



Clase de Español como lengua extranjera: una vía para desarrollar la metacognición en estudiantes chinos

Spanish class as a foreign language: a way to develop metacognition in Chinese students

Lida Cabanes-Flores
lida.cabanes8009@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-2500-7511>
Yunaisi Pérez-Vázquez
perezyunaisi@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-2361-5094>
Mirlandia Odilia Valdés-Florat
mirlandia.valdes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9035-0861>
Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba.

Resumen

Este artículo resultante del trabajo científico metodológico y de la práctica docente, tiene como objetivo identificar acciones para el desarrollo de la metacognición en estudiantes chinos desde la clase de español como lengua extranjera. Para ello se realiza una revisión de fuentes bibliográficas y se implementan métodos teóricos de análisis y síntesis e inducción-deducción. Se sistematizan referentes teóricos, se analizan algunas dificultades del estudiante chino en el aprendizaje de ELE y su vínculo con la metacognición, además se presentan pautas y acciones docentes dirigidas al desarrollo metacognitivo en estudiantes chinos desde la clase de español como lengua extranjera.

Palabras clave: proceso cognitivo, enseñanza de lenguas, aprendizaje de lenguas, lengua española

Abstract

This article resulting from methodological scientific work and teaching practice, aims to identify actions for the development of metacognition in Chinese students from the Spanish class as a foreign language (ELE). To do this, a review of bibliographical sources is carried out and theoretical methods of analysis and synthesis and induction-deduction are implemented. Theoretical references are systematized, some difficulties of the Chinese student in learning ELE



and its link to metacognition are analyzed, and guidelines and teaching actions aimed at metacognitive development in Chinese students from the ELE class are presented.

Keywords: cognitive process, language teaching, language learning, Spanish language

Introducción

En la actualidad el reto formativo en la Educación Superior no consiste en la mera acumulación de conocimientos. Como expresa García (2009) es importante capacitar a las personas para el aprendizaje permanente y que estas se apropien de una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces. En consecuencia, resulta necesario que el estudiante sepa enfrentarse a un cúmulo de información que crece diariamente, autogestione el conocimiento, reflexione sobre su desempeño, autorregule la actividad; es decir, muestre capacidad de planificación, flexibilidad cognitiva y controle la resolución de la actividad para evitar errores, corregirlos y aprender de ellos. El desarrollo de la metacognición se convierte en un objetivo del proceso formativo en las universidades, que trasciende la vida académica y tiene salida en variados escenarios y ante demandas, que la cotidianidad, impone al hombre de estos tiempos.

La clase es un escenario idóneo, desde el cual es posible trazar rutas significativas en función de lograr el desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante. En este contexto se presentan condiciones para el desarrollo de los procesos de control, automonitoreo y evaluación del despliegue de la actividad de aprendizaje, lo cual es un aspecto esencial a contemplar por el docente.

Se han desarrollado numerosas investigaciones que tratan el tema de la metacognición y su importancia en el aprendizaje (Campanario, 2000; Tesouro, 2005; Osses y Jaramillo, 2008; Ayala, 2013; Velázquez y Santiesteban, 2019). En el ámbito de la enseñanza de la lengua se han estudiado las relaciones entre la metacognición y los procesos de comprensión de textos, de lectura y escritura. Alvarado (2003) aborda la relación entre procesos metacognitivos, la metacompreensión y la realización exitosa de la actividad de la lectura. Bornhofen et al. (2013) estudian la metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora. Campo et al. (2016) se dirigen a describir los niveles de conocimientos metacognitivos y de estrategias de planificación, identificados por estudiantes universitarios con relación a sus procesos de



producción de textos y a determinar la relación existente entre la percepción de estos procesos y el rendimiento académico.

De igual forma se reportan estudios que abordan la metacognición en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Delmastro, 2010; Gustavsen, 2011; Santos, 2018; Chumaña et al. 2018; Chumaña et al. 2019). Existen estudios orientados específicamente, al análisis de la metacognición en la enseñanza del español (Gustavsen, 2011).

En la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei los planes de estudio incorporan el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde el español ocupa un lugar relevante. La práctica docente en las asignaturas de “Español” y “Escuchar y Hablar” y las evaluaciones realizadas a estudiantes chinos de esta institución, han permitido distinguir la existencia de algunas dificultades comunes a varios grupos de estudiantes que comienzan a aprender la lengua española: omisiones o cambio de vocales y/o consonantes, errores en la concordancia entre sustantivo y adjetivo, en el uso de los verbos tener, ser, llevar en tercera persona del presente simple y la presencia de transferencia lingüística de tipo negativa del inglés al español. Se identifica que la permanencia de estas dificultades en algunos estudiantes está relacionada, entre otros aspectos, con carencias en la autoevaluación del desempeño. Entre los elementos fundamentales a tener en cuenta en el tratamiento de estas dificultades se encuentran la concientización, control y perfeccionamiento del desempeño.

