



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación

Bonilla Traña, Mariel; Díaz Larenas, Claudio

La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación

Revista Educación, vol. 42, núm. 2, 2018

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación

Metacognition in Second Language Learning: Strategies, Instruments and Assessment

Mariel Bonilla Traña [1]
 Universidad de Concepción, Chile
 mbonilla@udec.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
 Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>

 <http://orcid.org/0000-0001-9408-2817>

Claudio Díaz Larenas [2]
 Universidad de Concepción, Chile
 claudiódiaz@udec.cl

Recepción: 11 Agosto 2016
 Aprobación: 20 Marzo 2018

RESUMEN:

El aprendizaje de una segunda lengua (de ahora en adelante, L2), como es el caso del inglés, se ha convertido en una necesidad de primer orden en el mundo actual. El carácter complejo que posee el proceso de aprendizaje de una L2 se debe a la gran cantidad de variables que confluyen y que inhiben o favorecen el aprendizaje. La metacognición y el uso de estrategias metacognitivas constituyen, en este sentido, mecanismos relevantes para el aprendizaje de una L2. El presente artículo discute el concepto de metacognición, por una parte, desde los modelos y estrategias existentes, y, por otra, desde los instrumentos y herramientas de entrenamiento que se utilizan para el monitoreo de los procesos cognitivos de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: Metacognición, estrategias metacognitivas, entrenamiento metacognitivo, segunda lengua.

ABSTRACT:

Learning a second language, as in the case of English, has become a number one necessity in the current world. The complexity of learning a second language is due to the large number of variables converging in the process, and that inhibit or foster learning. Metacognition and metacognitive strategies constitute relevant mechanisms for learning a second language. This paper, on the one side, discusses the concept of metacognition from the existing models and strategies and, on the other, from the instruments and training tools that are employed to monitor the participants' cognitive processes.

KEYWORDS: metacognition, metacognitive strategies, metacognitive training, second language.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educacional del siglo XXI predomina la necesidad de aprender la nueva información y almacenarla en la memoria a largo plazo, lo que permite al individuo utilizarla en otros contextos de aprendizaje. La actualización, la vinculación con personas de diferentes culturas, y por qué no, el potencial estudiantil, son algunas de las oportunidades que genera el aprendizaje de idiomas. Cada vez más sentido

NOTAS DE AUTOR

- [1] Candidata a Doctora en Lingüística, me he desempeñado dentro del área de lingüística aplicada a la enseñanza del inglés para personas adultas mayores como docente en la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción (Chile), la Casa del adulto mayor de la Municipalidad de Concepción (Chile), Instituto Británico de Cultura de Concepción y en la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica. En el año 2014, la Revista Internacional en Ciencias Sociales, indexada Scielo, publicó el artículo científico de mi autoría llamado Estrategias comunicativas de adultos mayores en inglés como segunda lengua.
- [2] Profesor asociado de la Universidad de Concepción. Doctor en Educación y Magíster en Lingüística. Su línea de especialización es la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés. Pertenece al Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación y a la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Dirección de Docencia

como una necesidad, el aprendizaje de un idioma extranjero produce una apertura en la percepción sobre los demás seres, y en la de otros mundos. El idioma inglés es utilizado en un sinnúmero de contextos, desde el científico hasta el laboral-recreativo, lo que lo convierte en un requisito del siglo XXI. En el caso de Chile, solo un 2% de la población adulta posee un nivel intermedio de inglés (Education First, 2015), por ende, las políticas gubernamentales apuntan a aumentar la población bilingüe, mediante la inclusión del inglés como una segunda lengua (en adelante L2) (Dowling, 2007).

Desde hace un tiempo, en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés, es posible encontrar diversos enfoques, teorías y metodologías, que han llevado a sus aprendices a seguir instrucciones, traducir, escuchar y repetir trozos en la lengua meta, convirtiéndoles en estudiantado predominantemente pasivo y dispuesto a recibir información. Sin embargo, los nuevos enfoques de enseñanza de una segunda lengua promueven que el papel que cumple el estudiantado en el aprendizaje de una L2 debe ser más participativo, activo e interactivo. Es así como se han generado metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumnado como un sujeto crítico y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje. La nueva consigna es aprender a aprender, permitiendo a estudiantes que participan de procesos de aprendizaje de idiomas, reflexionar y auto-regularse de mejor forma para aprender una L2.

