

METACOGNICIÓN Y AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA

ANDRÉS IVÁN BERNAL VARGAS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Santiago de Cali, Diciembre de 2011

METACOGNICIÓN Y AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA

ANDRÉS IVÁN BERNAL VARGAS

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Lingüística y Español

Directora

GLADYS STELLA LÓPEZ

Profesora Titular

Escuela de Ciencias del Lenguaje

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Santiago de Cali, Diciembre de 2011

NOTA DE ACEPTACIÓN

GLADYS STELLA LÓPEZ
Directora de Tesis
Profesora Titular
UNIVERSIDAD DEL VALLE

MARTHA BERDUGO
Lectora
Profesora Titular
UNIVERSIDAD DEL VALLE

ROSALBA CÁRDENAS
Lectora
Profesora Titular
UNIVERSIDAD DEL VALLE

Santiago de Cali, Mayo de 2012

AGRADECIMIENTOS

Con mis maestros he aprendido mucho;
más con mis colegas;
pero más aun con mis estudiantes!

Proverbio hindú

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y por soportar mis traspasos en la realización de este estudio.

Al Liceo Los Alpes, en cabeza de Nora Saavedra de Rubio —La Tía Nora— y de Constanza Velásquez, por su colaboración en la ejecución de este proyecto. Su ayuda, al igual que la de todo el equipo de dirección y de otros docentes me permitió culminar con éxito mi investigación.

A mis estudiantes involucrados en la intervención pedagógica, por aguantarme y por su entrega durante el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, de quienes sé, en algunos casos, continúan hoy ejercitando su pensamiento estratégico en sus estudios universitarios.

A mis amigos por su preocupación y ánimo para no dejarme desfallecer ante la tarea de escritura, en particular.

Especialmente, a Gladys Stella López, mi directora de tesis, mil gracias por su dedicación y orientación, sus aportes fueron invaluable.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1 ¿CÓMO SURGIÓ EL PROBLEMA?	16
1.2 INTERROGANTES	18
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS.....	23
3.1 GENERAL	23
3.2 ESPECÍFICOS	23
4. MARCO DE REFERENCIA.....	24
4.1 ANTECEDENTES	24
4.1.1 Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y autonomía	24
4.1.2 Experiencias previas de entrenamiento en el contexto de investigación	33
4.2 MARCO TEÓRICO	43
4.2.1 Estrategias de aprendizaje	43
4.2.2 Metacognición	45
4.2.3 Entrenamiento en estrategias de aprendizaje	50
4.2.4 Autonomía	60
4.2.5 Motivación y metacognición	66
4.2.6 Niveles para establecer la competencia comunicativa según el Marco común europeo de referencia (MCER)	68
5. METODOLOGÍA.....	71
5.1 Tipo de Diseño	71
5.2 Método e Instrumentos	71
5.3 Contexto	73
5.4 Participantes	74
5.5 Consentimiento parental	77
5.6 Entrenamiento metacognitivo	77

5.6.1	Preparación	79
5.6.2	Presentación	85
5.6.3	Práctica	89
5.6.4	Evaluación	97
5.6.5	Expansión	103
5.7	Método de análisis	106
6.	RESULTADOS	107
6.1	Descripción de comportamientos autónomos	107
6.1.1	Encuestas sobre comportamientos autónomos	107
6.1.2	Entrevista sobre comportamientos autónomos	114
6.1.3	Registros en la <i>Biografía</i> de los estudiantes	117
6.2	Descripción de las competencias en lengua	125
6.2.1	Prueba de entrada para grado noveno (Nivel A1)	125
6.2.2	Prueba de entrada para grado décimo (Nivel A2)	126
6.2.3	Prueba de salida para grado noveno (Nivel A1)	127
6.2.4	Prueba de salida para grado décimo (Nivel A2)	128
6.2.5	Contraste entre pruebas de entrada y de salida	128
6.3	Influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de comportamientos autónomos	133
6.4	Influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de las competencias de la lengua	137
7.	CONCLUSIONES	142
8.	RECOMENDACIONES	149
9	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
10.	ANEXOS	154
	Anexo 1. Pruebas tipo DELF A1	155
	Anexo 2. Pruebas tipo DELF A2	163
	Anexo 3. ENCUESTA SOBRE COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS	172
	Anexo 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	174
	Anexo 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO	175
	Anexo 6. Sondage: COMMENT APPRENDS-TU LE FRANÇAIS?	178

Anexo 7. APPRENDRE DANS D'AUTRES DOMAINES	179
Anexo 8. AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	180
Anexo 9. AUTOÉVALUATION PASSEPORT À L'ÉVALUATION.....	181
Anexo 10. REMUE-MÉNINGES : STRATÉGIES PAR COMPÉTENCE	185
Anexo 11. INTERVIEW STRUCTURÉE.....	186
Anexo 12. PENSER À VOIX HAUTE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	187
Anexo 13. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE LIRE EN FRANÇAIS	188
Anexo 14. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PARLER EN FRANÇAIS	189
Anexo 15. ADÈLE TAMBOURIN.....	190
Anexo 16. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	191
Anexo 17. VIVE LE COMMERCE ÉQUITABLE.....	193
Anexo 18. SUIVI DE STRATÉGIES	194
Anexo 19. RÉFLEXIONS À PROPOS DE MON APPRENTISSAGE.....	195
Anexo 20. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES DE LECTURE.....	196
Anexo 21. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES D'ÉCRITURE	197
Anexo 22. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	198

TABLAS

Tabla 1. Objetivos instruccionales del entrenamiento en estrategias de aprendizaje	57
Tabla 2. N° de estudiantes participantes por año lectivo	75
Tabla 3. Gusto por el francés y participación en clase.....	108
Tabla 4. Sugerencias para la clase de francés.....	109
Tabla 5. Responsabilidad como comportamiento autónomo.....	111
Tabla 6. Evaluación del uso de estrategias de aprendizaje después de la ejecución del proyecto: Enfoque Cultural.....	124
Tabla 7. Prueba de entrada para grado noveno (Nivel A1).	126
Tabla 8. Prueba de entrada para grado décimo (Nivel A2).	127
Tabla 9. Prueba de salida para grado noveno (Nivel A1).	127
Tabla 10. Prueba de salida para grado décimo (Nivel A2).	128
Tabla 11. Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A1 (grado noveno)	129
Tabla 12. Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A2 (grado décimo)	131
Tabla 13. Progreso en los grupos experimentales.....	132
Tabla 14. Progreso en los grupos de control.....	133
Tabla 15. Influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de comportamientos autónomos.....	135
Tabla 16. Influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de las competencias de la lengua.....	140
Tabla 17. Proyecto: <i>Enfoque Cultural</i>	141

FIGURAS

Figura 1. ¿Qué tipo de aprendiente de lengua soy?	38
Figura 2. Reflexión sobre mi aprendizaje.....	39
Figura 3. Mi pasaporte de francés.....	41
Figura 4. Mis objetivos para leer y escribir	120

RESUMEN

Las manifestaciones frecuentes de inconformidad por parte de los docentes de lengua extranjera a nivel de secundaria señalan que los esfuerzos de éstos no se ven reflejados en el rendimiento académico de un gran número de sus estudiantes quienes, por el contrario, se muestran desmotivados. La mediación del docente es clave en la orientación en los procesos de reflexión metacognitiva de los estudiantes y en el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje, más aún con jóvenes de secundaria como fue el público con el que se trabajó en este estudio. En esta investigación se planteó un entrenamiento inspirado, principalmente, en el enfoque *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) de Chamot y O'Malley (1994) y en experiencias previas del autor. Este estudio presenta conceptos sobre metacognición, estrategias de aprendizaje, entrenamiento en estrategias al igual que sobre tarea, autonomía y motivación. La investigación adoptó un diseño de corte mixto: se realizaron pruebas de entrada y salida en el marco de un cuasi-experimento para medir los niveles de lengua de un grupo de estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE); a la vez se realizaron una encuesta sobre comportamientos autónomos y una entrevista semiestructurada a los participantes. Los resultados principales confirman la pertinencia del entrenamiento en estrategias pues los estudiantes desarrollaron

algunos comportamientos autónomos y lograron mejorar sus competencias en lengua.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, metacognición, procesos metacognitivos, reflexión, aprendiente, aprender a aprender, autonomía, comportamientos autónomos, motivación, aprendizaje de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The frequent demonstrations of disagreement expressed by foreign languages teachers in secondary school point out that their attempts aren't reflected in the academic performance of many of the students who, in opposition to that, seem to be demotivated. The metacognitive mediation of the teacher is the clue in the orientation in the metacognitive reflection processes of the students, and in the training in the use of learning strategies. It was established in this research a mainly inspired training in the *Cognitive Academic Language Learning Approach*, (CALLA) from Chamot and O'Malley (1994) and also in previous experiences of the author. This study presents concepts about metacognition, learning strategies, training in learning, and also about task, autonomy and motivation. The research adopted a mixed design: entry and exit tests were made, in the frame of a quasi-experiment, to measure the levels of language in a group of students of French as a foreign language; at the same time, a survey about autonomous behaviors and a semi-structured interview were conducted to the participants. The outcome of this research confirms the pertinence of the

training in strategies, because the students developed some autonomous behaviors and improved their competences in language.

Key words: learning strategies, metacognition, metacognitive process, reflection, learner, learn to learn, autonomy, autonomous behaviors, motivation, foreign languages learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un proceso arduo que requiere tanto de la implicación del enseñante – término que usaremos con frecuencia en la presente investigación y que proponemos para referirnos a aquel docente realmente interesado por el devenir de su quehacer y de sus estudiantes – como de la implicación dinámica del estudiante. En el presente trabajo, desarrollado en un contexto de educación básica secundaria, vamos a dar por supuesto que de nuestro lado, el del docente, contamos con la formación disciplinar y humana -discutible desde muchos puntos de vista como en el párrafo siguiente- para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras. Mientras que del lado del estudiante, en lo que concierne su rendimiento académico, encontramos quejas frecuentes por parte de los docentes, de los padres de familia, de los directivos institucionales y aun, por parte de algunos estudiantes. Los datos que suministra en 2011 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), no son muy alentadores en términos generales. Históricamente, en las pruebas de lengua extranjera, en lo que respecta los resultados en francés y en alemán, de los años 2000 a 2006 —año en el que se suprimió la presentación de las pruebas en estos dos idiomas—, los promedios alcanzados fueron de 45,8 y 49 respectivamente (sobre 100). Si bien los resultados en inglés han mejorado en los dos últimos años, con

puntajes históricos de 50 puntos, el promedio para este idioma entre los años 2000 a 2011 fue apenas de 43,5.

Si buscamos responsables, las fallas no pueden recaer solamente en los estudiantes. El MEN, después de realizar varios estudios y encuestas a nivel nacional, encontró que la mayoría de los docentes responsables de orientar los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, del inglés particularmente, posee niveles de desempeño del idioma por debajo de los estándares internacionales.

De otro lado, los docentes, aquellos inquietos realmente por su papel de educadores, nos preocupamos por preparar actividades atractivas y por diseñar materiales variados para nuestros estudiantes. Pero a pesar de nuestra iniciativa y nuestro esfuerzo, no siempre logramos cautivar a nuestros jóvenes y manifestamos con frecuencia nuestra inconformidad ante el bajo rendimiento de una gran parte de nuestros estudiantes. En lugar de quejarnos sin buscar las posibles soluciones a esta problemática, podemos dedicarnos a actualizar nuestros enfoques o metodologías de enseñanza y a buscar alternativas para lograr motivar a nuestros estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es ésta pues una invitación para llevar la investigación pedagógica al salón de clases, a la cual le subyace una necesidad de cambios en nuestro ejercicio académico, incluyendo las prácticas evaluativas.

Con el presente estudio pretendemos ilustrar la riqueza de la reflexión, la autoevaluación y otros procesos metacognitivos y, particularmente, la

incidencia de un entrenamiento en estrategias de aprendizaje en, por un lado, el desarrollo de comportamientos autónomos en los estudiantes, incluida la motivación, y por otro, el mejoramiento de sus competencias comunicativas. Si bien la competencia comunicativa, según el Marco común europeo de referencia (MCER), comprende a la vez los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, a lo largo de este documento se hará alusión, indistintamente, a términos como competencias comunicativas, competencias de la lengua o actividades de la lengua para referirse a la comprensión oral (CO), la comprensión escrita (CE), la expresión oral (EO), la interacción oral (IO) y la expresión escrita (EE).

Pretendemos, asimismo, resaltar la labor del docente como mediador en el entrenamiento en estrategias. Igualmente, es valioso mencionar que la empatía y la autonomía del profesor son actitudes que pueden contagiarse a sus estudiantes.

Finalmente, explicaremos qué diferencia a un estudiante de un 'aprendiente', justificando la traducción de *apprenant* por aprendiente y no por aprendiz que viene de *apprenti*.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cada ser humano tiene su forma de pensar, de estudiar, de aprender y de enseñar. Esas particularidades inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no siempre son tenidas en cuenta por los actores de estos procesos. Además, es fácil percibir en muchas ocasiones, que las intenciones pedagógicas de los profesores difieren de los comportamientos y logros que alcanza un buen número de sus estudiantes. Así pues, con el ánimo de dinamizar nuestro ejercicio docente, los enseñantes nos preocupamos, normalmente, por realizar cursos dinámicos y a la vez interesantes. Nos damos a la tarea de preparar actividades de aprendizaje estimulantes y conseguir o elaborar documentos atractivos para nuestros estudiantes (de educación secundaria, para este caso en particular). A pesar de toda esa preparación y del ánimo con el que llegamos a las aulas de clase, nos encontramos con un público que no siempre es receptivo y al que nos cuesta seducir para afrontar la tarea que se pretende llevar a cabo.

1.1 ¿CÓMO SURTIÓ EL PROBLEMA?

A lo largo de nuestra experiencia docente en el campo de las lenguas extranjeras hemos observado varios aspectos de gran relevancia en la labor de los enseñantes de francés: la adecuada implementación de una metodología, la adecuación de los recursos, la selección del libro guía para trabajar en clase, la motivación de los estudiantes y la decisiva relación con ellos, entre otros. Es

justamente allí, sobre esa relación que en los últimos años nos hemos detenido a pensar un poco. Hemos podido constatar, al igual que otros colegas lo han hecho, que *la falta de motivación* es un factor determinante que entorpece todo proceso de formación y de aprendizaje y del cual se derivan, a su vez, otros fenómenos fácilmente perceptibles en clase: la falta de atención, la apatía frente a las actividades propuestas (tareas de clase, talleres, proyectos), la poca participación, el incumplimiento con tareas, la falta de ingenio o creatividad en las actividades orales e, igualmente, la falta de preparación para las diferentes pruebas y exámenes planteados, etc.

Little y Perclová (2002) lo constatan y reportan en su guía del *Portfolio Européen de Langues* (PEL): “De tous les problèmes auxquels les enseignants de langue sont confrontés, le manque de motivation des apprenants est probablement le plus souvent mentionné” (p. 41)¹. En adelante se recurrirá al término de *aprendiente* como propuesta de traducción que hace el autor de ‘apprenant’, cuyo concepto será ilustrado en el apartado de 4.1.2 del capítulo de antecedentes en el numeral tres y explicado posteriormente en el capítulo de conclusiones.

Retomando la falta de motivación de los jóvenes y como respuesta a este problema decidimos involucrar más a los estudiantes en su proceso de formación, invitándolos a pensarse paulatinamente a sí mismos como responsables directos de ese proceso; a compartir con ellos tareas motivantes y de proyección al interior y al exterior de su grupo; a afrontar su trabajo de

¹ De todos los problemas a los que los enseñantes nos vemos confrontados, la falta de motivación de los *aprendientes* es probablemente el más mencionado. Las traducciones en este documento son del autor.

manera cada vez más autónoma; en fin, a reflexionar sobre su papel de aprendientes.

Consideramos que es aquí donde interviene la metacognición y algunas estrategias que se habían venido implementando de manera empírica con varios grupos de estudiantes de francés de un colegio de secundaria. En este contexto surgió la necesidad de fundamentar mejor y de sistematizar las prácticas de aula en relación con las estrategias metacognitivas de aprendizaje de manera que éstas incidieran en el desarrollo de la autonomía del estudiante y en el incremento de su nivel de proficiencia en la lengua extranjera y de competencia comunicativa en general.

1.2 INTERROGANTES

¿Cuál es la incidencia del entrenamiento en estrategias metacognitivas en la promoción de comportamientos autónomos y en el desarrollo de las competencias comunicativas en francés como lengua extranjera en estudiantes de grados noveno y décimo del Liceo Los Alpes?

Para responder a este gran interrogante, se plantearon otros que guiaron el desarrollo de la investigación.

1. ¿Qué comportamientos autónomos tienen los estudiantes de estos grados?
2. ¿En qué nivel de lengua se encuentran los estudiantes de estos grados?
3. ¿Qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la autonomía estudiantil?

4. ¿Qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas y el desarrollo de la competencia comunicativa?

2. JUSTIFICACIÓN

Es pertinente en este momento explicar por qué propusimos en esta investigación un entrenamiento metacognitivo como respuesta a la problemática planteada.

Pretendimos que los estudiantes tomaran conciencia de las estrategias de aprendizaje que existen y buscamos establecer cuáles usaban de manera efectiva, probablemente, sin ser conscientes de ello. Este proceso estimuló, por un lado, el desarrollo de algunos comportamientos autónomos en los aprendientes, tales como mejorar su actitud y demostrar mayor compromiso o responsabilidad con su proceso de formación y de aprendizaje; y por otro lado, motivó a los estudiantes a enfrentar, con mayor facilidad, las tareas que desafiaban su inteligencia y su propio aprendizaje, pues empezaron a desarrollar un pensamiento estratégico gracias al manejo de un pequeño repertorio de estrategias de aprendizaje. Por tal razón, el manejo que tienen los jóvenes sobre algunas estrategias puede ser mejorado si se entrelaza el entrenamiento en estrategias con la toma de conciencia sobre la relación entre el mismo uso de estrategias y los resultados en el aprendizaje.

¿Por qué enseñar desde la perspectiva de un modelo metacognitivo para el aprendizaje estratégico? La intervención pedagógica en la que se centra esta investigación tiene como base la propuesta denominada *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* de Chamot y O'Malley (1994). Este modelo es un enfoque efectivo que nos permitió planear el entrenamiento metacognitivo. No fue necesario recurrir a la planeación de actividades fuera

del currículo para su implementación; por el contrario, el entrenamiento se integró al programa definido para cada grado o se adaptó a las actividades suplementarias que proponían los estudiantes para ajustar dicho programa. Este modelo se complementó con las experiencias realizadas por el autor a lo largo de varios años de ejercicio docente.

Ya mencionamos, inicialmente, el interés de implementar el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes con el fin de fomentar algunos comportamientos autónomos.

Finalmente, con esta investigación presentamos un avance en cuanto a la influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa de estudiantes en un contexto de educación secundaria, aspecto que ha sido relegado a un segundo plano en otras investigaciones que se han centrado más bien en el tipo de estrategias, la explicitación del entrenamiento empleado, en el tiempo del mismo y si se incrementó la conciencia metacognitiva (Rubin, Chamot, Harris, & Anderson, 2007).

A nivel conceptual, esperamos, igualmente, contribuir con la propuesta de traducción de *apprenant* por *aprendiente* y con la diferencia entre los términos estudiante y *aprendiente*.

3 OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Implementar un entrenamiento metacognitivo en estrategias de aprendizaje que permita desarrollar comportamientos autónomos y mejorar los niveles de competencia de la lengua en estudiantes de francés del Liceo Los Alpes.

3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar los comportamientos autónomos de los estudiantes de los grados noveno y décimo a partir de sus propias concepciones del aprendizaje del francés.
- Establecer el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de los grados noveno y décimo de acuerdo con los niveles A1 y A2 del Marco común europeo respectivamente.
- Establecer la influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de la autonomía estudiantil.
- Establecer la influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de la competencia comunicativa.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 ANTECEDENTES

En este trabajo presentamos, inicialmente, una serie de investigaciones sobre el impacto de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la actitud de los estudiantes para asumir con mayor responsabilidad sus procesos de aprendizaje de francés lengua extranjera (FLE). Posteriormente, presentamos una experiencia pedagógica de entrenamiento metacognitivo, realizada por el autor de esta investigación y que se comenzó de manera empírica y se desarrolló con estudiantes de FLE del Liceo Los Alpes² de la ciudad de Cali.

4.1.1 Investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y autonomía

En el contexto internacional citamos, inicialmente, una investigación de Karbalaeei (2011) hecha entre enero de 2008 y junio de 2009 con 189 estudiantes universitarios que se escogieron de manera aleatoria en diferentes universidades de Irán e India. Este autor estudió el efecto de la intervención de la estrategia de subrayado durante la lectura?, basado en el modelo CALLA, en contextos de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (EFL y ESL, por sus siglas en inglés respectivamente). Después de aplicar un examen de competencias, clasificó a los estudiantes en tres niveles: alto, medio y bajo, para cada contexto de la lengua inglesa. Luego les pidió realizar un pre-test

² Colegio Liceo Los Alpes. Institución educativa mixta de carácter privado fundada en 1982. Está ubicado al norte de la ciudad de Cali (Ave. 8N N°66-05) y se caracteriza por la enseñanza del inglés y del francés como lenguas extranjeras con una alta intensidad horaria semanal (5 horas para cada lengua).

compuesto por tres lecturas y doce preguntas de selección múltiple para evaluar su comprensión escrita. Recurrió, posteriormente, al enfoque CALLA que le permitió modelar, explicar, practicar y evaluar la estrategia de subrayado durante sesiones de capacitación. Al final de la investigación aplicó un post-test con los mismos textos del pre-test y comparó los resultados. Karbalaee encontró que la instrucción explícita logró mejorar la comprensión de lectura tanto de los estudiantes iraníes como de los indios. El investigador agregó, además, que los estudiantes indios de *ESL* obtuvieron un mejor resultado que los iraníes de *EFL* y explicó al respecto que este fenómeno no fue producto de la intervención sino que obedeció al mayor tiempo de contacto que tuvieron los estudiantes indios con el inglés.

Por su parte Rubin, Chamot, Harris y Anderson (2007) afirman que el modelo *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) es una propuesta que fue diseñada para aumentar los logros escolares de los estudiantes que aprenden en contextos que requieren de una segunda lengua. Estos autores registraron un estudio de cuatro profesores en 2007 con dos grupos diferentes de estudiantes, que se ilustran a continuación:

Un primer grupo estaba conformado por un público joven entre los 6 y 17 años edad (distribuidos en las clases de primaria y de secundaria). Los niños y los jóvenes estudiaban inglés u otras lenguas en contextos de segunda lengua o de lengua extranjera en los Estados Unidos. Estos dos contextos son bastante diferentes en términos culturales y lingüísticos al igual que sus objetivos y necesidades de aprendizaje; la mayoría de los estudiantes de inglés como

segunda lengua son hijos de inmigrantes o nacidos en Estados Unidos de padres inmigrantes, además un 80% tiene el español como lengua materna.

Un segundo grupo estaba conformado por adultos (estudiantes universitarios) que estudiaban inglés en carreras diferentes y sus objetivos y motivaciones eran muy diferentes a los de los niños.

El propósito de la investigación era identificar las dificultades particulares en cada grupo de estudiantes durante un entrenamiento basado en estrategias.

Dicho entrenamiento estaba compuesto por cuatro etapas:

1. Aumento de la conciencia sobre las estrategias que ya usaban los estudiantes
2. Presentación y modelaje de estrategias por parte del profesor con el fin de que los estudiantes incrementen la conciencia sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje
3. Prácticas frecuentes para orientar a los estudiantes hacia el uso autónomo de estrategias, suprimiendo gradualmente la asistencia del docente
4. Autoevaluación de la efectividad del uso de estrategias y expansión de estas estrategias a nuevas tareas.

La división en dos grupos sirvió para señalar que el entrenamiento en estrategias no es una experiencia mecánica ni para los aprendientes ni para el profesor, sino que es un proceso que requiere de reflexión y de evaluación, ya que para el entrenamiento es necesario tener en cuenta el contexto de aprendizaje, la naturaleza de la tarea, los estilos de aprendizaje de los participantes, sus objetivos y sus conocimientos previos.

Rubin et al. (2007) encontraron tres aspectos que generaron problemas en el entrenamiento en estrategias:

- El uso de la lengua extranjera en el entrenamiento: Harris & Snow (2004) y Macaro (2001), ambos trabajos citados en Rubin et al. (2007), argumentan que las reflexiones y la verbalización de los propios procesos internos de pensamiento hechos por los estudiantes deben implementarse en lengua materna durante las discusiones con su profesor y compañeros. Estos autores concluyen que puede usarse una sana combinación de lengua materna y lengua extranjera durante la instrucción.
- El efecto de múltiples estrategias combinadas con textos difíciles, particularmente para los niños y adultos con habilidades limitadas en la lengua objeto. Si las tareas son muy fáciles los estudiantes no necesitarán estrategias para su realización, las considerarán una pérdida de tiempo; por el contrario, si las tareas son muy difíciles no lograrán completarlas incluso recurriendo a las estrategias apropiadas.
- Insuficiente desarrollo metacognitivo: los niños no son tan completamente conscientes de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje como lo son los adolescentes y los adultos.

Por su parte, Rivers (2001) reseña un trabajo realizado por el director del área de Ruso del Departamento de Lenguas y Literaturas eslavas y germánicas en la Universidad de Maryland en College Park y un profesor de ruso del mismo departamento. Los participantes eran estudiantes del Proyecto de Lenguas de la antigua Unión Soviética, llevado a cabo durante el año

académico 1993 – 1994. Los estudiantes, con edades entre 26 y 64 años, trabajaban como traductores o intérpretes y tenían una baja proficiencia en ruso según la escala de la *Federal Interagency Language Round-table* (FILR). El diseño metodológico para este proyecto fue una descripción cualitativa de los fenómenos observados.

Todos los estudiantes de lenguas demostraron tener en común tres tipos de comportamientos: autoevaluación de progresos y preferencia por un determinado estilo de aprendizaje o por una estrategia de aprendizaje; una fuerte tendencia a la autonomía como aprendientes (solicitud de cambios importantes en el programa, particularmente en el contenido y estructura de los cursos); y aprendizaje autodirigido.

Si bien los participantes del estudio citado por Rivers estaban en edades bastante diferentes a las de nuestro contexto escolar, vemos en su investigación varios elementos que coinciden con nuestra búsqueda: por un lado, la autoevaluación de progresos y la preferencia por una determinada estrategia de aprendizaje, y por el otro, una fuerte tendencia a la autonomía de los aprendientes.

Al hablar de metacognición, debemos aludir, igualmente, a la autoevaluación como elemento esencial de los mismos procesos metacognitivos. A nivel suramericano encontramos el trabajo del equipo pedagógico de la Alianza francesa de Cuenca, Ecuador, en cabeza de Bayle (2006). Después de realizar un análisis de textos de enseñanza de FLE, Bayle afirma que las propuestas de evaluación formativa ya hacen parte de los libros

y que éstas se presentan al final de cada módulo o *dossier* y que, por el contrario, aparecen muy pocas propuestas de autoevaluación. Bayle señala, además, que la autoevaluación sugerida en algunos de los libros de texto está dirigida más al control de estrategias de aprendizaje que al de los aprendizajes. Su estudio dio como resultado la elaboración de un sistema de autoevaluación que busca que el estudiante aprenda a conocerse mejor, de manera que pueda asimismo conocer con claridad los objetivos a alcanzar, los criterios de evaluación y sepa qué competencia mejorar y cómo hacerlo, es decir, que el estudiante llegue a ser autónomo en su proceso de aprendizaje (Bayle, 2006). Esta investigación nos confirma el valor de la autoevaluación en la búsqueda de comportamientos autónomos y su incidencia en los procesos de formación y de aprendizaje, y nos anima, además, a seguir implementando tanto las autoevaluaciones presentes en los textos de enseñanza como las reflexiones periódicas que se proponen para que los jóvenes evalúen su ejercicio académico.

Por otra parte, a nivel local también encontramos estudios en el campo de las estrategias de aprendizaje. Citamos a continuación dos investigaciones de López y Arciniegas, una sobre el desarrollo de los procesos de lectura (2004) y otra sobre el desarrollo de procesos de escritura (2007), ambos en la lengua materna.

Primero, en el marco de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina, con sede en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, se publicó en 2004 la investigación de López y

Arciniegas que da cuenta del impacto de la toma de conciencia sobre los procesos de apropiación de conocimiento a través de la lectura, para formar individuos autónomos y responsables de su propia formación intelectual. Las autoras realizaron una encuesta metacognitiva sobre los procesos de comprensión escrita a los estudiantes del curso de Composición en Español I de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle en el año 2000. Ellas buscaban determinar el conocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre los procesos que llevan a cabo antes, durante y después de una lectura de estudio, para identificar el procedimiento que siguen y las estrategias que utilizan” (López & Arciniegas, 2004, p. 61). Posteriormente realizaron una intervención pedagógica cuyo programa fue diseñado para promover las características fundamentales de la comprensión de textos, entendida ésta como un proceso y no como un simple producto mecánico o acto de decodificación. Para cumplir con este proceso, precisan las autoras, era necesario que el estudiante desarrollara, por un lado, algunas estrategias cognitivas que le facilitaran la comprensión de los textos y la construcción de su sentido; por otro lado, unas estrategias metacognitivas apropiadas que le permitieran monitorear y evaluar el proceso mismo y sus resultados. Al final de la intervención las autoras concluyeron que los estudiantes tenían una más amplia claridad sobre el papel de la lectura en su proceso de formación, identificaban sus estrategias, utilizaban mejor sus conocimientos previos y el mismo texto en la construcción del sentido de la lectura y asumían con mayor control y autorregulación sus procesos de lectura.

La segunda investigación de Arciniegas y López (2007) se desarrolló entre agosto de 2004 y junio de 2007. En esta ocasión el trabajo se desarrolló con estudiantes del curso de Composición II (escritura en español) del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Las autoras se propusieron diseñar un programa en estrategias cognitivas y metacognitivas que permitiera a los estudiantes controlar sus procesos de escritura y de construcción de conocimiento para mejorar su desempeño tanto a nivel universitario como en su futura vida profesional. En cuanto a la metodología, ellas recurrieron a combinar un enfoque mixto: un método pre-experimental basado en la aplicación de pruebas de entrada y salida y encuestas a los participantes, y un método cualitativo de observación y análisis de los procesos desarrollados durante la intervención. Arciniegas y López encontraron que después de la intervención los estudiantes mejoraron su percepción sobre los procesos de escritura, pues las autoras lograron apreciar respuestas más favorables en la encuesta de salida por una parte, y por otra, mejores resultados de los trabajos escritos. Asimismo, ellas concluyen que los estudiantes ganaron más conciencia luego de la implementación de un programa de estrategias de escritura orientado a abordar explícitamente y de manera razonada no solo los contenidos sino también los aspectos retóricos de la escritura de un texto.

Estos dos trabajos muestran una relación directa con la presente investigación ya que los estudios de López y Arciniegas (2004 y 2007) dejan ver que no todos los estudiantes están en condiciones de hacer frente tanto a la

comprensión de textos académicos complejos como a la producción escrita a nivel universitario. Existen varias razones para explicar las dificultades que acabamos de mencionar. Para nuestras intenciones en el presente estudio señalamos que la preparación escolar en la formación básica no ha cumplido satisfactoriamente su función. En ese sentido, cobra valor nuestra propuesta de trabajar en estrategias de aprendizaje con jóvenes de secundaria para contribuir no sólo con su formación académica sino también con el desarrollo de algunos comportamientos autónomos de manera que logren afrontar con mayor eficacia su formación profesional a nivel universitario.

Para finalizar esta fase de antecedentes, es relevante mencionar que los programas escolares como los de la Organización del *Bachillerato Internacional* (IBO por su sigla en inglés) orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje alrededor de varios ejes conceptuales. El que llama nuestra atención es *aprender a aprender* como elemento esencial de esta organización; este enfoque busca desarrollar en los niños y en los jóvenes habilidades de aprendizaje útiles tanto para abordar las diferentes áreas del conocimiento en su contexto escolar como para su futuro. Claro está que estos programas se ofrecen en instituciones educativas de carácter privado y cubren un porcentaje muy bajo del grueso de la población escolar en primaria y secundaria a nivel nacional e internacional.

Todas estas contribuciones animan nuestro proceder pedagógico y nos estimulan a continuar en la formación de jóvenes con comportamientos autónomos.

De otro lado, según Rubin et al. (2007), algunas de las investigaciones a nivel internacional han centrado sus informes en las estrategias enseñadas, en la forma de enseñarlas, en la explicitación del entrenamiento, en las actividades hechas por los estudiantes para poner en práctica las estrategias, en la evaluación del uso de estrategias, en el tiempo dedicado al entrenamiento y en los resultados en relación con la conciencia metacognitiva. Además, añaden estos autores, los estudios no siempre tuvieron en cuenta el impacto del entrenamiento en estrategias en la competencia de la lengua.

La gran mayoría de investigaciones realizadas hasta el momento a nivel local y nacional se han hecho a nivel universitario y en procura de desarrollar al menos una competencia en lengua extranjera o en lengua materna.