El objetivo de este estudio es identificar acciones para el desarrollo de la metacognición en estudiantes chinos desde la clase de español como lengua extranjera (ELE). Para ello se realiza una revisión de fuentes bibliográficas y se implementan métodos teóricos de análisis y síntesis e inducción-deducción.

En función del cumplimiento del objetivo se analizan referentes teóricos sobre la metacognición y su trascendencia en el aprendizaje de manera general y de manera particular, en el desarrollo cognitivo del estudiante desde la clase de ELE. Se precisan acciones aplicables al desarrollo de la metacognición en la clase de ELE y se ofrecen algunas pautas de acuerdo con las especificidades del estudiante chino. Se develan aspectos referidos a la vinculación entre los procesos metacognitivos y el aprendizaje y cómo las carencias en la metacognición explican, hasta cierto punto, las dificultades que presentan los estudiantes chinos en la clase de ELE.



Desarrollo

Consideraciones teóricas acerca de la metacognición y su trascendencia en el aprendizaje

El término metacognición resulta polémico dada la variedad de perspectivas desde las cuales se ha abordado. Pozo et al. (2001) hacen alusión a que, de acuerdo con la tradición o corriente de adscripción, se puede hacer referencia al término metacognición como introspección reflexiva (filosofía de la mente), como habilidad de autoobservación (conductual-cognitivismo), en calidad de control ejecutivo (procesamiento de la información), como un tipo de reflexión en y sobre la propia acción (investigación en la acción) o como un proceso de internalización de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica (enfoque sociocultural), entre otros.

La metacognición es el “conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos” (Flavell, 1976 citado en Santos, 2018, p. 3).

Flórez et al. (2005) refieren que la metacognición ha sido vista como un proceso complejo, con dos dimensiones: la primera referida al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento y la segunda, a la regulación de la cognición que incluye los procesos reguladores conducentes a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más estables. Así mismo, autores como Herrera y Ramírez (2008, citando a Flavell, 1976), destacan dos notas distintivas de la metacognición: su contenido y su función. En cuanto al contenido, la metacognición es un proceso relacionado con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus procesos mentales o de la información sobre la que estos se ejercen. En relación con la función, plantean que el hecho de acceder a los propios procesos cognitivos le permite a quien conoce un mejor control de su actividad.

La metacognición se compondría de un componente de naturaleza declarativa, “saber qué” acerca de la propia actividad cognitiva, y de otro componente de naturaleza procedimental, “saber cómo” aplicar los procesos cognitivos de manera eficaz en el contexto de una determinada tarea (Pérez et al. 2015).

Se refiere además por Pozo et al. (2001) que no se trata sólo de que los alumnos vayan adquiriendo un mayor conocimiento sobre qué deben hacer para aprender, sino sobre todo dónde, cuándo, cómo y con quién deben hacerlo. Se analiza la importancia del conocimiento condicional en el uso de estrategias de aprendizaje. Diversos autores (Antonijevic y Chadwic, 1981/82 citados



en Quiroga, 2016, p.518) presentan tres funciones del proceso metacognitivo: la planificación, la supervisión y la evaluación.

En consecuencia con lo anterior, se puede afirmar que la metacognición se expresa en el conocimiento de los propios procesos cognitivos y en la regulación de las acciones en el marco de la actividad; en este proceso se involucran ineludiblemente conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales, que pueden propiciar, de acuerdo a sus particularidades, el desarrollo de la resolución exitosa de la actividad. Ante una demanda de aprendizaje es posible aplicar, además del contenido derivado de la asignatura en sí, un pensamiento reflexivo dirigido a qué y cómo hacer, bajo qué condiciones es más factible una u otra estrategia de resolución, así como procesos de automonitoreo, control y evaluación de la ejecución.

Una de las características principales de la buena enseñanza es precisamente la de favorecer procesos metacognitivos (Melgar y Elizondo, 2017). Roa (2016) refiere que la metacognición, desde el punto de vista educativo implica, entre otros aspectos, desarrollar la capacidad de autoobservación del propio proceso de construcción de conocimiento, la posibilidad de elección de las estrategias más adecuadas al estilo de aprendizaje y de reflexionar acerca de la calidad de los resultados en concordancia con los objetivos que se establecieron.

Concebir estos aspectos de la metacognición resultan cruciales para poder estimular su desarrollo sobre todo desde el proceso docente educativo (PDE). Cuenca (2013), al generalizar ideas sobre la relación aprendizaje-metacognición apunta como las más trascendentes: reconocer el importante papel que juegan los recursos metacognitivos para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado; destacar la importancia del componente funcional (regulación y control metacognitivo) para la ejecución de un aprendizaje consciente y del proceso de reflexión como apoyo principal de los recursos metacognitivos en el aprendizaje; develar el rol fundamental de la metacognición en el llamado “aprendizaje estratégico” asociado a la selección, dominio, aplicación y producción de estrategias que son transferidas a nuevas situaciones de aprendizaje y destacar la importancia de la metacognición en la solución de tareas del aprendizaje.