El presente artículo discute analíticamente la definición de metacognición, desde el punto de vista de los modelos y estrategias metacognitivas existentes, y desde la evaluación y el entrenamiento de los procesos metacognitivos, como aspectos esenciales en el mejoramiento del aprendizaje de segundas lenguas.

METACOGNICIÓN Y MODELO METACOGNITIVO

Las áreas de la cognición humana y la metacognición adquieren una mayor relevancia en los estudios de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Blake and Zyzik 2016; Li, Legault and Litcofsky, 2014; Nikolov and Djigunović, 2006). Hertzog and Hulstsch (2000) definen la metacognición como el conocimiento sobre la cognición y las creencias que los sujetos poseen sobre sus propios procesos cognitivos (Bressler, 2014; Campos and Ameijide 2015; Hertzog, Perfect and Schwartz, 2002).

Según Pintrich, Wolters, and Baxter (2000), los seres humanos son capaces de dar solución a distintos problemas mediante la asociación entre su sistema de conocimientos establecidos previamente, y la reflexión sobre los propios procesos cognitivos. Este supuesto está asociado al de metacognición, cuyo precursor fue Flavell (1976), quien se basó en los procesos reflexivos que los niños y las niñas realizan sobre su propio pensamiento. Define la metacognición como "...the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes [processing activities] in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective [„el monitoreo activo y la consecuente regulación y orquestación de estos procesos (procesamiento de actividades) en relación con los objetos o datos cognitivos en los que se sustenta, usualmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto]" (Flavell, 1976, p. 232). Es decir, la metacognición es un proceso que requiere del monitoreo y la regulación de la información con el fin de cumplir un objetivo específico.

Según Burón (1996), la metacognición presenta cuatro características:

- a) El reconocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- b) La selección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- c) La autoobservación del propio proceso de generación de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas eran las adecuadas.
- d) La evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

La metacognición constituye un proceso mediante el cual se estimulan los propios procesos cognitivos respecto de lo que se cree y conoce, y se aplican estrategias que procesan nueva información (Hoyer and

Verhaeghen, 2006; Kuhn, 2000; Novak, 2016; Tarditi, Yuni and Urbano, 2004). Para Flavell (1979), el proceso metacognitivo puede ser activado, consciente e inconscientemente, mediante una serie de variables que intervienen en el proceso de regulación cognitiva. A continuación, se muestra la estructura central del modelo metacognitivo (Figura 1.)

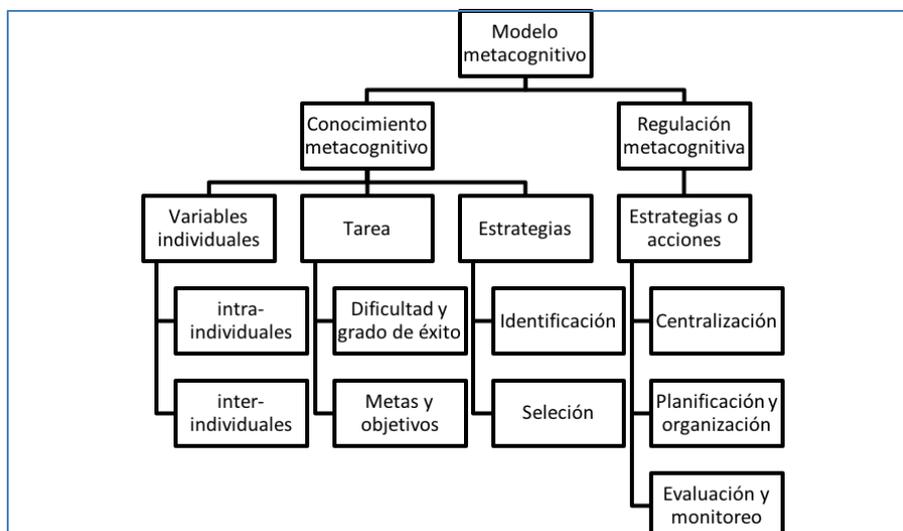


Figura 1. Modelo metacognitivo de Flavell (1979), O'malley and Chamot (1990) y Oxford (1990).