Ahora, en vista de lo anterior, nuestra investigación se centra en el trabajo de estrategias de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva en un contexto de educación secundaria para desarrollar comportamientos autónomos por un lado, y por el otro, mejorar en las competencias orales y escritas de recepción y de producción en el aprendizaje de francés como lengua extranjera.

4.1.2 Experiencias previas de entrenamiento en el contexto de investigación

En este apartado se reseñan algunas experiencias previas desarrolladas por el autor de esta investigación entre el año 2005 y el año 2007. En ella involucramos estudiantes de secundaria de la asignatura de francés de los

grados 9º, 10º y 11º del Liceo Los Alpes, jóvenes entre 14 y 18 años de edad. Estos grupos respondieron, como público juvenil, a las exigencias académicas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia y a las respectivas pruebas DELF Junior, “Diplôme d’études en langue française” (presentadas ante los examinadores de la Alianza Francesa de Cali).

Decidimos trabajar con estos grupos de estudiantes según los siguientes criterios:

- La edad y el nivel de desarrollo psicológico, que les permitía afrontar con seriedad las reflexiones.
- El gusto que manifestaba un gran número de ellos por estudiar francés.
- El tiempo de aprendizaje de la lengua que llevaban con el mismo docente (4 a 5 años consecutivos).
- El nivel de francés que ya poseían y requerían para lograr comprender las indicaciones sobre las reflexiones que, en su mayoría, se daban en lengua extranjera aunque se registraban en el cuaderno a voluntad del estudiante, fuese en francés o en español.

En este proceso de entrenamiento metacognitivo se vivieron varias etapas³ que fueron influenciadas por diversas experiencias docentes vividas en geografías distintas pero en contextos pedagógicos similares. Dichas etapas reflejan el aporte de documentos elaborados por el Consejo de Europa, particularmente el

³ Estas experiencias pedagógicas han sido presentadas por el autor de esta investigación, gradualmente y a través de talleres, en varios seminarios nacionales de profesores de francés de Colombia, a saber: “Motivation, Reflexion et Biographie” (V Seminario. Universidad Nacional, Bogotá 2004); “Autoévaluation Passeport à l’Évaluation” (VI Seminario. Universidad Nacional, Bogotá 2005); “Évaluation, Autoévaluation et Compétences” (VII Seminario. Universidad Libre, Bogotá 2006) y “Évaluation par compétences et DELF Junior” (XIX Congreso Nacional de Profesores de Francés. Universidad del Valle, Cali 2007).

Portafolio Europeo de Lenguas (PEL), por ejemplo los modelos de portafolios acreditados: 44.2003 asignado a ENS / CIEP / DIDIER - Francia y 5.2000 de 2006 asignado a CRDP Basse Normandie / Les Éditions Didier – Francia. Otro documento que igualmente nos aportó de manera muy significativa, fue la guía del PEL elaborada por Little y Perclová (2002), en la que se reseñan experiencias pedagógicas de colegas europeos (irlandeses, holandeses, rumanos, etc.).

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), (Conseil de l'Europe, 2005) –CECR, por su sigla en francés–, es el documento que orienta los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación del francés en el Liceo Los Alpes:

... Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.⁴ (p. 9)

⁴ ... El MCER describe lo más completamente posible lo que los aprendientes de una lengua deben aprender para utilizarla con el propósito de comunicar; enumera, igualmente, los conocimientos y las habilidades que deben adquirir con el fin de tener un comportamiento comunicativo eficaz. La descripción abarca también el contexto cultural que apoya la lengua. Finalmente, el Marco de referencia define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del aprendiente en cada etapa de aprendizaje y en cualquier momento de la vida.

Las actividades y la metodología de trabajo descritas a continuación ilustran el recorrido pedagógico que iniciamos de manera empírica y que luego adquirió poco a poco fundamento teórico.

1. Inicialmente planteamos el trabajo de resolver algunos cuestionarios presentados en diferentes métodos, los cuales abordan, desde diferentes ángulos, la evaluación del desarrollo de las habilidades lingüísticas y de las competencias comunicativas.
2. Después utilizamos una guía de autodiagnóstico o autoevaluación consignada al final del cuaderno de francés de cada estudiante que con el tiempo derivó en una "Biografía" (nombre tomado del PEL). Este recurso permitió a los jóvenes registrar por escrito toda reflexión hecha durante el proceso de formación. Las preguntas fueron formuladas en francés y pedimos que las respuestas fueran dadas igualmente en francés - sin exigirles corrección lingüística en sus producciones, o en español, si los estudiantes lo preferían evitando así posibles limitaciones en torno a las reflexiones. En un comienzo propusimos dar respuesta a preguntas como:
¿Qué te gusta o disgusta de la clase de francés? ¿Qué aprendiste en el último período de clases? ¿Cuál fue la actividad que más te gustó?

Sobre los registros hechos por los estudiantes, Paris y Flukes (2005), afirman que estos reportes de pensamiento pueden revelar cómo los estudiantes planean y monitorean su comprensión de textos escritos, al tiempo que resuelven las dificultades que se les puedan presentar. Estos autores señalan, además, que la exactitud de estos reportes dependen en

gran medida de las habilidades de introspección y del uso apropiado de la lengua que tengan los jóvenes para comunicar su propio pensamiento.

3. Luego, se propuso una reflexión guiada en español, en la que se discutió y analizó la diferencia entre *étudier* y *apprendre*. Se escribieron los verbos de manera frontal en el tablero y se explicó que no son necesariamente sinónimos ya que el primero no garantiza el cumplimiento del segundo. Dejando claro que muchos jóvenes asisten a las instituciones educativas para estudiar pero que no aprenden precisamente, se procedió a registrar posteriormente los nombres *étudiant* y *apprenant* debajo de los verbos de los que provienen y preguntamos: ¿Qué diferencia un estudiante de un aprendiz? Es decir, qué características debe tener el segundo que lo diferencian del primero para que logre, verdaderamente, aprender. Las respuestas se registraron en una lista llena de adjetivos o de nombres (responsable / responsabilidad, participativo / participación, dedicado / dedicación, creativo / creatividad, entusiasta / entusiasmo, cumplido / cumplimiento, etcétera). La conclusión a la que se llegó en todos los grupos en los que adelantamos este análisis se obtuvo luego de indagar por una condición o actitud que agrupara las cualidades mencionadas. Ésta se resume en *motivación*. Algunos jóvenes anotaron que este aspecto es determinante para trabajar en clase en tanto que desencadena los comportamientos que acabamos de mencionar facilitando así el proceso de formación y de aprendizaje.

4. Posteriormente, y en momentos diferentes, presentamos a los jóvenes de los tres últimos grados (9º a 11º) dos actividades de clase que exigen reflexión. Por un lado, la pregunta: “¿Qué tipo de aprendiente de lengua soy?”, y por el otro, un cuadro titulado “Evaluación del aprendizaje por el conjunto de la clase” - actividades sugeridas en la Guía del PEL (Little & Perclová, 2002, pp. 47-48). Como resultado se recogieron varios párrafos e incluso algunos textos que dan muestra de los progresos de los jóvenes. Más allá de la exactitud de las producciones de los jóvenes, llama la atención la calidad de sus reflexiones (ver figuras 1 y 2).

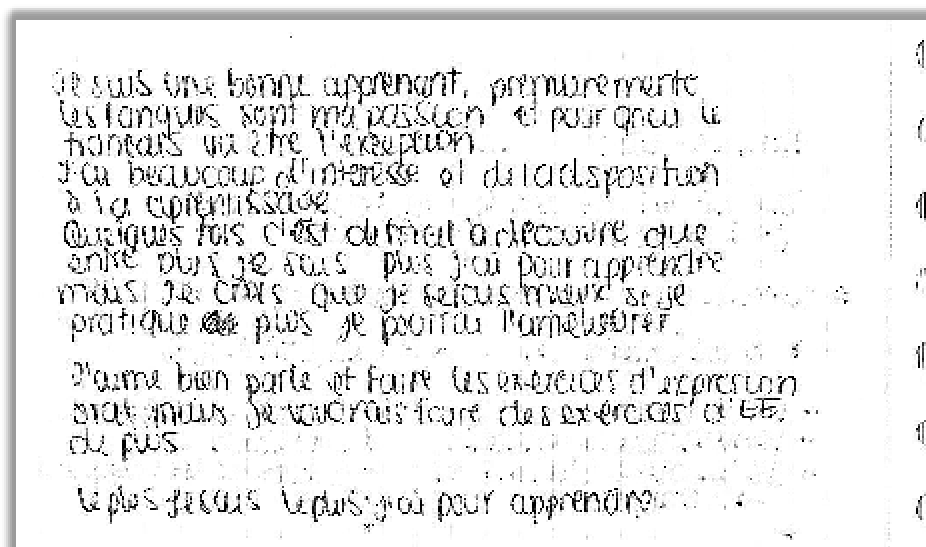


Figura 1. ¿Qué tipo de aprendiente de lengua soy?

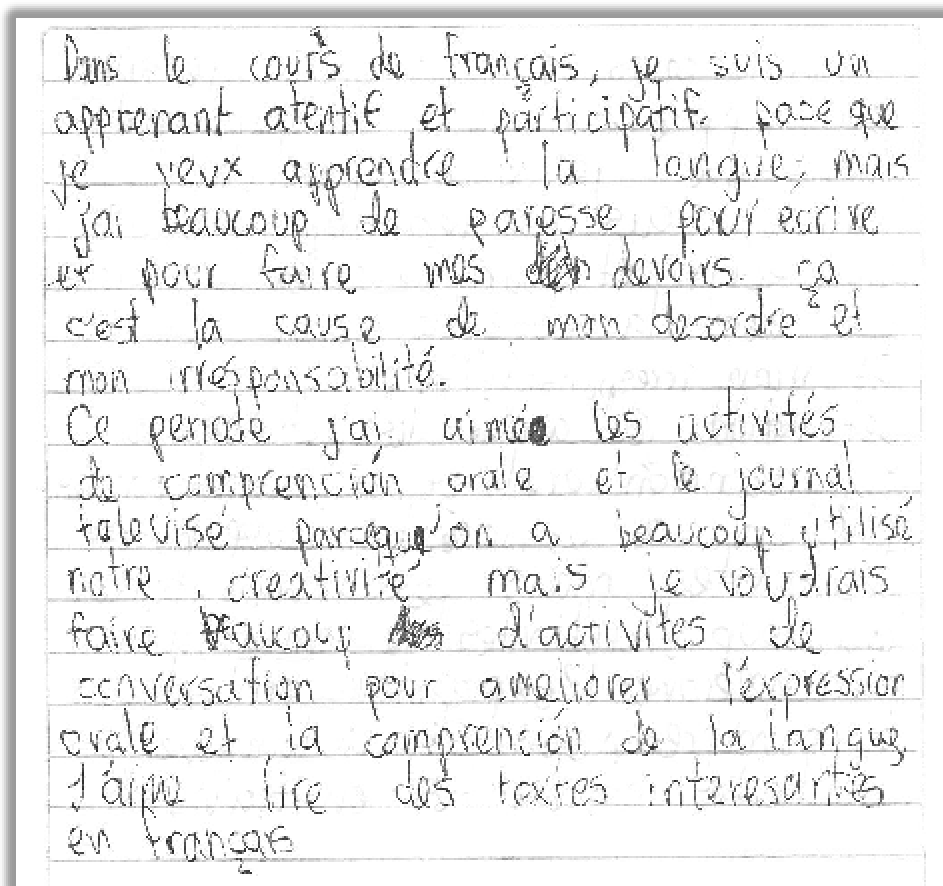


Figura 2. Reflexión sobre mi aprendizaje

5. En vista del éxito de la actividad anterior, nos interesamos aún más por la *autoevaluación* y la *evaluación* en sí. Entonces preguntamos a los estudiantes, llevándolos una vez más a reflexionar: ¿En qué competencia comunicativa me siento más fuerte? o ¿Cómo me puedo valorar en cada una de las competencias comunicativas? ¿En qué punto(s) de la última prueba escrita tuve dificultades? ¿Por qué? Todas las respuestas dadas fueron consignadas en un comienzo en la *biografía*.
6. Finalmente y de manera suplementaria, introdujimos dos rejillas de autoevaluación adaptadas del PEL, que se constituyeron a su vez en

componentes fundamentales del “Pasaporte”. Este es otro de los tres elementos constitutivos del portafolio (ver ampliación del pasaporte más adelante en este apartado). La implementación de estos documentos se convirtió en una estrategia importante como fuente de autoevaluación, pues permitió la identificación de las fortalezas y debilidades de los aprendientes y propendió, en definitiva, por mejorar sus competencias comunicativas.

6.1 La primera rejilla “Grille pour l’autoévaluation” pretendía ubicar al aprendiente en uno de los seis niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) para el aprendizaje de las lenguas propuestos por el Marco Común Europeo « Il a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir à quel niveau d'une liste de contrôle ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto-évaluer leur niveau de compétence »⁵. (Conseil de l'Europe, 2005, p.29).

6.2 La segunda rejilla “Liste de repérage pour l'auto-évaluation” (Little & Perclová, 2002, p. 91) es inspirada de una versión suiza del PEL y fue adaptada por el autor de la presente investigación al contexto escolar del Liceo los Alpes. Esta rejilla facilitó, de forma más detallada, el reconocimiento individual de los conocimientos y las habilidades por competencia comunicativa con las que contaba cada aprendiente y brindaba un espacio para la observación del enseñante y para la propuesta de nuevas estrategias de mejoramiento así como para el establecimiento de nuevos objetivos de aprendizaje. Al respecto, el Consejo de Europa

⁵ Tiene como propósito ayudar a los aprendientes a identificar sus principales competencias en la lengua con el fin de saber en qué nivel de una lista de control deben buscar descriptores más detallados para autoevaluar su nivel de competencia.

(2005) señaló que los aprendientes necesitan listas de reconocimiento para fijarse objetivos y autoevaluarse y poder así planear su aprendizaje y evaluar su progreso.

Esta última experiencia dio lugar a la creación del Pasaporte mencionado anteriormente como un elemento esencial del PEL. Este

recurso permitió, inicialmente, agrupar algunas de las autoevaluaciones consignadas anteriormente en la *Biografía*; – descritas en el numeral 5 de este apartado; permitió además llevar un registro no sólo de los simulacros y diagnósticos de pruebas tipo DELF sino también de los resultados de las pruebas oficiales presentadas ante evaluadores de la Alianza francesa de Cali durante las sesiones junior. Se incluyó en el Pasaporte, finalmente, la rejilla de autoevaluación descrita en este numeral, la cual permitió al docente hacer un seguimiento personalizado del progreso de los jóvenes. Este proceso fue llevado a cabo con gran dedicación por los estudiantes; en



Figura 3. Mi pasaporte de francés

efecto, éstos se involucraron en el diseño del Pasaporte como documento personal. La institución brindó las copias de las rejillas y los jóvenes definieron cómo realizar la presentación y la carátula de su cuadernillo; de este modo se estimuló el sentido de pertenencia hacia

el documento; las muestras resultantes dejaron ver su creatividad como lo evidencian los anteriores registros fotográficos.

4.2 MARCO TEÓRICO

Es necesario definir ahora los referentes teóricos que han guiado este trabajo para precisar los conceptos que guiaron esta investigación. Inicialmente definiremos los conceptos de *estrategias de aprendizaje*, *metacognición*, *autoevaluación* y *entrenamiento en estrategias de aprendizaje*; posteriormente se abordarán otros conceptos como *tarea*, *autonomía*, *comportamientos autónomos*, *motivación* y *metacognición* y finalmente, haremos alusión a los *niveles para establecer la competencia comunicativa según el Marco común europeo de referencia*.

4.2.1 Estrategias de aprendizaje

En cuanto al concepto de *estrategias* y, desde una perspectiva netamente pedagógica, podemos hacer alusión a Monereo (2000, p. 34?) que las define como “sucesiones integradas de procedimientos o actividades que se seleccionan con el fin de propiciar la adquisición, el almacenamiento y/o el uso de información o conocimientos”.

Igualmente a partir de Monereo (2000, p. 34), se entiende por *estrategias de aprendizaje*, el proceso de toma de decisiones consciente e intencional que consiste en escoger los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para llevar a cabo un objetivo determinado, siempre en relación con las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

Asimismo, hay investigadores que amplían el concepto de las *estrategias de aprendizaje* al campo de las lenguas extranjeras y las definen como los pasos o acciones que escogen los aprendientes para mejorar tanto el aprendizaje de la lengua extranjera como el uso de la misma lengua (Cohen, Weaver & Li, 1996). O'Malley y Chamot (1990) también definen las *estrategias de aprendizaje* de lenguas como los comportamientos específicos, los pasos y las acciones empleadas para ampliar su propio aprendizaje a través de la memorización y el uso de nueva información para mejorar el conocimiento y la comprensión de la lengua objeto.

Para Oxford (1990), las *estrategias de aprendizaje* son las formas especiales de procesar la información para aumentar la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información. Encontramos en esta definición dos elementos comunes (comprensión y memoria) a la propuesta de Cyr (1998), que define las *estrategias de aprendizaje* como un conjunto de operaciones que usa el estudiante con el fin de aprehender y comprender la lengua objeto, integrándola a su memoria a largo plazo para luego poder reutilizarla.

Por su parte, Cardona y Cárdenas (2001), definen las *estrategias de aprendizaje* “como el conjunto de acciones, pasos o procesos conscientes o inconscientes que realiza un estudiante y que facilitan su aprendizaje” (p. 271)

En el contexto local, para Hernández, (2008) “las estrategias son secuencias de acciones dirigidas a la obtención de metas de aprendizaje que al principio son utilizadas conscientemente pero que paulatinamente pueden convertirse en acciones inconscientes” (p. 50).

En conclusión y, a título personal, podemos decir que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de acciones que se involucran, de manera premeditada o no, en la resolución de tareas de aprendizaje y uso de la lengua, para nuestro caso en particular, o en la resolución de problemas de aprendizaje en general, y que pueden ser transferidas a otros contextos académicos o no.

4.2.2 Metacognición

Aunque en el medio de los docentes de secundaria en el contexto educativo colombiano el concepto es relativamente reciente y el uso de estrategias metacognitivas lo es aún más, desde hace algo más de tres décadas la metacognición ha sido tema de estudio de la psicología educativa y de la psicopedagogía.

Se considera a John Flavell como el primer autor que hizo alusión al concepto de *metacognición*. Flavell (1976) define así el concepto: “Metacognition refers ... to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective” (p. 232) ⁶.

Según Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999) se entiende como metacognición, el conocimiento que se tiene sobre el mismo conocimiento.

Por su parte, Ugartetxea (2001), en su artículo “Motivación y metacognición, más que una relación” señala:

⁶ La metacognición se refiere al monitoreo activo y a la consiguiente regulación y articulación de estos aspectos con procesos cognitivos o datos en los cuales ellos se apoyan, generalmente con un propósito u objetivo determinado.

La metacognición es un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje. (para. 3, 4)

Asimismo, Schraw (2002, en Hartman, 2002), sostiene que la metacognición consta de conocimiento y habilidades regulatorias que se emplean para monitorear su propia cognición. Este autor aduce, igualmente, que la metacognición es clave para un aprendizaje exitoso pues permite al estudiante mejorar el uso de sus habilidades cognitivas y reconocer las debilidades que pueden ser corregidas con el empleo de nuevas habilidades, es decir, que la regulación de la cognición, como componente de la metacognición, es un conjunto de actividades que permite al estudiante controlar su aprendizaje. Schraw señala en su trabajo que hay estudios que respaldan la idea de que la regulación metacognitiva mejora el desempeño académico de diferentes maneras, como por ejemplo: mejor uso de recursos para la atención, mejor uso de estrategias y una gran conciencia de los aspectos que pueden afectar la comprensión de un documento. Este mismo autor afirma que hay numerosos estudios que reportan un mejoramiento significativo en el aprendizaje cuando se incluyen las habilidades regulatorias y la explicación de cómo usarlas en la instrucción de clase. Como otros autores, Schraw afirma que incluso los jóvenes aprendientes pueden adquirir estrategias metacognitivas a través de la instrucción:

Promoting metacognition begins with building an awareness among learners that metacognition exists, differs from cognition, and increases academic success. The next step is to teach strategies, and more importantly, to help students construct explicit knowledge about when and where to use strategies. A flexible strategy repertoire can be used next to make careful regulatory decisions that enable individuals to plan, monitor, and evaluate their learning. (Schraw, 2002 p. 14, en Hartman, 2002)⁷

Por su parte, Rivers (2001) afirma que el uso preciso de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales para dirigir el proceso de aprendizaje de lenguas y el entorno de aprendizaje es el sello de un aprendizaje autodirigido. Para que suceda dicho aprendizaje, los aprendientes deben estar en condiciones de determinar claramente sus necesidades y deben tener la libertad para proceder a remediarlas. De lo contrario, a falta de una autoevaluación justa o de una autonomía auténtica, no tendrá lugar el aprendizaje autodirigido.

A nivel nacional, destacamos, igualmente, los aportes del profesor Quiroga (2009), que habla de la metacognición en términos muy claros:

⁷ La promoción de la metacognición empieza con la toma de conciencia por parte de los estudiantes que la metacognición existe, se diferencia de la cognición y aumenta el éxito académico. El siguiente paso es enseñar las estrategias y, aún más importante, ayudar a los estudiantes a generar conocimiento explícito sobre cuándo y dónde usar estrategias. Un repertorio flexible de estrategias puede usarse de manera paralela para la toma cuidadosa de decisiones que permita a los estudiantes planear, monitorear y evaluar su aprendizaje.

Hablar de Metacognición es hablar de ganar conciencia sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje; el objetivo del desarrollo metacognitivo es ayudar al estudiante a autorregular o autodirigir su proceso. En últimas, se trata de entregar el proceso de aprendizaje a su actor más importante, el estudiante. (p. 7)

Por otro lado, a partir de investigaciones en desarrollo neurológico y neuropsicología, se usa el término *funciones ejecutivas*, para referirse a la metacognición.

Trujillo y Pineda (2008), las definen así:

Éstas se entienden como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales, ... que favorecen el desarrollo de la anticipación, el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio, para obtener resultados eficaces en la solución de problemas (p. 78).

Añade Rivers (2001) que estas funciones ejecutivas aluden a dos tipos de metacognición: la autoevaluación metacognitiva – habilidad para evaluar su propia cognición y la autodirección metacognitiva – habilidad para dirigir su propio desarrollo cognitivo suplementario.

Existe una clara similitud entre las características de los aprendientes exitosos con alto grado de autonomía y de trabajo autodirigido y la *función ejecutiva* si

se consideran, bien sea la interpretación convencional del estudiante autónomo como un estudiante que se plantea objetivos, define los contenidos del programa de aprendizaje, escoge los métodos y técnicas de aprendizaje y monitorea sus progresos con relación a sus propios objetivos (Holec, 1981), o se comprenden las características del aprendizaje autodirigido como el aprendizaje que se construye sobre la experiencia, como producto de una motivación intrínseca y centrado en la tarea/problema. Para hablar, entonces, de aprendizaje autodirigido se necesita que el estudiante evalúe acertadamente y dirija activamente sus metas de aprendizaje, sus comportamientos, su entorno y sus resultados.

Por otra parte, respecto al *conocimiento metacognitivo*, retomamos a Flavell (1979) que señala que éste es una parte del conocimiento almacenado que tenemos del mundo y que empleamos para interactuar con los demás teniendo en cuenta sus objetivos o tareas, acciones o estrategias y sus experiencias como seres cognitivos. Tres décadas más tarde, Mateos (2001) menciona la existencia de estudios que corroboran que el *conocimiento metacognitivo* comprende el conocimiento que se desarrolla sobre las características de la persona, de la tarea y de las estrategias que afectan la ejecución de la tarea misma. El conocimiento metacognitivo de la persona alude al conocimiento que se tiene de sí mismo como estudiante y abarca el conocimiento de las capacidades y dificultades cognitivas. Por su lado, el conocimiento metacognitivo de la tarea se refiere al conocimiento que se tiene de los objetivos de la tarea y de sus características que inciden en el grado de

complejidad de la misma. Conocer las exigencias de la tarea le permite al estudiante escoger la estrategia que más le convenga. Finalmente, para generar el conocimiento de las estrategias se requiere una comprensión de los elementos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias, es decir, es necesario aprender cuál es el repertorio de estrategias para afrontar una tarea, cómo se implementan tales estrategias y las condiciones que determinan la efectividad de las mismas.

4.2.3 Entrenamiento en estrategias de aprendizaje

En la literatura sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras hay diferentes términos que aluden al entrenamiento o instrucción en estrategias. Tenemos por ejemplo: *strategies-based instruction (SBI)*, *strategy training*, *strategies instruction*, *learner training*. Señalamos, además, que en esta misma literatura encontramos numerosos autores que apoyan el entrenamiento en estrategias y algunos opositores de esta iniciativa. Tal es el caso de Benson (1995), para quien el entrenamiento del estudiante implica de manera inevitable un moldeamiento implícito del aprendiente quien ratifica modelos de comportamiento.

Entre quienes respaldan el entrenamiento en estrategias con sus investigaciones, tenemos: Palincsar y Brown (1984, en Gourgey, 2002), Oxford (1990), Hartman y Sternberg (1993), Cohen, Weaver y Li (1996), Chamot y O'Malley (1994, 1999). Los aportes de estos autores serán presentados más adelante en este apartado.

Nos referimos a continuación a varios investigadores que han sugerido enfoques y han desarrollado modelos tanto para la enseñanza de estrategias de aprendizaje de lenguas como para orientar a los docentes en la enseñanza de las mismas estrategias.

El modelo de enseñanza recíproca (*reciprocal teaching model*) de Palincsar y Brown (1984, en Gourgey, 2002) es considerado por Gourgey como un poderoso método para mejorar la comprensión escrita. Este modelo consta de cuatro estrategias de lectura: formularse preguntas, resumir, aclarar y predecir; está diseñado para ayudar a los estudiantes a producir y responder sus propias preguntas, diferenciar aspectos relevantes de detalles triviales, monitorear la comprensión y encontrar diferentes formas para aclarar las dudas y activar el conocimiento previo y generar ideas sobre el contenido futuro del documento. Hartman (1994, en Gourgey, 2002) manifiesta que ha sido demostrado que éste es un método efectivo para mejorar la comprensión de lectura y las estrategias de autorregulación.

En cuanto a la propuesta de Oxford (1990), publicada en su obra *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, la investigadora propone un inventario de estrategias de aprendizaje, cuidadosamente clasificadas en dos grandes categorías: directas e indirectas. Las directas implican una manipulación de la lengua objeto y el ejercicio de operaciones mentales, mientras que las indirectas rodean y apoyan el aprendizaje. Estas dos categorías se subdividen a su vez en tres subgrupos, así tenemos:

Estrategias directas:

- Estrategias nemotécnicas
- Estrategias cognitivas
- Estrategias compensatorias

Estrategias indirectas:

- Estrategias metacognitivas
- Estrategias afectivas
- Estrategias sociales

Cada uno de estos seis subgrupos contiene, a su vez, un buen número de estrategias. (Cf. Oxford, 1990, pp. 16-21). El propósito de la propuesta de Oxford es sensibilizar a los docentes sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje y ver cómo a través de actividades ya conocidas por ellos, se puede llevar al salón de clase el tema de las estrategias para que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de éstas y de su importancia para mejorar su aprendizaje.

Otro modelo de entrenamiento es el de Hartman y Sternberg (1993) presentado en *Behavior, Attitudes, Cognition and the Environment as Interacting Systems* (BACEIS). Estos autores ampliaron el panorama de las habilidades metacognitivas a un modelo que describe la integración de lo cognitivo, lo metacognitivo y lo afectivo como componentes del aprendizaje. Su modelo BACEIS describe un supra sistema interno que interrelaciona los supra sistemas cognitivo y afectivo. El supra sistema cognitivo incluye la cognición y la metacognición que subyacen al aprendizaje y al pensamiento. El supra sistema afectivo abarca la motivación, el autocontrol afectivo y las actitudes.

Además del supra sistema interno existe un supra sistema externo que comprende los contextos o entornos académicos o no. Hartman (2002) afirma:

“The combination of these factors and their reciprocal influences has implications for successful performance of academic work”⁸ (p. 44).

Por su parte, Cohen, Weaver y Li, (1998) hacen alusión en sus estudios al modelo de entrenamiento: *strategies-based instruction (SBI)*. Estos autores afirman que la instrucción basada en estrategias es un enfoque para la enseñanza centrado en el estudiante. Este enfoque consta de dos grandes elementos. Por un lado, a los estudiantes se les enseña de manera explícita cómo, cuándo y por qué pueden emplearse estrategias para facilitar el aprendizaje de la lengua y la resolución de tareas, y por otro, las estrategias están incluidas en los materiales de clase y pueden ser explícita o implícitamente integradas a las tareas de lengua. Cohen et al. agregan que este tipo de instrucción ayuda a los estudiantes de lenguas extranjeras a ser más conscientes sobre las maneras de aprender más eficazmente, las formas de poder aumentar su propia comprensión y producción en la lengua objeto y, las maneras de poder continuar su aprendizaje por sí mismos y comunicar en la lengua extranjera después de dejar el salón de clase. En otras palabras, la SBI apunta a desarrollar en los estudiantes mayor responsabilidad en su dedicación en el aprendizaje y uso de la lengua objeto.

Para finalizar las propuestas de modelos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, retomamos a Chamot y O'Malley (1994), que publicaron, luego de

⁸“La combinación de estos factores y sus influencias recíprocas tienen implicaciones en el desempeño exitoso del trabajo académico”.

varios años de investigaciones, su enfoque *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*. Este modelo promueve tanto el desarrollo de la lengua como el cognitivo ya que integra los contenidos, la lengua y el entrenamiento (Chamot & O'Malley, 1994). CALLA presenta una instrucción en estrategias de aprendizaje fundamentada en cuatro procesos metacognitivos: *planificación, control, solución de problemas y evaluación*. En una publicación de 1999 en la que hacen referencia a estos procesos, Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins los ilustraron de la siguiente manera:

... when a student begins reading a story in the target language, he plans by setting his goals or thinking about what he wants to get out of the story and making predictions about the story based on the title and his prior knowledge of the topic. Then he moves into the monitoring process and, as he reads, checks whether the story is making sense. However, as he reads he decides that, based on the new information in the story, he needs to go back and revise some of his plans. He may decide to change his predictions, bring in new background knowledge, or even change goals. He continues reading and then decides to stop and evaluate himself after completing only the first part of the story. If he feels he did not understand an important phrase or idea, he may need to go to the problem-solving process. In other words, he is using each process

as it is needed during the task, although not necessarily sequentially (pp. 13-14).⁹

Terminamos esta sección respondiendo a dos preguntas:

1) ¿Por qué implementar un entrenamiento en estrategias para promover comportamientos autónomos?

Hay debates a nivel internacional sobre las ventajas y desventajas de los entrenamientos en estrategias de aprendizaje. Ya mencionamos al inicio de este apartado a Benson (1995), como uno de los opositores de este tipo de actividades, quien afirma que la instrucción lleva a los estudiantes a un moldeamiento implícito con el cual ellos ratifican modelos de comportamiento. Asimismo señalamos al comienzo en esta sección las contribuciones de investigadores de gran trayectoria en el campo de la instrucción en estrategias. Encontramos muy pertinente el aporte de Rubin et al. (2007), cuando generalizan que todos los modelos de entrenamiento en estrategias sugieren que los estudiantes deben planear qué estrategias usar para una tarea, monitorear la comprensión y la producción durante la realización de la tarea y evaluar, después de su ejecución, cuan bien funcionó la o las estrategias utilizadas y transferirlas a nuevas tareas. Es decir, los modelos apoyan,

⁹ ... cuando un estudiante comienza la lectura de una historia en la lengua objeto, el *planea* estableciendo sus propósitos o pensando sobre lo que quiere sacar de la historia y haciendo predicciones sobre la historia basadas en el título y en su conocimiento previo del tema. Luego continúa con el proceso de *control* y verifica, mientras lee, si la historia tiene sentido. Sin embargo, en la medida que lee y basado en la nueva información de la historia, él decide que necesita regresar y revisar algunos de sus planes. Puede decidir cambiar sus predicciones, introducir nuevo conocimiento previo, o incluso cambiar propósitos. Continúa la lectura y decide entonces detenerse y *evaluar* su proceso de lectura después de completar solamente la primera parte de la historia. Si siente que no entendió una oración o una idea importante, él puede necesitar ir al proceso de *solución de problemas*. En otras palabras, él está usando cada proceso cada vez que lo necesita durante la tarea, aunque no necesariamente de forma secuencial.

explícita o implícitamente, tanto el desarrollo de estrategias metacognitivas de los aprendientes, como el entrenamiento en estrategias cognitivas.

Decidimos entonces que para nuestro contexto de investigación un entrenamiento en estrategias de aprendizaje es una gran alternativa para afrontar la problemática (ver el planteamiento presentado en el capítulo 1) que acusan los estudiantes frente a la falta de atención, la apatía ante las actividades propuestas (tareas de clase, talleres, proyectos), la poca participación, el incumplimiento con tareas, la falta de ingenio o creatividad en las actividades orales, entre otros. Consideramos que este tipo de entrenamiento sumado a las experiencias en desarrollo metacognitivo expuestas por el autor de esta investigación permiten que los jóvenes reflexionen sobre su papel de aprendientes y asuman su trabajo de manera cada vez más autónoma frente a su proceso de formación y de aprendizaje.