Tratar como esencial el desarrollo metacognitivo es un paso importante para lograr la transferencia de contenidos aprendidos a diferentes contextos y que sean aplicables durante toda



la vida, además, facilita el autoconocimiento, la reflexión sobre el conocer y el hacer, el papel activo del estudiante y consecuentemente dirigido, su formación integral.

Algunos aspectos básicos a contemplar en el desarrollo de la metacognición

Desarrollo metacognitivo

La Situación Social del Desarrollo y la Zona de Desarrollo Próximo, categorías devenidas del Enfoque Histórico Cultural, constituyen un sustento con alcance teórico-metodológico relevante para delinear procesos de enseñanza dirigidos a la estimulación cognitiva y a alcanzar un despliegue metacognitivo que acompañe eficazmente la actuación del estudiante ante una demanda de aprendizaje.

La comprensión del desarrollo metacognitivo implica tener en cuenta el alcance de la influencia social en este proceso y el carácter ascendente del desarrollo, de niveles reales a niveles potenciales en forma sucesiva. Lo que constituye hoy el nivel potencial en el desarrollo cognitivo y metacognitivo de un estudiante, podrá ser en el futuro su nivel real de desarrollo; en esta dinámica las interrelaciones que se establecen en el proceso docente resultan significativas.

Para su trabajo, el profesor debe reconocer la importancia de la interacción social en la incorporación activa de las acciones dirigidas a la regulación de la cognición, así como las relaciones únicas que se presentan entre las particularidades intrapsicológicas del joven, en esta etapa del desarrollo y las condiciones externas.

El desarrollo metacognitivo, visto desde el PDE, se caracteriza por ser un proceso en el que, a partir de la dinámica entre las condiciones intrapsicológicas del estudiante y las condiciones externas, propias del proceso docente, se produce, con la mediación sistemática, intencionada, planificada del profesor y la interacción con el otro, un gradual ascenso en la planificación, el automonitoreo y el control de la actividad cognitiva por parte del estudiante, un conocimiento cada vez mayor de sus procesos y una expresión superior en la regulación de la actividad.

Metacognición y afectividad en el aprendizaje del Español como lengua extranjera.

En diferentes estudios se ha tratado la relación entre metacognición y afectividad (Efklides, 2006; Pereira y Vital, 2016), así como la importancia de la afectividad en el aprendizaje de lenguas (Marcos, 2007; Marins y Guijarro, 2010).



Marcos (2007) examinó las interrelaciones entre tres factores afectivos (ansiedad, actitud y motivación) y su efecto predictivo sobre el rendimiento académico de estudiantes de español como lengua extranjera. Marins y Guijarro (2010) refieren que la eficacia de las destrezas cognitivas está condicionada por el estado emocional del aprendiz.

La unidad indisoluble cognición-afecto resulta imprescindible en la comprensión de la dinámica personalógica, sobre todo si se analiza la disposición para el aprendizaje, el rendimiento académico o la necesidad experimentada por el estudiante de organizar el estudio independiente en función de lograr determinadas metas, y al explicar las posibles causas de las manifestaciones de estos aspectos.

Los procesos afectivos se encuentran implícitos en el desarrollo cognitivo y metacognitivo e influyen de manera significativa en las cualidades de la ejecución de la actividad de aprendizaje. Los factores afectivos cualifican la interacción del aprendiz con el contenido; la interrelación cognición-afecto explica las particularidades que exhiben la planificación, el automonitoreo y la flexibilidad cognitiva en el aprendizaje, así como la posible expresión de estas funciones en la autorregulación del comportamiento.

Algunas dificultades del estudiante chino en el aprendizaje de ELE

El aprender español es un reto para los estudiantes chinos debido, entre otros aspectos, a la distancia lingüística existente entre su lengua materna y la lengua meta. Méndez (2005) señala las diferencias que se presentan entre ambas lenguas desde el punto de vista de la gramática, la fonética, la sintaxis y el léxico.

Al referirse al nivel fonemático de la lengua, este autor expresa que la distinción entre los fonemas sordos y sonoros no tiene importancia funcional en chino, pero sí en español; que no pocos suelen confundir los sonidos sonoros [b, d, g] con los sordos [p, t, k] y se presentan problemas en la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdental que no existen en chino. Cortés (2009) apunta que un análisis contrastivo fonológico entre el chino y el español, permite predecir que los estudiantes chinos de ELE pueden experimentar dificultades a la hora de discriminar entre los siguientes fonemas: 1) el dentoalveolar /s/ y / el interdental /θ/, 2) el lateral /l/ y los vibrantes /r/ y /r/, 3) los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/.