Según este modelo, la metacognición es la capacidad que poseen los sujetos de regular su propio proceso de aprendizaje, considerando dos niveles: el conocimiento metacognitivo y la regulación cognitiva.

El primer nivel del modelo es el conocimiento metacognitivo, definido como la información que el sujeto posee sobre sus propios procesos cognitivos. Considera las variables individuales, de la tarea y de estrategia. Flavell (1979) subdividió las variables individuales en intra-individuales, correspondientes al conocimiento o creencias sobre los propios intereses, aptitudes, habilidades y gustos; e interindividuales, referidas a las comparaciones que se establecen con otros individuos. Respecto a las variables de la tarea, ellas implican el conocimiento sobre el grado de éxito o dificultad que el individuo pueda experimentar en la ejecución de una tarea. Las variables de estrategia incluyen la identificación y selección de los procesos cognitivos para cumplir un determinado objetivo.

En el segundo nivel, está la regulación metacognitiva que incluye las estrategias metacognitivas de centralización, planificación y organización, y evaluación y monitoreo. La centralización del aprendizaje requiere de una concientización de lo que se aprende, mediante la asociación de la nueva información con la ya existente. La planificación y organización implican establecer las metas y objetivos de la tarea a realizar, conocer la dificultad de la tarea, así como los mecanismos que requiere el sujeto para llevarla a cabo. La evaluación y el monitoreo son parte de la introspección sobre el avance, la comprensión, éxito o fracaso, frustración o satisfacción durante la completitud de una tarea (Flavell, 1979). Se hace necesario explicar que ninguno de los niveles ni las categorías propuestas en este modelo deben ser vistos por separado, puesto que se encuentran en constante interacción directa entre ellos.

DIVISIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

Fritz, Howie and Kleitman (2010) y Schneider and Lockl (2008) indican que los procesos metacognitivos se dividen en dos subprocesos: 1) declarativo o el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, y 2) procedimental o la regulación de ellos por parte del individuo. En el primero de ellos, declarativo, el sujeto es consciente del conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos, y este conocimiento se evidencia,

mayoritariamente, estable y se desarrolla en el sujeto de manera tardía. En el segundo, procedimental, la actividad cognitiva es inestable ya que depende de las situaciones y tareas de aprendizaje, y no es posible de verificar y, en ocasiones, no se encuentra a nivel consciente.

En la línea de la división de estos procesos, se incorporan las estrategias metacognitivas, como mecanismos diseñados para controlar los procesos cognitivos. Flavell (1979, p. 35) propone lo siguiente: “A person with good metacognitive skills and awareness uses these processes to oversee his own learning process, plan and monitor ongoing cognitive activities and to compare cognitive outcomes with internal or external standards [Una persona con buena conciencia y habilidades metacognitivas utiliza estos procesos para supervisar su propio proceso de aprendizaje, planificar y monitorear las actividades cognitivas en curso y comparar los resultados cognitivos con estándares internos y externos]”.

Entre las clasificaciones de estrategias de aprendizaje, varios son los estudios que incluyen las estrategias metacognitivas (Chamot, 2005; O'malley and Chamot, 1990; Oxford, 2003; Schraw, Crippen, and Hartley, 2006). O'malley and Chamot (1990) sugieren que existen estrategias metacognitivas tales como la planificación, el monitoreo y la evaluación. La planificación requiere una organización de los pasos a seguir en el desarrollo de una tarea. El monitoreo es el nivel de conciencia que se tiene sobre lo que se está haciendo, y la evaluación se refiere a la acción de juzgar lo realizado. Por su parte, Oxford (2003) considera que las estrategias metacognitivas incluyen el pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje, la planificación y organización, y el monitoreo y la evaluación. La centralización del aprendizaje requiere de una concientización de lo que se aprende, mediante la asociación entre la nueva información y el conocimiento previo. La planificación y organización implican establecer las metas y objetivos de la tarea que se va a realizar, conocer la dificultad de la tarea, así como los mecanismos que requiere el sujeto para ejecutarla. El monitoreo y la evaluación contribuyen a medir lo realizado al finalizar una tarea.