2) ¿Por qué seleccionar el modelo CALLA para el entrenamiento en estrategias?

Para empezar, consideramos importante anotar que Cyr (1998), elaboró una recopilación de tres tipologías sobre estrategias de aprendizaje; incluyó en su estudio las propuestas de Rubin (1989), Oxford (1985, 1990) y O'Malley & Chamot (1990) –ampliada posteriormente por Chamot & O'Malley (1994) y Chamot et al. (1999)-. Este investigador afirma que la propuesta de O'Malley & Chamot (1990) es más sintética y rigurosa que las otras dos, pues, agrega Cyr, este modelo puede parecer, inicialmente, más teórico y alejado del salón de clase para los docentes de lenguas extranjeras, pero cuando esta propuesta es

observada con más detenimiento se percibe que es más operacional y más fácil de utilizar tanto en la investigación como en la comprensión e implementación en las clases de lengua.

De otro lado, la revisión bibliográfica realizada sobre los autores que enriquecen nuestro marco teórico, nos permitió identificar las grandes similitudes de sus entrenamientos con relación a las estrategias metacognitivas implementadas - en un comienzo de manera empírica - en las clases de FLE, ya que algunas de éstas concuerdan con los procesos de *planificación, control, solución de problemas* y *evaluación* propuestos en el trabajo de Chamot et al. (1999).

Así pues, para la presente investigación decidimos adoptar y ajustar el modelo CALLA de Chamot et al. (1999). Este *entrenamiento* está descrito e ilustrado a través de sus cinco fases: *preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión*, en el capítulo de metodología (numeral 5.6) como eje conductor de la intervención pedagógica, pues consideramos que posee un soporte teórico sólido y es un referente práctico que puede vincularse y ejecutarse durante los cursos de lengua extranjera. Adelantamos, sin embargo, un resumen de las cinco fases del *entrenamiento* y sus objetivos de instrucción en la siguiente tabla adaptada de Chamot et al.

Tabla 1. Objetivos instruccionales de entrenamiento en estrategias de aprendizaje		
	FASE	OBJETIVOS INSTRUCCIONALES
1	Preparación	- Establecer los roles del profesor y de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. - Activar la conciencia de los estudiantes sobre las estrategias que ya utilizan. - Identificar las estrategias que ya emplean los estudiantes para prepararse para el entrenamiento en

	estrategias de aprendizaje.
2 Presentación	- Modelar el pensamiento estratégico que demuestre el uso de las estrategias de aprendizaje, por medio de la actividad de pensamiento en voz alta. - Nombrar y explicar el valor de las estrategias de aprendizaje. - Explicar cuándo usar una estrategia y dar ejemplos de tareas apropiadas que la estrategia permitirá llevar a cabo.
3 Práctica	- Integrar la práctica de estrategias prácticas al trabajo normal de clase. - Proveer a los estudiantes información de apoyo sobre estrategias. - Guiar a los estudiantes en la aplicación de estrategias.
4 Evaluación	- Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. - Planear actividades que guíen a los estudiantes a reflexionar sobre la pertinencia y la eficacia de las estrategias de aprendizaje implementadas particularmente en una tarea. - Evaluar la efectividad de los estudiantes en la aplicación de las estrategias aprendidas.
5 Expansión	- Mostrar a los estudiantes cómo transferir estrategias de aprendizaje a nuevas tareas en la misma lengua extranjera, a otras tareas académicas y a situaciones de la vida real. - Presentar sugerencias explícitas para aplicar estrategias de aprendizaje a diferentes campos del conocimiento y aprender fuera del colegio. - Ayudar a los estudiantes a desarrollar el empleo de estrategias de aprendizaje enseñando a sus propios compañeros de clase cómo utilizarlas.

Para facilitar el *entrenamiento* es necesario desarrollar un *comportamiento metacognitivo* que depende directamente, para un buen número de estudiantes, del papel del docente, pues es él el responsable de orientar los procesos de reflexión y de toma de conciencia sobre el aprendizaje y de cómo éste se lleva a cabo. Es importante, entonces, abrir espacios dentro de la clase para formular preguntas como: ¿Qué puedes hacer para...? o ¿Qué harías

si...? o ¿Cómo hiciste para...? Las respuestas dadas a estas preguntas pueden generar una lista inicial de estrategias que sería comparada y complementada, para nuestro caso en particular, con la lista de Chamot et al. (1999).

Asimismo, como no todos los estudiantes desarrollan y usan espontáneamente su capacidad metacognitiva, es labor del enseñante proveer una instrucción explícita en estrategias metacognitivas (Hartman, 2002).

The most important point is that through practice of self-regulation, students can develop voluntary control over their own learning. Teachers can enhance students' awareness and control over learning by teaching them to reflect on how they think, learn, remember and perform academic tasks at all stages before, during and after task execution¹⁰.
(p.63)

Planteamos, finalmente, que fomentar el desarrollo metacognitivo de los aprendientes es posible en la medida en que a lo largo del *entrenamiento* se les propongan reflexiones individuales y colectivas sobre el uso de estrategias para los diferentes momentos de la resolución de una tarea, es decir, durante la planeación, la ejecución y la evaluación de la misma; estas reflexiones se pueden llevar a cabo, inicialmente de manera oral y luego, por escrito, éstas últimas las debe registrar cada estudiante en su *biografía*. Para verificar la toma

¹⁰ El aspecto más importante es que por medio de la práctica de la autorregulación, los estudiantes pueden desarrollar un control voluntario sobre su propio aprendizaje. Los profesores pueden acrecentar la toma conciencia de los estudiantes y el control sobre su aprendizaje enseñándoles a reflexionar sobre cómo piensan, aprenden, recuerdan y se desempeñan en tareas académicas en todas las etapas antes, durante y después de la ejecución de la tarea.

de conciencia sobre los procesos de aprendizaje por parte de los aprendientes, el profesor puede recurrir bien sea a la puesta en común de las reflexiones en discusiones de clase o a la lectura de los registros.

4.2.4 Autonomía

Citamos inicialmente a Little (1991) quien plantea que la autonomía es:

Una capacidad para el desprendimiento, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. Presupone, a la vez que también conlleva a que el estudiante desarrolle un tipo particular de relación psicológica hacia el proceso y hacia el contenido de su aprendizaje. (p. 4).

Por otro lado, en lo que concierne al concepto de *autonomía* en el aprendizaje de la lengua, se ha interpretado inicialmente como autoaprendizaje y en el salón de clase ha sido entendido como la transferencia gradual del proceso de aprendizaje del profesor a los estudiantes. El autoaprendizaje se centra en el individuo y en la independencia, sin embargo, la independencia desarrollada a través de la autonomía está estrechamente ligada a la interdependencia, pues el ser humano es un ser social por naturaleza.

Asimismo hay aportes valiosos de otros autores. Encontramos, por ejemplo, en Cárdenas (2006) que promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas es brindar a los estudiantes la posibilidad de ampliar su panorama de formación a través de habilidades académicas individuales o grupales, tales como las estrategias de aprendizaje de lengua, la toma de conciencia sobre los estilos

de aprendizaje, la autoevaluación, el control, la planeación y el trabajo con otros, la reflexión sobre su aprendizaje, entre otras.

Por su parte Aebli (1991) propone el aprendizaje autónomo para aprender más, como preparación para el siguiente nivel escolar, como preparación para el trabajo y para responder con las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada, y finalmente, para hacer más enriquecedor el tiempo libre.

Con relación a los *comportamientos autónomos*, Little (1991, en Luna y Sánchez, 2005), se refiere al proceso de transferencia como el conjunto de actitudes que caracterizan al individuo que desarrolla una relación activa entre él, el proceso y los contenidos de aprendizaje, en la manera como aprende y como transfiere ese aprendizaje a otros contextos fuera del salón de clase.

Luna y Sánchez (2005, p. 134), luego de considerar las definiciones de autonomía de diferentes investigadores como Leguthke & Thomas (1991), Little (1991), Holec (1992), Dickinson (1992), Nunan (1997), Benson y Soler (1997), Pennycook (1997), Cotterall & Crabbe (1999), Zimmerman (2000) y Benson (2001), proponen la siguiente lista de comportamientos que precisa las características que definen a un aprendiente autónomo:

- Participa, normalmente, en la definición de objetivos, entiende el propósito de la tarea e influencia el contenido y la estructura del programa.
- Demuestra responsabilidad e iniciativa en el desarrollo de acciones preestablecidas.
- Colabora en la orientación del trabajo y con quienes conforman grupos de estudio.

- Reflexiona sobre lo que ya ha sido aprendido, evalúa su efecto, desarrolla y usa criterios de autoevaluación.
- Autorregula su interacción con los otros y el empleo de recursos.
- Conserva una actitud y un comportamiento positivos a pesar de las posibles dificultades de aprendizaje y logra generar altos niveles de motivación.
- Recurre a una serie de estrategias que le permiten un grado de comunicación más espontáneo y eficaz.
- Transfiere exitosamente a nuevos contextos lo que ya ha aprendido.
- Es consciente de los desafíos y reflexiona sobre sus propias contribuciones.
- Tiene una imagen positiva de sí mismo y es creativo y disciplinado.
- Emprende y desarrolla procesos investigativos.
- Disfruta de las actividades que favorecen la interacción social.
- Considera al profesor como un guía; prefiere las tareas individuales.

En vista de lo anterior, no podemos considerar la autonomía de manera extrema, es decir, de todo o nada. Es igualmente extremista pensar que la autonomía del estudiante brinde soluciones a todos los problemas que surjan durante el proceso de aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular. Es factible pensar, más bien, en el desarrollo de algunos *comportamientos autónomos* que permitan al aprendiente asumir con mayor entereza su proceso de formación y de aprendizaje.

En palabras de Little (2000), el desarrollo de la autonomía en contextos formales de aprendizaje se percibe como un problema de intención consciente

y reconoce su presencia, parcialmente, en comportamientos que son moldeados por la reflexión. Las capacidades que constituyen comportamientos autónomos son de carácter procedimental, es decir, que pueden ser desarrolladas a través de la práctica.

Años antes, Little (1995), mencionó la gran relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el entrenamiento. Este autor señaló que estos elementos juegan un papel de gran apoyo en el desarrollo de la autonomía del aprendiente, que es exactamente una de las búsquedas que nos motiva en esta investigación con jóvenes de secundaria en nuestro caso.

Es en este sentido que esta investigación propone un entrenamiento en el que el enseñante oriente y anime el trabajo con las estrategias de aprendizaje, que propicie un ambiente de aprendizaje en el que los aprendientes sientan que pueden experimentar con su aprendizaje de la lengua (Kumaravadivelu, 2003), logrando así promover en los jóvenes el desarrollo de ciertos rasgos de autonomía (Ver lista de los comportamientos autónomos desarrollados por los estudiantes de la presente investigación en el capítulo 7 de Conclusiones).

Ahora, si hablamos de la *autonomía del estudiante* debemos abordar también la *autonomía del docente*, uno de los temas del intercambio de experiencias del V Encuentro Nacional de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas Extranjeras en Cali (Colombia) en 2008.

La práctica de la reflexión reta al estudiante a pensar críticamente sobre sus propias fortalezas, limitaciones y comportamientos, y sobre el

material que recibe. En este sentido, la reflexión crítica es un elemento anterior a la toma de decisiones y la acción independiente son características de comportamientos autónomos. Un docente que busque promover la autonomía en sus estudiantes deberá necesariamente incluir la reflexión en su práctica pedagógica (Bernal & Miranda, 2008).

Asimismo, el profesor es visto por sus estudiantes como un modelo de comportamiento y el docente de lenguas hace parte de esa percepción. Así pues, un docente autónomo es el mejor ejemplo para desarrollar la autonomía en sus estudiantes. El profesor autónomo es: “una persona con capacidad para el aprendizaje autodirigido o para el desarrollo profesional porque se centra en su crecimiento como ser humano y como estudiante permanente...” (Cárdenas, 2006. p.189).

Por su parte, Labatut (2004) afirma que desde una perspectiva docente y en respuesta a la exigencia de una enseñanza de calidad, los profesores debemos estar más atentos al sujeto que aprende, a sus posibilidades de creación, de construcción del conocimiento y de autonomía en el pensamiento, que a la simple transmisión de los contenidos curriculares. La calidad exige que un profesor no sólo sea un transmisor cualificado de informaciones sino también un productor e investigador de las mismas.

Hay estudios de Oxford (1990), que demuestran que el papel del docente debe cambiar y que dentro de las nuevas capacidades del enseñante está incluida la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, la

conducción de un entrenamiento en estrategias de aprendizaje y la ayuda para que los estudiantes lleguen a ser más independientes.

Little (1995) afirma que la autonomía del docente es una condición *sine qua non* para promover la autonomía del estudiante. Este autor destaca, igualmente, la importancia de negociar el programa (*syllabus*) conjuntamente con los estudiantes. Esto implica que ellos exploren los contenidos y objetivos del curso, entre otros elementos, para que posteriormente hagan explícito lo que ellos esperan del proceso de aprendizaje a través de la presentación de sus objetivos personales y actitudes frente al aprendizaje de la lengua objeto. En otras palabras, los estudiantes desarrollan su capacidad de reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje, la evaluación de sus progresos y, si es necesario, hacer ajustes en el uso de sus estrategias de aprendizaje.

Encontramos que hay una gran complementariedad entre los aportes de Oxford (1990), Little (1995) y Labatut (2004) en torno a los nuevos roles del docente y aquellos de Chamot et al. (1999) quienes afirman que el docente puede identificar las estrategias que mejor responden a las necesidades de los estudiantes y puede usar la investigación en el aula como una herramienta para mostrar a los jóvenes que las estrategias realmente funcionan.

Podemos resumir que nuestra función docente va más allá de un conocimiento disciplinar de la lengua extranjera, pues en la actualidad nuestro quehacer pedagógico nos involucra más que en unos procesos de enseñanza y de aprendizaje en un proceso de formación de jóvenes preocupados por su propio aprendizaje.

4.2.5 Motivación y metacognición

Ahora bien, cuando se quiere hablar sobre el éxito o el fracaso en una tarea escolar, normalmente nos concentramos en la observación de comportamientos que dejan ver el rendimiento académico de los estudiantes y el manejo de contenidos como resultado del desarrollo de operaciones cognitivas (análisis, asociación, comparación, atención, organización, formulación de hipótesis, etc.).

Olvidamos preguntarnos, entonces, qué se sabe sobre algo, cuánto se sabe y cómo se sabe lo que se sabe y es allí donde la metacognición juega un rol importante. También olvidamos que los aspectos cognitivos no son los únicos que participan en la elaboración de conocimiento. ¿Por qué dejamos de lado otra variable como la *motivación*? Al respecto, un estudio publicado por Chamot et al., (1999) afirma “Motivation plays an important role in all types of learning including language learning. Highly motivated students work hard, persevere in the face of difficulties, and find satisfaction in the successful accomplishment of a learning task” (pp. 60-62).¹¹

Por otro lado, Aebli (1991) cuando se pregunta qué debemos aprender a aprender, nos recuerda que, entre otros elementos, debemos aprender a mantener nuestra motivación para llevar a cabo una actividad y para el aprendizaje en general. Claro está que esto no se da de manera autónoma. Es

¹¹ La motivación juega un rol importante en todos los tipos de aprendizaje, incluso en el aprendizaje de la lengua. Los estudiantes muy motivados trabajan duro, perseveran frente a las dificultades y encuentran satisfacción en el cumplimiento exitoso de una tarea de aprendizaje.

justamente ésta una de nuestras grandes preocupaciones como docentes: mantener una alta motivación en los estudiantes. Para favorecer este aspecto es necesario recurrir a la planeación correcta del trabajo y la inclusión de actividades de reflexión sobre el papel del mismo estudiante en su proceso de aprendizaje, tal como nos proponemos hacer en el entrenamiento en estrategias de este estudio.

Asimismo, Labatut (2004), en su tesis de doctorado, cita a Bandura (Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual, 1999), quien expresa que para que el sujeto se sienta eficaz en sus actividades son de gran importancia los procesos motivacionales, ya que gran parte de la motivación del ser humano tiene origen en el sistema cognitivo. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador así como también, movilizan a voluntad los recursos y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.

Así pues, para cerrar este capítulo 4, el enseñante que lideró esta investigación presentó a los estudiantes el entrenamiento metacognitivo como una oportunidad para asumir con más responsabilidad su proceso de aprendizaje, estimulando su motivación a través de la propuesta de tareas comunicativas.

En aras del desarrollo de comportamientos autónomos, es necesario que el docente limite sus funciones para no entorpecer ni el entrenamiento metacognitivo, en particular, ni el proceso de aprendizaje, en general. Los estudiantes que están acostumbrados a que su profesor les ayude en exceso o

incluso les resuelva sus problemas de aprendizaje podrían experimentar dificultades en las actividades metacognitivas. Por consiguiente, el enseñante debe animar a sus estudiantes a confiar más en sí mismos y a recurrir menos a él. Asimismo el docente como único evaluador de los desarrollos académicos de sus estudiantes deberá, entonces, incluir, en sus hábitos y prácticas evaluativas, espacios de reflexión y de autoevaluación, por un lado, y por otro, aprender a guiar discusiones de clase que indaguen por los intereses, gustos, sugerencias y necesidades de sus orientados, de manera que sus comentarios le permitan enriquecer su propio quehacer pedagógico.

4.2.6 Niveles para establecer la competencia comunicativa según el Marco común europeo de referencia (MCER)

El título completo de este documento es Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. Es una obra elaborada por el Consejo de Europa y publicada inicialmente en inglés y en francés en 2001. Existe una versión en español traducida por el Instituto Cervantes (autorizada por el Consejo de Europa).

Señalamos, inicialmente, como aspecto de gran relevancia que este documento favorece la integración cultural de los pueblos y promueve el respeto por las diferencias, como lo registra el CE en sus principios y lineamientos generales (Conseil de l'Europe, 2000).

El Consejo de Europa, a través de este proyecto de política lingüística, hizo un trabajo de grandes proporciones para unificar los lineamientos generales para

el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a nivel europeo. El MCER recoge estudios adelantados por numerosos especialistas en lingüística aplicada durante la última década previa a su publicación. Este documento, sin pretender ser dogmático, propone a los usuarios – estudiantes seis *niveles* estandarizados para las lenguas, así:

- Usuario elemental: A1 y A2
- Usuario independiente: B1 y B2
- Usuario experimentado: C1 y C2

El MCER propone, además, un conjunto de descripciones de lo que un usuario de una lengua hace y de cómo lo hace en un nivel determinado, de manera general y particular. Las descripciones aparecen indicadas a su vez para cada *actividad de la lengua*, es decir, en torno a las actividades de *recepción* (comprensión oral y escrita), de *expresión* (oral y escrita) y de *interacción* oral. Estas orientaciones permiten a los centros de estudios establecer los objetivos y contenidos de sus programas para cada nivel de formación que oferten.

Para Llobrián (2008), el MCER es:

un instrumento de reflexión que plantea preguntas en una misma dirección acerca de cómo orientar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas ... una base común para que los alumnos y los profesionales del sector (profesores, examinadores, autoridades educativas, autores de materiales, etc.) compartan principios acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas, y

realicen su labor (definir objetivos de logro, metodología, etc.) en términos transparentes y compatibles en relación con sus homólogos europeos ... (p. 2)

Por su parte, a nivel nacional, el Ministerio de Educación escogió el MCER y adoptó los niveles como metas para los diferentes contextos del sistema educativo colombiano dentro del Programa Nacional de Bilingüismo. Para este programa el MEN y el *British Council* elaboraron en 2006 el documento *Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto!* conocido también como Guías 22 de Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.

Finalmente, consideramos importante, e incluso necesario, sensibilizar a los estudiantes respecto de la existencia de las propuestas del MCER. Los jóvenes deben familiarizarse tanto con los niveles como con las actividades de la lengua como parte de la toma de conciencia de su papel de aprendiz frente a sus procesos de formación y de aprendizaje, incluidos en éstos los procesos de evaluación internos o externos de cada institución.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de Diseño

Esta investigación adopta un diseño mixto en la medida que comprende un cuasi-experimento al tiempo que integra procedimientos de recolección y análisis de información cualitativos.

En términos de métodos mixtos de investigación (Dörnyei, 2007), podríamos resumir este diseño así: QUAN + qual. Esto quiere decir que iniciamos con pruebas de lengua que miden el nivel de competencia comunicativa y con encuestas que, si bien incluyen una sección abierta, describen los comportamientos autónomos de manera cuantitativa. Posteriormente, estas pruebas y encuestas se combinan de manera concurrente con entrevistas a algunos de los participantes de este trabajo, con el fin de conseguir otras perspectivas e información sobre el uso de estrategias y sobre los comportamientos autónomos que se pueda encontrar detrás de la investigación experimental.

5.2 Método e Instrumentos

Pretendiendo ser más gráficos, y adaptando la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2003), el presente diseño se podría ilustrar con el siguiente esquema:

G1	O1(PE)	O2(EF)	X	O3(PS)	O4(ES)
G2	O5(PE)		-	O7(PS)	

Tenemos entonces un grupo experimental (G1) y un grupo control (G2) que respondieron cada uno a una misma prueba de entrada O1(PE) y O5(PE), un simulacro tipo DELF¹². Luego se realizó la intervención pedagógica (el entrenamiento en estrategias), y posteriormente, se aplicó la prueba de salida O3(PS) y O7(PS), igual a la prueba de entrada, para establecer el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes después de la intervención (ver anexos 1 y 2. DELF A1 para grado noveno y DELF A2 para décimo).

Adicional a estas pruebas, sólo el grupo experimental respondió una encuesta, igualmente de entrada O2(EE) y de salida O4(ES). Esta encuesta se realizó con el fin de identificar y describir los comportamientos autónomos que los estudiantes consideraban tener en su propio proceso de aprendizaje del francés. Esta encuesta (ver anexo 3), adaptada de un documento de Enciso y Rodríguez (2000) y modificada por el autor, está dividida en tres secciones: la primera se refiere a los sentimientos de los jóvenes hacia la lengua francesa; la segunda alude a los comportamientos y actitudes de los estudiantes en clase; y la tercera sección indaga sobre la autoevaluación en clase. Esta última cuenta con cuatro (4) preguntas abiertas, mientras que las dos primeras secciones se presentan como un cuestionario tipo Likert. Ninguna de las secciones tiene subtítulo para evitar influenciar las respuestas de los jóvenes.

Asimismo, este trabajo lo complementamos con registros cualitativos: la *biografía* de los estudiantes y el diario o anotador del profesor, documentos en los que se dio cuenta de las reflexiones estudiantiles y de las observaciones del

¹² Diplôme d'études en Langue Française. Las pruebas seleccionadas para esta investigación fueron conseguidas en la página web del CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) www.ciep.fr

investigador llevadas a cabo, regularmente, antes, durante y después de las actividades de entrenamiento.

Es importante precisar que entre las pruebas y la encuesta de entrada y de salida, se realizó la intervención pedagógica con el grupo experimental y se llevó a cabo un entrenamiento en estrategias metacognitivas basado en el modelo CALLA y que es descrito más adelante.

Finalmente, realizamos una entrevista (ver anexo 4) a una muestra de 5 estudiantes con el propósito de obtener datos suplementarios sobre la efectividad de la intervención. Desde una perspectiva metacognitiva se llevó a los jóvenes a reflexionar sobre la responsabilidad como comportamiento autónomo y sobre el manejo de estrategias de aprendizaje y su transferencia a otros contextos.

5.3 Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Liceo Los Alpes. Institución educativa mixta de carácter privado fundada en 1982. El colegio está ubicado al norte de la ciudad de Cali en el barrio Menga (Ave. 8N N°66-05). Se puede acceder fácilmente a su sede pues sus vías vehiculares y peatonales se encuentran en buen estado y garantizan un servicio fluido de transporte público y privado.

El Liceo Los Alpes tiene acceso a los servicios básicos de acueducto, energía eléctrica, alcantarillado y aseo; cuenta, además, con los servicios de internet y televisión por cable.

La infraestructura física de la institución cuenta con dos edificios con aulas amplias, ventiladas y bien iluminadas. Cuenta, además de sus aulas de clase, con otros espacios escolares como: sala de tecnología e informática, 2 bibliotecas (una infantil y otra general) equipadas con computadores para posibilitar las consultas en internet, sala de audiovisuales, laboratorios de biología, química y física, auditorio, salón múltiple, capilla, cafetería y sus respectivos escenarios deportivos: polideportivo, cancha de microfútbol, baloncesto y voleibol integradas, 2 canchas de tenis, zonas verdes y de recreación.

Uno de los valores agregados de la institución es la enseñanza de dos lenguas extranjeras; las clases de inglés cubren toda la población estudiantil de primaria y secundaria y las clases de francés se orientan solamente en secundaria con una alta intensidad horaria semanal (5 horas para cada lengua). Adicionalmente, se inicia el aprendizaje de FLE en tercero de primaria con cursos de sensibilización a razón de dos horas semanales. Aunque no se cuenta con laboratorio de idiomas, las clases de lenguas extranjeras tienen lugar en sus respectivos salones, los cuales están equipados con televisor, lector de DVD y un micro componente para la reproducción de audio.

Finalmente, el contexto social, económico y cultural en el cual se encuentra la institución, recibe estudiantes de familias de niveles socioeconómicos 3, 4 y 5.

5.4 Participantes

Los sujetos vinculados a esta investigación son jóvenes entre los 14 y 18 años de edad, que fueron invitados a participar de este experimento en mayo de

2008 (cuando se dio comienzo a la investigación). Eran estudiantes de los grados noveno y décimo del Colegio Liceo Los Alpes de la ciudad de Cali. La intervención pedagógica finalizó en junio de 2009.

Si bien la cantidad total de estudiantes fluctuó de un año lectivo al otro por variables como la deserción o el ingreso de nuevos estudiantes, el número real de jóvenes vinculados a la investigación tanto en el grupo experimental (GE) como en el grupo control (GC) se mantuvo como se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 2. N° de estudiantes participantes por año lectivo						
2007-2008			2008-2009			
Grado	GE	GC	Grado	GE	Muestra	GC
Noveno	11	10	Décimo	11	3	10
Décimo	8	9	Undécimo	8	2	9

Es importante precisar que dentro de las políticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el Liceo Los Alpes se contemplaba la división de los grupos en dos, cada subgrupo con un profesor diferente, favoreciendo de esta manera la participación efectiva de los estudiantes durante las clases. Podemos ilustrar, como ejemplo, que el grado noveno en 2008 contaba con un total de veintiocho (28) jóvenes, de los cuales quince (15) siguieron sus cursos de FLE con el autor de este estudio. Es necesario aclarar que cuatro (4) de estos jóvenes tenían características académicas diferentes al resto del grupo, ya fuera porque su nivel era muy superior al de los demás (dato confirmado por los resultados oficiales de las pruebas DELF A1 de la sesión J-05-2008 llevadas a cabo tres semanas antes de iniciar la investigación) o por el

contrario, porque su nivel era muy bajo, pues eran jóvenes, que acababan de ingresar al grupo, provenientes de instituciones que no contemplaban la asignatura de francés en su pensum. Así pues, a pesar de que estos últimos vivieron la experiencia del entrenamiento metacognitivo, sus respuestas en las pruebas de entrada y de salida al igual que los datos de las encuestas no fueron consideradas al momento de adelantar los procesos estadísticos con el fin de dar mayor fiabilidad a la investigación y no desvirtuar los resultados.

En conclusión, en grado noveno (9º) once (11) estudiantes y en décimo (10º) ocho (8) jóvenes participaron completamente a lo largo de la intervención pedagógica.

Ahora, el criterio de selección de la muestra, es decir, de los estudiantes que fueron entrevistados, obedece a la clasificación por rangos que se hizo de los resultados de la prueba de entrada (en una puntuación sobre 100 tenemos la siguiente escala: 50 – 59: bajo; 60 – 69: regular; 70 – 79: bueno; 80 – 89: sobresaliente; 90 – 100: excelente). Tenemos pues tres estudiantes de grado noveno, entre los rangos bueno y sobresaliente (no hubo estudiantes con resultados en rangos inferiores), y dos estudiantes de grado décimo, uno en rango regular y otro en rango sobresaliente. De manera suplementaria se hizo un seguimiento a estos cinco jóvenes, a quienes se les pidió que registraran por escrito en su *biografía* (elaborada en la parte final de sus cuadernos de clase) las reflexiones o impresiones sobre los talleres y actividades hechas a lo largo de las fases del entrenamiento metacognitivo.

Haciendo alusión a la relación estudiante-profesor, esbozada en el apartado *¿Cómo surgió el problema?* (1.1), es relevante recordar aquí que los participantes de la investigación, tanto aprendientes como enseñante, compartieron durante al menos cinco o seis años consecutivos un proceso de formación y de aprendizaje de FLE (de 2004 a 2010; de mayo 2008 a junio 2009 en la intervención pedagógica), proceso que permitió estrechar una sana relación caracterizada por el respeto, el trabajo constante, la *valoración* y el *reconocimiento* sincero de los progresos académicos, algunas dosis de humor, el *aprecio* y la *exigencia*, factores que estimularon decisivamente la *confianza* y la *motivación* para emprender la ejecución de las tareas y proyectos propuestos.

5.5 Consentimiento parental

Los padres de los jóvenes fueron informados sobre la ejecución de este proyecto mediante una carta oficial (ver Anexo 5) de la institución educativa por medio de la cual se solicitó el consentimiento parental para la participación de los estudiantes, a la vez que la autorización para el manejo de los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

5.6 Entrenamiento metacognitivo

Consideramos relevante introducir inicialmente el concepto de tarea, al cual se alude con frecuencia durante la explicación de este apartado. Sobre tarea -*tâche* en francés o *task* en inglés-, podemos encontrar tantas definiciones como autores y editoriales existan. Para el presente trabajo

tomamos tarea como “problema de la lengua por resolver” (Tagliante, 2005) y en vista de su complementariedad, consideramos la propuesta del Consejo de Europa en el MCER que define la tarea como toda intención orientada a la acción que se propone un estudiante para poder alcanzar un resultado en función de un problema por resolver, de una obligación por cumplir, de un objetivo que se haya fijado. El MCER agrega, igualmente, algunos ejemplos para ilustrar las tareas: mover un armario, escribir un libro, jugar cartas, pedir un plato en un restaurante, traducir un texto en lengua extranjera o preparar en grupo un diario de clase (Conseil de l'Europe, 2005).

Encontramos estas concepciones de tarea hechas realidad en la mayoría de las actividades presentes en los diferentes métodos o textos con los que se orientó el proceso de aprendizaje de los participantes de esta investigación.

Así pues, la naturaleza de la tarea propuesta a los estudiantes va a determinar el grado de implicación de éstos en su resolución, es decir, en la medida en que la tarea resulte significativa para ellos, será más fácil que se involucren en su ejecución.

El entrenamiento que se siguió en esta investigación está inspirado en dos propuestas pedagógicas: la primera es la realizada de manera empírica por el autor y descrita en los antecedentes como experiencias previas y la segunda es el enfoque CALLA, producto de una larga investigación de Chamot y O'Malley (1994). Este enfoque ha sido retomado, ampliado y difundido por Chamot et al. (1999) en contextos y públicos similares a los de la presente investigación. Estos autores diseñaron un modelo metacognitivo de aprendizaje

estratégico, que fundamenta ampliamente esta propuesta y abarca cuatro procesos metacognitivos: *planificación, control, solución de problemas y evaluación*; su descripción aparece en el marco teórico en el apartado de *entrenamiento en estrategias* (numeral 4.2.3).

Por su parte, el *entrenamiento metacognitivo* consta de cinco fases: *preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión*, que detallaremos a continuación con las respectivas actividades que fueron implementadas con el grupo experimental. Estas actividades fueron adaptadas y complementadas con las experiencias pedagógicas previas del autor. La mayoría de las reflexiones, intervenciones e informaciones registradas bien fuera en la *biografía* o en los documentos suministrados a los estudiantes se llevaron a cabo en francés.

