

Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras

Leonor Salazar¹ y Judith Batista²

¹MSc. en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Profesora titular adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.

²Dra. en Ciencias Humanas. MSc. en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Profesora asociada adscrita al Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales. Cátedra Inglés Técnico del Ciclo Básico de la Facultad de Ingeniería de LUZ.

E-mail: leonorsalazar261@hotmail.com - jbatista80@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivos centrales: a) explorar desde una perspectiva teórica, la naturaleza de los procesos metacognitivos y su relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) y b) identificar rasgos constructivistas asociados a los procesos metacognitivos factibles de ser incorporados al diseño de una metodología metacognitiva para la enseñanza de idiomas. Se analizan los aportes que Flavell hace a las investigaciones sobre procesos metacognitivos, así como los postulados medulares de la corriente constructivista. Se concluye que una metodología metacognitiva que incorpore rasgos constructivistas se convierte en una herramienta invaluable que debe ir a la par de la enseñanza de contenidos lingüísticos.

Palabras clave: Metacognición, transferencia, constructivismo, lengua extranjera.

Meta-Cognitive Processes, Constructivism and Foreign Languages Teaching

Abstract

The proposed objectives of the research were: a) to explore the nature of meta-cognitive processes from a theoretical perspective and its relevance in foreign language (FL) teaching and learning, and b) to identify constructivist features which are associated with meta-cognitive processes that could be incorporated into the design of a meta-cognitive methodology for FL teaching. Flavell's contributions on meta-cognitive processes as well as the main proposals of the constructivist theory are analyzed. One of the main conclusions derived from the analyses is that a meta-cognitive methodology involving constructivist features is a valuable tool that should be integrated into the process of teaching linguistic contents.

Key words: Meta-cognition, transfer, constructivism, foreign language.

Introducción

La metacognición como proceso esencial en la construcción del conocimiento y por tanto fundamental en un aprendizaje exitoso, es uno de los conceptos que, de forma progresiva, está ganando terreno en los campos de la psicología y la educación. Definida de manera muy somera como *pensar acerca del pensamiento*, la metacognición se vislumbra como uno de los focos centrales de atención en las investigaciones concernientes a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Lo anterior se deriva del hecho de que tanto docentes como investigadores en el área de la lingüística aplicada están en una incesante búsqueda de procedimientos alternativos tendientes a incrementar la efectividad de las prácti-

cas instruccionales que se desarrollan para la enseñanza de idiomas.

El término metacognición se originó en el campo de la psicología alrededor de los años setenta, como respuesta a la necesidad de comprender mejor los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del conocimiento. A partir de entonces se ha hecho presente en los escenarios educativos con el fin último de aprovechar al máximo las potencialidades individuales de los aprendices. El estudio de la actividad metacognitiva y su desarrollo hace posible determinar procedimientos de enseñanza para cualquier disciplina en los cuales los estudiantes apliquen eficientemente sus recursos cognitivos a través del control metacognitivo. De allí que el estudio de los procesos metacognitivos

abre nuevos horizontes en el campo de la lingüística aplicada por desempeñar un rol decisivo en el aprendizaje exitoso de una segunda lengua o una lengua extranjera.

El presente trabajo parte del supuesto de que los procesos metacognitivos se encuentran íntimamente ligados a la actividad de transferir positivamente los aprendizajes adquiridos con anterioridad, a nuevas situaciones de aprendizaje. Esta vinculación se explica por el hecho de que, al iniciar un nuevo aprendizaje, todo individuo requiere la relación consciente o inconsciente con alguna experiencia anterior. Se considera entonces que el control metacognitivo y el pensamiento reflexivo son fundamentales para que el aprendiz logre generalizar los aprendizajes, pueda hacer uso y beneficiarse de ellos al transferirlos a otras situaciones de su vida, sean éstas académicas o no.

En virtud de lo expuesto, el presente estudio persigue, en primera instancia, explorar desde una perspectiva teórica la naturaleza de los procesos metacognitivos y su relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo término, identificar rasgos constructivistas asociados a los procesos metacognitivos factibles de ser incorporados al diseño de una metodología metacognitiva para la enseñanza de idiomas.

Cabe mencionar que además de la relevancia que en sí tiene el estudio de los procesos metacognitivos, por brindar a cada individuo la posibilidad de

aplicar efectivamente su potencial cognitivo, los aportes generados en el presente trabajo tendrán incidencia inmediata en el ámbito institucional. En este sentido, dichos aportes se constituirán en insumos que contribuirán a ampliar y enriquecer un conjunto de proyectos de investigación adscritos a la línea de investigación Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas (EAL) del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP), los cuales son financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia (LUZ).

1. Acerca de la definición de los procesos metacognitivos

La gama de definiciones del término metacognición es casi tan amplia como los colores del espectro luminoso. Cada autor ofrece un concepto tan profundo como lo requiera su obra. Así pues, desde su concepción más sencilla, es común encontrar expresiones definitorias como: *'pensar acerca del pensamiento'* o *'autorreflexión sobre las experiencias cognitivas'*. Analizado morfológicamente, el término metacognición es el resultado de la combinación de dos palabras: *meta*, que significa *'más allá'* y *cognición* que se refiere a la "acción y proceso de adquirir conocimiento y comprender a través del pensamiento, la experiencia o los sentidos" (Diccionario Oxford, 1995). De tal manera que, es posible inferir que la metacognición tiene que ver con procesos mentales que van

más allá o están en un nivel más elevado o más abstracto que los procesos cognitivos.