Otra de las clasificaciones es la propuesta por Schraw et al. (2006), quienes establecen que existen tres tipos de estrategias: las de planificación, las de seguimiento y las de evaluación. En las estrategias de planificación, el estudiantado puede identificar y seleccionar la información y los recursos necesarios para cumplir con un objetivo. Las estrategias de seguimiento implican estar alerta y pendiente del desarrollo de una tarea. En las estrategias de evaluación, puede revisar su propio desempeño en la ejecución de una meta.

Estudios realizados por Liyanage, Bartlett, Birch and Tao (2012) y Xu (2012) revelaron hallazgos sobre la preferencia del uso de estrategias metacognitivas y su influencia positiva en el aprendizaje de idiomas. En China, Liyanage et al. (2012) demostraron que estudiantes con edades entre 18 y 20 años hacen uso de una combinación de estrategias metacognitivas, tales como la atención selectiva, la planificación organizacional, y el automanejo en tareas comunicativas de expresión oral y comprensión auditiva, tanto fuera como dentro de las salas de clase, a pesar de la preferencia de hacer uso de ellas principalmente fuera de la clase. Xu (2012), por ejemplo, evaluó el uso y la forma de desarrollar estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la competencia oral en ambientes virtuales de estudiantado nativo del chino mandarín. Sus hallazgos determinaron que permitir a aprendices autoevaluar su desempeño genera resultados positivos en las tareas comunicativas sustentadas en el uso del internet. En España, por su parte, se evaluó el uso de las estrategias metacognitivas y sus efectos en el desempeño lingüístico de estudiantes a nivel universitario, específicamente, en la habilidad de comprensión de lectura. Se logró determinar que no poseían un nivel de competencia lingüística adecuado debido, principalmente, a la falta de hábitos de lectura en la lengua meta y al desarrollo inadecuado de estrategias metacognitivas (Gómez, Solaz and San José, 2014).

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA

Las investigaciones realizadas sobre metacognición se focalizan en estudiar el conocimiento sobre los propios conocimientos cognitivos, al igual que la capacidad para almacenar estos conocimientos en la memoria a largo plazo (Hargis et al., 2017; McGillivray, 2013; O'Leary, 2017; Scott and Levy, 2013). La metacognición, tal

y como otros aspectos cognitivos, puede ser medida mediante la consulta a los mismos sujetos o mediante observaciones a los sujetos durante la realización de una tarea (Deakin-Crick, Broadfoot, and Claxton, 2004; Hautama#ki et al., 2002; Moreno, Cercadillo y Martínez, 2008). Existe una variedad de instrumentos que pueden ser utilizados para que los sujetos expliciten sus procesos metacognitivos de forma escrita u oral, como por ejemplo, los autorreportes, cuestionarios y entrevistas.

Uno de los instrumentos más utilizados son los métodos introspectivos, los cuales se han utilizado en los campos de la filosofía y la psicología para elicitación de los procesos mentales y reflexivos de las personas participantes. En la investigación de L2, la percepción interna de los procesos mentales pasados, específicamente la retrospección, ha permitido medir el nivel de conciencia que poseen los sujetos que se enfrentan a escenarios que incluyen una L2.

Entre los objetivos de estos instrumentos se encuentran:

- a) la descripción de lo que pasa por la mente de los sujetos en la resolución de problemas durante la realización de tareas cognitivas.
- b) la elicitación de la información con respecto a la ejecución de una tarea, incluyendo su dificultad y la información que se retiene.
- c) la narración de los pasos para completar una tarea específica.