5.6.1 Preparación

Esta fase del entrenamiento necesita de la planeación y la preparación conjunta de profesores y estudiantes. La preparación permite establecer las bases para crear un salón de clase centrado en el estudiante, es decir, un salón cuyo ambiente fomente la formación de estudiantes independientes, conscientes de sus procesos de aprendizaje y quienes, a través de esa concientización, son capaces de tomar control de su aprendizaje (Chamot et al. 1999, p.53). Es necesario, igualmente, que esta etapa esté incluida en el programa del curso para que los estudiantes perciban las discusiones sobre las estrategias y los procesos de pensamiento como actividades integradas a las

clases corrientes. En esta fase se pretende, según los autores del enfoque CALLA:

- Establecer el papel del profesor y de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Activar la conciencia de los estudiantes sobre las estrategias que ya utilizan.
- Identificar las estrategias que ya emplean los estudiantes para prepararse para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Actividades desarrolladas:

1. *Contrato de Aprendizaje*: Esta actividad amplía aquella citada en el numeral tres de los antecedentes empíricos ¿Qué diferencia a un estudiante de un aprendiente? El propósito de esta actividad es establecer responsabilidades tanto en la enseñanza por parte del profesor como en el aprendizaje por parte de los estudiantes. Para ilustrar este proceso, se solicitó a los jóvenes hacer una lista con las características que debe tener un buen profesor (*enseñante*) y un buen estudiante (*aprendiente*). Después se procedió a consignar en la biografía el cuadro resultante de la actividad y finalmente, como muestra de aceptación de las responsabilidades de cada participante del proceso de enseñanza y de aprendizaje se firmó y se fechó este *contrato*. (Ver resultados de la puesta en común de la actividad en el capítulo de resultados, numeral 6.1.3 Registros en la biografía, literal a).
2. Reflexiones sobre el aprendizaje:

- a. Sondeo: Se entregó a los estudiantes una copia en la que se preguntó: ¿Cómo aprendes francés? (Ver anexo 6. Sondage: *Comment apprends-tu le français?*). Se presentó una lista de veinte posibilidades y los estudiantes se mostraron entusiastas al momento de marcar sus preferencias.
- b. Reflexión sobre el aprendizaje en otras asignaturas con relación al aprendizaje en FLE. (Ver anexo 7. *Apprendre dans d'autres domaines*). Este tipo de actividad acepta todas las respuestas que den los estudiantes, es decir, no hay respuestas correctas o erradas. Esta reflexión propone a los estudiantes pensar en cómo aprenden y reconocer las técnicas que emplean en diferentes asignaturas.
- c. *Autoevaluación de las competencias de la lengua*. Posteriormente, se retomó esta actividad hecha hace algún tiempo y que está igualmente referenciada en los antecedentes empíricos. En esta ocasión la *Autoevaluación* realizada (Ver anexo 8. *Autoévaluation des compétences langagières*) fue enriquecida con una de las propuestas de Chamot et al. (1999, pp. 60-61). Se llevó a los estudiantes a reflexionar sobre sus *preferencias* y su *nivel* respecto de las diferentes *actividades de la lengua*: comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión oral (EO), expresión escrita (EE) e interacción oral (IO). Se insistió en la reflexión sobre estas cinco actividades pues es sobre éstas que el Consejo de Europa (2005) redactó los descriptores o estándares de desempeño en el MCER.

En la misma actividad se les pidió registrar algunos objetivos para mejorar su trabajo durante el año escolar en lo que concierne el desarrollo de las mismas actividades de la lengua.

- d. *Rejilla*: Autoevaluación pasaporte a la evaluación (ver anexo 9. *Autoévaluation passeport à l'évaluation*). (Actividad descrita en el numeral 6.2 de antecedentes). La autoevaluación de competencias de lengua propuesta en esta ocasión propende por estimular la toma de conciencia de los jóvenes frente a sus fortalezas y debilidades académicas. Esta actividad que se realizó periódicamente -según el número de cortes o trimestres, permitió un seguimiento tanto por parte del enseñante como de los aprendientes y fomentó su preparación para afrontar las evaluaciones.
3. Presentación de un diaporama que ilustra las fases del entrenamiento metacognitivo. A esta altura se formularon las preguntas ¿Dónde estamos? y ¿Hacia dónde vamos? Con esta actividad, los jóvenes se familiarizaron con las fases de la instrucción y tuvieron un panorama general sobre el trabajo que se estaba adelantando.
4. Identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes:
- a. *Cuadro de estrategias por actividad de la lengua*: Estrategias utilizadas en cada competencia de la lengua. Esta actividad tiene dos propósitos, el primero, busca crear conciencia en los estudiantes sobre el empleo de las estrategias que existen en cada competencia de lengua; y el segundo pretende ayudar al profesor a definir sobre qué estrategias centrarse

durante el entrenamiento. (Ver anexo 10. *Remue-méninges: stratégies par compétence*).

b. *Grupos de discusión y entrevistas estructuradas*. En este momento los estudiantes ya se habían familiarizado un poco con la discusión sobre estrategias y se les propuso entonces trabajar en grupos de tres para discutir sobre las acciones adelantadas para responder a una determinada tarea –tres tareas propuestas según el programa del curso, una para cada estudiante (ver anexo 11. *Interview structurée*). Uno de los jóvenes, en el rol de entrevistador, formula las preguntas, otro toma nota de las respuestas dadas por el tercero. Luego se rotan los papeles, se cambia de tarea y posteriormente se discute en el grupo sobre por qué creen que esas acciones son útiles. Finalmente, se abre el espacio para que durante la puesta en común los estudiantes socialicen el uso de sus técnicas y discutan y exploren sus diferencias. Es incluso el momento para que sugieran y animen a sus compañeros a usar nuevas estrategias.

c. *Pensar en voz alta*. Este proceso ayuda al estudiante a llegar a ser consciente sobre cómo aprende. Se propuso trabajar en parejas con dos documentos diferentes.

- Se presentó, inicialmente, un sudoku¹³, pues es una actividad que involucra el uso de varias operaciones mentales y que se puede

¹³ Rompecabezas numérico muy popular en Japón. Consiste en una cuadrícula de 9x9 casillas que a su vez presenta divisiones en cada una de las casillas en otra cuadrícula de 3x3. Algunas casillas contienen números de 1 a 9 y el objetivo del juego es completar las cuadrículas con los números faltantes evitando repeticiones horizontales o verticales a nivel de la gran cuadrícula. La explicación es del autor.

resolver de diferentes maneras dependiendo de las estrategias que se empleen. Uno de los estudiantes de cada pareja recibe un sudoku y empieza a trabajar diciendo todo lo que piensa para resolverlo. Su compañero escucha y observa lo que el primero dice y hace. Cinco minutos más tarde se invierten las funciones aun si el primero no ha logrado terminar. Después de otros cinco minutos se hace la puesta en común y cada estudiante contó (en español) lo que su compañero dijo durante la actividad. El profesor formula, posteriormente, algunas preguntas para precisar detalles con relación a las estrategias utilizadas por los jóvenes. Se procedió, inmediatamente después de realizar este juego, a presentar por primera vez los cuatro procesos metacognitivos (*planificación, control, solución de problemas y evaluación*), mostrando de esta manera que se pueden emplear estrategias en cualquier momento a lo largo de la resolución de una tarea y que no siempre existe un orden sistemático para utilizarlas.

- Se proponen dos lecturas a cada pareja. Una carta informal y un artículo de prensa con la respectiva tarea para cada texto. Se le entrega, igualmente, a cada estudiante una copia de un cuadro llamado “*Penser à voix haute sur les stratégies d'apprentissage*” (ver anexo 12) para registrar los pensamientos expresados por el compañero durante la realización de la tarea que se llevó a cabo de manera independiente, es decir, el estudiante A registró los comentarios mientras B leía y luego se invirtieron los papeles.

Esta actividad requirió de varias explicaciones para que los estudiantes entendieran qué debía hacerse. Algunos estudiantes expresaron fácilmente sus pensamientos y otros, al contrario, leyeron sin reflexionar mucho en la tarea ocasionando inconvenientes para el registro de notas.

d. *Sondeos tipo Likert sobre lectura y producción oral* (ver anexo 13. *Sondage à propos des stratégies d'apprentissage - Lire en français*. Anexo 14. *Sondage à propos des stratégies d'apprentissage - Parler en français*). Estos cuestionarios le proponen al estudiante analizar qué hacen o no hacen normalmente al leer o al momento de hablar en francés. Es posible que el estudiante no recuerde con exactitud todo lo que hace o que considere que alguna de sus acciones no sea relevante y no la registre al momento de responder a la última pregunta abierta presente en cada encuesta.

Este tipo de actividad lleva al estudiante a tomar conciencia sobre cómo está aprendiendo y le permite al docente identificar las estrategias que ya están usando sus estudiantes, probablemente sin saberlo. Estas encuestas serán retomadas en la fase siguiente.

5.6.2 Presentación

Según el enfoque CALLA, en esta etapa se modelan, se nombran y se explican de manera explícita las estrategias de aprendizaje de la lengua:

- *Modelar* el pensamiento estratégico que demuestre el uso de las estrategias de aprendizaje, por medio de la actividad de *pensamiento en voz alta*.
- *Nombrar* y explicar el valor de las estrategias de aprendizaje.
- *Explicar* cuándo usar una estrategia y *dar ejemplos* de tareas apropiadas que la estrategia permitirá llevar a cabo.

Se ilustran a continuación las actividades que el profesor, autor de este estudio, implementó durante su intervención. Tales actividades fueron inspiradas de las propuestas del enfoque de Chamot et al. (1999):

1. *Lectura del texto “Adèle Tambourin”* (ver anexo 15), una breve historia que presenta un personaje estratégico que sirvió para ilustrar los procesos metacognitivos: *planificación, control, solución de problemas y evaluación*. Además de trabajar la comprensión del documento se solicitó a los jóvenes subrayar los pasajes que permiten ver los momentos en los que el personaje *planifica* su misión, *controla* o *monitorea* su actuar, *soluciona los problemas* que se le presentan y *evalúa* la solución dada al asunto de seguridad de los lugares que debe recorrer.
2. *Predicción y verificación de predicciones* a través de la explotación de un video. Se anunció la presentación del video “Paris – Bamako” del método *Et toi 3?* Inicialmente, se pidió a los estudiantes *formular hipótesis* sobre el posible contenido del video a partir del título, luego, se observó una primera parte del video (treinta segundos) sin audio, se *verificaron* las hipótesis

iniciales y se pidió formular otras. Después se vio la grabación completa, esta vez con audio y se *verificaron* las nuevas hipótesis. Posteriormente, se observó una vez más la grabación y se validó, igualmente, la comprensión de la misma.

3. *El profesor piensa en voz alta.* Con el ánimo de introducir una tarea para la realización de plegables para promover el turismo en diferentes regiones de Colombia, el profesor anunció inicialmente la tarea y luego expresó en voz alta sus pensamientos sobre la tarea que va a realizar, de manera que toda la clase lograra escucharlo. Se ilustra a continuación el proceso: “Quiero realizar un *plegable* que promocione y presente los mejores lugares y atracciones culturales del Valle del Cauca. Puedo presentar datos geográficos e históricos generales, hablar de Cali y su feria, de Ginebra y su festival, de la Hacienda El Paraíso, del avistamiento de ballenas entre julio y septiembre por ejemplo, ... Necesito conseguir varios *brochures* para escoger un buen modelo, también necesito un atlas de Colombia, claro lo puedo conseguir en internet y posiblemente en francés y además tengo que conseguir las hojas en las que empezaré a elaborar el borrador ...”. El enseñante interrumpe su *pensamiento en voz alta* y luego pregunta por lo que acaba de decir. Los estudiantes coinciden con sus apreciaciones y manifiestan que él estaba planeando lo que iba a hacer, anunció el objetivo del plegable, propuso ejemplos, expresó algunas ideas y habló de los materiales que necesitaba. El docente registró en el tablero una lista con las respuestas dadas y acto seguido llamó por su nombre a cada una de las

estrategias a las que la lista hacía referencia. El siguiente cuadro resume la actividad así:

Pensamiento en voz alta por el profesor	Acción propuesta por los estudiantes	Nombre de la estrategia
Quiero realizar un <i>plegable</i> que promocione y presente los mejores lugares y atracciones culturales del Valle del Cauca	Anunciar su objetivo	Organizar los objetivos
Puedo presentar datos geográficos e históricos generales	Planear que va a hacer y expresar algunas ideas	Planeación organizacional
Hablar de Cali y su feria, de Ginebra y su festival, de la Hacienda El Paraíso, del avistamiento de ballenas entre julio y septiembre	Proponer ejemplos	Activar los conocimientos previos
Necesito conseguir varios <i>brochures</i> para escoger un buen modelo. También necesito un atlas de Colombia, claro lo puedo conseguir en internet y posiblemente en francés.	Hablar de los materiales que necesita	Manipular Utilizar recursos Prever
Además tengo que conseguir las hojas en las que empezaré a elaborar el borrador.		Utilizar recursos

4. Devolución del sondeo sobre *leer en francés* (Anexo 13), aplicado en la fase uno. Esta es la mejor oportunidad para presentar, inicialmente de forma oral, la lista de estrategias de aprendizaje, pues, en la medida en que el docente lee una a una las estrategias y su definición, los estudiantes las asocian a las descripciones dadas en el sondeo. Esta actividad permite la identificación tanto de las estrategias como de los procesos metacognitivos de los cuales hacen parte, favoreciendo, igualmente, la concientización sobre el uso de estrategias de aprendizaje en las diferentes etapas de una tarea de lectura.
5. *Realización de afiches por parte de los estudiantes*. Solicitar a los jóvenes que en pequeños grupos elaboren una lista de estrategias de aprendizaje con su respectiva explicación, pegar sus propuestas en las paredes del salón de clase; esto permitirá referirse a alguna estrategia en particular en ocasiones futuras.

En resumen, el profesor siempre debe modelar las estrategias, referirse a ellas por su nombre, explicar por qué son importantes, sugerir cuando puede usarse una estrategia en particular y hacerle ver al estudiante en qué momento él está usando una nueva estrategia.

5.6.3 Práctica

En esta fase, la práctica de estrategias como parte de la práctica de la lengua permite la construcción de un aprendizaje independiente y el desarrollo de un pensamiento estratégico. Esta etapa busca:

- Integrar la práctica de estrategias prácticas al trabajo normal de clase.
- Proveer a los estudiantes información de apoyo sobre estrategias. (En esta intervención el enseñante imprimió un afiche que contenía la lista de estrategias de aprendizaje –en francés. Éste fue pegado en el salón de clase y el docente entregó a cada estudiante una ficha laminada con el mismo contenido. Ver anexo 16).
- Guiar a los estudiantes en la aplicación de estrategias.

La selección de estrategias debe responder a la necesidad de la tarea, en lugar de ajustar la tarea a la enseñanza de una estrategia en particular; así pues, una tarea de clase debe ser auténtica y moderadamente desafiante. La naturaleza de la tarea propuesta a los estudiantes va a determinar su grado de *implicación* en su resolución y esto será determinante para la elección de una nueva estrategia que les ayude con la tarea.

Durante el ejercicio de una tarea, la retroalimentación juega un papel importante, ya que los estudiantes necesitan que el profesor exprese qué tan bien están utilizando una estrategia. Se puede, por ejemplo, reafirmar lo que un estudiante dice, es decir, repetir *en voz alta* el pensamiento que acaba de verbalizar con el fin de reforzar el empleo de esta estrategia. Este tipo de realimentación, al igual que otras, motivará a los estudiantes a escoger sus propias estrategias y a generar su propio repertorio de estrategias. Por otro lado, vale la pena resaltar que como profesores, debemos concentrarnos más en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y no solamente en sus producciones. Para reforzar estos procesos, los padres de los jóvenes

recibieron comentarios sobre las estrategias a las que recurrían sus hijos al efectuar alguna tarea a través de los informes periódicos escolares.

Actividades realizadas en esta fase:

1. Aprendizaje cooperativo o actividad de grupo para resolver una tarea. Se pidió a los estudiantes que explicaran los beneficios de la *cooperación* como estrategia. Entre los cuatro miembros que conformaban cada grupo se asignaron las funciones de coordinador, anotador, organizador de materiales y motivador, de manera que todos participaran e hicieran sus aportes ante la tarea propuesta. Con el fin de ejercitarlos en las nuevas estrategias, el docente recordó a los estudiantes cuáles practicar y les solicitó que las registraran en su biografía al igual que otras estrategias que hayan usado durante la resolución colectiva de la tarea.
2. Actividad de lectura en grupos pequeños (el enfoque CALLA adopta la actividad *Reciprocal Teaching*, como técnica de lectura cooperativa de Palincsar y Brown 1984, 1986). Se entregó una lectura a cada grupo conformado por cuatro estudiantes; con esta técnica se emplearon varias estrategias con el fin de mejorar la comprensión de lectura. Un miembro del grupo leyó la primera parte del texto sin generar ruido, luego hizo un *resumen* de los principales aspectos, *formuló preguntas* a sus compañeros, señaló alguna dificultad encontrada y *predijo* de qué podría tratar la próxima sección del documento. La lectura continuó con un segundo estudiante quien lideró a su vez el uso de las estrategias, al igual que lo hizo el primer

lector. Se siguió de esta manera hasta leer todo el texto. Esta actividad permitió la práctica guiada de las siguientes estrategias de lectura: *resumir*, *preguntar* y *predecir*. Se puede recurrir a ellas de manera independiente en otras lecturas.

3. Puesta en común de una lectura. Actividad trabajada en grupos pequeños después de leer el artículo “Vive le commerce équitable”¹⁴ del libro de francés *Et Toi? 3*. (ver anexo 17). El profesor solicitó solamente a algunos estudiantes que leyeran inicialmente el cuestionario y de manera explícita les informó que iban a recurrir a la estrategia *atención selectiva*. Después de la lectura, el docente lideró la discusión formulando preguntas abiertas que llevaron a los estudiantes tanto a verificar la comprensión del documento como a reflexionar sobre las estrategias utilizadas antes, durante y después del proceso de lectura.

Tenemos los siguientes ejemplos de preguntas:

¿Leíste la consigna y el cuestionario antes de leer el texto? ¿Para qué te sirvió la estrategia de *atención selectiva*?

¿Qué estrategia(s) usaste para comprender el artículo?

¿Este artículo te hizo recordar cosas que ya sabías? ¿Qué? ¿Recurriste a tus *conocimientos previos* mientras leías?

¿Encontraste nuevo vocabulario en el artículo? ¿Qué estrategia te sirvió para entender su significado?

¿Usaste la estrategia de *predicción* cuando leíste el título y el subtítulo?

¹⁴ Artículo trabajado con el texto guía de francés. Lopes, M-J; Le Bougnec, J-T. (2008). *Et Toi? 3*. Paris: Les éditions Didier.

Finalmente, el docente solicitó que identificaran las diferencias en el proceso de lectura entre quienes utilizaron *atención selectiva* y aquellos que no lo hicieron.

4. Talleres de escritura. El texto de clase *Le kiosque 3*¹⁵ de la editorial Hachette que se utilizaba al momento de realizar la intervención contiene una actividad denominada “Photo souvenir” que inspiró la práctica de estrategias en el proceso de producción. Tal actividad favoreció el trabajo sobre los cuatro procesos metacognitivos del entrenamiento, pues los estudiantes lograron planear la redacción de un texto; controlar o monitorear la realización de un borrador; resolver las dificultades a lo largo de la redacción sobre el manejo de expresiones de tiempo, conjugaciones en pasado y empleo de pronombres para evitar repeticiones y evaluar su producción antes de elaborar su texto final. Al empezar la actividad, se aclaró que el público a quien se dirigía el documento no sería exclusivamente el docente, sino también que el texto sería leído por dos de sus compañeros, quienes a la vez desempeñarían un papel de lectores críticos pues, además de leer, deberían hacer comentarios y emitirían su apreciación sobre el texto. En cuanto al objetivo de la tarea, se indicó a los estudiantes que se imaginaran dentro de veinte años y se les pidió redactar un texto que debía hablar de un compañero de clase que aparecía en una foto del grupo. Se leyó la consigna que comprendía cuatro etapas. Primero se pidió elaborar un borrador con las ideas, apuntes y aspectos importantes

¹⁵ Himber, C., Rastello, C., & Gallon, F. (2008). *Le kiosque 3*. Paris: Hachette Livre.

que harían parte del texto y que debían aludir a un compañero: presentación, anécdotas, actividades; se solicitó, asimismo, imaginar su vida futura pensando en etapas importantes: estudios, viajes, matrimonio, hijos, etc. Después de la planificación, se invitó al estudiante a redactar el texto en borrador a partir de los apuntes iniciales, para lo cual debía elaborar frases completas y estructuradas, con conjugaciones en los tiempos necesarios (presente, pasado compuesto, imperfecto) y articuladas gracias a expresiones de tiempo y evitando repeticiones gracias al uso de pronombres complemento. En un tercer momento, el estudiante leyó su borrador, verificó la presencia de los elementos que planeó en un comienzo y corrigió centrándose en los aspectos de la etapa anterior. Finalmente, cada joven redactó su texto definitivo que fue intercambiado en dos ocasiones con compañeros diferentes.

Cuando los estudiantes intercambiaron sus textos, ellos discutieron sobre las estrategias implementadas para desarrollar las ideas iniciales, los problemas a los que se enfrentaron y cómo los solucionaron y si aún persistían dificultades, las presentaron al grupo para escuchar sus recomendaciones.

5. Uso de las *tecnologías de la información y la comunicación* - TIC. Nos referimos, exclusivamente, al uso de Internet. Este recurso provee oportunidades significativas para la práctica de estrategias de aprendizaje en las diferentes actividades de la lengua. Nos centramos ahora en la comprensión escrita y presentamos a continuación el proceso vivido durante

la fase inicial de indagación y búsqueda de información para el proyecto “Enfoque Cultural” ilustrado más ampliamente en el apartado de descripción de comportamientos autónomos (numeral 6.1.3 Registros de biografía, literal f). En esta fase del proyecto se seleccionó y consultó un tema que permitiera un acercamiento a la cultura y civilización de países francófonos. Entre varias opciones como: presencia cultural francesa en Colombia, presencia comercial francófona en Cali, eventos franceses de carácter internacional, francofonía, entre otras, los estudiantes en 2009 se inclinaron por los eventos franceses y su incidencia a nivel internacional. Al explorar los *conocimientos previos* de los estudiantes y con una ligera orientación del docente, encontramos las siguientes sugerencias que se convirtieron en temas de consulta:

Tema	Evento
Deporte	Abierto de tenis <i>Roland Garros</i>
	Tour de Francia
Cine	Festival de Cannes
	Los <i>César</i> del cine *
Música	Festival de la Música
BD	Festival internacional de la tira cómica *

Los eventos marcados con asterisco (*) fueron sugeridos por el profesor.

Los estudiantes conformaron grupos de 3 o 4 y escogieron un evento según sus gustos e intereses. Antes de dirigirse a la sala de internet de la biblioteca del colegio, el profesor explicó que no toda la información encontrada en la red es confiable y les preguntó que ante esa dificultad qué podían hacer. Entre otras, las estrategias más nombradas apuntaron a comparar la información

encontrada entre los miembros del grupo. Incluso algunos mencionaron que frente a la dificultad de encontrar la información en español, podrían recurrir a los traductores ofrecidos en línea. En vista de la falta de estrategias eficaces para hacer frente a la tarea, el docente sugirió dos alternativas para ser más precisos en la búsqueda: para empezar el motor de búsqueda debe ofrecer desde el inicio la extensión *.fr*, de manera que la información propuesta en él aparezca en francés, por ejemplo, *yahoo.fr* o *google.fr*, por citar dos motores de búsqueda muy conocidos; segundo, para las intenciones de la tarea propuesta y en aras de la fiabilidad de los contenidos de los sitios web, deben escogerse, preferiblemente, las páginas con extensión *.org* o *.edu* o *.gov*. Posteriormente, se les solicitó hacer un plan de trabajo que debían registrar en su cuaderno. Esta *planificación* daba cuenta, por un lado, de la división del tema en contenidos más precisos como: historia del evento, fecha y lugar de realización, participantes, premios, registros o records destacados, etc. y por otro lado, de la distribución de funciones para poder hacer buen uso del tiempo al ingresar a la sala de sistemas. Se insistió, además, en otros *recursos* que necesitarían para cumplir con la tarea (materiales personales, memoria *USB*).

Esta actividad permitió poner en práctica estrategias como: *organizar los objetivos, activar los conocimientos previos, utilizar recursos, planear organizadamente, prever, atención selectiva, contextualizar, preguntar para aclarar dudas, cooperar, inferir, verificar predicciones*, entre las más importantes.

5.6.4 Evaluación

En el enfoque CALLA de Chamot et al. (1999) esta fase de evaluación es realizada principalmente por los mismos estudiantes y favorece el desarrollo de su capacidad metacognitiva, en tanto que pretende:

- Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.
- Planear actividades que guíen a los estudiantes a reflexionar sobre la pertinencia y la eficacia de las estrategias de aprendizaje implementadas particularmente en una tarea.
- Evaluar la efectividad de los estudiantes en la aplicación de las estrategias aprendidas.

Si bien esta fase se centra en la autoevaluación de los estudiantes, el docente debe, igualmente, evaluar la manera cómo los jóvenes están implementando las estrategias enseñadas para poder adaptar el entrenamiento a las necesidades de los mismos. Él debe evaluar además, el nivel de integración del trabajo en estrategias de aprendizaje a las clases y hacer los ajustes necesarios para mejorar el entrenamiento.

En cuanto a la autoevaluación, el Consejo de Europa (2005) anotó:

Afin de planifier leur apprentissage et d'évaluer leur progrès, les apprenants ont besoin de listes de repérage pour se fixer des objectifs et s'auto-évaluer ; ces listes sont constituées de

descripteurs de compétences en langues développés à partir des
descripteurs concis de la grille pour l'autoévaluation.¹⁶ (p. 8)

Un valioso documento diseñado para promover la autoevaluación es el PEL, particularmente el elemento denominado Pasaporte, al cual se hizo alusión anteriormente en el apartado 4.1.2 de experiencias previas, numeral 6. Este documento se convierte en una herramienta importante para el desarrollo de estrategias de autoevaluación ya que permite identificar las fortalezas y debilidades de los aprendientes de lengua extranjera y apunta a mejorar sus competencias. (Bernal, 2005).

La habilidad para autoevaluarse facilita el desempeño académico y contribuye al desarrollo de la autonomía. En el campo de la lectura en particular, Afflerbach y Meuwissen (2005), afirman que para leer bien, los estudiantes deben ser capaces de planear, usar y monitorear diferentes estrategias de lectura, es decir, que los jóvenes lectores deben ser capaces de establecer objetivos, monitorear el avance de estos y determinar cuáles han sido cumplidos. Estos autores precisan que el docente tiene el reto de ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia con el uso de estrategias de autoevaluación, a la vez que la toma de conciencia sobre la importancia de la misma. Igualmente, Afflerbach y Meuwissen (2005) concluyen que las ventajas de la autoevaluación se aprecian en los hábitos metacognitivos que los

¹⁶ Con el fin de planear su aprendizaje y evaluar su progreso, los aprendientes necesitan listas de reconocimiento para fijarse objetivos y autoevaluarse; estas listas están constituidas por descriptores o estándares de competencias en idiomas tomados de los descriptores concretos de la rejilla de autoevaluación del MCER.

estudiantes adquieren para planear, asumir y realizar satisfactoriamente una lectura dentro o fuera del ámbito escolar.

Es importante aclarar que preguntar a los estudiantes después de la realización de una tarea sobre los procesos de pensamiento involucrados en ésta, no es suficiente para obtener un informe exacto. Esto puede suceder porque los aprendientes no recuerdan todas las estrategias que usaron durante la tarea. A pesar de esta dificultad, hay estudios que afirman que los estudiantes pueden suministrar información valiosa sobre las estrategias más importantes usadas durante la tarea y que ésta provee, igualmente, observaciones útiles sobre el proceso de aprendizaje (Chamot et al. 1999).

Durante este proceso de evaluación en el entrenamiento se retomaron algunas actividades empleadas en la fase uno de preparación, por ejemplo: discusiones de clase, grupos pequeños de trabajo y entrevistas, cuestionarios, registros en la *biografía*.

Actividades utilizadas en el entrenamiento para evaluar las estrategias de aprendizaje:

- a. Discusiones de clase. Esta actividad se realizó después de haber hecho un juego de roles para el cual se sugirieron dos estrategias en particular, por ejemplo *planeación organizacional* y *cooperación* aunque se aclaró que debían recurrir, además, a otro tipo de estrategias. Se ubicó a los estudiantes en grupos pequeños diferentes a los grupos originales del juego de roles. Se les explicó que iban a referirse a las estrategias de aprendizaje que usaron en la actividad que acababan de realizar y se les

recordó que una estrategia puede funcionar bien para una persona en una tarea en particular pero no para otro compañero o tarea. Posteriormente y con la ayuda del cuadro *Discusión estructurada de autoevaluación*, que se muestra más abajo a manera de ejemplo, el docente procedió a leer una a una las estrategias de la lista y a pedirles que levantaran la mano si recurrieron a la estrategia y que dijeran luego si creían que ésta les había servido o no para desarrollar la tarea.

DISCUSSION STRUCTURÉE D'AUTOÉVALUATION				
STRATÉGIES		Utilisée	Efficace	Pas efficace
1	Planification organisationnelle	12	9	3
2	Coopérer	12	9	3
3	Activer les connaissances préalables	10	10	0
4	...			

- b. Listas de control de estrategias de aprendizaje. Cuando esta actividad se realiza individualmente, es realmente útil para los estudiantes a quienes se les dificulta participar en las discusiones de clase, sea por su bajo nivel de desempeño en la lengua, sea por sus inconvenientes para reconocer sus logros o por el contrario, por las fallas que se presentaron en el uso de las estrategias.

Se logró hacer un seguimiento particular a los cinco estudiantes seleccionados para la entrevista, a través de una lista de control (Ver anexo 18. *Suivi de stratégies*) en la que señalaron durante una semana el uso de algunas estrategias al igual que registraron sus comentarios sobre la tarea en la que las implementaron y su eficacia.

- c. Reflexiones sobre el aprendizaje. Esta actividad es muy similar a una descrita en el capítulo de antecedentes en el entrenamiento metacognitivo y se realiza periódicamente después de terminar un módulo o unidad de trabajo (ver anexo 19. *Réflexions à propos de mon apprentissage*). Con ella se busca evaluar, inicialmente, el nivel de aprendizaje de contenidos, vocabulario, gramática y el uso de estrategias de aprendizaje; asimismo, se invita a los estudiantes a reflexionar por medio de afirmaciones sobre lo que aprendieron, las dificultades encontradas, la manera de remediar esas dificultades y los aspectos que más les llamaron la atención. Estas reflexiones se compartieron en una discusión de clase en la que el profesor solicitó a los jóvenes que describieran cómo usaron una estrategia en particular y en qué tipo de tarea.
- d. Cuestionario para identificar y evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas en una actividad de lengua que se acaba de realizar. Adicionalmente, al final del mismo cuestionario de autoevaluación se incluyó una pregunta abierta que brindó la oportunidad de reflexionar sobre otras estrategias utilizadas en el desarrollo de la tarea.

En nuestro caso en particular, las tareas se dirigieron a procesos de lectura, a escoger entre dos libros de la colección *Atelier de lecture* y de escritura de un resumen sobre el libro leído (Ver anexos 20 y 21 respectivamente). Los libros de esta colección presentan una serie de sugerencias en su introducción, en las que se aprecian claramente algunas estrategias de aprendizaje como: *poner en contexto, preguntarse si tiene sentido, utilizar*

recursos y tomar apuntes. La editorial incluye, además, una amable incitación a la lectura: “Lire n’est pas seulement une source de plaisir. La lecture permet d'affermir tes connaissances, de revoir du vocabulaire et de constater que grâce au contexte tu comprends beaucoup plus de choses que tu ne le pensais !”¹⁷ (Les Éditions Didier. 2007. p. 3).

- e. Entrevistas entre estudiantes. Al igual que en la fase de preparación, esta actividad se realizó a partir de una tarea ya terminada con una entrevista retrospectiva y a partir de una tarea que se estaba ejecutando por medio de pensamiento en voz alta. Las dos alternativas fueron útiles para identificar qué estrategias se usaron o se estaban usando en el cumplimiento de una tarea comunicativa que involucró algunas competencias o actividades de la lengua (CO, CE, EO, IO, EE) y algunas competencias lingüísticas (vocabulario, fonética, gramática,...).
 - f. Autoevaluación del profesor. Se trata de listas de control que incluyeron las cinco fases del entrenamiento metacognitivo en estrategias de aprendizaje que le posibilitaron al docente investigador evaluar su grado de participación en cada una de las fases y le suministraron, igualmente, consejos valiosos para mejorar la orientación del proceso de instrucción.
- Otro recurso que de forma particular llevó el docente fue un diario que le permitió registrar no sólo las estrategias de aprendizaje implementadas

¹⁷ “Leer no es solamente una fuente de placer. La lectura permite reafirmar tus conocimientos, revisar vocabulario y darte cuenta que gracias al contexto logras entender muchas más cosas de las que imaginabas”.

Luciani, J.-L. (2007). *Le jour où j'ai raté le bus*. Paris: Rageot Éditeur / Les Éditions Didier

durante las clases sino también sus reflexiones y observaciones sobre los comportamientos de los aprendientes durante el entrenamiento.

5.6.5 Expansión

Esta fase da cuenta de la habilidad que se tiene para transferir la aplicación de una estrategia de un contexto familiar a otro menos familiar. La verdadera apropiación del uso de estrategias se evidencia cuando los aprendientes saben escoger una estrategia apropiada para hacerle frente a una nueva tarea. Como afirman Chamot et al. (1999), este nivel de acierto para relacionar una estrategia conocida con una nueva tarea es un indicador de comportamiento académico independiente y se logra percibir en una parte de los estudiantes. Aquellos jóvenes que no lo logran tan fácilmente requieren de mayor acompañamiento por parte del enseñante.

