por dos de los docentes fue *Planning for a language task (No.8)*, ya que antes de reproducir el audio, éstos presentaban la información que los estudiantes necesitaban para desarrollar las actividades, tales como vocabulario y explicación de las tareas a realizar. No obstante, no se hacía de manera explícita en la que los mismos estudiantes tuvieran que describir la tarea o discernir lo que pudieran necesitar no solamente, en relación con el tipo de información (vocabulario, expresiones) y con las diferentes formas de abordar esa tarea de manera exitosa, sino también en relación con las acciones específicas que debían ejecutar como por ejemplo inferir o poner atención selectiva, dependiendo de sus habilidades y capacidades cognitivas.

Por último, en relación con las estrategias que no se evidenciaron que fueran fomentadas por los docentes observados, y pertenecientes a la categoría de *Arranging and planning your learning*, se tiene que la primera de ellas fue *Finding out about learning (No.4)*; no se evidenció debido a que, la mayoría de las veces la CO era un canal para abordar las temáticas de la clase, y no para abordar los procesos de aprendizaje que tomaban lugar al aprender la L2 por medio de este canal. Dicho de otra manera, aunque se promovían estrategias para abordar la CO, éstas eran vistas meramente como pasos para desempeñarse en esta habilidad, mas no se era consciente de qué recursos cognitivos usar y de qué beneficios podrían obtener al usarlas de manera regular.

Otra estrategia que no se evidenció que fuera utilizada fue *Setting goals and objectives (No.6)*, ya que no se estableció objetivos claros en la CO al comienzo del curso, con el propósito de saber si había progreso o no en el desempeño de esta habilidad, y si había dificultades, cuáles eran y cómo sobrepasarlas.

En otras palabras, no parecía tenerse claro lo que se esperaba de los estudiantes en esta habilidad al final del periodo, ni cada cuánto se iba a hacer ejercicios de CO ni con qué propósitos.

Asimismo, la estrategia *Seeking practice opportunities* (No.9) tampoco se constató que fuera fomentada, no parecía generarse interés en los estudiantes por practicar la CO fuera de la clase por medio de actividades como escuchar radio, ver videos o películas en inglés.

Por otro lado, el colegio no contaba con espacios donde el estudiante pudiera practicar la CO o en donde hubiera práctica autónoma fuera de las clases de inglés, tales como clubs conversacionales, cine foros, obras de teatro entre otros.

En último lugar, otras de las estrategias que no se constató que fueran promovidas, pertenecientes a la categoría de *Evaluating your learning*, fueron *Self-monitoring* (No.10) y *Self-evaluating* (No.11), a causa del mayor énfasis dado al desempeño del estudiante en la CO, más no en el proceso que se requería para obtener un buen desempeño. Es decir, cómo funcionaba el estudiante cognitivamente al desenvolverse en la CO, en dónde y en qué estaba fallando y cómo sobrellevar las dificultades de manera que el estudiante pudiera seguir progresando y no se quedara estancado en su proceso de aprendizaje.

De modo que, aunque algunas de las estrategias metacognitivas se promovieron aparentemente de manera inconsciente y de diversas maneras, no parecía haber un trabajo riguroso para trabajarlas explícitamente con miras de promover consciencia en los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, ya que, a mayor dominio de éste, mejor podría ser su desempeño y competencia en la CO.

10.3 LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN PRE, WHILE O POST LISTENING

Después de haber analizado en las secciones anteriores las estrategias metacognitivas que fueron promovidas en las clases observadas, y la manera en cómo fueron promovidas, es pertinente mencionar ahora que, partiendo de la experiencia de la autora de la presente investigación como estudiante de lenguas y en la observación y práctica docente, la CO normalmente es abordada en tres momentos: el Pre-listening, el While-listening y el Post-listening.

En primer lugar, en el Pre-listening normalmente se hacen actividades que introduzcan el tema del que va a tratar el audio, con el fin de que el estudiante se familiarice con

vocabulario y expresiones referentes a ese tema, y también para traer a la mente del estudiante los conocimientos previos que pueda tener acerca del tema.