Otro de los instrumentos que se ha utilizado en la evaluación de la metacognición tiene que ver con los diarios o autorreportes que dan cuenta de los procesos que siguen los sujetos en la realización de actividades de aprendizaje y que son elicitados mediante preguntas que permiten la reflexión de lo aprendido y la forma como fue aprendido (Goh and Burns, 2012). Los cuestionarios de autorreportes logran determinar cuáles son las creencias generales de los sujetos sobre su propia memoria y la de las demás personas, como es el caso del Instrumento de creencias generales sobre la memoria (GBMI, por sus siglas en inglés), desarrollado por Lineweaver and Hertzog (1998). Las preguntas en este cuestionario miden cuán saludable se encuentra la memoria de las personas participantes en términos generales, así como los aspectos específicos de la memoria episódica, durante el recuerdo de detalles tales como nombres, caras y ubicaciones.

El autorreporte es la información que se recupera mediante cuestionarios utilizados durante la realización de una actividad. Mientras que la autorrevelación y la autoobservación, se realizan después de ejecutada una acción, con la salvedad de que la autorrevelación utiliza un diario escrito u oral donde se va registrando la información, mientras que la autoobservación requiere un estímulo que reproduce o demuestra la actividad que realizó el sujeto (Mackey and Gass, 2005). Las medidas introspectivas orales más usadas son los protocolos de pensamiento en voz alta (Talk Aloud Protocol o Think Aloud Protocol en inglés), utilizadas para recopilar información sobre los procesos cognitivos durante la realización de una tarea (Ericsson, 2006; Ericsson and Simon, 1985). El procedimiento para ello consiste en entregar al sujeto una actividad, asegurándose que comprende lo que debe hacer, para luego solicitarle articular lo que piensa o cómo pretende realizar la actividad, con el fin de grabar los datos. En los casos que se requiera, se demuestra con un ejemplo esta articulación y se motiva a los sujetos participantes a informar lo que piensan. Se debe evitar hacer uso de expresiones que denoten evaluación o corrección sobre lo que el sujeto expresa (Macaro, 2001).

Los juicios de aprendizaje o JOL (por sus siglas en inglés), creados por Kornell and Metcalfe (2006), son otro de los instrumentos retrospectivos usados en varias investigaciones (Hertzog and Dunlosky, 2011; Tullis and Benjamín, 2012) sobre los procesos reflexivos que las personas participantes muestran en actividades cognitivas de aprendizaje, específicamente, relacionadas con la forma como el estudiantado percibe su habilidad para aprender una L2 y el avance en su aprendizaje. Tullis and Benjamín (2012) reportan que, utilizando este instrumento, fueron capaces de obtener las estrategias y la información sobre el monitoreo que realizaban personas jóvenes y mayores al momento de repasar o reestudiar un tema. Dichos instrumentos se caracterizan por ser subjetivos, puesto que la información es brindada por el mismo sujeto; la información

objetiva se obtiene mediante las observaciones que realiza personal experto de forma imparcial a los sujetos y a la situación. Hertzog and Dunlosky (2011) lograron determinar que las personas participantes realizaban un monitoreo durante el aprendizaje de vocabulario a través de la medición de la correspondencia existente entre los resultados de los JOL's y la información realmente aprendida.

Las entrevistas han sido las herramientas más empleadas en investigaciones de segundas lenguas (Deakin-Crick et al., 2004; Gass and Mackey, 2000; Mokhtari and Sheorey, 2002; Ramírez and Pereira, 2006), específicamente aquellas que permitan identificar el conocimiento sobre los pasos utilizados en una tarea, tales como las estrategias metacognitivas. Ramírez and Pereira (2006) aplicaron la entrevista de estrategias de comprensión de lectura creada por Mokhtari and Sheorey (2002), evidenciando que el uso de este instrumento era beneficioso para ponerlo en práctica en actividades docentes e investigativas. Otro tipo de entrevista es la de recuerdo estimulado (stimulated recall survey, en inglés) (Gass and Mackey, 2000; Ohly, 2006), instrumento que explora los pensamientos de las personas participantes, mediante un estímulo que permite que los sujetos participantes reporten lo que piensan o hacen, mientras llevan a cabo una tarea. La característica del estímulo es que este debe ser lo suficientemente fuerte como para activar los procesos de memoria. Algunos ejemplos de estímulos pueden ser un video o la transcripción de su producción.