En esta fase los autores del enfoque CALLA afirman que se busca:

- Mostrar a los estudiantes cómo transferir estrategias de aprendizaje a nuevas tareas en la misma lengua extranjera, a otras tareas académicas y a situaciones de la vida real.
- Presentar sugerencias explícitas para aplicar estrategias de aprendizaje a diferentes campos del conocimiento y aprender fuera del colegio.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar el empleo de estrategias de aprendizaje enseñando a sus propios compañeros de clase cómo utilizarlas.

Para lograr una expansión exitosa, el estudiante debe tener tanto el conocimiento de la tarea como el de la estrategia y de sí mismo.

Algunas actividades realizadas:

- a. A manera de introducción: se presentó un cuadro resumen en un afiche que permitía asociar las actividades de la lengua y las estrategias de aprendizaje útiles a cada una de ellas, como se ilustra a continuación. Los estudiantes fueron los responsables de realizar la asociación y de pegar después el afiche en la pared de forma que sirviera de referencia para tareas posteriores.

	Leer un artículo, un cuento	Escuchar instrucciones e indicaciones	Escribir un reporte, hacer un resumen	Contar una anécdota o un encuentro
Activar los conocimientos previos	👍	👍	👍	👍
Prever	👍	👍		👍
Inferir	👍	👍		👍
Atención selectiva	👍	👍	👍	
Hacer preguntas para aclarar	👍	👍	👍	👍

- b. Transferencia a otras asignaturas. Ésta es la oportunidad para ampliar el uso de las estrategias de aprendizaje aprendidas en el curso de francés a otras áreas, inicialmente a inglés y español, y poco a poco a matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e incluso a tareas de aprendizaje fuera del colegio como el desarrollo de sus capacidades musicales o artísticas en

general, de manera individual o asistido por un profesor o una institución en particular. En esta fase del entrenamiento nos inspiramos en la actividad *Apprendre dans d'autres domaines*, propuesta al inicio en la fase 1 (ver anexo 7). En esta ocasión se compararon las estrategias que ya empleaban en los cursos de FLE y las nuevas aprendidas en el entrenamiento con las que estaban utilizando en otros cursos. Los estudiantes reconocieron semejanzas respecto de algunas tareas propuestas en las diferentes asignaturas, particularmente sobre los procesos de lectura y de escritura. Este contraste facilitó la identificación de las estrategias más eficaces que algunos estudiantes ya estaban empleando para el cumplimiento de estas tareas en otros campos del saber; las entrevistas individuales fueron muy útiles para señalar este proceso de expansión.

- c. Transferencia a situaciones no académicas o a situaciones cotidianas. Nuevamente las discusiones de clase fueron muy útiles, pues los estudiantes se dieron cuenta de que las estrategias de aprendizaje tenían mucho en común con las estrategias que usaban normalmente en otros contextos de sus vidas. Algunos jóvenes mencionaron que hay ambientes personales a los que les sería más fácil transferir las estrategias, por ejemplo: a un entrenamiento deportivo, a una dieta o una rutina de ejercicios en un gimnasio o fuera de él, a ir de compras a un centro comercial. Igualmente, los ejemplos personales del profesor fueron útiles para modelar la expansión de estrategias, pues cada vez que contaba una

experiencia preguntaba a sus estudiantes cuál o cuáles estrategias utilizó para realizar la labor y si fueron eficaces.

- d. Enseñar a otros: a sus compañeros. En clase, particularmente, el trabajo entre pares fue la ocasión para enseñar al otro el uso de estrategias. Algunos estudiantes voluntarios y otros escogidos por el profesor por su buen manejo de estrategias, sirvieron de monitores a sus demás compañeros. En esta actividad, tanto el estudiante que enseña como el que aprende estaban transfiriendo la estrategia a un nuevo uso.

5.7 Método de análisis

Los datos arrojados, tanto por las pruebas de entrada y de salida sobre competencia comunicativa, como aquellos de las encuestas sobre comportamientos autónomos, fueron analizados con el programa *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* bajo la supervisión de un estadístico. De otro lado, las informaciones conseguidas en la encuesta abierta sobre comportamientos autónomos, las grabaciones de entrevistas y las reflexiones registradas por los estudiantes en la biografía fueron analizadas de manera cualitativa a través de la observación de frecuencias y presencia de datos relevantes.

6. RESULTADOS

6.1 Descripción de comportamientos autónomos

En el apartado de Método e Instrumentos, del capítulo de Metodología, ya hicimos referencia a la encuesta (Anexo 3) y a las entrevistas semiestructuradas (Anexo 4) que se llevaron a cabo en este trabajo. A partir de la encuesta presentamos una descripción de los comportamientos autónomos antes y después del entrenamiento y a partir de las entrevistas, realizadas hacia el final de la intervención, logramos hacer un mayor seguimiento sobre el entrenamiento a un grupo de cinco estudiantes.

De otro lado, los estudiantes de los grupos experimentales llevaron un registro escrito de las reflexiones hechas periódicamente sobre su papel en los procesos de aprendizaje y de formación; sus reflexiones fueron consignadas en la sección de *biografía* de sus propios cuadernos.

6.1.1 Encuestas sobre comportamientos autónomos

Para empezar, mencionamos que los datos arrojados por la encuesta de entrada y de salida en la primera sección *Gusto por el francés y participación en clase*, son muy similares (Ver tabla 3). Desde la encuesta de entrada, al igual que en la de salida, la mayoría de los estudiantes encuestados manifestaron *mucho* agrado por el francés (80% y 75% respectivamente). A propósito de su gusto por las clases en el colegio, expresaron bastante y mucho agrado (85% y 95%). En cuanto a la participación en las clases, un

porcentaje muy alto (95%) respondió, igualmente, que le gusta *bastante* y *mucho* participar en las clases de francés.

Tabla 3. Gusto por el francés y participación en clase						
Frecuencia	¿Te gusta el francés?		¿Te gustan las clases de francés en el colegio?		¿Te gusta participar en clase?	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Poco		5.0	15.0	5.0	5.0	5.0
Bastante	20.0	20.0	40.0	50.0	55.0	50.0
Mucho	80.0	75.0	45.0	45.0	40.0	45.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

En la encuesta de entrada los jóvenes agregaron, inicialmente, explicaciones como:

- “Me gusta expresarme en este idioma”
- “Puedo aprender más”
- “El profesor promueve la participación y hace que uno se sienta seguro de sí mismo”.

Asimismo, en la encuesta de salida, el número de comentarios a favor de la participación en clase aumentó, resaltamos por ejemplo:

- “Porque es mejor para aprender el oral”
- “Para interactuar con mis compañeros”.

Vemos pues, que existe una estrecha relación entre el gusto por la lengua y la alta frecuencia de las intervenciones de los estudiantes en las clases. En otras palabras, la motivación incide directamente en la participación como rasgo de comportamiento autónomo.

En cuanto a la pregunta número 9 que indaga sobre las razones por las que los jóvenes hacen sugerencias en clase de francés sobre el material, los contenidos, las actividades y las formas de evaluación, podemos anotar que la frecuencia de las propuestas se incrementó considerablemente (Ver Tabla 4: Sugerencias para la clase de francés). La encuesta de entrada nos deja ver que un porcentaje bastante alto de estudiantes *nunca* o *rara vez* hacía ese tipo de sugerencias, y al respecto se observaron argumentos como: “Normalmente el profesor tiene todo planeado con muy buen material” o de manera rotunda dos jóvenes añadieron: “Nunca se me había ocurrido”. Por el contrario, en la encuesta de salida se encontraron comentarios¹⁸ como:

- “Car c’est important avoir different types d’activites de contenus et matériel plus ludique”¹⁹
- “Parce que ca fait que nous avons l’interet pour la classe”²⁰
- “Je crois que c’est important que le prof. écoute nous”²¹.

Tabla 4. Sugerencias para la clase de francés								
Frecuencia	Material		Contenidos		Actividades		Evaluación	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Nunca	35.0	5.0	50.0		25.0	5.0	35.0	10.0
Rara vez	35.0	25.0	25.0	15.0	30.0		35.0	10.0
Algunas veces	15.0	10.0	5.0	30.0	20.0	10.0	10.0	30.0
Con frecuencia	15.0	30.0	20.0	40.0	20.0	45.0	10.0	25.0
Siempre		30.0		15.0		40.0	10.0	20.0
Dato perdido					5.0			5.0

¹⁸ Los comentarios en español o en francés hechos por los jóvenes fueron transcritos fielmente de las encuestas y entrevistas y traducidos posteriormente por el autor de la investigación.

¹⁹ Pues es importante tener diferentes tipos de actividades, de contenidos y material más lúdico.

²⁰ Porque esto hace que nos interese por la clase.

²¹ Porque creo que es importante que el profesor nos escuche.

Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Las sugerencias más relevantes hechas por los estudiantes durante el desarrollo de las clases a lo largo de la intervención se registraron en el diario del profesor.

Tales sugerencias apuntaron, particularmente, a los contenidos: profundizar en algún tema y presentar esa información al resto de la clase. En vista de tanta motivación por intervenir, se propuso a algunos jóvenes preparar parte de la clase siguiente, por ejemplo a través de la dramatización del diálogo propuesto en el texto guía para la lección siguiente; explicación o ampliación de la conceptualización de aspectos léxicos y gramaticales.

En cuanto a la propuesta de actividades, los estudiantes se inclinaron por sugerir y llevar canciones, además de juegos para explotar una película vista en clase.

En lo que respecta a la evaluación, llamó fuertemente la atención la propuesta de evaluar oralmente la lectura de un libro; aumentar la frecuencia de las visitas a la sala de internet para realizar actividades de escucha, de lectura y juegos para FLE en distintos sitios web fue, igualmente, otra de las propuestas hechas por los jóvenes. Señalamos, además, como un gran logro que los estudiantes participaron en la elaboración de las rejillas de evaluación para las tareas y proyectos de producción oral y escrita. La vinculación de los estudiantes a este tipo de actividad se originó gracias a que el enseñante hacía, inicialmente, la presentación abierta de los criterios de evaluación de manera previa a la ejecución de las actividades orales y escritas de los estudiantes.

Posteriormente, el profesor presentaba las instrucciones de una determinada tarea de producción y en conjunto con los estudiantes identificaban los objetivos comunicativos y lingüísticos, luego, ellos proponían los criterios para construir las rejillas y establecían su respectivo puntaje con el docente. En otras palabras, este tipo de actividades permitió a los estudiantes negociar aspectos importantes del proceso de evaluación y favoreció el desarrollo de su capacidad de reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje (Little, 1995).

En lo que concierne la responsabilidad como característica de comportamiento autónomo, los participantes de la investigación expresaron en gran número, tanto en la encuesta de entrada como en la de salida, estar dispuestos para empezar la clase a la llegada de su profesor.

Tabla 5. Responsabilidad como comportamiento autónomo						
	¿Estás listo para trabajar cuando el profesor llega a clase?		¿Crees que eres responsable?		¿Eres capaz de trabajar en ausencia de tu profesor?	
Frecuencia	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Rara vez			5.0		10.0	5.0
Algunas veces	10.0	10.0	15.0	5.0	10.0	10.0
Con frecuencia	60.0	55.0	55.0	45.0	65.0	65.0
Siempre	30.0	35.0	25.0	45.0	15.0	15.0
Dato perdido				5.0		5.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Agregaron, asimismo, ser responsables y lo manifestaron de diversas formas:

- “Cumpro con todo lo que me pide el profesor, las tareas, los talleres”
- “Hago las tareas y lo propuesto en clase”

- “Hago los trabajos a tiempo”.
- “Cuando el profesor no está y nos dejan trabajo, lo hago”.

Contrariamente, una minoría comentó en su encuesta:

- “A veces no tengo mucho ánimo y se me olvidan las cosas”
- “A veces no me preocupo por la actividad”.

Además, los jóvenes comentaron que son capaces de trabajar en ausencia del docente, argumentando, por ejemplo:

- “Hay material para trabajar”
- “No es necesario que el profesor esté en la clase para trabajar”

Aunque de manera opuesta, un 10% dijo distraerse raramente o algunas veces y reconoció: “Me distraigo hablando”.

Respecto de la evaluación, los datos arrojados por las encuestas de entrada y de salida mostraron una gran similitud reflejando actitudes positivas por parte de los estudiantes. Tenemos, por ejemplo, que frente a la pregunta: “*Que fais-tu pour améliorer ton français lorsque tu reçois un devoir révisé ou les résultats d'un contrôle ou d'une épreuve ?*”²², algunas de las respuestas más relevantes fueron :

- “Corregirlos y entender cuál fue el error”
- “Leo, corrijo los ejercicios y en mi casa escucho mucho francés”
- “*Je le corrige pour savoir quel est mon problème*”²³
- “Corrijo todas las pruebas que hacemos para aprender de los errores y de esta manera no volver a cometerlos”

²² ¿Qué haces para mejorar tu francés cuando recibes una tarea corregida o los resultados de una prueba?

²³ Lo corrijo para saber cuál es mi problema.

- “A veces comparo con mis amigos”.

Claro está que hay respuestas que dejaron ver la falta de iniciativa de un joven:

“No hago nada, me conformo con los resultados a veces trato de sacar una buena nota en el próximo examen”.

Ahora, en cuanto a la pregunta: *“Trouves-tu utiles les activités d'autoévaluation?”*²⁴, podemos resaltar que los estudiantes dejaron ver que la autoevaluación es un proceso que no les es ajeno, sino por el contrario, es un recurso que invita a la reflexión periódica. Citamos algunas de sus respuestas que así lo corroboran:

- “Sí, porque lo hacen crecer a uno como persona, ya que gracias a eso uno mismo mira sus dificultades y habilidades. Y así somos honestos con nosotros mismos y nos ayuda a ser mejores”
- “Sí, porque con ellas me ayudo a mí misma a mejorar en el idioma”
- “Sí, porque cada uno puede ver sus errores sin necesidad de que otras personas te digan”
- “Sí porque nos hace reflexionar acerca de nuestras fallas y nos permite corregirlas”
- *“Oui, parce que on peut savoir quels sont les difficultés”*²⁵
- “Me gustan porque me doy cuenta de mis fortalezas y debilidades”
- “Por supuesto porque uno ve en realidad todo lo que ha aprendido”
- *“Oui, car c'est très important faire conscience de les erreurs et les bonne choses”*²⁶

²⁴ ¿Te parecen útiles las actividades de autoevaluación?

²⁵ Sí, porque se puede saber cuáles son las dificultades.

6.1.2 Entrevista sobre comportamientos autónomos

Como ya se mencionó en el capítulo de Metodología, estas entrevistas fueron realizadas a cinco (5) jóvenes, lo que corresponde a un 25% de los participantes en la investigación. Los criterios para su selección están explícitos en la sección de *métodos e instrumentos*.

Los estudiantes se mostraron prestos a colaborar, no hubo resistencia ante la solicitud y se les indicó desde un comienzo que el requisito para hacer parte de este proceso era poder hacer un mayor seguimiento a su trabajo durante el entrenamiento metacognitivo. Se les solicitó, particularmente, que consignaran en su *biografía* las reflexiones sobre las diferentes actividades que tuvieron lugar en las clases de francés.

La entrevista consta de cinco preguntas y se llevó a cabo un mes antes de finalizar la investigación. A continuación se presentan las preguntas y las intervenciones más relevantes que dejan ver cómo los estudiantes desarrollaron comportamientos autónomos, validando así el alcance de uno de los objetivos propuestos en la investigación (Demostrar la influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de la autonomía estudiantil):

1. ¿Qué hacías cuando no venías a clase al colegio y te perdías las explicaciones del profesor, no recibías el material que se entregaba y no te dabas cuenta de las tareas que asignaban?

Los jóvenes respondieron, unánimemente, que preguntaban a un compañero sobre el trabajo hecho durante la ausencia o solicitaban aclaraciones a su

²⁶ Sí, porque es bueno tomar conciencia de los errores y de las cosas buenas.

profesor, acciones que no todos realizaban generalmente antes de la intervención pedagógica.

2. ¿Has recurrido a usar *estrategias de aprendizaje* en otras asignaturas?

En inglés como lengua extranjera y en español son las materias más recurrentes en las cuales los estudiantes entrevistados confirmaron emplear algunas estrategias de aprendizaje. Asimismo, tres de los jóvenes mencionaron recurrir a estas estrategias en asignaturas como ciencias sociales o matemáticas e incluso en el curso que orienta el proyecto de grado (trabajo que se expone a final de año como requisito para optar por el diploma que otorga la institución).

Para citar algunos ejemplos que hacen parte de la evidencia fílmica, tenemos a Mónica quien señaló: “Yo creo que, de pronto en sociales, en inglés, en materias donde tuviéramos que hacer como proyectos, en el proyecto de grado... por ejemplo, en sociales teníamos que hacer un proyecto de pintar un cuadro, entonces una de las estrategias que yo utilizo es obtener primero todos los materiales necesarios para comenzar de una vez la realización del cuadro”.

Patricia por su parte indicó: “Por ejemplo en español, porque hago resúmenes sobre lo que estamos leyendo, en todas (las asignaturas) hay que tener el material antes”.

En el anexo 22 puede verse un fragmento de la entrevista a Mauricio en la que este estudiante ilustra una experiencia vivida en otra asignatura.

3. ¿Has trabajado con *estrategias de aprendizaje* en actividades no académicas?

Tres situaciones de la vida cotidiana nos permiten ilustrar la respuesta a esta pregunta. Francisco, un joven jugador de fútbol en un equipo profesional en categoría C, narró su experiencia durante los entrenamientos, cuando reflexiona y *evalúa* con su preparador sobre la realización y eficacia de alguna jugada.

De otro lado, Patricia comentó que antes de salir de casa *se habla a sí misma* y analiza primero a dónde va para luego “alistar la ropa” que mejor le convendría, *previendo y planeando* así su salida.

Igualmente, Érica registró que cuando va al gimnasio *se plantea objetivos, organiza los materiales* a emplear, *verifica y revisa* si realiza todas las actividades previstas para cada rutina.

Vemos pues, que los jóvenes son conscientes de la efectividad de recurrir a estrategias en contextos no escolares, demostrando su capacidad para transferir y escoger las estrategias apropiadas a otras tareas, es decir, asumiendo una actitud estratégica para enfrentarse a situaciones de la vida diaria.

4. ¿Tienes un repertorio personal de *estrategias de aprendizaje*?

La respuesta dada a esta pregunta dejó ver la influencia del entrenamiento metacognitivo, pues cuatro de los cinco estudiantes entrevistados se manifestaron con propiedad al mencionar el nombre exacto de las estrategias más empleadas por ellos. Tenemos pues como las más recurrentes:

Atención selectiva

Toma de notas

Utilizar recursos

Resumir

Subrayar

Traducir

Sustituir.

Aunque para aludir a esta estrategia utilizaron el término “sinónimos”.

Tan sólo uno de los jóvenes mencionó recurrir a trabajar con un compañero sin denominar específicamente las estrategias *hacer preguntas para aclarar y cooperar*.

5. ¿Crees que ha sido útil este *entrenamiento metacognitivo*?

Al respecto los estudiantes consideraron muy útil el trabajo con estrategias metacognitivas. Destacamos a continuación dos fragmentos.

Mauricio indicó en su entrevista: “... se me ha hecho más fácil para mí el estudio... y comprender los temas que se trabajan en clase... mucho más fácil”.

Por su parte, Francisco señaló: “Realmente en francés que es la materia en la que lo estamos utilizando, ha sido realmente muy útil, ya que no lo hacemos de forma inconsciente sino que el profesor nos propone trabajar con estas estrategias, hemos aprendido bastante, comprendemos mejor los ejercicios.

6.1.3 Registros en la *Biografía* de los estudiantes²⁷

Recordamos en este momento que la *Biografía* es un espacio que tiene el estudiante para la toma de conciencia sobre una amplia variedad de aspectos del proceso de aprendizaje y en diferentes momentos a lo largo del mismo.

²⁷ Las citas de los estudiantes que se incluyen más adelante corresponden tanto a aquellos entrevistados como a los demás jóvenes de los grupos experimentales.

Las reflexiones, normalmente guiadas a través de preguntas propuestas por el profesor, fueron consignadas sistemáticamente en la parte final del cuaderno. Asimismo, el estudiante adjuntó a la *biografía* el material fotocopiado entregado durante el entrenamiento metacognitivo.

Entre las reflexiones más relevantes señalamos:

- a. Cuando se realizó la puesta en común de la actividad *Contrato de Aprendizaje*, presentada en el entrenamiento metacognitivo y que, en resumen, busca describir las características que debe tener tanto un buen profesor – enseñante - como un buen estudiante - aprendiente, se encontró, curiosamente, que los aspectos consignados sobre el profesor eran más numerosos que los del estudiante, dejando ver así que los jóvenes son más estrictos con el docente que con ellos mismos. Sin embargo, vale la pena aclarar que estuvieron de acuerdo al decir que prefieren un profesor exigente. Entre las características más representativas y citadas por los estudiantes tenemos:

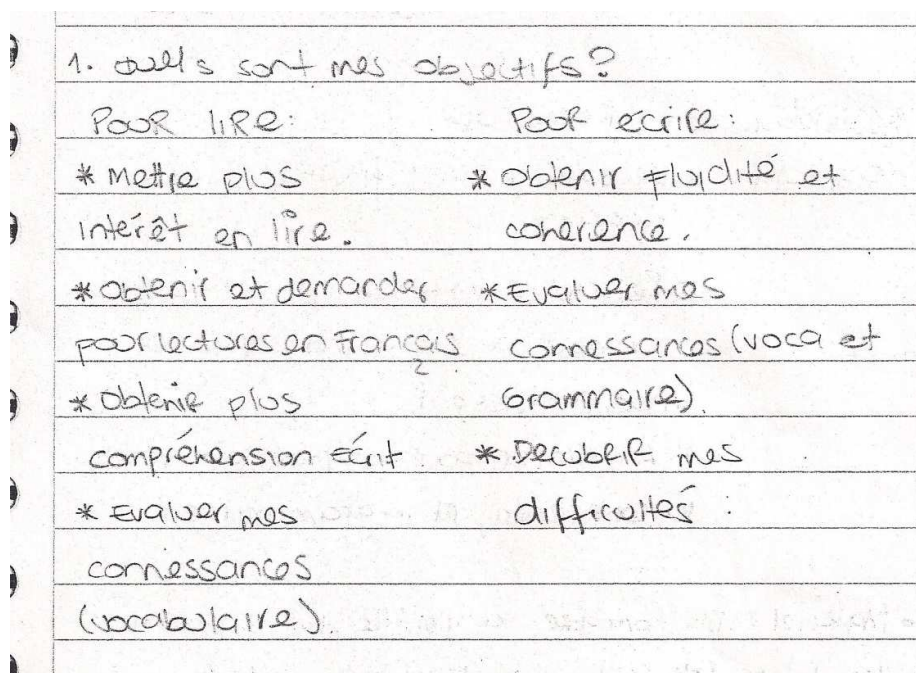
Enseñante		Aprendiente
Exigente	Divertido – Gracioso	Comprometido (<i>Engagé</i>)
Inteligente	Amigable	Dedicado
Competente	Organizado	Organizado
Activo	Tolerante	Responsable
Amable		Motivado

- b. De otro lado, durante la fase de preparación del entrenamiento metacognitivo se adelantó un sondeo sobre ¿Cómo aprendes francés? Se presentó una lista de veinte posibilidades y los estudiantes se mostraron

entusiastas al momento de marcar sus preferencias. Destacando las más recurrentes tenemos: Leer con diccionario, leer un texto guía, utilizar el computador, estudiar sólo, estudiar con amigos, estudiar gramática y aprender canciones. A su vez añadieron otras opciones como juegos, crear diálogos, seguir recetas y preparar platos, escuchar música y ver películas. Entre las estrategias sin marcar encontramos: Hacer listas de vocabulario, grabarse con una cámara de video, escuchar grabaciones, escribir historias. Aunque ningún estudiante señaló, inicialmente, en el sondeo la posibilidad de pedir material suplementario a su profesor, se pudo observar meses después que cuatro jóvenes tomaron la iniciativa más adelante y solicitaron materiales suplementarios, dos para profundizar en un tema y dos más para revisar y superar alguna dificultad. Estas iniciativas empezaron a demostrar el desarrollo de comportamientos autónomos como producto de las reflexiones periódicas sobre el proceso de formación y de aprendizaje.

- c. Posteriormente se les pidió registrar sus propios objetivos generales o por competencia para mejorar su trabajo durante el año escolar. La redacción de estos objetivos fue fácil para algunos de los estudiantes, para otros, por el contrario, fue necesario un mayor acompañamiento docente, particularmente para el grupo de nivel A1. Algunos de ellos leyeron en voz alta sus reflexiones a la clase y entre las más relevantes citamos: “Aprender a escribir mejor”, “Hablar más en francés con mis compañeros”, “Expresar mis ideas y hacer comentarios delante de mis compañeros”. De manera más detallada, Adriana, estudiante en el nivel A2 y con 16 años de edad,

elaboró dos listas con sus objetivos para la lectura y la escritura en particular que ilustramos a continuación en la figura 3.



1. quels sont mes objectifs?	
Pour lire:	Pour écrire:
* Mettre plus intérêt en lire.	* Obtenir fluidité et cohérence.
* Obtenir et demander pour lectures en Français	* Evaluer mes connaissances (voca et grammaire).
* Obtenir plus compréhension écrit	* Découvrir mes difficultés :
* Evaluer mes connaissances (vocabulaire).	

Figura 4. Mis objetivos para leer y escribir

La diferencia que se aprecia entre unos registros más explícitos que otros se explica por un lado, por el nivel de lengua de los estudiantes y por otro, por el mayor grado de implicación de algunos estudiantes en su proceso de formación y de aprendizaje. Como señalan Paris y Flukes (2005), en la medida que los estudiantes crecen y progresan en su aprendizaje, ellos mejoran su capacidad para usar estrategias metacognitivas.

- d. A finales del primer periodo de clases (Noviembre de 2008), se propuso a los estudiantes reflexionar sobre las reflexiones hechas. Se les formularon tres preguntas, una sobre el contenido de las reflexiones, otra sobre su impacto y finalmente, una última pregunta sobre sus sentimientos hacia la

biografía. Presentamos a continuación algunas de las respuestas dadas por los jóvenes durante la puesta en común:

- ¿Sobre qué reflexionas en clase de francés?

“Cómo nos sentimos en clase, si nos gusta el método de enseñanza, qué aprendemos.”

“Hemos reflexionado acerca de nuestro compromiso, responsabilidad y ganas hacia la materia y las clases, acerca de lo que hemos aprendido y si lo estamos estudiando para la evaluación o en realidad lo aprendemos y finalmente acerca de nuestros objetivos y métodos para alcanzarlos.”

“Reflexionamos en lo que estamos fallando y tomamos conciencia.”

- ¿Para qué te sirven esas reflexiones?

“Esta autoevaluación yo pienso que me sirve para ver cómo estoy en francés y cómo me siento en las clases.”

“Estas reflexiones nos sirven para frenarnos un poco y analizar si en verdad lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo bien; si vamos bien encaminados o tenemos que detenernos y mirar qué camino coger. Nos sirve para saber si nuestros métodos de estudios nos están dando resultado y si nuestra actitud es la apropiada.”

“Me ha ayudado a desenvolverme un poco más en el idioma, a tener más seguridad y desarrollar la forma de pensar y de decir las cosas.”

- ¿Cómo te sientes en el trabajo de la *biografía*?

“Bien, siento que he mejorado, me doy cuenta de mis errores.”

“Me siento bien, hacemos la reflexión en francés, es más fácil que antes.”

- e. Paulatinamente se integraron los aportes del entrenamiento metacognitivo a las reflexiones. Se vincularon, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje en un pequeño análisis. Ante la formulación: *Analizo mis resultados después de las últimas pruebas o exámenes*. Se propuso a los estudiantes realizar un cuadro donde analizaron los resultados de las tres últimas actividades de escucha y en éste registraron la nota obtenida (**Bajo**, **Aceptable**, **Sobresaliente** o **Excelente**), la puntuación y la fecha e identificaron, finalmente, las estrategias empleadas en la resolución de la actividad. A manera de ejemplo, Beatriz²⁸ registró así su reflexión:

Competencia evaluada: Comprensión Oral			
Nota	Puntuación	Fecha	Estrategia usada
S	45 / 52	20 02 09	Activar los conocimientos previos
S	20 / 27	27 02 09	Toma de notas
S	20 / 28	27 02 09	Activar los conocimientos previos

En este caso, se evaluó la comprensión oral con tres instrumentos similares pero con objetivos y procedimientos diferentes, de ahí que recurrir a una estrategia en particular para realizar una actividad de escucha depende del tipo de tarea solicitada. Mateos (2001) señala al respecto que el conocimiento de las exigencias de la tarea le permite al estudiante escoger la estrategia que más le favorezca para su resolución.

²⁸ Los nombres reales de los estudiantes fueron alterados.

Para dos de las tres actividades, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer el instrumento de evaluación de manera previa a la escucha y leyeron las preguntas. Recurrieron a estrategias como *activar los conocimientos previos* y *la atención selectiva* para centrarse de manera particular en las exigencias del ejercicio. Por otro lado, cuando se les propuso inicialmente escuchar el documento sonoro y luego recibir el test, los estudiantes implementaron la estrategia *toma de notas* para la posterior resolución de la actividad.

- f. Finalmente, una *discusión de clase*, registrada igualmente en la biografía, nos ilustra las reflexiones hechas luego de la ejecución de un proyecto denominado “Enfoque Cultural” que los estudiantes en pequeños grupos realizaron en tres etapas –actividad sugerida en el numeral 5 de la fase de práctica del entrenamiento metacognitivo—. Inicialmente se seleccionó y consultó un tema que permitiera un acercamiento a la cultura y civilización de países francófonos. Posteriormente, en una segunda etapa, se hizo la presentación y exposición de la información al conjunto de la clase. Para terminar, se realizó una representación o dramatización que dejó ver la creatividad de los jóvenes y que permitió ilustrar el aspecto cultural escogido inicialmente.

La reflexión como proceso metacognitivo consistió en evaluar la eficacia de las estrategias implementadas durante las etapas en las que se llevó a cabo el proyecto. Luego de una reflexión colectiva por cada grupo conformado para el proyecto y de la respectiva puesta en común, tenemos una serie de

estrategias y los comentarios sobre su eficacia. Evidenciamos además que algunos grupos fueron más estratégicos que otros y que la sustentación dada a ciertas estrategias correspondía a otra. Todo esto se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Evaluación del uso de estrategias de aprendizaje después de la ejecución del proyecto: Enfoque Cultural			
Estrategia de Aprendizaje	Comentarios por grupo		
	1.Tour de France	2.Festival de Cannes	3.César du cinema
Activar los conocimientos previos	Esta estrategia no nos ayudó porque Isa y yo no teníamos idea sobre el tour, pero Gregorio sí.	Fue eficaz porque mis compañeros sabían de qué se hablaba.	--
Organizar los objetivos	Programamos los objetivos para cada miembro del grupo.	--	Cuando terminamos las diapositivas vimos los objetivos que nos planteamos.
Atención Selectiva	Buscamos información específica.	--	--
Planeación organizacional	--	Fue muy eficaz porque nos ayudó a distribuir correctamente los temas.	--
Utilizar recursos	--	--	Buscamos en internet la información necesaria.
Formular preguntas para aclarar	Yo le pregunté a mi papá para conseguir explicaciones del tour.	--	--
Clasificar	--	--	Agrupamos la información más importante.
Cooperar	Trabajo con los compañeros.	--	--
Inferir	Nos formulamos hipótesis acerca del tour.	--	--

Una vez más, el acompañamiento del profesor fue importante para concientizar a los jóvenes sobre la implementación que habían hecho de determinadas estrategias. Si bien, en algunos casos no lograron identificar

la estrategia por su nombre, se logró ver la eficacia de ésta en la ejecución del proyecto. Tal fue el caso del grupo tres, cuyo primer comentario hizo alusión a la estrategia de *verificar los objetivos* en lugar de *organizar los objetivos*.

La implementación de este proyecto nos permitió identificar algunos comportamientos autónomos como: la distribución de tareas al igual que la responsabilidad, la disciplina y la creatividad en la ejecución de las mismas; la elección de los recursos a emplear; el análisis sobre la pertinencia y fiabilidad de la información obtenida durante una indagación; el agrado en la realización de actividades que fomentan la interacción con sus compañeros y profesores.

6.2 Descripción de las competencias en lengua

6.2.1 Prueba de entrada para grado noveno (Nivel A1)

El test inicial se aplicó en mayo de 2008 y consistió en un simulacro del examen DELF A1 (Diplome d'études en langue française) valorado sobre 100 puntos. Este examen consta de cuatro pruebas (25 puntos cada una) que evalúan a su vez las cinco competencias estandarizadas en el *Cadre européen commun de référence* (CECR): Comprensión Oral, Comprensión Escrita, Expresión Oral e Interacción Oral (valoradas conjuntamente) y Expresión Escrita.

Luego del análisis de los resultados, podemos concluir que la diferencia entre los grupos no es significativa, y que, por el contrario, existe una homogeneidad académica entre los grupos experimental y de control. Así pues, tenemos que

en la prueba A1, el grupo control alcanzó una puntuación de 73 en tanto que el grupo experimental obtuvo un puntaje de 79,1. Asimismo, los resultados detallados por actividad comunicativa confirman que hay una similitud académica entre los dos grupos, como se puede ver en la Tabla 7.