En segundo lugar, en el While-listening se hacen actividades que involucran el audio, con el fin de trabajar y desarrollar diferentes competencias en el estudiante dependiendo de la tarea que se le pida. También se busca generar conocimientos no necesariamente relacionados directamente con el aprendizaje de la lengua, sino con temas de tipo cultural.

Por último, en el Post-listening se hacen actividades en las que se evalúe el proceso y lo que se aprendió del nuevo conocimiento presentado en el While-listening, de manera que los estudiantes tengan que hacer uso de la información presentada tanto en el Pre como en el While-listening.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior y las gráficas presentadas en la primera sección de resultados y análisis, *Ocurrencias de las estrategias metacognitivas*, el momento de la práctica de CO usaron más estrategias metacognitivas fue en el de Pre-listening con cinco estrategias (*Overviewing and linking with already known material (No.1)*, *Paying attention (No.2)*, *Organizing (No. 5)* *Identifying the purpose of language task (No.7)* y *Planning for a language task (No.8)*), a diferencia del While-listening, en donde se usaron solo tres estrategias (*Delaying speech to focus on listening (No.3)*, *Organizing (No. 5)*, *Planning for a language task (No.8)*), y del Post-listening en donde no se evidenció que fueran promovidas ninguna de las estrategias metacognitivas.

En este punto es relevante aclarar que, en las clases observadas no siempre se presentaron los tres momentos de la práctica de CO, es decir, o se presentaba el Pre y el While-listening o el While y el Post-listening, pero no parecía desarrollarse todo el proceso.

Sin embargo, en opinión de la investigadora la mayoría de las estrategias metacognitivas promovidas en el Pre-listening también podrían haber sido promovidas en el While y en el Post-listening.

Para ser más específicos, estrategias como *Overviewing and linking with already known material (No.1)* de la categoría *Centering your learning*, *Organizing (No.5)*, y *Planning for a language task (No.8)* de la categoría *Arranging and planning your learning*, son

estrategias que implican, en primer lugar, tener en cuenta un ambiente óptimo para que se lleve a cabo de manera más eficaz el aprendizaje; en segundo lugar, saber por qué realizar las actividades propuestas por el docente; y en tercer lugar, la planeación de manera anticipada por parte del estudiante con ayuda del docente, de aquellos elementos y funciones necesarios para desarrollar tareas o actividades en la L2.

Ahora bien, debido a que en cada momento de la CO normalmente el docente plantea actividades, estas estrategias podrían ser utilizadas de manera explícita antes de cada actividad, de manera que con el tiempo éstas se vuelvan automáticas en el estudiante, consolidando en él bases fuertes para desempeñar cualquier tarea que el docente le plantee.

Conviene subrayar también, que estrategias como *Finding out about language learning (No.4)* y *Setting goals and objectives (No.6)* de la categoría *Arranging and planning your learning*, las cuales no se constató que fueran utilizadas, podrían haber sido promovidas en el Pre-listening, puesto que cada actividad debería tener un objetivo para contribuir al desarrollo de la CO para posteriormente indagar acerca de cómo funciona el aprendizaje en esta habilidad, y usar esa información para que por medio de diferentes tareas el estudiante mejore su desempeño.

Por otro lado, la estrategia *Identifying the purpose of a language task (No.7)* de la categoría *Arranging and planning your learning*, fue promovida en el Pre-listening. Sin embargo, podría también ser promovida antes de realizar cada actividad presentada en el Pre, While y el Post-listening, con el fin de que se tenga presente el aporte significativo que podría tener las actividades propuestas por el docente en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que esta estrategia implica tener claridad de manera previa tanto por parte del docente como del estudiante, del propósito de las actividades propuestas. Es decir, saber qué le aportan al proceso de aprendizaje, y que después, el estudiante de manera anticipada decida qué herramientas utilizar para desarrollar las diferentes tareas de dichas actividades de la CO.

Por otra parte, de la categoría *Centering your learning*, fueron fomentadas las estrategias *Paying attention (No.2)* en el Pre-listening, con el fin de advertir a los estudiantes de los posibles distractores presentes en el audio y *Delaying Speech to focus on listening (No.3)* en

el While-listening, con el fin de que los estudiantes decidieran qué hacer en cada una de las reproducciones del audio y rectificaran la información antes de escribirla.