Las citadas dificultades de estos estudiantes en el nivel fonemático de la lengua pueden apreciarse en los restantes niveles. En el lexical, el empleo de unidades léxicas diferentes conduce a realidades semánticas distintas, por ejemplo: pelo, perro, pero.

En la gramática y la sintaxis, se entrecruzan algunos aspectos, por ejemplo, en español la palabra, desde el punto de vista morfológico, presenta muchos accidentes gramaticales. En chino las oraciones deben tener un sujeto, mientras que en español puede estar expreso o no. Los nombres en chino no distinguen ni género ni número; en muchos casos, la diferencia viene marcada por términos distintos característicos de cada género. Finalmente, los verbos chinos no cambian morfológicamente de persona, tiempo o modo; el chino es una lengua que carece de flexión verbal, mientras que el español es una lengua flexiva por excelencia.

En la resolución de la actividad se integran procesos cognitivos que, en unidad, permiten el alcance de los objetivos de aprendizaje. Méndez (2005) refiere que los estudiantes chinos de español avanzan con lentitud en los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua, pero si algo los caracteriza, es su tesón y su extraordinaria capacidad de memorización. Azpiroz (2013) refiere que podría pensarse que la predilección por la memorización no se trata necesariamente de una tradición cultural arraigada, sino de una consecuencia contextual de las evaluaciones.

Las autoras consideran que esta particularidad relativa a la capacidad de memorización de los estudiantes, debe tenerse en cuenta como una fortaleza para el logro de los objetivos de aprendizaje, que incluyen el desarrollo de la metacognición. Específicamente, es importante resaltar que, en el proceso de autoevaluación del desempeño, la memoria tiene un papel relevante en el logro del análisis retrospectivo del proceso de resolución.

Tal como plantea Azpiroz (2017), se ha podido constatar que muchos estudiantes chinos memorizan para recordar el material, pero este proceso genera esfuerzos de comprensión del significado, lo que para las autoras de este trabajo es un indicador de la participación de la reflexión en relación con el contenido. Del mismo modo, se coincide con el autor de referencia en que los estudiantes también son críticos de los procesos de memorización automática en el sentido de que hacen perder el tiempo, generan aburrimiento y no son eficaces para recordar material complejo y/o extenso; emplean la memorización por motivos que se pudieran considerar superficiales, tales como aprobar exámenes o por costumbre, pero también la utilizan por motivos



más profundos como lo son recordar el material para poder usarlo y sortear dificultades relativas a las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta.

No obstante, se ha identificado que, en algunos estudiantes, las dificultades en los procesos de reflexión en el aprendizaje y en la regulación y control de la ejecución de acciones en el marco de la actividad, propicia que se presente una repetición automática de lo aprendido.

Desde una perspectiva didáctica, la evaluación del aprendizaje puede constituir una de las vías fundamentales para potenciar la reflexión sobre los aspectos declarativos, procedimentales y condicionales del proceso de conocer.

Al analizar el desempeño de los estudiantes chinos que comienzan a aprender la lengua española, en las actividades áulicas y evaluaciones realizadas por las autoras de este trabajo, se han detectado dificultades como: cambios en la pronunciación de algunos sonidos o fonemas sonoros /b/, /d/, /g/ por sus correspondientes sordos /p/, /t/, /k/ que conlleva a variaciones a nivel lexical, pues el empleo de una palabra semánticamente diferente, le otorga otra connotación a la comprensión global del texto. En el caso del uso de las vibrantes simples y múltiples /r/ y /r/, inexistentes en la lengua china, se hace muy difícil su pronunciación y discriminación en los contextos comunicativos donde los estudiantes las emplean.

De igual manera se han constatado insuficiencias en la atención a los aspectos morfológicos del español, debido a la variedad de morfemas constitutivos que se utilizan para formar nuevas palabras. La mayor dificultad en este aspecto, radica al establecer las concordancias de género y número entre sustantivos, artículos, adjetivos y verbos. En el plano lexical, el alto número de derivaciones léxicas y la riqueza de relaciones lexicales que se establecen mediante la sinonimia, antonimia, polisemia entre otras, posibilitan utilizar acepciones distintas de una palabra de acuerdo con el contexto y situación comunicativa donde se utilice. Esto hace que un gran número de estudiantes las empleen incorrectamente.

Son palpables las dificultades en el plano gramatical, principalmente en el uso inadecuado de los tiempos verbales. En el aspecto sintáctico, al construir frases en español, los artículos, las conjugaciones verbales y los diferentes accidentes y flexiones del verbo no son correctamente utilizados e incurren en errores de coherencia y cohesión que afectan el discurso en su totalidad.



Se presentan, además, carencias en la autoevaluación del desempeño y en la autorregulación en el proceso de aprender. La presencia de estas dificultades implica que se entorpezca el análisis del error y de las posibles estrategias y planes de acción desarrollados en el curso de una actividad, en la clase de ELE. La expresión de procesos metacognitivos y su consideración se convierten en condición imprescindible para solventar las carencias en el aprendizaje de la lengua.