Existen varias recomendaciones que se requieren tomar en consideración, cuando se emplean dichos instrumentos. Por ejemplo, el tiempo en el que se recopilen los datos debe ser lo más próximo al suceso, para permitir que lo que se vaya a recopilar esté presente en la memoria a corto plazo. Otra de las recomendaciones tiene que ver con el entrenamiento previo a la recolección de los datos; los sujetos deben poder realizar el método sin complicaciones, con instrucciones simples y una serie de preguntas que ayuden a elicitar lo que se busca, o la utilización de un cuestionario que los sujetos van llenando. También se debe tomar en cuenta la estructuración del método, de tal forma que los sujetos se expresen libremente (Gass and Mackey, 2000; Mackey and Gass, 2005).

ENTRENAMIENTO METACOGNITIVO

Varios son los estudios que han cuestionado la necesidad de crear sistemas de entrenamiento para concientizar a quienes aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje (Dunlosky and Connor, 1997; Dunlosky, Kubat-Silman and Hertzog, 2003; Hertzog and Dunlosky, 2011; Hertzog et al., 2002; Jing, 2006; Tarditi et al., 2004; Tullis and Benjamin, 2012). Sin embargo, las evidencias han logrado determinar que el entrenamiento metacognitivo ofrece beneficios en los procesos cognitivos y de aprendizaje de sujetos con diferentes edades. Dunlosky et al. (2003) y Hertzog and Dunlosky (2011) reportan que las intervenciones metacognitivas que fortalecen los procesos de autorregulación ayudan a compensar los declives cognitivos producto de la edad. Tullis and Benjamin (2012) y Jing (2006) reconocen la importancia de este factor para reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje de L2, de tal forma que se promueva la retención de nueva información, la autodirección y la autonomía de quien aprende.

La influencia positiva del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo del conocimiento léxico fue también demostrada por varios estudios en contextos en los que el input lingüístico entregado no era el suficiente (Arango y Escobar, 2014; Mahdavi, 2014; Rasekh and Ranjbary, 2003). Hertzog, Perfect, T. and Schwartz (2002) aconsejan que el entrenamiento de la metacognición debe ser de forma explícita, y debe incluir tres componentes principales: el monitoreo, la autoevaluación y la autorregulación de las actividades cognitivas.

En lo referente a la enseñanza de estrategias metacognitivas, Tarditi, Yuni and Urbano (2004) establecen que estas favorecen los procesos intelectuales relacionados con el uso de la memoria, particularmente, la retención y recuperación de información. Enseñar de forma explícita estrategias metacognitivas a los sujetos les permite evaluar sus capacidades, al comprender sus propios procesos biológicos y neurológicos, y la dinámica de estos en determinados contextos. Además, les facilita la generación de nuevos hábitos

intelectuales, ya que, a medida que van practicando, van requiriendo menos esfuerzo y tiempo para lograr mejores resultados, lo que, a su vez, provoca un efecto positivo en la eficacia y expectativas de logro.

DISCUSIÓN

La enseñanza de estrategias metacognitivas es un proceso vital para hacer al estudiantado consciente de su desempeño en una segunda lengua y del nivel logrado en su competencia comunicativa. El uso de estrategias metacognitivas contribuye a que reflexione sobre la forma como ejecutó cognitivamente una determinada tarea, pero, a su vez, lo apoya en el reconocimiento de aquellos aspectos afectivos que pueden estar interviniendo, de una forma u otra, en su aprendizaje de la segunda lengua, como lo son la ansiedad y la frustración. De esta forma, el estudiantado se vuelve más consciente de los mecanismos que le ayudan a resolver distintos conflictos comunicativos.

Los procesos de reflexión que desencadenan el uso de estrategias metacognitivas permiten poner a disposición del estudiantado herramientas útiles para evaluar su desempeño durante la ejecución de tareas comunicativas. Al desarrollar la habilidad de introspección, logra controlar su aprendizaje, y es capaz de reconocer qué estrategias utilizar y cuándo emplearlas para planificar y decidir sobre las formas en que se debe expresar una determinada estructura lingüística aprendida o una nueva función comunicativa del idioma.