Por último, como se mencionó anteriormente, el Post-listening fue el momento donde no se observó que se promoviera alguna estrategia metacognitiva. Sin embargo, en este momento de la CO se habrían podido promover estrategias de la categoría de *Evaluating your learning (Self-monitoring (No.10) y Self-evaluating (No.11))*, con el fin de que los estudiantes identificaran sus aciertos, los errores cometidos y evaluaran su proceso de aprendizaje en la CO y rectificaran así su desempeño. A su vez, la estrategia de *Seeking practice opportunities (No.9)* de la categoría *Arranging and planning your learning* también podría haberse promovido en el Post-listening con el propósito de generar interés en los estudiantes de practicar la CO fuera del aula de clase, por ejemplo, replicando las mismas actividades propuestas en la clase o buscar y recrear otras que se ajustaran a sus intereses.

Dicho brevemente, la estrategia que más se promovió al abordar la CO, tanto en el Pre-listening como en While-listening, fue *Organizing (No.5)* promovida en un 65%, siguiéndole la estrategia *Delaying speech production to focus on listening (No.3)* promovida en un 40% únicamente en el While-listening, seguida de la estrategia *Planning for a language task (No.8)* promovida en un 33% tanto en el Pre-listening como en el While-listening, precedida de las estrategias *Overviewing and linking with already known material (No.1)* y *Paying attention (No.2)* promovidas en un 25% únicamente en el Pre-listening y por último la estrategia *Identifying the purpose of languages task (No.7)* promovida en un 12% únicamente en el Pre-listening.

Así que, aunque no siempre se den los tres momentos de la CO, es importante tener en cuenta una secuencia en la que se promuevan las estrategias. Esto con el fin de ayudar al estudiante a trabajar de manera anticipada planeando y organizando su aprendizaje haciendo uso de la lengua directa e indirectamente, como también de estrategias que lo ayuden a comprender la mejor manera de abordar la CO de acuerdo con su perfil, y finalmente estrategias que lo ayuden a evaluar y a rectificar su desempeño en la CO.

11 CONCLUSIONES

La presente investigación estuvo orientada a trabajar con las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford (1990), más específicamente con las estrategias metacognitivas, en la enseñanza del inglés.

De manera puntual, el objetivo principal fue el de diagnosticar la ocurrencia del uso de las estrategias metacognitivas en la CO en las clases de EFL en el grado noveno de la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé (FCMSB), a partir de la experiencia de observación y práctica docente de la investigadora en dicha institución. Para ello, se partió de 5 conceptos clave que fueron *Lingüística Aplicada*, *Aprendizaje de una Lengua Extranjera*, *Comprensión Oral* y finalmente *Estrategias de aprendizaje* de donde se desprendió el concepto de *Estrategias Metacognitivas*. Así mismo, a partir de una memoria de observación, se realizó la identificación de las estrategias metacognitivas promovidas en el aula de clase para la práctica de la CO, los momentos de la CO en que se promovían las estrategias identificadas, y la forma en la que se promovían.

La metodología utilizada entró en el campo de acción de la etnografía en el aula, ya que se hizo una memoria como herramienta de recolección de datos, la cual se definió como un diario de campo en el marco metodológico. Allí se anotó lo observado durante las clases de inglés de la FCMSB en relación con el uso de las estrategias metacognitivas, en los tres momentos de la CO. De manera que, con la recolección de datos por medio de la memoria se logró identificar las estrategias metacognitivas promovidas por los docentes observados, la forma en que se manifestaron y el momento de la CO en el que se manifestaron, para así llegar a las conclusiones que se plantearán a continuación.

Para comenzar, se pudo concluir que se dio más prioridad a las estrategias relacionadas con la organización de condiciones óptimas para que las actividades propuestas por los docentes se llevaran a cabo, sin mostrar claridad del impacto, positivo o negativo, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo éste aparentemente de poco interés dada la mayor importancia otorgada al resultado; es decir, a la obtención de la respuesta correcta por encima de lo que sucedía en el proceso de CO. No obstante, al darle prioridad a estas estrategias se incurrió en su uso meramente instrumental para un fin, dejando de lado el

verdadero objetivo de las estrategias de aprendizaje que es el de afianzar y hacer más fácil el propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, el desempeño de los estudiantes en la CO era medido por el valor cuantitativo de una nota y no por el desarrollo de habilidades de los estudiantes para alcanzar un buen desempeño en la CO, y lograr realizar de manera eficaz las tareas propuestas. A causa de esto, persiste el bajo desempeño y poco interés por parte de los estudiantes de mejorar su propio proceso de aprendizaje.