Se ha podido constatar la importancia que reviste para estos estudiantes el reconocimiento grupal, el trabajo en colectivo y de forma organizada, pero con la distinción de que no se busca ganar protagonismo en el PDE, no tienden, incluso, a participar espontáneamente si no se generan, por el docente, las condiciones para ello. Estas particularidades resultan importantes para la selección de acciones, dirigidas al desarrollo metacognitivo desde la clase de ELE.

Desarrollo cognitivo y metacognitivo desde la práctica del docente de ELE

Resulta fundamental en este estudio presentar valoraciones y finalmente delinear acciones que, vistas desde la sistematización teórica y la experiencia docente, contribuyen al tratamiento de la metacognición y sus dimensiones. Acciones que, partiendo de particularidades grupales e individuales, pueden favorecer la planificación, monitoreo, control, regulación de la ejecución ante una demanda de aprendizaje en la clase de ELE.

Monereo (1995) citado en Alama (2015), propone tres lineamientos de enseñanza metacognitiva propicios para que cualquier docente los ponga en acción:

- a) Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”, es decir, ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.
- b) Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, a que mejoren la regulación de los procesos cognitivos implicados.
- c) Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, que identifiquen el propósito de aprendizaje, reconozcan las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas, activen sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, con el fin de conseguir la elaboración de relaciones sustanciales con la nueva información y se logre un aprendizaje más significativo.



Cabanes et al. (2017) refieren que resulta factible el desarrollo de una visión retrospectiva en relación con el desempeño a través de interrogantes como: ¿en qué me equivoqué?, ¿qué me resultó más difícil?, ¿por qué?, ¿conseguí realizar todos los pasos pertinentes en la solución del ejercicio?, ¿he evaluado mi ejecución?, otras preguntas dirigidas a próximas ejecuciones podrían ser: ¿qué debo hacer en próximos ejercicios?, ¿qué hacer en ejercicios similares?, ¿cómo evitar el error cometido en próximas tareas? Estas interrogantes también resultan valiosas al realizar la autoobservación del proceso de ejecución por parte del estudiante.

Otro aspecto importante que debe atender el docente al estimular el desarrollo de los procesos metacognitivos, es el tratamiento del error, su análisis y la mirada optimista hacia el desempeño. Es decir, lograr el aprendizaje a partir del tratamiento de la dificultad.

En español, el desconocimiento de una palabra determinada no tiene por qué derivar en el fracaso en una situación comunicativa. En el momento en que se ponen a disposición del estudiante las herramientas adecuadas para producir los conocimientos en la nueva lengua, se está ofreciendo la posibilidad de que tomen plena conciencia y confianza en sus capacidades.

En relación con las estrategias de aprendizaje, específicamente en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera o L2, Oxford (1990) citado en Ortiz (2011) las clasifica en dos grupos: las estrategias directas, relacionadas específicamente con el lenguaje mismo y las estrategias indirectas, relacionadas con el propio aprendizaje. Dentro del grupo de las estrategias indirectas se encuentran las metacognitivas (Ortiz, 2011).

Se consideran importantes los criterios de Ospina (2011), quien plantea que aprender a comunicarse en una lengua extranjera de manera eficaz, requiere que el aprendiz sea consciente de que debe usar estrategias metacognitivas apropiadas para poder cumplir sus objetivos de aprendizaje y de comunicación, refiere además que, para poner en marcha un programa centrado en la enseñanza de estrategias, resulta necesaria una metodología que respete los siguientes principios: “verificar qué estrategias utilizan los aprendientes; hacerles tomar conciencia de la existencia de otras estrategias; proporcionar práctica abundante; fomentar la coevaluación y la autoevaluación del uso de estrategias; fijar nuevos objetivos estratégicos”(p. 361).

Debe señalarse además que, en el aprendizaje de esta asignatura, es posible atender determinados contenidos que tienen una alta interrelación con el uso de estrategias metacognitivas. Uno de los



objetivos que se distinguen en el PDE de ELE se relaciona con la comprensión de textos y, por tanto, con el desarrollo de una lectura que se dirija a la comprensión textual.

Para lograr un proceso eficaz, reflexivo, crítico de la lectura para aprender, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su proceso de comprensión (López y Arciniegas, 2004).

Caicedo (2011) plantea que establecer el propósito de la lectura, revisar las características del texto, activar conocimiento previo, hacer predicciones, establecer un plan de lectura, son estrategias que interactúan durante el proceso de la planificación en la tarea de comprender un texto escrito. En relación al uso de las estrategias de monitoreo-control refiere, entre otras, dar cuenta o parafrasear su comprensión del texto, hacer pausas para reflexionar sobre lo que lee, identificar la intención comunicativa del autor. Algunas estrategias de control usadas para mantener la comprensión son: identificar las ideas claves, resaltarlas o señalarlas, mantener la velocidad de lectura en función de la dificultad, activar conocimiento previo y ajustar la adecuación de los recursos y del tiempo destinado para la tarea.