Tabla 7. Prueba de entrada para grado noveno (Nivel A1).			
PRUEBA	GRUPO	N	MEDIA
COMPRENSIÓN ORAL / 25	Experimental	11	17,5
	Control	10	17,8
COMPRENSIÓN ESCRITA / 25	Experimental	11	22,6
	Control	10	20,7
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	11	19,2
	Control	10	16,7
PRODUCCIÓN ORAL /25	Experimental	11	19,5
	Control	10	17,7
TOTAL PRUEBA DELF A1 /100	Experimental	11	79,0
	Control	10	73,0

Cabe señalar que, aunque la diferencia no es muy marcada, el grupo de control obtuvo notas más bajas en casi todas las competencias, con excepción de la comprensión oral donde obtuvo 17,8 puntos.

6.2.2 Prueba de entrada para grado décimo (Nivel A2)

Esta prueba tiene las mismas características generales que las de la prueba tipo DELF A1. Los resultados en el nivel A2 evidencian que la diferencia entre los dos grupos no es muy marcada. Tenemos al grupo experimental con un puntaje de 73,1 contra 66,6 del grupo de control. Se registraron diferencias en las distintas actividades comunicativas del grupo control sobre el experimental y viceversa, como se puede apreciar en la Tabla 7.

Tabla 8. Prueba de entrada para grado décimo (Nivel A2).			
PRUEBA	GRUPO	N	MEDIA
COMPRENSIÓN ORAL / 25	Experimental	8	15,7
	Control	9	16,2
COMPRENSIÓN ESCRITA / 25	Experimental	8	19,1
	Control	9	15,4
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	8	18,0
	Control	9	16,6
PRODUCCIÓN ORAL /25	Experimental	8	20,3
	Control	9	18,2
TOTAL PRUEBA DELF A2 /100	Experimental	8	73,1
	Control	9	66,6

6.2.3 Prueba de salida para grado noveno (Nivel A1)

Se implementó en esta fase la misma prueba que se aplicó al inicio de la investigación para evitar las variables inesperadas que podría acarrear la evaluación con una prueba diferente. Los resultados de los dos grupos, experimental y control, son buenos; se observa, por ejemplo, un registro superior a los 22 puntos en las actividades de comprensión escrita. Además, cabe resaltar que hay una puntuación significativamente alta en el grupo experimental tanto en las pruebas de comprensión oral como en las de producción oral. Asimismo, el promedio total (87.3) en este grupo alcanzó una diferencia cercana a los 10 puntos con respecto al grupo control (77.7). Ver Tabla 9.

Tabla 9. Prueba de salida para grado noveno (Nivel A1).			
PRUEBA	GRUPO	N	MEDIA
COMPRENSIÓN ORAL / 25	Experimental	11	23,2
	Control	10	21,4

COMPRESIÓN ESCRITA / 25	Experimental	11	23,2
	Control	10	22,6
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	11	19,3
	Control	10	15,0
PRODUCCIÓN ORAL /25	Experimental	11	21,5
	Control	10	18,6
TOTAL PRUEBA DELF A1 /100	Experimental	11	87,3
	Control	10	77,7

6.2.4 Prueba de salida para grado décimo (Nivel A2)

En esta oportunidad, también se procedió a aplicar la misma prueba de entrada A2. Es importante rescatar, inicialmente, la muy buena puntuación en la actividad de producción oral por parte del grupo experimental. Se puede apreciar, igualmente, una diferencia de casi 10 puntos en el promedio total, como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 10. Prueba de salida para grado décimo (Nivel A2).			
PRUEBA	GRUPO	N	MEDIA
COMPRESIÓN ORAL / 25	Experimental	8	19,1
	Control	9	16,5
COMPRESIÓN ESCRITA / 25	Experimental	8	19,3
	Control	9	17,1
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	8	18,2
	Control	9	14,7
PRODUCCIÓN ORALE /25	Experimental	8	21,0
	Control	9	19,0
TOTAL PRUEBA DELF A2 /100	Experimental	8	77,5
	Control	9	67,5

6.2.5 Contraste entre pruebas de entrada y de salida

Para responder al objetivo específico, en cuanto al mejoramiento de los niveles de competencia en lengua extranjera, analizamos a continuación los resultados de las pruebas de entrada y de salida tanto de los grupos experimental como de los de control (Tabla 6 nivel A1. Tabla 7 nivel A2). El análisis se hace sobre los resultados de cada prueba de competencia de lengua como del resultado total de la prueba.

GRADO NOVENO - NIVEL A1

Respecto de la progresión en el total de la prueba (sobre 100 puntos) para el grupo experimental, ésta fue de 79.1 a 87.4 logrando así un mejoramiento de 8.3 puntos, mientras que el grupo de control mejoró 4.8 puntos, pasando de 73.0 a 77.8. Al comparar los datos estadísticos de los dos grupos, la diferencia inicial de 6.1 puntos en la prueba de entrada llegó a ser de 9.6 puntos en la prueba de salida (Ver Tabla 11 Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A1).

Tabla 11. Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A1 (grado noveno)

PRUEBA	GRUPO	N	MEDIA				Diferencia de la media
			ENTRADA	Diferencia	SALIDA	Diferencia	
COMPRENSIÓN ORAL / 25	Experimental	11	17.5	0.2	23.2	1.8	5.6
	Control	10	17.8	0.2	21.4	1.8	3.6
COMPRENSIÓN ESCRITA / 25	Experimental	11	22.6	1.9	23.2	0.6	0.5
	Control	10	20.7	1.9	22.6	0.6	1.9
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	11	19.2	2.5	19.3	4.2	0.1
	Control	10	16.7	2.5	15.0	4.2	-1.6
PRODUCCIÓN ORAL /25	Experimental	11	19.5	1.8	21.5	2.8	1.9
	Control	10	17.7	1.8	18.6	2.8	0.9
TOTAL PRUEBA	Experimental	11	79.0	6.0	87.3	9.6	8.2
DELTA A1/100	Control	10	73.0	6.0	77.7	9.6	4.7

En la gran mayoría de las actividades evaluadas, se evidencia una progresión en la competencia comunicativa en los dos grupos, siendo la más marcada la comprensión oral, en la que el grupo experimental alcanzó un excelente puntaje de 23.2/25, mejorando en 5.6 puntos su registro inicial, mientras que el control lo hizo en 3.6 puntos.

Por el contrario, llama la atención un mejoramiento casi imperceptible en los resultados de la producción escrita entre las pruebas de entrada y de salida para el grupo experimental (0.063), aunque su puntaje en esta actividad fue de 19.3 puntos. Resaltamos, igualmente, la observación de un fenómeno de decrecimiento en la misma prueba para el grupo control (-1.6 puntos).

GRADO DÉCIMO - NIVEL A2

Respecto de los resultados totales de la prueba, el grupo experimental mejoró su registro en 4.4 puntos, pasando de una diferencia de 6.5 puntos en la prueba de entrada a casi 10 puntos en la de salida, mientras que el grupo de control mejoró tan solo en 1.0 punto (Ver Tabla 12 Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A2).

Aunque en la prueba de entrada el grupo control superó en medio punto (0.5) al grupo experimental en las actividades de comprensión oral, esta diferencia no se mantuvo sino que, por el contrario, luego del entrenamiento en estrategias metacognitivas, el grupo experimental mejoró su desempeño a nivel de la escucha en 2.6 puntos con relación al grupo de control y, asimismo, consiguió mejorar su propio registro en 3.4 puntos.

Tabla 12. Estadísticos de grupo: pruebas de entrada y de salida A2 (grado décimo)

PRUEBA	GROUPE	N	MEDIA				Diferencia de la media
			ENTRADA	Diferencia	SALIDA	Diferencia	
COMPRENSIÓN ORAL / 25	Experimental	8	15.7	-0.4	19.1	2.5	3.3
	Control	9	16.2	-0.4	16.5	2.5	0.3
COMPRENSIÓN ESCRITA / 25	Experimental	8	19.1	3.6	19.3	2.2	0.2
	Control	9	15.4	3.6	17.1	2.2	1.7
PRODUCCIÓN ESCRITA /25	Experimental	8	18.0	1.3	18.2	3.4	0.2
	Control	9	16.6	1.3	14.7	3.4	-1.8
PRODUCCIÓN ORAL /25	Experimental	8	20.3	2.0	21.0	1.9	0.6
	Control	9	18.2	2.0	19.0	1.9	0.7
TOTAL PRUEBA	Experimental	8	73.1	6.5	77.5	9.9	4.3
DELTA A2/100	Control	9	66.6	6.5	67.5	9.9	0.9

De otro lado, la progresión en la comprensión escrita fue mayor en el grupo de control (1.7 puntos), que pasó de 15.4 a 17.2, aunque no superó el resultado del grupo experimental de 19.4 puntos quien, a su vez, mejoró solamente 0.3 puntos en esta actividad respecto de la prueba de entrada.

Se observa, nuevamente y al igual que en el nivel A1, una mejoría insignificante de 0.3 puntos en los resultados de la producción escrita para el grupo experimental pero manteniendo una diferencia de 3.5 puntos sobre el grupo control. Asimismo, este último registró una disminución (-1.9) en el resultado de la misma prueba.

ANÁLISIS DE LOS PROGRESOS ENTRE LOS NIVELES

Es necesario realizar ahora una comparación final de los resultados generales de los dos niveles objeto de estudio de los grupos experimentales entre sí y de los grupos de control.

Podemos afirmar que entre los grupos experimentales el nivel A1 logró mayor eficacia en la implementación de las estrategias de aprendizaje respecto del nivel A2, ya que su promedio se incrementó en 8.3 puntos, como se ilustra a continuación.

Tabla 13. Progreso en los grupos experimentales

Nivel	Prueba sobre 100		
	Entrada	Salida	Diferencia de promedio
A1	79	87,4	8,3
A2	73,1	77,5	4,4

En otros términos, de acuerdo a la escala propuesta inicialmente (ver cuadro a continuación), el nivel A1 mejoró su rango inicial de *bueno* y se clasifica en *sobresaliente* en tanto que el nivel A2 se mantiene en un rango *bueno*.

Menos de 49	Deficiente
50 – 59	Bajo
60 – 69	Regular
70 – 79	Bueno
80 – 89	Sobresaliente
90 – 100	Excelente

Al retomar los resultados del grupo de control en los dos niveles podemos afirmar que su progreso obedece al desarrollo de los procesos normales en las clases, hay poca variación en sus resultados, particularmente en el nivel A2, como se muestra en la tabla 14. Vemos, igualmente, que estos grupos continúan en el mismo rango inicial.

Tabla 14. Progreso en los grupos de control

Prueba sobre 100			
Nivel	Entrada	Salida	Diferencia de promedio
A1	73	77.8	4.8
A2	66.6	67.6	1.0

6.3 Influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de comportamientos autónomos

Para empezar, es relevante mencionar que los grupos objeto de estudio de la presente investigación ya estaban familiarizados con algunas de las actividades propuestas en el enfoque CALLA, ya que en sus clases de FLE de los últimos tres o cuatro años previos a la intervención, ellos habían vivido varias experiencias de autoevaluación (expuestas en el entrenamiento empírico) en su proceso de aprendizaje. La autoevaluación, particularmente, logró promover en los estudiantes la toma de conciencia de su responsabilidad en la elección de estrategias apropiadas para la ejecución de una tarea en particular, reconocer por qué son útiles, cuáles estrategias no son eficaces y cuándo y por qué no lo son. Asimismo, los estudiantes empezaron a construir su propio

repertorio de estrategias de aprendizaje y les proporcionó un invaluable recurso para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Este proceso fue decisivo pues facilitó a los aprendientes desarrollar la comprensión de sus propios procesos de formación y de aprendizaje.

Así pues, en la medida en que los aprendientes saben cómo aprenden y saben qué estrategias son más útiles para ellos, es decir, que saben aprender a aprender, podemos decir entonces que están preparados para asumir su aprendizaje de manera cada vez más autónoma.

De manera particular, señalamos que la transferencia de estrategias a situaciones fuera del salón de clase es la clave para desarrollar habilidades de aprendizaje para toda la vida. Además, el entrenamiento metacognitivo condujo a los aprendientes a ser usuarios autónomos de estrategias; esto se evidenció cuando ellos demostraron ser capaces de implementar una estrategia aprendida para una tarea en particular a otro tipo de tarea(s) logrando así resolver problemas de diferente índole.

Encontramos, igualmente, que el entrenamiento metacognitivo estimuló procesos motivacionales necesarios para emprender con mayor independencia y confianza la realización de tareas. Este argumento cobra valor al recordar que la motivación tiene su origen en gran parte en el sistema cognitivo y que los seres humanos se motivan a sí mismos (Labatut, 2004).

La siguiente tabla (N° 15) nos permite establecer la correlación entre las actividades desarrolladas en cada una de las fases del entrenamiento CALLA y el desarrollo de comportamientos autónomos.

Tabla 15. Influencia del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo de comportamientos autónomos		
FASE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO AUTÓNOMO
Preparación	Sondeo: ¿Cómo aprendes francés?	Participación tanto en la propuesta de objetivos personales como en los contenidos y actividades para el programa
	Autoevaluación de las competencias de la lengua	
Evaluación	Rejilla: Autoevaluación pasaporte a la evaluación	
	Reflexiones acerca de mi aprendizaje	
Preparación	Contrato de Aprendizaje	Distribución de tareas al igual que la responsabilidad, disciplina y creatividad en la ejecución de las mismas
	Identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes: entrevista estructurada	
Preparación	Lluvia de ideas, estrategias por competencia	Reflexión sobre lo aprendido y su impacto
	Pensar en voz alta	
Presentación	Pensar en voz alta	Elección de los recursos a emplear
Práctica	Uso de internet en clase o en casa para la fase de consulta o indagación del proyecto Enfoque Cultural	
Práctica	Uso de internet en clase o en casa para la fase de consulta o indagación del proyecto Enfoque Cultural	Análisis sobre la pertinencia y fiabilidad de la información obtenida en una indagación
Evaluación	Discusión estructurada de autoevaluación	
Práctica	Aprendizaje cooperativo	Agrado en la realización de actividades que fomentan la interacción con compañeros y profesores
Evaluación	Discusión estructurada de autoevaluación	
	Enfoque cultural	
Expansión	Transferencia a otras asignaturas	Transferencia de lo aprendido a otros entornos, particularmente el uso de estrategias metacognitivas
	Transferencia a situaciones no académicas	
	Enseñar a otros: monitores	
Presentación del proyecto Enfoque Cultural o de tareas de producción oral o escrita		Propuesta de criterios de evaluación para actividades de

Registros en la biografía del estudiante ²⁹	producción oral y escrita
--	---------------------------

Analizamos de manera particular, el sondeo ¿Cómo aprendes francés? Esta actividad está descrita en la fase de *preparación* (5.6.1) del entrenamiento metacognitivo. En ella, se entregó a los estudiantes una lista de 20 posibilidades para aprender francés; destacamos las más recurrentes: Leer con diccionario, leer un texto guía, utilizar el computador, estudiar sólo, estudiar con amigos, estudiar gramática y aprender canciones. A su vez añadieron otras opciones como juegos, crear diálogos, seguir recetas y preparar platos, escuchar música y ver películas. Entre las estrategias sin señalar encontramos: Hacer listas de vocabulario, grabarse con una cámara de video, escuchar grabaciones, escribir historias. Aunque inicialmente, ningún estudiante señaló entre las posibilidades pedir material suplementario a su profesor, destacamos que tres jóvenes lo hicieron a finales del entrenamiento, dos para profundizar y uno para superar alguna dificultad.

Finalmente, señalamos que las *discusiones de clase* fueron actividades que permitieron el intercambio de las experiencias de los jóvenes tanto en el uso de estrategias como en el de sus apreciaciones sobre el trabajo de los demás. Según Cohen (2008), los estudiantes muestran interés por escuchar cómo sus compañeros han implementado algunas estrategias y a su vez, esta

²⁹ Esta es una actividad que se ha trabajado con los jóvenes desde antes de la intervención y que está reseñada en antecedentes como experiencias previas.

información los motiva a intentar usar nuevas estrategias o a modificar las que ya tienen en su repertorio.

Así pues, podemos concluir que la transferencia de estrategias a situaciones fuera del salón de clase es la clave para desarrollar habilidades de aprendizaje para toda la vida. Además, el entrenamiento metacognitivo conduce a los aprendientes a ser usuarios autónomos de estrategias; esto se evidencia cuando ellos son capaces de implementar una estrategia aprendida para una tarea en particular a otro tipo de tarea(s) logrando así resolver problemas de diferente índole.

Asimismo, encontramos que el entrenamiento metacognitivo estimula procesos motivacionales necesarios para emprender con mayor independencia y confianza la realización de tareas. Este argumento cobra valor al recordar que la motivación tiene su origen en gran parte en el sistema cognitivo y que los seres humanos se motivan a sí mismos (Labatut, 2004).

6.4 Influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de las competencias de la lengua

Si bien, los hallazgos de Rubin et al. (2007), reconocieron que algunos estudios no siempre consideraron el impacto del entrenamiento en estrategias en las competencias de la lengua, el análisis del entrenamiento metacognitivo a partir del enfoque CALLA llevado a cabo en esta investigación nos permitió identificar su influencia en el mejoramiento de dichas competencias.

Inicialmente, logramos evidenciar, desde los resultados cuantitativos de este estudio, que la implementación de las estrategias de aprendizaje incidió,

en general, en los progresos académicos de los estudiantes de los grupos experimentales dejando ver el gran desarrollo de la comprensión oral, en particular. Ahora, en los datos cualitativos de los registros en la biografía de los estudiantes (numeral 6.1.3, literal c), encontramos explicaciones que podemos atribuir a este fenómeno. Se obtuvieron altos niveles en la comprensión oral gracias al uso de estrategias que fueron trabajadas durante el entrenamiento. Tenemos, según los reportes de los estudiantes en sus biografías, estrategias tales como: *atención dirigida*, *formulación de preguntas para aclarar*, *atención selectiva* y *toma de notas*. Esta última estrategia requiere de práctica para que se pueda adquirir la habilidad en el uso de abreviaciones y el registro de información que se considere relevante, logrando que se convierta en un hábito a lo largo del tiempo y se pueda transferir a otras tareas y eventos como la asistencia a foros o conferencias por ejemplo.

A propósito de esta estrategia, *la toma de notas*, en una de las entrevistas Patricia (17 años, estudiante de grado 11) comentó lo siguiente: "... en el momento de estar escuchando voy tomando como una palabra clave, un apunte que me recuerde algo de lo que estaba escuchando, algo que yo considere importante..." y acerca de la *atención selectiva* agregó: "... es necesario antes de la escucha saber qué es lo que me van a preguntar para poder poner atención a lo que estoy escuchando". Asimismo, Mauricio, otro estudiante de grado 11 y 16 años de edad, explicó con sus palabras el uso de la estrategia *atención selectiva*: "... me fijo primero principalmente, lo que me

preguntan para después ya responder más fácilmente lo que me están pidiendo”.

Al respecto, Cohen et al. (1996), afirman que este tipo de entrenamiento ayuda a los estudiantes de lenguas extranjeras a ser más conscientes sobre las maneras de aprender más eficazmente, las formas de poder aumentar su propia comprensión y producción en la lengua objeto.

Por el contrario, la gran preocupación que nos deja la comparación entre las dos pruebas -de entrada y de salida-, apunta al mínimo desarrollo de la producción escrita. El grupo experimental en cada uno de los niveles A1 y A2, no registró un progreso significativo en la escritura. Podríamos atribuir algunas explicaciones a este fenómeno:

- a. Si bien utilizamos las mismas rejillas de evaluación en las pruebas de entrada y de salida (ver anexos 1 y 2), podríamos considerar la presencia de ciertos rasgos de subjetividad durante la asignación de los puntos por parte del docente.
- b. La gran dificultad que siempre representa el proceso de escritura, más aún en lengua extranjera.
- c. O la falta de mayor entrenamiento en estrategias como la *planificación organizacional*; *preguntarse si hay sentido o verificar los objetivos*.

Ahora, en cuanto a la actividad de autoevaluación de las competencias de la lengua, registrada en la fase de preparación del entrenamiento (numeral 2c), podemos señalar que tal autoevaluación nos permitió ver que las preferencias de los jóvenes no coincidieron necesariamente con la valoración que se

asignaron en las actividades de la lengua, es decir, mientras la actividad preferida por un joven fue la expresión oral, éste a su vez consideró, por ejemplo, tener mejor desempeño en la comprensión escrita.

En resumen, la siguiente tabla agrupa las actividades realizadas en cada fase del entrenamiento que permitieron mejorar las competencias de la lengua.

Tabla 166. Influencia del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de las competencias de la lengua		
FASE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA DE LA LENGUA
Preparación	Autoevaluación de las competencias de la lengua	Comprensión Oral Comprensión Escrita Expresión Oral Expresión Escrita Interacción Oral
	Rejilla: Autoevaluación pasaporte a la evaluación	
	Sondeos: "Lire en français & Parler en français"	
Presentación	Video "Paris – Bamako"	Interacción Oral Comprensión Oral
Evaluación	Discusión estructurada de autoevaluación	
Presentación	Lectura del texto "Adèle Tambourin"	Comprensión Escrita
	Lectura en grupos pequeños	
Práctica	Uso de internet	
Evaluación	Cuestionario para identificar y evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas en una actividad de la lengua	
Práctica	Puesta en común de la lectura "Vive le commerce équitable"	Comprensión Escrita Interacción Oral
Preparación	Remue-méninges: stratégies par compétence	Expresión Oral
Presentación	Realización de afiches por parte de los estudiantes	Expresión Escrita
Práctica	Taller de escritura: "Photo souvenir"	
	Registros en la biografía del estudiante	
Preparación	Entrevista estructurada	Interacción Oral
Evaluación	Entrevistas entre estudiantes	
Expansión	Enseñar a otros: monitores de clase	

Particularmente queremos destacar, la actividad *Discusión estructurada de autoevaluación* (ilustrada en la fase de evaluación, numeral 5.6.4, literal a) que demostró ser de gran valor para evaluar la ejecución de proyectos que combinan el desarrollo de al menos tres competencias de la lengua a través de varias tareas que a su vez requieren la implementación de diferentes estrategias de aprendizaje para su realización. Esta autoevaluación se realizó en el proyecto *Enfoque Cultural*. Su explicación se encuentra en la sección de Entrenamiento metacognitivo en la fase de práctica 5.6.3 numeral 5; sus resultados aparecen en el apartado de Descripción de comportamientos autónomos citado en el numeral 6.1.3 Registros de biografía, literal f. Este proyecto favoreció, enormemente, el desarrollo de las competencias de la lengua y lo ilustramos en la siguiente tabla:

Tabla 177. Proyecto: <i>Enfoque Cultural</i>. Te ma: <i>Eventos franceses de carácter internacional</i>	
Competencia de la lengua	Activ idades
Comprensión escrita	Consulta, indagación en internet
Expresión escrita	Diseño de un diaporama con información relevante e imágenes destacadas del evento
Expresión oral	Presentación, exposición
Interacción oral	Representación, dramatización
Comprensión oral	Escucha de las exposiciones y de algunas grabaciones audio y video que acompañaron las mismas

7. CONCLUSIONES

Para cerrar esta investigación se presentan, inicialmente, algunos elementos que demuestran el impacto de la intervención pedagógica en el manejo de estrategias de aprendizaje en procesos metacognitivos para fomentar el desarrollo de comportamientos autónomos y mejorar los niveles de competencia comunicativa en francés lengua extranjera. Posteriormente, se justifica de manera concisa la propuesta del término aprendiente como traducción del francés de *apprenant*.

➔ Entendida la autonomía como la habilidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje (Holec, 1981), podemos afirmar, según lo revela nuestro estudio, que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje promueve en los jóvenes el desarrollo de comportamientos autónomos tales como:

- ✓ La participación tanto en la propuesta de objetivos personales como de los contenidos y actividades para el programa.
- ✓ La distribución de tareas al igual que la responsabilidad, la disciplina y la creatividad en la ejecución de las mismas.
- ✓ La reflexión sobre lo aprendido y su impacto.
- ✓ La propuesta de criterios de evaluación para las actividades de producción oral y escrita.
- ✓ La elección de los recursos a emplear.

- ✓ El análisis sobre la pertinencia y fiabilidad de la información obtenida durante una indagación.
 - ✓ El agrado en la realización de actividades que fomentan la interacción con sus compañeros y profesores.
 - ✓ Finalmente, la transferencia de lo aprendido a otros entornos, particularmente el uso de estrategias metacognitivas.
- ➔ Si entendemos, según los planteamientos de Labatut (2004), que la motivación tiene su origen en el sistema cognitivo y que los seres humanos se motivan a sí mismos, el entrenamiento metacognitivo permite entonces estimular procesos motivacionales necesarios para afrontar con mayor autonomía y confianza la realización de tareas.
- ➔ La motivación, además, incide directamente en la participación como característica del comportamiento autónomo. Resaltamos pues que los aprendientes intervienen con más entusiasmo y compromiso en la resolución de las tareas de clase y son más responsables con el cumplimiento de las actividades propuestas para hacer en casa.
- ➔ Otro de los grandes aciertos en esta investigación fue presentar el entrenamiento metacognitivo a los estudiantes como una oportunidad para asumir con más responsabilidad su proceso de aprendizaje. Esto fue posible gracias a la propuesta de tareas que los llevaron gradualmente a involucrarse en su resolución, en particular, y con mayor independencia frente a su proceso de formación y de aprendizaje, en general.

- ➔ Los estudiantes percibieron, igualmente, el uso de estrategias de aprendizaje como parte de su aprendizaje y no como una labor suplementaria a las clases de lengua extranjera.
- ➔ El entrenamiento metacognitivo también fomenta en los aprendientes el uso autónomo de estrategias, evidenciado en la capacidad de implementar una estrategia aprendida para una tarea en particular a nuevas tareas logrando así resolver problemas de características similares. Así pues, el entrenamiento metacognitivo provee estrategias a los jóvenes que les servirán para afrontar con mayor independencia no sólo los procesos de formación profesional que decidan emprender a nivel universitario sino también los desafíos que puedan presentárseles a lo largo de su vida.
- ➔ Se generan otros desarrollos metacognitivos gracias a las reflexiones originadas desde las prácticas empíricas realizadas por el autor e igualmente corroboradas y fortalecidas por el entrenamiento metacognitivo. Por un lado, el desarrollo gradual de la capacidad de los estudiantes para reflexionar en la lengua objeto de estudio y por el otro, el desarrollo de competencias de reflexión como equivalente a los procesos de *aprender a aprender*. Este último aspecto es fomentado enormemente en los colegios de la Organización del Bachillerato Internacional, particularmente en la sección del Programa de Años Intermedios. Esta organización, citando a Perkins (1992), busca que:

“A través de *aprender a aprender* los colegios den a los alumnos las herramientas que les permitirán asumir la responsabilidad de su propio

aprendizaje. Para ello, es fundamental que los alumnos sean conscientes de cómo aprenden mejor, de los procesos de pensamiento y de las estrategias de aprendizaje” (p.8)

Para lograr lo anterior es necesario que los estudiantes recurran a la reflexión, a las capacidades organizativas, de comunicación y de manejo de la información, entre otros.

➔ Por su parte, la autoevaluación, entendida como la propia valoración del proceso de formación y de aprendizaje, es un elemento esencial de la evaluación y favorece el desarrollo de comportamientos autónomos de los aprendientes. En este sentido, las reflexiones registradas en la *biografía* o realizadas en las discusiones de clase son actividades efectivas como procesos metacognitivos pues conducen a los estudiantes a la toma de conciencia sobre la importancia de recurrir a estrategias de aprendizaje para:

- ✓ Facilitar y mejorar su desempeño en lenguas extranjeras.
- ✓ Asumir con mayor autonomía su formación a lo largo de la vida.
- ✓ Desarrollar un pensamiento estratégico que puede proyectarse a otros contextos de la vida académica o social.

Impacto del entrenamiento metacognitivo en el mejoramiento de las competencias de la lengua

➔ Si consideramos que durante las etapas de formación a lo largo de la vida, la progresión académica en todas las áreas del conocimiento debería ser

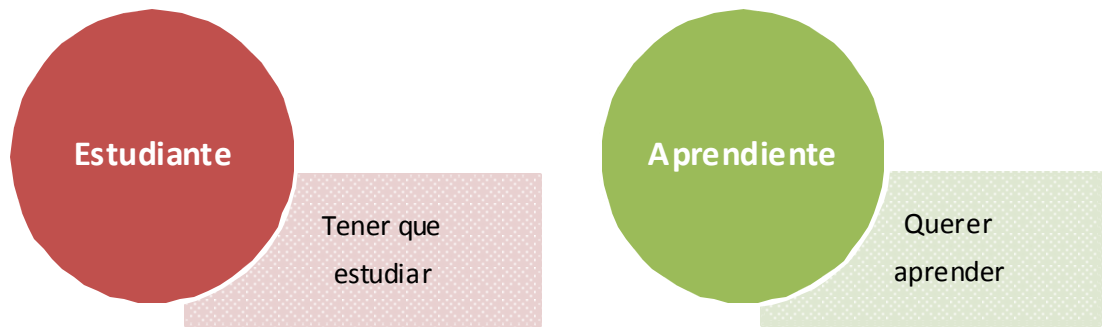
una constante, el aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel escolar no sería la excepción. En este sentido, con la presente investigación logramos corroborar el mejoramiento de las competencias de la lengua en francés de los grupos experimentales en la mayoría de las actividades de la lengua en los dos niveles (A1, A2), gracias al entrenamiento en estrategias.

➔ En términos metodológicos, el proyecto *Enfoque Cultural* es un valioso aporte al trabajo dentro y fuera del aula de clases pues permite desarrollar las actividades de la lengua, dado que exige el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para el cumplimiento de las diferentes tareas propuestas durante los procesos de planeación, control, resolución de problemas y presentación - evaluación.

Finalmente, retomando el concepto de *aprendiente* como traducción del francés *apprenant*, recordamos la actividad de reflexión y discusión que da origen a esta propuesta y que está ilustrada en el apartado de antecedentes numeral tres.

Los sustantivos *étudiant* y *apprenant* provienen de verbos diferentes que a su vez no son necesariamente sinónimos pues, en los contextos de formación y de aprendizaje los enseñantes nos cuestionamos con cierta frecuencia por aquellas características que tiene el segundo – *apprenant* – que lo diferencian del primero – *étudiant* – para que logre, realmente, aprender; o de manera más coloquial nos preguntamos ¿Por qué algunos aprenden más fácilmente que

otros? O aún mejor, como se pregunta Gerbault (2005), ¿por qué los alumnos no aprenden lo que se les enseña?



Ahora, la respuesta que proponemos en la presente investigación radica en la motivación, es decir, la iniciativa con la que el aprendiente asume responsablemente su aprendizaje. Así pues, esta motivación es estimulada desde los procesos metacognitivos y se exhibe directamente en actitudes autónomas frente a los procesos de aprendizaje. En otras palabras la distancia entre *tener que estudiar* y *querer aprender* será reducida si nos preocupamos por llenar la brecha entre la enseñanza y el aprendizaje con las habilidades de aprender a aprender (Gerbault 2005); es decir, con el manejo de estrategias de aprendizaje. Para cerrar esta propuesta podemos anotar:

- ➔ El grado de motivación de un joven determina su nivel de implicación en la resolución de una tarea de aprendizaje y es allí cuando éste es reconocido como aprendiente, diferenciándose del grueso de estudiantes.
- ➔ Los aprendientes toman conciencia de cómo aprenden y saben qué estrategias son más útiles para ellos; es decir que saben aprender a

aprender. Podemos decir, entonces, que están preparados para asumir su aprendizaje de manera cada vez más autónoma.

- ➔ Un aprendiente con mayor motivación por tal o cual materia demuestra allí mejores actitudes autónomas.
- ➔ En la medida en que los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o sea enseñantes y aprendientes, logremos conjuntamente fomentar y mantener la motivación, como disparador de una serie de comportamientos que facilitan el ejercicio de las tareas en estos procesos, podremos entonces hablar de aprendientes con rasgos de autonomía.
- ➔ La reflexión como comportamiento metacognitivo debe acompañar con frecuencia la labor docente, o como proponen Little y Perclová (2002) en uno de sus temas de reflexión “L'apprentissage réfléchi requiert des enseignants réfléchis et qui dit bon enseignant, dit aussi bon apprenant”³⁰. Consideramos, entonces, que la *mediación del docente* juega un papel fundamental durante el entrenamiento metacognitivo de los aprendientes para:
 - ✓ El desarrollo de procesos de reflexión y de autoevaluación.
 - ✓ El desarrollo de comportamientos autónomos.
 - ✓ La instrucción en estrategias de aprendizaje.
 - ✓ El mejoramiento de las competencias comunicativas.

³⁰ El aprendizaje reflexivo requiere de enseñantes reflexivos y quien dice buen enseñante, también dice buen aprendiente.

8. RECOMENDACIONES

Si bien la presente investigación nos muestra la pertinencia de un entrenamiento metacognitivo para promover el desarrollo de comportamientos autónomos y para mejorar el nivel de competencia en FLE, hay unas reflexiones finales que se desprenden de ésta y que dan pie, igualmente, a estudios posteriores.