Además, la CO fue usada como un canal para abordar las temáticas propuestas en el programa de inglés del colegio. En otras palabras, las clases estaban enfocadas a enseñar conocimientos meramente gramaticales, en donde la CO era más un canal para abordar dichos conocimientos, y no una habilidad en sí misma. Esto con el fin de contribuir, no solamente al desarrollo de la competencia comunicativa, sino también de apoyar directa (cuando la lengua es objeto del aprendizaje) e indirectamente (cuando la lengua es un medio para que se dé el aprendizaje) el proceso de aprendizaje del estudiante. Así, ésta se constituye en otra de las posibles razones del bajo desempeño de los estudiantes en la CO, puesto que no se constató que tuvieran claridad de las competencias y habilidades que debían desarrollar para obtener una buena CO, sino solo del aspecto gramatical de la L2.

Esto con el propósito de generar un cambio permanente en las tendencias comportamentales de los estudiantes que les sirva, no solamente para aprender una L2 sino cualquier cosa que se propongan.

Dicho de otra manera, no se evidenció que se tuviera claridad del proceso que implica aprender una lengua, como tampoco de la verdadera importancia de las estrategias de aprendizaje al momento no solo de aprender una L2 sino también de enseñarla. Tampoco se evidenció que se tuviera claridad de los diferentes estilos de aprendizaje, ni se tenían en cuenta en las clases.

Dicho lo anterior, se pudo evidenciar a partir del análisis de resultados de la memoria de la presente investigación que, aunque hay claridad de la existencia de estrategias durante el

aprendizaje de una L2, se da por sentado que, son algo que se da de manera natural en los estudiantes y que el docente no tiene la necesidad de hacerlas explícitas en sus clases.

Sin embargo, la clave está en la reflexión que cada docente pueda hacer acerca de la enseñanza y aprendizaje de una L2. Principalmente, en relación con la importancia de tener conocimiento y comprensión del propio proceso de aprendizaje, puesto que permite hacer cambios significativos para mejorarlo.

De modo que, teniendo en cuenta que la metacognición es la facultad que le permite al ser humano ser consciente de sus propios procesos cognitivos y de reflexionar en torno a ellos, las estrategias de aprendizaje metacognitivas, de la mano de la habilidad de CO sí pueden ser de utilidad tanto para el docente como para el estudiante. Esto debido a que estas estrategias permiten controlar, coordinar y obtener un buen desempeño en el proceso de aprendizaje de la CO, no solamente en las clases sino también en contextos de la vida real.

12 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Llegados a este punto, es pertinente mencionar que la presente investigación tuvo limitaciones relacionadas con factores de tiempo, metodología y de obtención de permisos.

En primer lugar, al comienzo la investigación iba encaminada al uso de las Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner de la mano de las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford en el EFL, con el objetivo de hacer una propuesta pedagógica que planteara una manera diferente de abordar los contenidos temáticos del programa de inglés del contexto estudiado, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje presente en el aula.

Al evaluar el contenido de tal proyecto, la investigadora del presente estudio se percató que tal propuesta pedagógica requería más tiempo del que se disponía para un trabajo de tesis, por lo que se decidió delimitar el estudio trabajando únicamente con las estrategias de aprendizaje metacognitivas en la habilidad de CO desde el punto de vista analítico.

En segundo lugar, por problemas de tiempo a cambio de hacer una propuesta pedagógica, se tomó la decisión de hacer en esta fase, uso de la Etnografía del aula como metodología

teniendo en cuenta la información ya obtenida de la observación y práctica docente de la investigadora y partiendo de una memoria para su análisis.

Finalmente, debido a que no se obtuvieron los permisos para recoger más información, se optó por utilizar la información que se obtuvo en la experiencia de un año de observación y práctica docente de la investigadora y colocarla en la memoria.