Bojacá (2004) citado en Martínez et al. (2011) destaca en la metacognición dos aspectos claves para regular la comprensión lectora, que se encuentran interrelacionados: el conocimiento de la finalidad de la lectura, y la autorregulación de la actividad mental.

El desarrollo de la metacognición y el uso de estrategias metacognitivas, pueden favorecer, de manera general, el aprendizaje de la lengua y contribuir positivamente en la solución de diversas dificultades que se presentan en la adquisición de la lengua española.

Acciones para estimular la metacognición desde la clase de ELE

La clase es una de las formas de organización del PDE y constituye un espacio idóneo para el desarrollo metacognitivo del estudiante. A partir del estudio sobre el tema y el desarrollo de la práctica docente de las autoras, se presentan acciones y pautas importantes para promover el desarrollo metacognitivo desde la clase de ELE.

El planteamiento con calidad del objetivo de la clase, tiene un importante efecto en la direccionalidad, organización y desempeño del docente y facilita al estudiante determinar la meta de aprendizaje, por consiguiente, tiene una connotación metacognitiva.



El profesor puede demostrar al discente el progreso en el cumplimiento del objetivo, dígase, por ejemplo, que la realización de cierres o conclusiones parciales en la clase facilitan el monitoreo del proceso, determinar qué se ha tratado, qué se ha alcanzado, en función de que el estudiante reflexione sobre lo aprendido y piense en lo que aún falta por aprender. Esta dinámica vista en la acción docente es una representación de modos de hacer, que puede tener una influencia organizativa en el desempeño del estudiante.

Las acciones expuestas implican y están directamente relacionadas con otros componentes no personales del proceso como la evaluación y la selección de métodos productivos que favorezcan la interacción alumno-profesor. En relación con la evaluación, resulta relevante el desarrollo de acciones dirigidas a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación encaminadas a la valoración crítica del desempeño, para ello, deben centrarse, no sólo en el resultado, sino también en el proceso de su consecución. La interacción entre los estudiantes puede propiciar una mejor evaluación de las estrategias de solución empleadas y aquellas más factibles ante una demanda de aprendizaje.

El trabajo colectivo durante la clase, con previa planificación y de acuerdo con el objetivo de la misma, es además un facilitador para que el estudiante corrobore que existen diferentes formas de hacer, contraste su actuación y formas de pensar con las de otros. El profesor juega un papel esencial en la determinación de las estrategias más acertadas, como guía en el proceso reflexivo.

Actividades en clase, estudios independientes, tareas, deben acompañarse de una adecuada orientación que le permita al estudiante cerciorarse de las exigencias a las que debe responder. El profesor debe concebir, dentro de las metas a alcanzar, el análisis por el estudiante de la actividad y de las alternativas para su realización, que reflexione sobre los procedimientos empleados, los errores cometidos, cómo pudieron detectarlos y solucionarlos. En este empeño, la incorporación de preguntas metacognitivas resulta trascendental.

En el caso de los estudiantes chinos, en dependencia del nivel de aprendizaje de la lengua y etapa del curso, las preguntas dirigidas a reflexiones sobre su desempeño pudieran expresarse, por ejemplo, en el primer año, por escrito y en su lengua materna; con posterioridad y de forma gradual, una vez familiarizados con estas interrogantes y con un mayor dominio del idioma español, se procedería a expresar oralmente estas reflexiones en la lengua meta.



Es importante que el profesor demuestre, mediante su quehacer, cómo puede trabajarse en función de la comprensión textual y qué acciones favorecen el control de la cognición durante este proceso. Las estrategias metacognitivas facilitadoras de la comprensión, utilizadas de forma sistemática, pueden coadyuvar a su empleo posterior de forma autónoma por el estudiante.

La clase práctica, como forma organizativa, constituye un contexto propicio para profundizar en los contenidos recibidos, llegar a generalizaciones con respecto a lo aprendido y ejercitar. Este espacio académico facilita la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas ante actividades disímiles creadas por el docente, que promuevan la incorporación de los contenidos de la lengua y, a la vez, la reflexión del estudiante sobre lo que conoce, las estrategias que ha empleado y aquellas utilizadas por sus compañeros, cuáles resultan más factibles, qué hacer para leer mejor y lograr la comprensión.