- Si la tarea propuesta en clase es fundamental para lograr la implicación de los aprendientes en su resolución, los interrogantes que surgen entonces son ¿Qué tipo de tarea estamos planteando en nuestros cursos? ¿Es ésta un desafío para nuestros aprendientes y los incita a involucrarse en su ejecución? Las respuestas a éstas y a otras preguntas similares deben abordarse desde el ámbito de las metodologías o enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Se requiere la formación de los docentes para la enseñanza de estrategias de aprendizaje. ¿Es posible extrapolar el supuesto que por el hecho de tener un saber disciplinar se puede orientar un área del conocimiento a pensar que por ser docente se puede enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes? Esta gran inquietud la recoge Pérez (2000) y desde su perspectiva formula en uno de sus objetivos para la formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje: “Valorar la necesidad de enseñar a aprender para cooperar en el desarrollo de personas críticas y autónomas”.

- Los procesos de aprender a aprender deben adelantarse desde la primaria y en las diferentes asignaturas escolares.
- Se presenta un desafío para las clases de lengua extranjeras: la implementación de un portafolio que integre actividades metacognitivas como la autoevaluación del uso de estrategias de aprendizaje.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores en la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Afflerbach, P., & Meuwissen, K. (2005). Teaching and learning self-assessment strategies in middle school. En S. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsh, *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction, and professional development* (págs. 141-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London.
- Arciniegas, E., & López, G. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Cali: Inédito.
- Asklund, J. (2008). *Crime d'auteur*. Paris: Rageot Éditeur / Les Éditions Didier.
- Bayle, A. (2006). Pour une réelle autonomie de l'apprenant: autoévaluation et co-évaluation. *Le français dans le monde*(344), 30-31.
- Benson, P. (1995). A critical view of learner training. *Learning leaming*, 2(2), 2-6.
- Bernal, A. I. (2005). Autoévaluation passeport à l'évaluation. *VI Séminaire National de Professeurs de Français et XVIII Congrès National d'ACOLPROF*. Bogotá: Inédito.
- Bernal, A., & Miranda, N. (2008). Autonomía del profesor, autonomía del estudiante. *Memorias del V Encuentro Nacional de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas Extranjeras*. Cali: Inédito.
- Cárdenas, R. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*(8), 183-202.
- Cardona, G., & Cárdenas, R. (2001). La Autonomía en el Aprendizaje del Inglés: Realidades y Tendencias. *Revista de la Universidad de Caldas*, 21(1), 269-293.
- Chamot, A. U., & O'Malley, M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison Wesley.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman.
- Cohen, A. (Marzo de 2008). *TEIS News*. Recuperado el 11 de Marzo de 2008, de TEIS News:
http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?vid=167&DID=10703&sid=1&cid=738&iid=10699&nid=3091
- Cohen, A., Weaver, S., & Li, T.-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (Octubre de 2000). *Portfolio européen des langues: Principes et lignes directrices*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2009, de Portfolio européen des langues: Principes et lignes directrices:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_FR.pdf
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

- Enciso, C., & Rodríguez, M. (Julio de 2000). Fostering students' autonomy in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1), 42-63.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick, *The nature of intelligence* (págs. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognition monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gerbault, J. (2005). Apprendre à apprendre. Activités cognitives et métacognitives: négociation, tâches et leur scénarisation. *VI Seminario nacional de profesores de francés y XVIII Congreso de ACOLPROF*. Bogotá.
- Gourgey, A. (2002). Metacognition in basic skills instruction. En H. Hartman, *Metacognition in learning and instruction: Theory, Research and Practice* (págs. 17-32). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hartman, H. (2002). *Metacognition in learning and instruction: Theory, Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hartman, H., & Sternberg, R. (1993). A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21(5), 401-423.
- Hernández, F. (2008). *Aprendizaje estratégico: un camino al aprendizaje autorregulado*. Cali: Universidad del Valle.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Himber, C., Rastello, C., & Gallon, F. (2008). *Le kiosque 3*. Paris: Hachette Livre.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Karbalaei, A. (2011). Assessing reading strategy training based on CALLA model in EFL and ESL context. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(27), 166-187.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Promoting learner autonomy. En B. Kumaravadivelu, *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching* (págs. 131-155). New Haven: Yale University Press.
- Labatut, E. M. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Madrid.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23, 175-182.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. En B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb, *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (págs. 15-23). Edimburg Gate, Harlow: Pearson Education Ltd.
- Little, D., & Perclová, R. (2002). *Le portfolio européen des langues: guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Llorián, S. (s.f.). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección general de cooperación internacional.
- Lopes, M.-J., & Le Bougnec, J.-T. (2008). *Et Toi? 3*. Paris: Les éditions Didier.
- López, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*. Cali: Cátedra UNESCO. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

- Luciani, J.-L. (2007). *Le jour où j'ai raté le bus*. Paris: Rageot Éditeur / Les Éditions Didier.
- Luna, M., & Sánchez, D. (2005). Profiles of autonomy in the field of foreign languages. *Profile* 6, 133-140.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!* Bogotá.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2002). *Fundamentos para la enseñanza: El Programa de los Años Intermedios*. Ginebra: Zidao Communication.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paris, S. G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. En S. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsh, *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction, and professional development* (págs. 121-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London.
- Pérez, M. L. (2000). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo, *Estrategias de Aprendizaje* (págs. 63-113). Madrid: Visor Dis., S.A.
- Quiroga, J. (2009). La Metacognición: un aporte para todos los docentes desde la clase de lenguas extranjeras. *El Educador*(4), 6-12.
- Ravel, M. (2008). *Et toi? 3. Méthode de français. Livret pédagogique*. Paris: Les Éditions Didier.
- Richterich, R., & Suter, B. (1983). *Cartes sur table 2. Méthode de français pour adultes*. Paris: Hachette.
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal*, 85(2), 279-290.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. En A. Cohen, & E. Macaro, *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. En H. Hartman, *Metacognition in learning and instruction: Theory, Research and Practice* (págs. 3-16). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Trujillo, N., & Pineda, D. (Abril de 2008). Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del Niño y del Adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 77-94.
- Ugartetxea, J. (2001). *Motivación y metacognición, más que una relación*. Recuperado el 19 de Junio de 2007, de Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm

10. ANEXOS

Anexo 1. Pruebas tipo DELF A1	155
Anexo 2. Pruebas tipo DELF A2	163
Anexo 3. ENCUESTA SOBRE COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS	172
Anexo 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	174
Anexo 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO	175
Anexo 6. Sondage: COMMENT APPRENDS-TU LE FRANÇAIS?	178
Anexo 7. APPRENDRE DANS D'AUTRES DOMAINES	179
Anexo 8. AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	180
Anexo 9. AUTOÉVALUATION PASSEPORT À L'ÉVALUATION	181
Anexo 10. REMUE-MÉNINGES : STRATÉGIES PAR COMPÉTENCE	185
Anexo 11. INTERVIEW STRUCTURÉE	186
Anexo 12. PENSER À VOIX HAUTE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE Enregistrement	187
Anexo 13. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE LIRE EN FRANÇAIS	188
Anexo 14. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PARLER EN FRANÇAIS	189
Anexo 15. ADÈLE TAMBOURIN	190
Anexo 16. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	191
Anexo 17. VIVE LE COMMERCE ÉQUITABLE	193
Anexo 18. SUIVI DE STRATÉGIES	194
Anexo 19. RÉFLEXIONS À PROPOS DE MON APPRENTISSAGE	195
Anexo 20. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES DE LECTURE	196
Anexo 21. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES D'ÉCRITURE	197
Anexo 22. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	198

Anexo 1. Pruebas tipo DELF A1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points

Répondez aux questions en cochant (☐) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

■ Exercice 1

5 points

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.



Placebo

Vous voulez réserver vos places pour le concert de Placebo. Répondez aux questions.

1. Pour réserver :

2 points

- ☐ vous écrivez.
- ☐ vous allez sur place.
- ☐ vous téléphonez.

2. Complétez le numéro de téléphone :

3 points

01 48 _____ 30 _____

■ Exercice 2

6 points

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Répondez aux questions.

1. Le métier de cette personne, c'est :

2 points

- ☐ faire des gâteaux.
- ☐ faire du pain.
- ☐ faire du vin.

2. La personne :

2 points

- ☐ aime beaucoup son métier.
- ☐ n'aime pas beaucoup son métier.
- ☐ On ne sait pas.

3. La personne travaille :

2 points

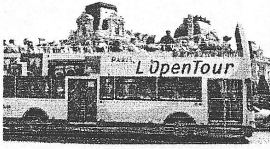
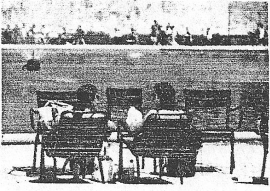
- ☐ le jour.
- ☐ la nuit.
- ☐ On ne sait pas.

■ Exercice 3

6 points

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue. Puis vous entendrez à nouveau les dialogues et pourrez compléter vos réponses. Regardez d'abord les images.

Associez chaque situation à une image.

Image A  Situation n°__	Image B  Situation n°__	Image C  Situation n°__
Image D  Situation n°__	Image E  Situation n°__	Image F  Situation n°__

■ Exercice 4

8 points

Vous allez entendre plusieurs petits dialogues correspondant à des situations différentes. Vous aurez 15 secondes de pause après chaque dialogue. Puis vous entendrez à nouveau les dialogues et pourrez compléter vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Associez chaque situation à un dialogue. Pour chaque situation, répondez à la question en mettant une croix dans la case correspondante.

2 points par réponse

Où est-ce ?		Où est-ce ?	
Situation n°1	Dans un restaurant	Situation n°3	Dans une classe
	Dans un zoo		Dans un café
	Dans un magasin		Dans un cinéma
	À l'école		Dans un magasin
Qui parle ?		De quoi ils parlent ?	
Situation n°2	Une mère et sa fille	Situation n°4	D'un objet
	Deux amies		D'un ami
	Un père et sa fille		D'un animal
	Deux collègues		D'un parent

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

8 points

Nouveau Message

Fichier Édition Affichage Insertion Format Outils Message ?

Envoyer Enregistrer Imprimer Joindre Contacts

De : _____

Copie... _____

Objet : on va s'amuser

Coucou mes amis,

Je réunis tous ceux que j'aime bien pour fêter l'arrivée de l'été le 21 juin et j'espère vous avoir près de moi pour une jolie fête. Je propose que tout le monde apporte quelque chose à manger. On va manger dans le jardin. Et après, on peut prendre un bain dans la piscine, l'eau est bonne !

J'attends votre réponse. À bientôt.

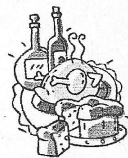
Caroline

Vous venez de recevoir ce message. Répondez aux questions.

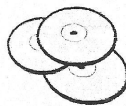
1. Ce message s'adresse : 2 points
- ☐ à Caroline.
 - ☐ à une amie en particulier.
 - ☐ à plusieurs personnes.

2. La fête est : 2 points
- ☐ le jour.
 - ☐ la nuit.
 - ☐ On ne sait pas.

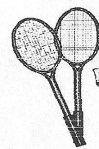
3. Qu'est-ce que les invités doivent apporter ? 2 points



☐



☐



☐

4. Caroline propose de manger : 2 points
- ☐ dans la maison.
 - ☐ dans le jardin.
 - ☐ près de la piscine.

■ Exercice 2

4 points

Vous habitez Lyon et vous voulez acheter un vélo VTT. Vous trouvez plusieurs annonces sur Internet. Répondez aux questions

Annonce n° 1

Essayez le nouveau VTT desperado PRODO, 21 vitesses.
20 % de réduction aux juniors.
Visitez notre magasin 18, rue de la République 69002 Lyon

Annonce n° 2

À VENDRE vélo VTT tracker, 18 vitesses, suspension. Prix mini 110 €. gil@internet.com

Annonce n° 3

Je vends un VTT de marque RALEIGH, acheté en 2003, au prix de 99 €. Appelez le 04 10 25 30 08 / Michel Latour. 3, place Bellecour 69001 Lyon

Annonce n° 4

Vends SCOTT VTT Junior 240, état neuf, 155 €, équipement complet.
Contact : 01 28 16 74 70



1. Vous avez 100 €, quel vélo achetez-vous ?

2 points

Annonce n° ____

2. Vous voulez un vélo 21 vitesses, lequel achetez-vous ?

2 points

Annonce n° ____

■ Exercice 3

6 points

Serge arrive chez lui et trouve le message suivant. Répondez aux questions.

Serge,
Papa est en voyage jusqu'à demain. Je suis encore au bureau, je vais rentrer plus tard. Ne m'attends pas.
J'ai préparé le repas, il est dans la cuisine. Pour le dessert il y a de la mousse au chocolat.
Ne te couche pas trop tard, tu vas à l'école demain.
Bises.
Maman

1. Le père de Serge va rentrer :

2 points

- ☐ le soir même.
☐ le lendemain.
☐ dans quelques jours.

2. Serge va manger avec :

2 points

- ☐ ses parents.
☐ sa mère.
☐ tout seul.

3. Sa mère est :

2 points

- ☐ au bureau.
☐ au cinéma.
☐ On ne sait pas.

■ Exercice 4

7 points

Voici l'emploi du temps de Robert, un élève français. Répondez aux questions.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h-9h	maths	maths	anglais	français	histoire / géographie
9h-10h	anglais	sciences	français	arts plastiques	maths
10h-11h	éducation physique	histoire / géographie	espagnol	anglais	sciences
11h-12h	éducation physique	histoire / géographie	français	français	
14h-15h	technologie	sciences		espagnol	espagnol
15h-16h	technologie	éducation physique		français	
16h-17h				musique	

1. Complétez le tableau :

4 points

	Jour	Heure
Robert a cours de maths :		
Il a cours d'histoire et géographie :	mardi	
		8 h – 9 h

2. Robert apprend deux langues étrangères :
_____ et _____

1 point

3. Il a _____ heures de français par semaine.

1 point

4. Il n'a pas cours l'après-midi du : _____

1 point

PRODUCTION ÉCRITE

25 points



■ Exercice 1

10 points

Vous voulez profiter de cette offre. Complétez la fiche.

1 point par réponse

Découvrez L'Hebdo junior international Le journal de tous les jeunes qui aiment le français		Cadeau ! Renvoyez cette fiche avant le 1 ^{er} juillet 2005, et recevez deux numéros gratuits de L'Hebdo junior international ! ↓	
NOM :		PRENOM :	
NATIONALITE :		AGE :	
ADRESSE :			
CODE POSTAL :		VILLE :	
PAYS :			
E-MAIL OU N° DE TELEPHONE :			
DATE ET SIGNATURE :			

■ Exercice 2

15 points

- a) Vous êtes en vacances à la mer avec les élèves de votre classe. Vous écrivez à vos parents pour donner de vos nouvelles (20 mots environ).



- b) Vous écrivez à votre amie Sylvie pour son anniversaire (20 mots environ).



ÉPREUVE DE PRODUCTION ORALE

25 points



L'épreuve se déroule en trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé (ou jeu de rôle). Elle dure de 5 à 7 minutes. Vous disposez en outre de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

■ Entretien dirigé (1 minute environ)

Vous répondez aux questions de l'examineur sur vous-même, votre famille, vos goûts, ou vos activités (exemples : comment vous vous appelez ?, quelle est votre nationalité ?...)

■ Échange d'informations (2 minutes environ)

À partir des cartes sur lesquelles figurent des mots-clés, vous posez des questions à l'examineur.

■ Dialogue simulé (ou jeu de rôle) (2 minutes environ)

Vous voulez obtenir un bien ou un service (acheter un objet, passer une commande...). À partir des images que l'examineur vous a remises, vous vous informez sur le(s) produit(s), le prix avant d'acheter. Pour payer vous disposez de pièces de monnaie et de billets fictifs. Vous montrerez que vous êtes capable d'utiliser les formules d'accueil, de congé et les formules de politesse de base.

Grille d'évaluation de la production orale

1^{ère} partie - Entretien dirigé

Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

2^{ème} partie - Echange d'informations

Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester le cas échéant qu'il/elle a compris la réponse.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

3^{ème} partie - Dialogue simulé

Peut demander ou donner quelque chose à quelqu'un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue)/ correction lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Morphosyntaxe/ correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Maîtrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

GRILLE : PRODUCTION ÉCRITE - 25 points

■ Exercice 1

10 points

1 point par rubrique (on ne tiendra pas compte ici de l'orthographe, sauf si celle-ci gêne réellement la compréhension des informations données).

■ Exercice 2

15 points

La grille d'évaluation présentée ci-dessous est applicable pour l'ensemble des activités de cet exercice.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2					
Correction sociolinguistique Peut utiliser les formes les plus élémentaires de l'accueil et de la prise de congé. Peut choisir un registre de langue adapté au destinataire (tu/vous).	0	0.5	1	1.5	2					
Capacité à informer et/ou à décrire Peut écrire des phrases et des expressions simples sur soi-même et ses activités.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle. Peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser avec un contrôle limité des structures, des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Cohérence et cohésion Peut relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et », « alors ».	0	0.5	1							

Anexo 2. Pruebas tipo DELF A2

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points



■ Consignes

Vous allez entendre 3 enregistrements, correspondant à 3 documents différents.

Pour chaque document, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;*
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;*
- une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter vos réponses.*

Répondez aux questions en cochant (☐) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

■ Exercice 1

5 points

› Première partie de l'enregistrement :

1. Vous téléphonez au théâtre « Molière » et vous entendez le message suivant sur le répondeur. Sur quelle touche appuyez-vous pour réserver des places ?

1 point

Touche n° _____



› Deuxième partie de l'enregistrement :

2. Le week-end, vous pouvez réserver pour l'après-midi ou en soirée.

2 points

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ On ne sait pas

3. Les billets les moins chers sont à :

2 points

- ☐ quinze euros.
- ☐ vingt euros.
- ☐ trente euros.

■ Exercice 2

8 points

1. Quel est l'événement présenté dans ce document ?

2 points

- ☐ Le salon de la culture.
- ☐ Le salon des animaux.
- ☐ Le salon de l'agriculture.

2. Où a-t-il lieu ?

2 points

3. Il a lieu :

1 point

- ☐ tous les ans.
- ☐ tous les deux ans.
- ☐ On ne sait pas.

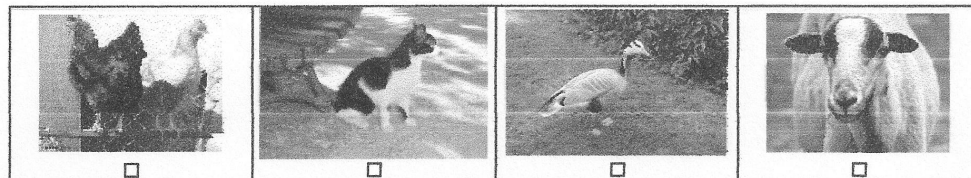
4. Cet événement dure 6 jours :

1 point

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ On ne sait pas

5. Cochez la photo des animaux que l'on cite dans le document :

2 points



■ Exercice 3

12 points

1. Carole a invité ses amies à la maison :

2 points

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ On ne sait pas

2. Carole ne veut pas aider Clémentine parce que :

2 points

- ☐ elle veut partir rapidement.
- ☐ elle n'a pas terminé ses devoirs.
- ☐ elle ne comprend pas l'exercice.

3. Carole est :

2 points

- ☐ plus jeune que Clémentine.
- ☐ un peu plus âgée que Clémentine.
- ☐ beaucoup plus âgée que Clémentine.

4. Carole étudie l'anglais :

2 points

- ☐ Vrai
- ☐ Faux
- ☐ On ne sait pas

5. La jupe que porte Carole est :

2 points

- ☐ à elle.
- ☐ à Clémentine.
- ☐ à sa mère.

6. Carole et Clémentine sont :

2 points

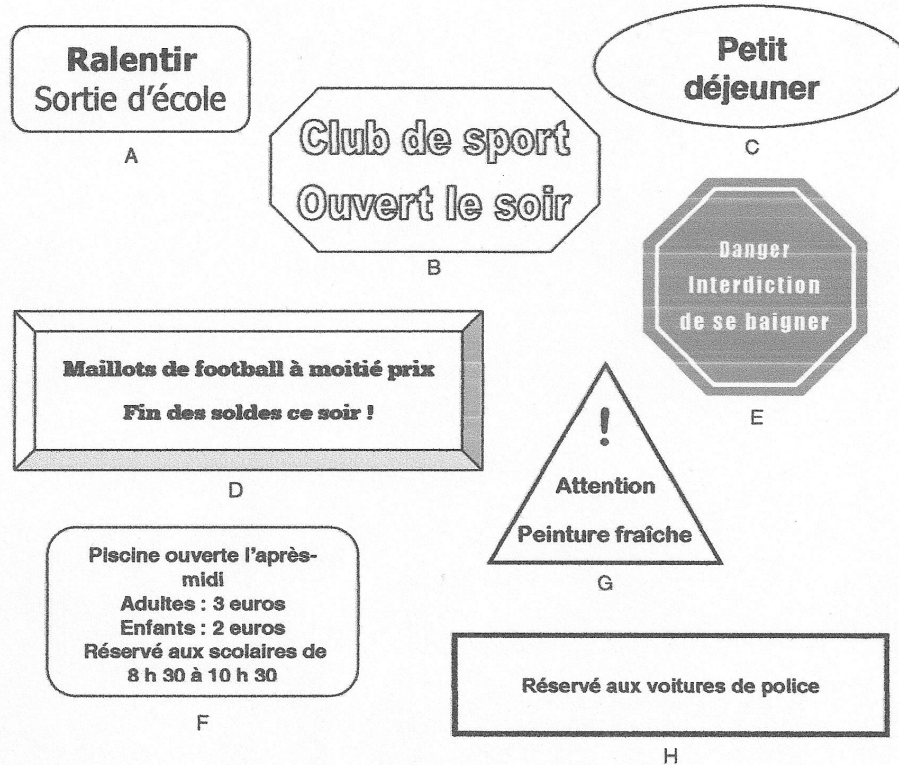
- ☐ deux copines de classe.
- ☐ deux amies.
- ☐ deux sœurs.

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

6 points



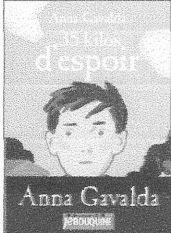
Pour les phrases 1 à 6, indiquez dans le tableau la lettre correspondante.

1. On ne doit pas conduire vite ici.	
2. On peut jouer au foot ici en fin de journée.	
3. Il faut acheter aujourd'hui. C'est moins cher.	
4. On ne peut pas venir nager en famille tôt le matin.	
5. On ne peut pas stationner ici.	
6. On ne peut pas nager ici	

■ Exercice 2

9.5 points

Lisez le texte puis répondez aux questions en cochant (☐) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.



Dès 10 ans.
112 pages. 8,50 €

35 kilos d'espoir

Anna Gavalda

Comment peut-on aimer l'école ? C'est la question que se pose Grégoire. Ou plutôt, il ne se la pose plus : il n'aime pas l'école, il la déteste. Après tout que lui offre-t-elle à part de l'ennui et une grosse boule d'angoisse au creux du ventre ? Grégoire est nul à l'école, tellement nul qu'à treize ans il est toujours en sixième...

Pourtant, Grégoire est loin d'être un idiot, il est même bourré* de talents ! Ce qu'il aime par dessus tout, c'est le bricolage. Il a déjà inventé une machine à éplucher* les bananes ! La seule personne qui le comprend vraiment, c'est son grand-père, avec lequel il passe de longues heures à bricoler dans le cabanon* du jardin. Pourtant, lorsque Grégoire est renvoyé du collège, le vieil homme se fâche...

Anna Gavalda signe ici son tout premier roman pour la jeunesse. Un roman émouvant, où il est question d'apprendre à vivre, de trouver sa place, parmi les autres. C'est auprès de son grand-père - son modèle - que Grégoire trouvera le courage de lutter pour devenir quelqu'un - et grandir... tout simplement.

Une histoire très touchante, servie par la plume d'Anna Gavalda qui n'a pas son pareil pour dire simplement les émotions et les sentiments les plus forts.

La boutique Bayard (<http://boutique.bayardweb.com>)

* bourré de : plein de * éplucher : enlever la peau * cabanon : petite maison en bois

1. 35 kilos d'espoir, c'est : 1 point

☐ un film.
☐ un dessin animé.
☐ un livre.

2. À quel âge est-il destiné ? 1 point

☐ 6-8 ans.
☐ 8-10 ans.
☐ 10-12 ans.
☐ tous ces âges.

3. Vrai ou Faux ? Cochez la case correspondante (x) et recopiez la phrase ou la partie de texte qui justifie votre réponse. 7,5 points

	Vrai	Faux
Grégoire est mauvais à l'école parce qu'il n'est pas très intelligent. Justification :		
L'activité préférée de Grégoire, c'est la lecture. Justification :		
Le but de cette histoire, c'est de faire rire. Justification :		
Cette histoire raconte comment on peut devenir grand. Justification :		
Le grand-père de Grégoire est un exemple pour lui. Justification :		

■ Exercice 3

9,5 points

Lisez le texte puis répondez aux questions.

 En cadeau !  pour tout abonnement d'1 an, le range CD + le sac besace ! Offre valable en France métropolitaine du 01/05/2003 au 31/10/2004.	Vous avez le choix : ◆ 1 an / 22 numéros 80 euros ◆ 6 mois / 11 numéros 49,80 euros Choisissez la zone de livraison : ☐ France métropolitaine ☐ UE et Dom-Tom ☐ Belgique et Luxembourg ☐ Suisse ☐ Espagne ☐ reste du monde Je commande	Okapi Le magazine des ados ouverts au monde De 10 à 15 ans Quand on est ado, on se pose des tas de questions. On a envie de savoir, de comprendre et de se détendre. Tous les 15 jours, Okapi emmène les 10-15 ans à la découverte du monde et propose : - Le spectacle et l'exploration du monde à travers des sujets inédits et des reportages étonnants: revivre la conquête de l'Everest, découvrir la vie d'un ado sous la Révolution... - Des réponses aux questions que l'on se pose sur soi et sur les autres. Dans chaque numéro, Okapi ouvre des espaces de discussion où garçons et filles échangent et se confient. - Le meilleur de l'actualité cinéma, musique, livres et jeux. Okapi fait partager ses coups de coeur : rencontres de stars, critiques, choix des lecteurs. Sans oublier les incontournables rendez-vous BD, les jeux et les concours! Visitez le site Internet du magazine : http://www.okapi-jebouquine.com Bimensuel créé en 1971.
--	--	---

La boutique Bayard (<http://boutique.bayardweb.com>)

1. À quel public « Okapi » est-il destiné ? 1,5 point
 - ☐ jeunes enfants.
 - ☐ enfants et adolescents.
 - ☐ adultes.

Citez un passage du document pour justifier votre réponse :

2. On peut recevoir Okapi dans le monde entier. 1 point
 - ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas
3. Dans l'abonnement pour 1 an, le numéro coûte moins cher. 1,5 point
 - ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas
4. Le « cadeau » d'abonnement est seulement pour les gens qui habitent en France. 1,5 point
 - ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas
5. Okapi paraît : 1 point
 - ☐ toutes les semaines.
 - ☐ tous les mois.
 - ☐ deux fois par mois.
6. D'après ce document, que peut-on faire quand on est lecteur d'Okapi ? 1,5 point
(Il y a plusieurs bonnes réponses)
 - ☐ Trouver des conseils pour choisir des livres et des disques.
 - ☐ Communiquer avec des journalistes du magazine.
 - ☐ S'inscrire à des voyages organisés.
 - ☐ Jouer et gagner des prix.
 - ☐ Lire des articles sur des sujets contemporains ou historiques.
 - ☐ S'entraîner à passer des examens.
7. Où peut-on trouver d'autres informations sur Okapi ? 1,5 point

PRODUCTION ÉCRITE

25 points

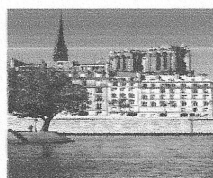
■ Exercice 1

13 points

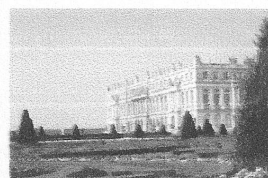
Vous avez fait un voyage d'une semaine à Paris. Vous racontez dans votre journal personnel ce que vous avez fait. Vous parlez de vos impressions sur la vie à Paris.
Ecrivez un texte de 60 à 80 mots.



La Seine



Cathédrale de Paris



Château de Versailles

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

■ Exercise 2

12 points

Paris, le 6 mai 2004

Salut,

Les vacances approchent et j'aimerais bien te voir ! Je sais que tu ne connais pas Paris alors je te propose de venir passer quelques jours chez moi. Visite des musées, tour Eiffel, théâtres, cinés, bons restaurants...

Réponds-moi vite et fais ta réservation pour venir.

Si tu veux tu peux aussi m'appeler ; je suis chez moi vers 20 h 30.

Je t'embrasse

Philippe

Vous avez reçu cette lettre. Vous répondez à Philippe : vous le remerciez mais vous ne pouvez pas accepter son invitation ; vous expliquez pourquoi et vous lui proposez autre chose. (60 à 80 mots)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

PRODUCTION ORALE

25 points



L'épreuve se déroule en trois parties. Elle durera de 6 à 8 minutes.

La première partie se déroule sans préparation. Après présentation des sujets des parties 2 et 3 par l'examineur, vous aurez 10 minutes de préparation.

■ Entretien dirigé (1 minute 30 environ)

Vous vous présentez en parlant de votre famille, votre profession, vos goûts... L'examineur vous pose des questions complémentaires sur ces mêmes sujets.

■ Monologue suivi (2 minutes environ)

Vous répondez aux questions de l'examineur. Ces questions portent sur vous, vos habitudes, vos goûts...

■ Exercice en interaction (3 à 4 minutes environ)

Vous devez simuler un dialogue avec l'examineur afin de résoudre une situation de la vie quotidienne. Vous montrez que vous êtes capables de saluer et d'utiliser des règles de politesse.

Grille d'évaluation de la production orale

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut établir un contact social, se présenter et décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1				

2^{ème} partie – Monologue suivi

Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2		

3^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

Grille d'évaluation de la production écrite

PRODUCTION ECRITE- 25 points

■ Exercice 1

13 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1						
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0.5	1	1.5	2				
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe/ orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5			
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5					

■ Exercice 2

12 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1						
Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	0	0.5	1						
Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5			
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5					

Anexo 3. ENCUESTA SOBRE COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS

LYCÉE LES ALPES – COURS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
CLASSES 9^è – 10^è
Mai - 2008

ENQUÊTE *

Lis avec attention, coche la case qui reflète le mieux tes sentiments et/ou tes comportements et réponds aux questions qui demandent une explication. Fais-le honnêtement.

Âge : _____ Sexe : M ____ F ____

Nombre d'années d'études du français au Lycée Les Alpes: _____

As-tu suivi des cours de français dans une autre institution : Oui ____ Non ____

Si oui, où ? _____

		1	2	3	4	5
		Pas du tout	Non	Un peu	Assez	Beaucoup
1	Aimes-tu le français?					
2	Aimes-tu les cours de français à l'école ?					
3	Aimes-tu participer en classe ?					
4	Pourquoi aimes-tu participer?					
	Fais-tu des suggestions pour les cours de français à propos :	1	2	3	4	5
		Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
5	Du matériel					
6	Des contenus					
7	Des activités					
8	Des façons d'évaluation					
9	Pourquoi ?					
		1	2	3	4	5

		Jamais	Rare- ment	Quelque- fois	Souvent	Toujours
10	Quand le professeur arrive es-tu prêt(e) à commencer le travail ?					
11	Crois-tu que tu es un(e) étudiant(e) responsable ?					
12	Pourquoi ?					
13	Es-tu capable de travailler en absence de ton professeur ?					
14	Pourquoi ?					
15	Choisis la (les) modalité (s) que tu aimes et justifie ton (tes) choix:					
	Évaluation par ton professeur					
	Évaluation par ton (tes) copain (s)					
	Évaluation par toi-même					
16	Que fais-tu pour améliorer ton français lorsque tu reçois un devoir révisé ou les résultats d'un contrôle ou d'une épreuve?					
17	Que penses-tu de faire toi-même la notation de tes épreuves en classe?					
18	Trouves-tu utile les activités d'autoévaluation ? Justifie ta réponse.					

Je remercie ta collaboration !!

* Ce questionnaire a été adapté du document original de Enciso et Rodríguez. (2000). Fostering students' autonomy in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Vol. 2 (1), p 63. July 2000.

Anexo 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Qué hacías cuando no venías a clase al colegio y te perdías las explicaciones del profesor, no recibías el material que se entregaba y no te dabas cuenta de las tareas que asignaban?
2. ¿Has recurrido a usar Estrategias de Aprendizaje en otras asignaturas?
3. ¿Has trabajado con Estrategias de Aprendizaje en actividades no académicas?
4. ¿Tienes un repertorio personal de Estrategias de Aprendizaje?
5. ¿Crees que ha sido útil este entrenamiento metacognitivo?

Anexo 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO

Cali, 22 de abril de 2008

Señores padres de familia

Permítanme presentarme. Yo soy Andrés Iván Bernal Vargas, profesor de francés del Liceo desde 1992. Este año oriento el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera a los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo.