CONSIDERACIONES FINALES

Se hace necesario reconocer que todo sujeto tiene capacidades cognitivas que le asisten en la realización de las tareas cotidianas. La metacognición se plantea como un recurso que posibilita el empoderamiento del estudiantado, puesto que constituye un proceso de reflexión sobre sus propios procesos cognitivos, mediante el conocimiento y la regulación metacognitiva. Tanto las variables intra e interpersonales como la dificultad y los recursos necesarios para completar una tarea le permiten tomar control de lo que hace, cómo lo hace y su resultado final.

Por su parte, la existencia de diversos instrumentos para la evaluación metacognitiva ayuda al estudiantado a identificar sus propios procesos metacognitivos. Estos instrumentos se han utilizado en diversos estudios y han permitido que los sujetos expliciten, por ejemplo, cómo reaccionan ante la resolución de problemas, la dificultad de una tarea y los pasos a seguir para realizar una tarea. Entre los instrumentos que ayudan a la reflexión metacognitiva están los autorreportes, cuestionarios y entrevistas, los cuales, mediante un estímulo específico o un entrenamiento previo, permiten el acceso a la información almacenada en la memoria a corto plazo. Se hace necesario, además, crear las condiciones óptimas para que la aplicación de los instrumentos sea lo más cercana posible al evento que se evalúa. La validez de todos estos instrumentos va a depender de la forma en cómo se utilicen, es decir, si facilitan o inhabilitan la recuperación de información sobre las creencias de los sujetos. Se ha reportado, por ejemplo, que debido a la poca confiabilidad y validez de los instrumentos para evaluar el trabajo metacognitivo, no es posible encontrar concordancia entre lo que los sujetos reportan, y su desempeño real; no obstante, este desafío ha permitido reconocer la necesidad de generar otras técnicas de recolección de datos para los procesos cognitivos.

El entrenamiento metacognitivo constituye una herramienta que potencia el trabajo reflexivo del estudiantado, puesto que, mediante el uso de estrategias o la división de una tarea en sus correspondientes etapas (planificación y organización, monitoreo y evaluación), se estimula el monitoreo que ejerce el sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje de una L2. En síntesis, la metacognición, la evaluación metacognitiva y el entrenamiento metacognitivo pueden llegar a ser mecanismos clave para el mejoramiento del aprendizaje de una L2, debido a que hacen consciente al estudiantado de los procesos mentales involucrados en su aprendizaje. La metacognición ha sido analizada como una posible herramienta para ayudar a mejorar el

proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2, sin embargo, la investigación de estos procesos regulatorios, en grupos etarios específicos, ha sido escasa hasta la fecha, y se convierte en un desafío para futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Arango, L. y Escobar, L. (2014). Metacognición en el adulto mayor. *Poiésis*, 1(28), 1-4.
- Blake, R. y Zyzik, E. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. USA: Georgetown University Press.
- Bressler, A. (2014). *Theory of mind and metamemory in old age*. Bryn Mawr College: Philadelphia, USA.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Campos, A. y Ameijide, L. (2015). Mnemotecnia y metamemoria en personas mayores. *Universitas Psychologica*, 14(1), 57.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 112-130.
- Deakin-Crick, R, Broadfoot, P., and Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education*, 11(3), 247 – 272.
- Dowling, J. (2007). *La enseñanza del inglés en Chile: Una asignatura pendiente*. Business: Chile.
- Dunlosky, J. and Connor, L. (1997). Age differences in the allocation of study time account for age differences in memory performance. *Memory & cognition*, 25(5), 691-700.
- Dunlosky, J., Kubat-Silman, A. and Hertzog, C. (2003). Training monitoring skills improves older adults' self-paced associative learning. *Psychology and Aging*, 18(2), 340.
- Education First, E. (2015). Índice de nivel de inglés. EF English proficiency. Retrieved from http://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-015-spanish-euro.pdf
- Ericsson, K. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich and R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 223-242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. and Simon, H. (1985). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT press.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fritz, K., Howie, P., and Kleitman, S. (2010). “How do I remember when I got my dog?” the structure and development of children’s metamemory. *Metacognition and Learning*, 5(2), 207–228.
- Gass, S. and Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goh, C. and Burns, A. (2012). *Teaching speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, A., Solaz, J. and San José, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: Nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista Educación*, 36(3), 154-183.
- Hargis, M., Yue, C., Kerr, T., Ikeda, K., Murayama, K. and Castel, A. (2017). Metacognition and proofreading: the roles of aging, motivation, and interest. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 24(2), 216-226.
- Hautama#ki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautama#ki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. and Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University, National Board of Education.
- Hertzog, C. and Dunlosky, J. (2011). Metacognition in later adulthood spared monitoring can benefit older adults' self-regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 167-173.