A pesar de las restricciones y salvedades anotadas, como autora de la presente investigación, tengo la esperanza que estas modestas líneas que sirva a docentes en ejercicio y docentes en formación para hacer sus propias reflexiones, con el fin de promover prácticas dentro del aula de clase que redunden en el beneficio del desempeño de los estudiantes en la CO.

13 RECOMENDACIONES

A continuación, se presentarán en esta sección algunas recomendaciones que la autora de la presente investigación considera pudieran contemplarse para futuros estudios que acometamos los docentes en formación.

Futuros estudios además de identificar cuales estrategias de aprendizaje son usadas, podrían estar encaminados también a promoverlas, teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje pueden usarse como una herramienta para trabajar de la mano con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto con el objetivo de no caer en lo meramente instrumental de su uso.

Asimismo, tanto futuros estudios podrían indagar acerca de diversas metodologías pedagógicas en las que se trabaje con los estudiantes más explícitamente la manera de trabajar las estrategias de aprendizaje, promoviendo en el estudiante el interés, no solamente por el resultado de aprender una L2 sino también por el proceso que esto implica. Teniendo en cuenta el perfil del estudiante y el contexto real como algo significativo para éste, a través de contenidos que se acerquen al contexto real del uso de la lengua como un medio para comunicarse con otros.

Por otro lado, futuros estudios podrían hacer propuestas pedagógicas en donde se trabajen con las demás estrategias de aprendizaje y no quedarse con solo un grupo, ya que todas son de importancia no solamente para el aprendiz de una L2, sino también para el docente que la enseña. Por ende, se debe tener conocimientos de todas con el fin de poder abordar los problemas que se presenten en el proceso de aprendizaje desde una dimensión diferente (social, afectiva, cognitiva, metacognitiva) puesto que la fuente de los problemas podría ser de naturalezas diversas.

Por último, futuros estudios podrían revisar y analizar el rol que se le está dando a las diferentes habilidades dentro del aula de clase antes de trabajarlas con las estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta que las habilidades no solamente podrían servir como un canal por el cual se puede aprender la L2, sino también por medio de las cuales se pueden desarrollar diversas competencias en el aprendiz.

14 BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Baztán, A. (coord.) 1995 Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona, Marcombo.

Acero, E. (1996). El diario de campo: Medio de investigación del docente. En *Actualidad Educativa*, 3 (13). 13.

C, F. M. (1992). OBSERVANDO EL AULA: LA ETNOGRAFIA Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA. *Debates en Sociología. NP 17*, 83-115.

Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. Essex: Longman Group Limited.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Bastidas, J. A. Artículo Lingüística Aplicada.

Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.

Cornaire, C. ; Germain, C. (1998) *La comprensión orale*. Paris: Clé International

Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.

FERGUSON, C. A. (1966) *Applied linguistics*. In Dil, A. S. (ed.), *Language Structure und Language Use*. Essays by Charles A. Ferguson Selected und Introduced by Anwar S. Oil, pp. 135-148. Stanford, CA: Stanford University Press.

Geertz, C. (1983). “From the ‘native’s point of view’: On the nature of anthropological understanding”, en *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, Nueva York: Basic Books.

Hernández, P. (2016). Introducción. En P. Hernández, J. García & M. Romo. (Eds.), *Cognición: estudios multidisciplinarios* (pp. 9-18). Toledo, España: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

HERNANDEZ SAMPIERI, Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México, DF., 2006.

Ingram, D. E. *Applied Linguistics: A search for insight*. En Kaplan, R., ed. *On the Scope of Applied Linguistics*, 1980.

Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press.

Kimble, Gregory A. and Garnezy, Norman. 1963 *Principles of general psychology*. Second Edition. New York: The Ronald Press.

Lundsteen, S.W. (1979) *Listening: its impact on reading and the other language arts*. Urbana: Eric Clearing House on Reading and the Other Language Arts.