En relación con el tratamiento de las dificultades de pronunciación, es importante que el docente trate en sus clases las diferencias fonéticas que se presentan entre el chino y el español. Esto contribuye a que las acciones de control y evaluación sobre el proceso de desarrollo de la actividad sean más precisas. Se les debe hacer notar a los estudiantes que, si bien en chino mandarín los sonidos sonoros son pocos, la lengua española tiene predominio de la sonoridad. Al impartir clases de fonética hay que prestar atención particular a la escucha y pronunciación de las consonantes oclusivas sonoras del español (/b/, /d/, /g/). El profesor debe describir verbalmente y con el apoyo de láminas, cuál es la colocación apropiada de los órganos implicados en la pronunciación de estas consonantes, e invitar a los estudiantes a que las pronuncien colocando su mano en la parte superior frontal del cuello, para que provoquen y perciban la vibración de las cuerdas vocales. De igual modo, deben facilitarse audiciones de palabras diferentes que usan las mismas vocales en iguales posiciones, pero cambian las consonantes sonoras por las sordas, por ejemplo: casa-gasa, dos-tos. Se les debe hacer notar que estas palabras tienen diferentes significados y se distinguen, al pronunciarlas, solo por el rango de sonoridad. El profesor puede estimular el análisis de estas diferencias desde el manejo del error.

Al enseñarles a entonar afirmaciones, exclamaciones y preguntas, el profesor puede apoyarse en la representación de las sinalefas en español, así como en la imagen gráfica de las curvas de entonación. En este sentido, debe desarrollar acciones en la clase que favorezcan la toma de conciencia por el discente acerca de su desempeño y cómo puede mejorarlo.



El estudiante puede escribir reportes donde refiera, desde una mirada metacognitiva a la ejecución, los aspectos que considera se relacionan con su desempeño exitoso en una actividad comunicativa y aquellos que explican la presencia del error. Estos reportes, que pueden ser en un primer momento en su lengua materna y luego en la lengua meta, informarán al docente acerca de la representación del estudiante sobre su propio desempeño, y le facilitarán el diseño de actividades dirigidas al perfeccionamiento, ajuste o reestructuración de estas representaciones a través de la práctica y la interacción grupal.

De manera general, el docente debe promover la reflexión sobre la necesidad de un desempeño planificado, donde se consideren las particularidades de la demanda, las condiciones de la tarea, las estrategias a implementar para desarrollarla eficientemente y la importancia de la autoevaluación de la ejecución. Puede, además, desarrollar actividades donde demuestre al estudiante la transferencia de una estrategia empleada con anterioridad a nuevos ejercicios.

Al concebir la estimulación de la metacognición desde la clase de ELE y comprender sus posibles resultados, es necesario tener en cuenta que los logros o fracasos en este proceso son resultantes de una multiplicidad de aspectos en interacción. Por una parte, se encuentran las particularidades del contenido de ELE, la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta, las características de la tarea de aprendizaje y el contexto sociocultural. Por otra, y en interacción con estas, se encuentran las particularidades del estudiante, quien presenta un repertorio de conocimientos precedentes, estilos de aprendizaje previos y aspectos afectivo-motivacionales implicados en el acto de aprender, que se expresan y favorecen o no el desarrollo.

Durante el PDE de ELE el docente debe planificar las acciones dirigidas al desarrollo metacognitivo. Se pretende una mediación social sistemática para el desarrollo metacognitivo, caracterizada por acciones docentes organizadas desde la clase dirigidas a ese fin, en sintonía con el contenido y el objetivo del PDE de ELE, con alcance grupal o individual, según las necesidades detectadas en el proceso. De esta forma esta mediación implicaría estimular en el estudiante la proyección ejecutora, la planificación, la ejecución de las acciones previstas, su automonitoreo y la evaluación de la actividad, connotando el tratamiento del error desde una proyección optimista y resultante de la autoobservación del proceso de desempeño.



Conclusiones

El desarrollo de la metacognición desde la clase, es relevante para el éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por tanto, debe constituir un objetivo del PDE de ELE. En su consecución, es necesario tener en cuenta la dinámica entre las condiciones internas del estudiante y las condiciones externas propias del proceso docente.

La mediación social sistemática por el profesor para el desarrollo metacognitivo, debe estar en sintonía con el contenido y el objetivo del PDE de ELE y estimular, a partir de acciones en las que se incorporan otros componentes no personales del PDE, como los métodos y la evaluación, la proyección ejecutora, la planificación, la ejecución de las acciones previstas, el automonitoreo y la evaluación de la actividad en el estudiante. Se tiene en cuenta, además, el tratamiento del error desde una proyección optimista y resultante de la autoobservación del proceso de desempeño.

Se identificaron a partir de la literatura consultada y de la práctica de las autoras del trabajo, algunas dificultades de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE, relacionadas con los diferentes niveles de la lengua. Estas dificultades tienen, como uno de sus determinantes, las carencias en la planificación, autoevaluación y autorregulación del desempeño.

En el diseño de acciones para el desarrollo metacognitivo desde la clase de ELE, deben tenerse en cuenta las interrelaciones entre los siguientes aspectos: las particularidades del español como lengua, de los procesos metacognitivos, las características de los estudiantes chinos y las dificultades que presentan en el aprendizaje de la lengua española.