Durante mi ejercicio docente he identificado varios aspectos de gran relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, particularmente, en los buenos niveles de desempeño que están alcanzando los jóvenes. Entre otros aspectos destaco: la motivación, la reflexión sobre el mismo proceso de aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, entre otros. Actualmente, curso estudios de Maestría en Lingüística y Español (Línea de Lenguas Extranjeras) y tengo la oportunidad de adelantar una investigación educativa en la que pretendo demostrar que la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivo favorece el mejoramiento de la competencia comunicativa, al igual que fomenta el desarrollo de comportamientos autónomos.

Esta iniciativa hace parte de los procesos investigativos que adelanta el Liceo en varios frentes.

Desde hace varios años su hijo (a) realiza reflexiones periódicas en la asignatura de francés, tales reflexiones son consignadas en su cuaderno. Adicionalmente a esta estrategia busco conseguir más información sobre el proceso de formación y aprendizaje que comparto con él/ ella.

Además de lo anterior planeo: Realizar unas pruebas académicas diseñadas por el CIEP de Sèvres - Francia "Centre International d'Études Pédagogiques"; explicar y modelar estrategias de aprendizaje para desarrollar las competencias comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir); observar comportamientos; grabar entrevistas; tomar fotografías y aplicar algunos tests y encuestas adoptados - traducidos y adaptados - de colegas investigadores de diferentes latitudes del planeta.

Todo lo anterior tendrá lugar en los horarios de clase desde el mes de abril hasta octubre de 2008.

Los resultados de esta investigación serán presentados a los docentes y directivas del Liceo, a la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle como proyecto de tesis, en eventos académicos a nivel regional y nacional y a ustedes padres de familia si es de su interés.

Los reportes que se presenten harán alusión a seudónimos con el fin de conservar la confidencialidad de su hijo (a).

Los datos generados por el estudiante harán parte del proceso de formación y aprendizaje y me permitirán mejorar mi práctica pedagógica con su hijo (a) (y espero que la de otros docentes). No hay ningún riesgo en su participación.

Solicito cordialmente firmar el permiso adjunto en el desprendible, indicando si puedo o no hacer uso de los datos generados por su hijo (a) durante el proceso de investigación.

Agradeciendo la atención prestada y a la espera de su consentimiento para llevar a cabo esta iniciativa.

Atentamente,

Andrés Iván Bernal Vargas
Profesor de Francés Lengua Extranjera
frandysc@hotmail.com

Por favor seleccionen las opciones que en decisión familiar les parezcan convenientes, luego firmen y envíen el desprendible con su hijo (a):

o Puede usar los datos generados en la investigación y vincularlos a su proyecto.

Sí _____

No _____

o Puede usar grabaciones audio o video y/o fotos digitales en la presentación de su investigación.

Sí _____

No _____

Firma de los Padres

Fecha

Anexo 6. Sondage : COMMENT APPRENDS-TU LE FRANÇAIS ?

Comment aimes-tu apprendre le français ? Coche les stratégies que tu utilises.

☐	Lire avec dictionnaire	☐	Lire sans dictionnaire
☐	Lire un manuel de classe	☐	Lire des documents authentiques : romans, BD, magazines, etc.
☐	Faire des listes de vocabulaire	☐	Étudier la grammaire
☐	Regarder la télé	☐	Traduire
☐	Écouter la radio	☐	Écouter des enregistrements
☐	Apprendre des dialogues	☐	Apprendre des chansons
☐	Utiliser un ordinateur	☐	Se centrer sur la prononciation
☐	Écrire des lettres	☐	Écrire des histoires
☐	Étudier seul (e)	☐	Étudier avec des amis (es)
☐	S'enregistrer avec une caméra vidéo	☐	Demander du matériel supplémentaire au professeur

Observations :

.....

Anexo 7. APPRENDRE DANS D'AUTRES DOMAINES

Comment apprends-tu dans les autres matières ?

Apprendre une langue est différent d'apprendre une autre matière.

Penses-tu que cette affirmation est vraie ? Pourquoi ? Avant de répondre, lis et réponds aux questions ci-dessous.

1. Pense à une matière comme sciences ou mathématiques. Fais une liste de, au moins, cinq (5) choses que tu attends apprendre dans ces cours. Fais de même pour ton cours de FLE (Français Langue Étrangère).

COURS DE SCIENCES OU MATHS	COURS DE FLE

2. Que fait-on ou que fais-tu dans ces cours ? Coche les affirmations suivantes qui sont généralement vraies à propos de ces cours.

	SCIENCES OU MATHS	FLE
Le professeur parle la plupart du temps.		
La participation orale de chaque étudiant est très importante.		
Les étudiants participent dans des activités comme : expérimentations, travail en groupes, dessins.		
Tu dois apprendre par cœur beaucoup de matériel.		
Tu as beaucoup de lectures à faire comme devoir.		
Tu as beaucoup de textes à écrire comme devoir.		
Tu dois faire des pratiques orales et des répétitions chez toi.		
Tu as des activités d'écoute comme devoir.		
Tu prends beaucoup de notes pendant les cours.		
Tu dois faire vraiment attention à ce que l'on dit en classe.		

3. Quelles sont les ressemblances et différences entre les cours de FLE et les cours de sciences ou mathématiques ?

	RESSEMBLANCES	DIFFÉRENCES
Types d'information apprise.		
Types d'activités en classe.		
Que fais-je pour apprendre ?		

Adapté de Lisa Küpper en Chamot et al. 1999

Anexo 8. AUTOÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PRÉFÉRENCE ET NIVEAU

1. Coche la case qui montre le mieux ta préférence pour les activités langagières. 1 est le plus bas et 5 le plus haut.

PRÉFÉRENCE	1	2	3	4	5
COMPRÉHENSION ORALE					
COMPRÉHENSION ÉCRITE					
EXPRESSION ORALE					
INTERACTION ORALE					
EXPRESSION ÉCRITE					

2. Coche la case correspondant le niveau que tu penses avoir à chaque compétence langagière, d'après cette échelle :

1 : Nul 2 : Faible 3 : Assez bon 4 : Bon 5 : Excellent

NIVEAU	1	2	3	4	5
COMPRÉHENSION ORALE					
COMPRÉHENSION ÉCRITE					
EXPRESSION ORALE					
INTERACTION ORALE					
EXPRESSION ÉCRITE					

BUTS

Quels buts te proposes-tu pour améliorer ton travail cette année scolaire ?

→

→

→

...

Anexo 9. AUTOÉVALUATION PASSEPORT À L'ÉVALUATION

AUTOÉVALUATION PASSEPORT À L'ÉVALUATION

Liste d'indicateurs

LYCÉE LES ALPES 2008 – 2009

COURS DE FRANÇAIS

CLASSES : 8^è et 9^è (Niveaux A1 et A2.1 CECR)

Classe		Signes à utiliser: Pour les colonnes 1 et 2 ✓ Je peux faire cela dans des circonstances normales ✓✓ Je peux faire cela bien et facilement	Pour la colonne 3 ! Ceci est un objectif pour moi !! Ceci est prioritaire pour moi	Moi	Enseignant - e	Mon objectif
		Écouter	1	2	3	
8	9	Je peux comprendre ce qu'on me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est clair et lent; il est possible, lorsqu'on s'en donne la peine, de se faire comprendre par moi.				
8	9	Je peux comprendre, en règle générale, le sujet de la conversation qui se déroule en ma présence si le débit est clair et lent.				
8	9	Je peux comprendre des phrases, expressions et mots relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. des informations très élémentaires sur moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).				
8	9	Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages brefs, simples et clairs.				
8	-	Je peux capter les informations essentielles de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si l'on parle d'une façon lente et distincte.				
-	9	Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'images éclairantes.				

-	9	Je peux comprendre les points principaux d'un journal radio ou d'un enregistrement audio simple sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.		
		Lire	1	2 3
8	9	Je peux comprendre les messages et les aides simples de programmes informatiques.		
8	9	Je peux saisir les informations importantes de nouvelles ou d'articles de journaux simples qui sont bien structurés et illustrés et dans lesquelles les noms et les chiffres jouent un grand rôle.		
-	9	Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet.		
8	-	Je peux comprendre les communications écrites simples, laissées par mes connaissances ou copains (par ex. m'indiquant à quelle heure se retrouver pour aller au match ou me demandant d'aller à un lieu précis de l'école).		
-	9	Je peux comprendre les modes d'emploi simples pour un équipement (par ex. pour le téléphone public).		
8	9	Je peux comprendre de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiers, s'ils sont écrits de manière simple.		
-	9	Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou familiers.		
-	9	Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les sentiments ou les désirs pour pouvoir entretenir une correspondance régulière avec un/e correspondant/e.		
		Prendre part à une conversation	1	2 3
-	9	Je peux effectuer des opérations simples dans un magasin, un bureau de poste ou une bibliothèque.		
-	9	Je peux utiliser les transports publics (bus, train, taxi), demander un renseignement sommaire ou acheter un billet.		
-	9	Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.		
8	9	Je peux commander quelque chose à boire ou à manger.		
8	9	Je peux faire des achats simples, dire ce que je cherche et en demander le prix.		

-	9	Je peux demander le chemin (quartier, métro) ou l'indiquer avec une carte ou un plan.		
8	-	Je peux saluer quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir si j'apprends quelque chose de nouveau.		
8	9	Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.		
8	-	Je peux dire ce que j'aime ou non.		
8	9	Je peux discuter avec quelqu'un de ce qu'on va faire et où on va aller et je peux convenir de l'heure et du lieu de rendez-vous.		
8	-	Je peux poser des questions à quelqu'un sur ses études et son temps libre; je peux répondre au même type de questions.		
-	9	Je peux exprimer poliment mon accord ou mon désaccord.		
		S'exprimer oralement en continu	1	2 3
8	9	Je peux me décrire ainsi que ma famille ou d'autres personnes.		
8	-	Je peux décrire où j'habite.		
8	9	Je peux rapporter brièvement et simplement un événement.		
8	9	Je peux parler de manière simple de mes loisirs et de mes intérêts.		
8	9	Je peux parler d'activités et d'expériences personnelles, par ex. mon dernier week-end, mes vacances.		
8	9	Je peux exposer des renseignements sur un sujet de la culture et civilisation francophone (Les Grottes de Lascaux; anciennes civilisations : Celtes, Barbares, Gaulois, Francs, Romains ... ; la peinture; le vin; ...).		
		Stratégies	1	2 3
8	9	Je peux m'adresser à quelqu'un.		
8	9	Je peux indiquer quand je comprends.		
8	9	Je peux demander, de manière simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.		

		Qualité / Moyens linguistiques	1	2
8	9	Je peux communiquer à l'aide de phrases mémorisées et de quelques expressions simples.		
8	-	Je peux relier des groupes de mots avec des mots simples tels que «et», «mais» ou «parce que».		
8	9	Je peux utiliser correctement quelques modèles de phrases simples.		
8	9	Mon vocabulaire me suffit pour me débrouiller dans des situations quotidiennes simples.		
		Écrire	1	2
8	-	Je peux écrire une note brève ou un message simple.		
8	9	Je peux décrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi), par ex. une fête ou un accident.		
8	9	Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples sur des aspects de la vie quotidienne (les gens, les lieux, le travail, l'école, la famille, les loisirs).		
8	9	Je peux me présenter dans une lettre avec des phrases et des expressions simples (famille, école, travail, loisirs).		
-	9	Je peux écrire une brève lettre en utilisant des formules d'adresse, de salutations, de remerciements et pour demander quelque chose.		
8	-	Je peux écrire des phrases simples et les relier par des mots tels que «et», «mais», «parce que».		
8	-	Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard», «après», «enfin»).		

Anexo 10. REMUE-MÉNINGES : STRATÉGIES PAR COMPÉTENCE

CONSIGNE : Pense à propos des stratégies que tu mets en place à chaque compétence langagière et écris tes idées. Prépare-toi à participer dans une discussion de classe sur les stratégies utiles.

COMPRÉHENSION ORALE : Que fais-tu pour t'aider à écouter en français ?		
Description de la Stratégie	Pourquoi cette stratégie est-elle utile ?	Quand cette stratégie est-elle utile ?
EXPRESSION ORALE : Que fais-tu pour t'aider à t'exprimer en continu en français ?		
Description de la Stratégie	Pourquoi cette stratégie est-elle utile ?	Quand cette stratégie est-elle utile ?
INTERACTION ORALE : Que fais-tu pour t'aider à prendre part à une conversation en français ?		
Description de la Stratégie	Pourquoi cette stratégie est-elle utile ?	Quand cette stratégie est-elle utile ?
COMPRÉHENSION ÉCRITE : Que fais-tu pour t'aider à lire en français ?		
Description de la Stratégie	Pourquoi cette stratégie est-elle utile ?	Quand cette stratégie est-elle utile ?
EXPRESSION ÉCRITE : Que fais-tu pour t'aider à écrire en français ?		
Description de la Stratégie	Pourquoi cette stratégie est-elle utile ?	Quand cette stratégie est-elle utile ?

Anexo 11. INTERVIEW STRUCTURÉE

NOMBRE D'ÉLÈVES : Trois

RÔLES : Un élève posera les questions et un autre écrira les réponses. Il faut changer de rôle à chaque situation.

CONSIGNE : Discuter à propos des tâches et des questions proposées. L'intervieweur et celui ou celle qui prendra les notes, répondront aussi aux questions.

SITUATION 1

Vous étudiez un dossier à propos de la presse. Vous avez besoin d'apprendre le vocabulaire rapporté à la presse.

- Que fais-tu pour te rappeler du sens/de la signification des mots ?
- Comment te rappelles-tu de l'orthographe des mots ?
- Comment apprends-tu à prononcer les mots ?

SITUATION 2

Votre professeur vous donne un conte ou un récit. Vous devez le lire, répondre à des questions écrites et être prêt(e) à raconter l'histoire.

- Que fais-tu pour être prêt à lire ?
- Comment sais-tu que tu comprends ce que tu lis ?
- Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas l'histoire ?
- Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas un mot ou une phrase ?
- Que fais-tu quand tu finis la lecture ?
- Quand réponds-tu aux questions ?
- Comment as-tu retrouvé les réponses ?
- Que fais-tu pour te préparer à raconter l'histoire ?

SITUATION 3

Vous avez comme devoir la rédaction d'un mél pour un correspondant francophone.

- Que fais-tu pour être prêt à écrire ?
- Comment décides-tu ce que tu vas écrire ?
- Que fais-tu pour être sûr de ce que tu écris est correct ?
- Que fais-tu si tu ne sais pas comment écrire quelque chose ?
- Que fais-tu après avoir fini d'écrire ?

Anexo 12. PENSER À VOIX HAUTE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Enregistrement

Nom : _____ Nom du camarade : _____

Date : _____ Activité Langagière : _____

Consigne : Travail en couple. Tandis que tu fais la tâche, dis à ton camarade tes pensées à propos de :

- comment tu fais l'activité
- ce que tu comprends

Ton camarade va écrire tes stratégies dans le tableau ci-dessous.

STRATÉGIE	La stratégie est-elle réussie / utile ? Pourquoi ou pourquoi non ?	
	Oui	Non
Planification		
Contrôle		
Solution de Problèmes		
Evaluation		

Anexo 13. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE LIRE EN FRANÇAIS

La lecture est une activité que tu emploies souvent pour apprendre et utiliser le français. Tu dois lire fréquemment des textes : dialogues, histoires, annonces et articles en français comme partie de ton travail de classe.

Lis attentivement les phrases ci-dessous. Avec quelle fréquence tu utilises ces stratégies afin de t'aider à la compréhension d'un document écrit ? Coche la case qui montre le mieux cette fréquence selon l'échelle proposée :

1 = Jamais 2 = Rarement 3 = Quelquefois 4 = Souvent

	1	2	3	4
1. Je décide en avance l'objectif de ma lecture et je lis avec cet objectif en tête.				
2. Je décide en avance la recherche d'informations spécifiques et je me concentre sur cette information quand je lis.				
3. Avant de lire, je pense sur ce que je déjà sais à propos du thème.				
4. J'essaie de prévoir sur quoi s'agit le texte.				
5. Je vérifie pendant la lecture si le matériel a du sens pour moi.				
6. J'imagine des scènes ou je fais des dessins de ce que je lis.				
7. Je me dis des encouragements quand je lis. « Tu peux le faire ».				
8. Je travaille avec des copains/copines pour accomplir une tâche ou résoudre des problèmes de compréhension.				
9. J'utilise le contexte, des mots familiers, des dessins et le contenu pour m'aider à deviner le sens des mots inconnus que je lis.				
10. Je reconnais ce que je ne comprends pas dans la lecture et je pose une question précise afin de résoudre le problème.				
11. J'utilise du matériel de référence (dictionnaire, manuel de classe, logiciel, etc.) pour m'aider à résoudre des problèmes de compréhension.				
12. Après la lecture, je vérifie si mes prévisions ont été correctes.				
13. Je résume (dans ma tête ou à l'écrit) l'information importante que j'ai lue.				
14. Je classe ma compréhension en réfléchissant sur combien j'ai compris de ce que j'ai lu.				
15. Après lire, je décide si les stratégies utilisées m'ont aidé à comprendre et j'en pense à d'autres qui pourraient m'avoir aidé.				
16. Je vérifie si j'ai accompli mon objectif de lecture.				

D'autres approches que tu utilises :

.....

Anexo 14. SONDAGE À PROPOS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PARLER EN FRANÇAIS

La liste suivante présente quelques stratégies que tu dois utiliser pour t'aider à parler en français lorsque tu présentes un rapport, tu réponds à des questions de classe ou tu participes à une conversation.

Lis les questions ci-dessous et coche la fréquence avec laquelle tu le fais vraiment et non celle que tu penses devrait faire. Échelle proposée :

1 = Presque Jamais 2 = Quelquefois 3 = Presque toujours

		1	2	3
1.	Avant de parler en français je pense à ce que je veux dire ?			
2.	Avant de parler en français je pense à ce que je sais à propos du thème ?			
3.	Quand je parle en français je regarde mes interlocuteurs pour voir s'ils me comprennent ou s'ils sont intéressés ?			
4.	Si je me rends compte que j'ai dit quelque chose de mal ou de pas clair en français, j'explique à nouveau ou je corrige ?			
5.	Si je ne peux pas trouver un mot en français que je veux, je pense à une autre façon de le dire en français ?			
6.	Quelles autres choses je fais pour m'aider quand je parle en français ?			

Anexo 15. ADÈLE TAMBOURIN

ENTRAÎNEMENT METACOGNITIF ÉTAPE (2) PRÉSENTATION

ADÈLE TAMBOURIN

Lisez le texte et puis mettez une croix pour chaque réponse juste.

Pour être sûre que personne ne l'a suivie, Adèle Tambourin a changé plusieurs fois de rues, de trottoirs, elle est revenue sur ses pas et est entrée dans un immeuble simplement pour monter au dernier étage en ascenseur et redescendre à pied par l'escalier. Avant de poursuivre son chemin, elle regarde attentivement autour d'elle et, ne constatant rien d'anormal, elle se sent rassurée. Elle sait qu'elle est surveillée mais aujourd'hui, par cette belle journée de printemps, elle a tout à coup l'impression qu'elle est complètement libre et qu'elle est une jeune femme comme toutes les autres qui se promènent ou qui font des courses et qu'elle envie. Et pourtant, elle ne s'appelle pas Adèle Tambourin. C'est le nom de mission. Elle doit en effet photocopier ou voler les plans secrets de la nouvelle machine à tricoter que l'entreprise Filco va lancer prochainement sur le marché. Comme elle n'a rendez-vous qu'à six heures avec l'ingénieur en chef de la Filco, qui semble être tombé amoureux d'elle, ce qui était prévu dans son plan de mission, elle s'accorde quelques instants d'insouciance et s'assied à la terrasse d'un café. Mais, à peine installée, elle voit entrer dans le supermarché d'en face la dame très maquillée et aux cheveux gris qu'elle a déjà rencontrée deux fois aujourd'hui. Adieu l'insouciance ! Quand on fait son travail, on ne peut jamais prendre de bon temps.

Extrait de *Cartes sur table* 2. Hachette 1983.

- 1

☐
☐
☐

 Adèle Tambourin est son nom de jeune fille.
Son nom de mariage.
C'est un faux nom.
- 2

☐
☐
☐

 Adèle Tambourin fait des courses.
Va au cinéma.
Attend l'heure d'un rendez-vous.
- 3

☐
☐
☐

 Elle est en vacances.
Elle est en mission.
Elle s'est perdue dans la ville.
- 4

☐
☐
☐

 Elle fait un travail spécial.
Elle est ingénieur.
Elle est ménagère.
- 5

☐
☐
☐

 Elle est surveillée.
Elle est libre.
Elle est tranquille.

Anexo 16. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Extrait et traduit de *The learning strategies handbook* de Chamot et al 1999, par Andrés Iván Bernal, professeur FLE au Liceo Los Alpes. Cali 2008-2009.

PM	→	PROCESSUS MÉTACOGNITIF
P	→	Planification
C	→	Contrôle
RP	→	Résolution de Problèmes
É	→	Évaluation
RI	→	Rappel d'information

STRATÉGIE	DÉFINITION	MOTS CLÉS	PM
Organiser les objectifs	Développer des objectifs personnels ; Identifier le but de la tâche	Décider la destination Établir les buts Programmer les objectifs	P
Attention dirigée	Décider à l'avance de se concentrer sur des tâches particulières et ignorer les distractions	Faire attention Être attentif	P C RP É
Activer les connaissances générales	Penser et utiliser ce que vous savez déjà pour vous aider à exécuter la tâche	Employer ce que vous savez Donner des précisions sur les connaissances antérieures	P
Prévoir	Anticiper l'information pour préparer et orienter la tâche	Anticiper, deviner les résultats	P
Planification organisationnelle	Planifier la tâche et la séquence du contenu	Grandes lignes, brainstorming, liste des priorités	P
Autogestion	Organiser les conditions qui vous aident à apprendre	Bien se connaître Planifier comment étudier	P
Se demander s'il y a du sens	Vérifier la compréhension et la production afin de faire le suivi du progrès et identifier les problèmes	Contrôler la compréhension et la production Autocontrôle	C
Attention sélective	Se concentrer sur les mots clés, les phrases et les idées	Rechercher (scanner), trouver de l'information spécifique	P C
Déduction / Induction	Appliquer consciemment les apprentissages ou les règles auto formulées (conceptualisées)	Utiliser une règle Élaborer une règle	C
Mettre en contexte	Rapporter l'information à des expériences personnelles	Mettre en relation l'information et vos expériences	C RI
Prise de notes	Noter des mots et des concepts importants	Faire des listes Réseaux sémantiques Organigrammes Grandes lignes	P C RP É
Emploi d'images	Créer une image pour représenter une information	Représenter Visualiser Portrait mental Dessiner	P C RP É RI

Manipuler	Manipuler des objets, faire des jeux de rôle, mime	Mime Utiliser des objets Jouer des rôles	C RI É
Se parler (Self-talk)	Réduire l'anxiété en se rappelant des progrès, ressources disponibles, objectifs	Penser positif Avoir confiance	P C RP É
Coopérer	Travailler avec des camarades pour compléter les tâches, renforcer la confiance en soi et donner et recevoir les connaissances (feedback)	S'entraider Répéter à deux	P C RP É RI
Inférer	Formuler des hypothèses à partir des connaissances préalables	Faire des hypothèses logiques Employer des clés du contexte	RP
Substituer	Utiliser un synonyme ou une expression pour remplacer les mots inconnus	Paraphrase Circumlocution	RP
Poser des questions pour clarifier	Interroger pour obtenir des explications, des vérifications et des exemples Se poser des questions	Questionner	P C RP É
Utiliser des ressources	Utiliser des matériels de référence d'après la langue cible et les domaines d'intérêt	Chercher	RP
Vérifier les prédictions	Vérifier si vos prédictions sont bonnes	Vérification	É
Résumer	Créer un résumé d'information mental, à l'oral ou à l'écrit	Faire un résumé	E
Vérifier les objectifs	Décider si l'objectif a été accompli	Tenir un journal Réfléchir sur les progrès	É
Auto évaluer	Évaluer le degré d'apprentissage de la matière et le degré de réalisation de la tâche	S'auto évaluer Se contrôler	É RI
Évaluer vos stratégies	Évaluer l'emploi des stratégies et leur efficacité	Apprendre à réfléchir Évaluer des techniques	É
Imaginer avec des mots clés	Créer une association visuelle et personnelle entre le sens et le son	Méthode imagée de mots clés	RI
Classer / Grouper	Lier ou classer les mots selon les attributs	Ordonner Trier - Étiqueter	RI
Traduire	Utiliser les connaissances linguistiques acquises au préalable. Reconnaître des mots transparents.		C RP RI

« Le professeur ouvre la porte, mais tu dois entrer de toi même »

Proverbe chinois.

Anexo 17. VIVE LE COMMERCE ÉQUITABLE

VIVE LE COMMERCE ÉQUITABLE !

Un commerce Nord-Sud plus juste

Le commerce équitable a été créé dans les années soixante. À cette époque-là, il s'agissait surtout d'artisanat. À l'heure actuelle, le commerce équitable concerne surtout les produits alimentaires (chocolat, café, thé, riz...). Ces produits sont distribués par la plupart des supermarchés. Ils sont de plus en plus achetés et connaissent beaucoup de succès. Le commerce équitable est un partenariat basé sur le dialogue entre le producteur et l'acheteur. Il garantit un prix honnête aux paysans et permet de financer des programmes d'aide aux populations du Sud.

DU CHAMP DE COTON AU MAGASIN

Dans le Nordeste brésilien, Ricardo trie le coton biologique (cultivé sans engrais ni pesticides).

En Amazonie, Flavio saigne un hévéa sauvage pour récolter le latex (caoutchouc naturel).

La sève (lait de latex) s'écoule dans un petit récipient.

veja

Un prix d'achat juste qui permet aux producteurs de vivre dignement de leur travail.



1

a) Les baskets Veja

- Tu connais cette marque ?
- D'où viennent ces baskets ? Pourquoi on peut dire qu'elles sont écologiques ?
- En quoi cette marque pratique-t-elle le commerce équitable ?

b) Le commerce équitable

- Trouve d'autres mots qui remplacent équitable.
- Qu'est-ce qui caractérise le commerce équitable ?
- Cite un produit de l'artisanat de ton pays.

Extrait de *Et toi ? 3. Méthode de français*. Les éditions Didier 2008.

Anexo 18. SUIVI DE STRATÉGIES

MÉTACOGNITION ET AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE
ENTRAÎNEMENT MÉTACOGNITIF. ÉTAPE (4) D'ÉVALUATION

SUIVI DE STRATÉGIES

Enregistre l'emploi de tes stratégies d'apprentissage pendant 5 jours. Coche à chaque fois celles que tu as utilisées.

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	J O U R				
	1	2	3	4	5
1. J'ai planifié quoi faire avant de travailler.					
2. J'ai pris des notes pendant les cours.					
3. J'ai fait des rapports entre mes connaissances préalables et la nouvelle information.					
4. J'ai coopéré avec des camarades pour étudier et apprendre.					
5. J'ai employé des images afin de comprendre et de rappeler de nouveaux mots et de nouvelles idées.					
6. J'ai posé des questions pour clarifier.					
7. J'ai vérifié mon travail.					
8. J'ai fait des hypothèses pendant la lecture.					
9. J'ai utilisé l'attention sélective pour me centrer sur l'information importante lors des activités d'écoute.					
10.					
11.					
12.					

Observations :.....
.....
.....
.....
.....

Extrait et traduit de *The learning strategies handbook* de Chamot et al 1999, par Andrés Iván Bernal, professeur FLE au Liceo Los Alpes. Cali – Colombie 2008-2009.

Anexo 19. RÉFLEXIONS À PROPOS DE MON APPRENTISSAGE

MÉTACOGNITION ET AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE
ENTRAÎNEMENT MÉTACOGNITIF. ÉTAPE (4) D'ÉVALUATION
Liceo Los Alpes. Cali 2008-2009

RÉFLEXIONS À PROPOS DE MON APPRENTISSAGE

Date :

1. Quel est mon niveau de réussite que je ressens à propos de l'apprentissage de différentes parties du dernier module travaillé dans le manuel Et Toi ? 3.

Module :

		Bas	Moyen	Fort
1	Connaissances			
2	Vocabulaire			
3	Grammaire			
4	Stratégies d'apprentissage			

2. À propos des stratégies d'apprentissage, je peux :

	Activer mes connaissances préalables sur <i>le commerce équitable</i> .
	Utiliser l'attention sélective pour me centrer sur l'information importante lors des activités d'écoute ou de lecture.
	Prendre des notes.
	Me demander s'il y a du sens lors d'une tâche de production afin de faire le suivi du progrès et identifier les problèmes.

3. Je réfléchis à propos de mon apprentissage :
3.1. Dans ce module j'ai appris :

3.2. J'ai eu des difficultés avec/pour :

3.3. Ce que je vais faire pour apprendre ce qui a été difficile :

3.4. Le plus intéressant dans ce module a été :

Anexo 20. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES DE LECTURE

MÉTACOGNITION ET AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE
ENTRAÎNEMENT MÉTACOGNITIF. ÉTAPE (4) D'ÉVALUATION
Liceo Los Alpes. Cali 2008-2009

QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

NOM:

DATE:

STRATÉGIES DE LECTURE *

Après avoir lu les quatre premiers chapitres du livre *Le jour où j'ai raté le bus*, pense à comment tu as lu l'histoire. Réponds aux questions à propos des stratégies que tu as utilisées. Rappelle, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses !

	STRATÉGIES	Je n'ai pas fait	J'ai fait un peu	J'ai fait souvent
1	J'ai regardé le titre et les dessins de la couverture et le nom et les dessins des chapitres et j'ai fait des hypothèses à propos de l'histoire.			
2	Tandis que je lisais, je prononçais les mots dans ma tête.			
3	J'ai utilisé le contexte (les autres parties de l'histoire) afin de deviner le sens de nouveaux mots.			
4	Tandis que je lisais, j'essayais de me centrer sur ce que les personnages ont fait et ont dit.			
5	J'ai fait des hypothèses à propos de comment Benjamin va résoudre son problème.			
6	Quand j'ai retrouvé de nouveaux mots dans l'histoire, j'ai demandé le sens à un camarade ou à mon professeur.			
7	Quand j'ai eu l'impression de ne pas avoir bien compris quelque chose d'important, j'ai relu du début du chapitre.			
8	Après la lecture de chaque chapitre, j'ai pensé aux points les plus importants.			
9	Avant de passer au chapitre suivant, j'ai fait le point en répondant aux questions posées à la fin du livre.			
10	Quelles autres stratégies j'ai utilisé pendant la lecture des quatre chapitres du livre ?			

Anexo 21. QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE. STRATÉGIES D'ÉCRITURE

NOM:

DATE:

STRATÉGIES D'ÉCRITURE *

Après avoir lu le livre
j'ai écrit un résumé de l'histoire (100 mots environ) pour mes copains, mes copines et mon professeur.

Réponds aux questions à propos des stratégies que tu as utilisées. Rappelle, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses !

	STRATÉGIES	Je n'ai pas fait	J'ai fait un peu	J'ai fait souvent
1	Avant de commencer à écrire, j'ai fait le point en répondant aux questions posées à la fin du livre.			
2	J'ai planifié mon récit en pensant (en prenant des notes ou en faisant un schéma pour le résumé) aux personnages, à l'intrigue et aux lieux de l'histoire.			
3	Je n'ai pas eu besoin d'un plan avant d'écrire ; j'ai seulement commencé à écrire.			
4	Tandis que j'écrivais, je pensais aux gens qui liraient mon résumé.			
5	Tandis que j'écrivais, je me suis rappelé de ce que je sais à propos des éléments d'une histoire.			
6	Quand je n'ai pas pu penser à un mot que je voulais, j'ai cherché dans le dictionnaire.			
7	Quand je n'ai pas pu rappeler un mot que je voulais, j'ai utilisé un autre mot.			
8	Quand j'ai fini mon premier brouillon, j'ai demandé à un camarade de le lire et de me faire des suggestions.			
9	J'ai révisé mon histoire afin de l'améliorer.			
10	J'ai fait des changements nécessaires à mon dernier brouillon.			
11	Quelles autres stratégies j'ai utilisé pour écrire ?			

* Adapté de Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.

Anexo 22. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

Ilustración de la fase de expansión del entrenamiento metacognitivo.

NOMBRE: Mauricio Caicedo (Seudónimo)

FECHA: 18 de junio de 2009

GRADO: Once

EDAD: 16 años

“Por ejemplo en otra asignatura que ... pues en una asignatura que me sirvió mucho fue en sociales que nos pusieron a resumir unos ... unas lecturas en las cuales pues sobre geografía y cosas así de repaso y al final había como una actividad que ... que era pues las preguntas en general entonces la mayoría de mis compañeros empezaron a resumir y a resumir sin ... sin ... sin saber primero qué qué era lo principal pues que tocaba resumir y yo me fui a las preguntas, leí las preguntas, lo que más o menos necesitaba, lo más importante como el texto que me iba a servir para responderlas, entonces pues ese fue como una anécdota de las que ... de las estrategias que he utilizado que me han servido en mi vida”.