- Markee, N (1990) *APPLIED LINGUISTICS: WHAT'S THAT?* Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign, United States of America
- Mauss, M. (1967). *Manuel d' Ethnographie*. París: Payot & Rivages.
- Nolla Cao, N. 1997 "Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica", *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11: 107-115.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (199). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Heinle and Heinle publishers.
- Robert B. Kaplan (Ed) 2002. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oup.
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. New York: Logman.
- Rockwell, Elsie. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela." En 111 Seminario Nacional de Investigación en educación. ICFES, Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos. Colombia, 1986, pág. 21.
- Rodríguez-Gómez, D. Y Valldeoriola, J. (1996). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC
- San Fabián Maroto, J. L. 1992 "Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- SAVIGNON, S. J. (1991). *Communicative language teaching: State of the art*. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Vásquez, F. (2002). *El diario de campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. En Serie formación de maestros Bogotá D.C, Proyecto de reestructuración de escuelas normales. 111.

15 ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Estrategias directas e indirectas.....	24
Tabla 2 - Estrategias directas.....	25
Tabla 3 - Estrategias indirectas.....	26
Tabla 4 - Centering your learning.....	28
Tabla 5 - Arranging and Planning your learning.....	29
Tabla 6 - Evaluating your learning.....	30

Tabla 7 - Tipos de observación.....37

Tabla 8 - Formato Memoria.....38

16 ANEXOS

Tabla 2 - Estrategias directas¹⁷

1. Estrategia de memoria

Crear conexiones mentales	<ul style="list-style-type: none">- Agrupar- Asociar/elaborar- Colocar una nueva palabra en contexto
Usar imágenes y sonidos	<ul style="list-style-type: none">- Usar imaginarios- Mapeo semántico- Usar palabras claves- Representar sonidos en la memoria
Repasar bien	<ul style="list-style-type: none">- Repaso estructurado
Empleo de acción	<ul style="list-style-type: none">- Usar respuesta física o sensaciones- Usar técnicas mecánicas

2. Estrategias cognitivas

Práctica	<ul style="list-style-type: none">- Repetir- Practica formal con sonidos y sistemas de escritura- Reconocer y usar formulas patrón- Recombinar- Practicar de manera espontánea
Recibir y mandar mensajes	<ul style="list-style-type: none">- Obtener la idea rápidamente- Usar recursos para recibir y enviar mensajes
Análisis y razonamiento	<ul style="list-style-type: none">- Razonar deductivamente- Analizar expresiones- Analizar contrastivamente (entre dos idiomas)- Traducir- Transferir
Creación de estructura por medio del	<ul style="list-style-type: none">- Tomar notas- Resumir

¹⁷ Traducción libre por parte de la autora de la presente investigación

input y el output	- Resaltar
--------------------------	------------

3. Estrategias de compensación

Adivinar inteligentemente	<ul style="list-style-type: none"> - Usar pistas lingüísticas - Usar otras pistas
Superación de limitaciones en la producción oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar a la lengua maternal - Pedir ayuda - Usar mímica y gestos - Evadir la comunicación de manera parcial o total - Seleccionar el tema - Adaptar o aproximar el mensaje - Acuña palabras - Usar circunloquio o sinónimos

Tabla 3 - Estrategias Indirectas

4. Estrategias metacognitivas

Centrar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Dar un vistazo y relacionar con material conocido - Poner atención - Demorar la producción oral y enfocarse en la producción oral
Organizar y planear tu aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer hallazgos acerca del aprendizaje - Organizar - Establecer metas y objetivos - Identificar el propósito de las tareas de lengua (Comprensión y producción oral y escrita significativos) - Planear para una tare de lengua - Buscar oportunidades de práctica
Evaluar tu aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Auto monitorearse - Autoevaluarse

5. Estrategias afectivas

Disminuir tu ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> - Usar relajación de manera progresiva, respiración profunda o meditación - Usar música - Usar la risa
	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer afirmaciones positivas

Motivarte a ti mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar riesgos sabiamente - Premiarte a ti mismo
Tomar tu temperatura emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar tu cuerpo - Usar lista de verificación - Escribir un diario del aprendizaje de la lengua - Discutir tus emociones con alguien más

6. Social strategies

Hacer preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aclaración o verificación - Pedir corrección
Cooperar con otros	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar con los compañeros - Cooperar con usuarios competentes de la nueva lengua
Empatizar con otros	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar entendimiento cultural - Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás

Tabla 8 - Formato Memoria

Estrategia metacognitiva	Profesora 1			Profesora 2			Profesora 3			Profesora 4		
	Pre-listening	While-listening	Post-listening									
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												