La adecuada orientación hacia la actividad, la valoración del estudiante sobre su desempeño y sobre las alternativas concebidas, la demostración, por parte del docente de las acciones que favorecen el control de la cognición en el desarrollo de una actividad en la clase de ELE, facilitan la incorporación de modos de actuación con carácter metacognitivo.

Las acciones realizadas por el docente, dirigidas al desarrollo metacognitivo, deben coadyuvar al logro de la reconstrucción o perfeccionamiento de la acción, a una mayor calidad en relación a las valoraciones sobre el desempeño y a que el estudiante logre la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones.



Referencias bibliográficas

- Alama, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5 (8), 77-86.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2), 1-17.
- Azpiroz, M del C. (2017). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 13-29.
- Azpiroz, M del C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE) Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 39-52.
- Ayala, G.Y. (2013). *Incidencia de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias naturales*. [Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia].
- Bornhofen, L., Franco, A. C. y Chirino, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), 39-47.
- Cabanes, L., Colunga, S. y García, J. (2017). La Matemática en el desarrollo cognitivo y metacognitivo del escolar primario. *Edusol*, 17(60), 45- 59.
- Caicedo, A. M.(2011). *Planificación y monitoreo en la comprensión lectora. Algunas variables asociadas al uso de estrategias metacognitivas*. [Trabajo de grado para optar al título de Magister en Psicología. Universidad del Valle. Santiago de Cali]. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8998/1/CB-0449541.pdf>
- Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 369-380.



- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.
- Cortés, M. (2009). De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *Jornadas de Formación de profesores de ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos marco ELE*, (8).
https://www.researchgate.net/publication/292976200_60_2009_De_la_fonologia_a_la_enseñanza_de_la_pronunciacion_mediante_juegos
- Cuenca, H. (2013). Estrategia metacognitiva para desarrollar el aprendizaje deportivo del karate do en niñas y niños de 9 y 10 años. *EFDeportes, Revista Digital*, 17 (167).
- Chumaña, J. V., Llano, G. V. y Martínez, C. M. (2018). Metacognición en estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23(239).
- Chumaña, J. V., Jiménez, S. P. y Martínez, C. M. (2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios. *Mendive*, 17(4), 539-548.
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
doi:10.1016/j.edurev.2005.11.001.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *FORMA Y FUNCIÓN*, 18, 15-44.
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En: López Alonso, C. y Matesanz del Barrio, M. (Eds) (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Biblioteca Nueva. 21-44.
https://eprints.ucm.es/9973/1/APRENDIZAJE__Y_CONSTRUCCION_DEL_CONOCIMIENTO.pdf



- Gustavsen, M. (2011). *La metacognición en la enseñanza de español como lengua extranjera en Noruega: Las actitudes de los profesores de español hacia las metas de metacognición en los planes del K06 y la concretización de las metas en el aula.* <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25811/Masteroppgavex-xMarianne.pdf?sequence=2>
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2008). *Cognición-Metacognición.* <http://files.procesos.webnode.com/200000011-05de4157a/Cognición%20y%20metacognición.pdf>
- López, G. S. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo.* Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina Sede Colombia. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Marcos, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Marins, P. R. y Guijarro, J. R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de Español como lengua extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (1), 51-74.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. y Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
- Melgar, M. F. y Elizondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74), 17-38.
- Méndez, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos.* https://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Materiales%20Extranjeros/Chino%20hablanres_mendez_marassa.pdf
- Ortiz, H. (2011). *Estudio descriptivo, explicativo e interpretativo de las estrategias de monitoreo cognitivo usadas por estudiantes universitarios en la comprensión de textos académicos durante la lectura en inglés.* [Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Lingüística y Español, Universidad del Valle]. <https://core.ac.uk/download/pdf/11863750.pdf>



- Ospina, S. (2011). El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de internet. [Conference]. XXII Congreso Internacional de ASELE https://www.researchgate.net/publication/261377156_El_desarrollo_de_la_metacognicion_y_de_la_competencia_estrategica_oral_mediante_el_uso_de_internet
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 187-197.
- Pereira, M. M. y Vital, M. L. (2016). Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em Física. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* 18(1) <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180106>
- Pérez, A., Escolano, E., Pascual, M. T., Lucas, B. y Sastre, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos*, 18, 95-108.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris*, 5, 516-528.
- Roa, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Civilizar*, 16 (30), 207-222.
- Santos, J. (2018). La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje inglés y francés como lenguas extranjeras: La perspectiva docente. https://www.researchgate.net/publication/329427516_La_metacognicion_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_de_los_idiomas_ingles_y_frances_como_lenguas_extranjeras
- Tesouro, M. (2005). La cognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144.
- Velázquez, Y. y Santiesteban, E. (2019). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de Lenguas Extranjeras. *Opuntia Brava*, 11. Monográfico Especial.