- Hertzog, C. and Hulstsch, D. (2000). Metacognition in adulthood and old age. In F. Craik and T. Salthouse (Eds.), *The Handbook of Aging and Cognition* (Second ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertzog, C., Perfect, T. and Schwartz, B. (2002). Metacognition in older adults: implications for application. En T. Perfect and S. Bennett (Ed.), *Applied metacognition* (pp. 169-196). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hoyer, W. and Verhaeghen, P. (2006). Memory aging. En J. E. Birren and K. W. Schaie (Ed.), *Handbook of the psychology of aging* (Vol. 6, pp. 209-232). San Diego: Elsevier.
- Jing, H. (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95-117.
- Kornell, N. and Metcalfe J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition*, 32(3), 609-622.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178-181.
- Li, P., Legault, J., and Litcofsky, K. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301-324.
- Lineweaver, T. and Hertzog, C. (1998). Adults' efficacy and control beliefs regarding memory and aging: Separating general from personal beliefs. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 5(4), 264-296.
- Liyanage, I., Bartlett, B., Birch, G. and Tao, T. (2012). "To be or not to be". *Metacognitive: learning EFL strategically. Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 5-25.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Mackey, A. and Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGillivray, S. (2013). *The influence of subjective value, importance, and interest on memory and metacognition in older and younger adults*. Los Angeles: University of California.
- Mahdavi, M. (2014). Metacognitive strategy training and vocabulary learning in an "input-poor" environment. *International Journal of Multidisciplinary and Current research*, 2(4), 389-398.
- Mokhtari, K. and Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Moreno, A., Cercadillo, L. and Marti#nez, M. (2008). *Learn European project. Pre-pilot study national report*. Spain. Instituto de Evaluacio#n. Madrid: Ministerio de Educacio#n.
- Nikolov, M., and Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*, 26, 234-260.
- Novak, M. (2016). *Issues in aging* (3rd. ed). New York: Routledge.
- O'Leary, A. P. (2017). *Using scaffolding to examine the development of metacognitive monitoring and control*. Ohio: The Ohio State University.
- O'malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohly, K. (2006). Older learners of German and their use of language learning strategies. Paper presented at the Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching. Lancaster: The Open University.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies*. Boston: Mouton de Gruyter.
- Pintrich, P., Wolters, C., and Baxter, G. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramírez, J. y Pereira, S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12(Ext), 148-169.

- Rasekh, Z. and Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Tesl-Ej*, 7(2), 1-18.
- Schneider, W., and Lockl, K. (2008). Procedural metacognition in children: evidence for developmental trends. In J. Dunlosky and B. Bjork (Eds.), *A handbook of memory and metamemory* (pp. 391–409). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G., Crippen, K., and Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in Science education: Metacognition as part of a broader perspective of learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Scott, B., and Levy, M. (2013). Metacognition: examining the components of a fuzzy concept. *Educational Research Journal*, 2(2), 120-131. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1021.9065&rep=rep1&type=pdf>
- Tarditi, L., Yuni, J. y Urbano, C. (2004). La enseñanza de estrategias metacognitivas para favorecer los procesos intelectuales y las memorias en los adultos mayores. Trabajo presentado en el primer encuentro de formadores de adultos mayores. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Médicas.
- Tullis, J. and Benjamin, A. (2012). Consequences of restudy choices in younger and older learners. *Psychonomic bulletin and review*, 19(4), 743-749.
- Xu, W. (2012). A Survey on Metacognitive Strategy Use in College Oral English Study under Internet Environment —With a Case Study of Guilin University of Technology. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1430-1435.

CC BY-NC-ND