Brown (1980: 454) ofrece la siguiente definición: “la metacognición se refiere al control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva”. Por su parte Livingston (1997:1) señala que, en términos generales, “la metacognición se refiere al pensamiento de alto nivel que involucra el control activo de los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje” y aunque reconoce la existencia de una multiplicidad de definiciones en la literatura especializada, manifiesta que todas ellas enfatizan el rol de los procesos ejecutivos sobre la reflexión y regulación de los procesos cognitivos.

Otros autores son más específicos al incluirle diferentes aspectos y la definen como el “grado de conciencia o conocimiento que uno tiene sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos de los mismos (estructuras) y las habilidades de usar estos procesos con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje” (Brown, 1975; Chadwick, 1988; Flavell, 1979, 1981; Weinstein y Mayer, 1985, en Poggioli, 1989:298).

Para tener una idea un poco más clara tomemos algunos ejemplos de pensamientos y sentimientos que con frecuencia experimentan los estudiantes en su intento de hacerse cargo de algún aprendizaje, sea éste formal o vulgar/cotidiano, por llamar a este último

de alguna manera. El simple hecho de darse cuenta de que no están entendiendo las explicaciones acerca de un tema en particular, suministradas oralmente por el profesor o por cualquier otro interlocutor o darse cuenta de que no logran comprender la información impresa en un texto, es ya una actividad metacognitiva.

También lo es el esfuerzo deliberado de incrementar la concentración en lo que se lee o escucha, con el propósito de eludir o bloquear los ruidos y otros elementos distractores provenientes del medio ambiente en el cual se desarrolla esa tarea y que interfieren negativamente en la misma. La habilidad para analizar mensajes orales y detectar si están completos o si son inconsistentes; el recurrir conscientemente a recuerdos de experiencias vividas y almacenadas en la memoria, que sean equiparables a aspectos del tema estudiado o asunto tratado, representan ejemplos de procesos metacognoscitivos.

Son estas y muchas otras situaciones aparentemente sencillas que ocurren casi a diario en las que intervienen aspectos como la autorregulación, el control ejecutivo, la metamemoria, el metapensamiento, la metaatención, y el metalenguaje. Estos aspectos constituyen a su vez ejemplos de procesos metacognitivos empleados por los sujetos de forma inconsciente, para solventar problemas y en definitiva lograr el aprendizaje. Aún cuando cada uno de estos términos está vinculado a la actividad metacognitiva, no es el pro-

pósito de este trabajo ahondar en los detalles al respecto. Sin embargo, el éxito del autorrefuerzo, de la autorregulación, la autoinstrucción y el autocontrol en diferentes ámbitos del comportamiento humano ha conducido a su aplicación en el ámbito del aprendizaje académico y de la instrucción (Glaser, 1990 en Mayor, Suengas y González, 1995).

En la actualidad se tiende a defender una concepción de la instrucción y el aprendizaje en la que los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender, usando selectivamente estrategias motivacionales y metacognitivas, jugando así un papel significativo en la elección de la forma y la cantidad de instrucción que necesitan. En otras palabras, se promueve el desarrollo del autoaprendizaje (Zimmerman, 1989; en Mayor, Suengas y González, 1995).

En este sentido, Poggioli (1999) considera que un aprendiz es metacognoscitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión, memoria) y sus estrategias cognoscitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos, en forma consciente y deliberada: los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica en función de los progresos que va obteniendo a medida que los ejecuta y a partir de los resultados de esa aplicación. Esta concepción del aprendizaje metacognoscitivo sugerida por Poggioli (1999) requiere de un análisis de los antecedentes de la metacogni-

ción que explique las operaciones formales que realiza el individuo para ejecutar los procesos metacognitivos y que seguidamente se comenta.

2. De la Naturaleza de los procesos metacognitivos y sus antecedentes

Si bien es cierto que el término metacognición comienza a usarse gracias a los trabajos pioneros de John Flavell, quien introdujo el término al desarrollar sus investigaciones referidas a la memoria, las concepciones de Flavell están profundamente enraizadas en los trabajos de Piaget. De hecho, se ha señalado que fue Flavell quien introdujo en los Estados Unidos la conceptualización del desarrollo cognitivo en el niño y el adolescente, desarrollada por Piaget (Hacker, 1996).

La idea de aplicar el pensamiento intencional, planificado y orientado hacia una meta o tarea cognitiva está inmersa en la noción de operaciones formales en las cuales el pensamiento de orden superior opera sobre el pensamiento de orden inferior. Durante esta etapa del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget, las habilidades del adolescente comienzan a diferenciarse de aquellas del niño. Lo que el niño logra hacer en el estadio comprendido entre los 7 y 11 años es la cognición organizada de objetos y evento concretos en sí. Entre otras tareas, puede clasificarlos, seriarlos y establecer correspondencias entre ellos. El adolescente también puede realizar estas operacio-

nes de primer orden, pero además es capaz de hacer algo más; es precisamente ese algo adicional lo que hace que su pensamiento sea más formal que concreto.

Este último, toma el resultado de estas operaciones concretas, le da la forma de proposiciones y luego procede a operar sobre ellas, es decir, hace diferentes clases de operaciones lógicas como implicaciones, conjunciones, disyunciones, entre otras. Las operaciones formales son, pues, operaciones ejecutadas sobre el resultado de operaciones previas, las concretas. Piaget tiene en mente este atributo de 'proposiciones sobre proposiciones' cuando se refiere a las operaciones formales como operaciones de segundo grado. Toda esta explicación le da sustento a las definiciones más sencillas de metacognición expuestas al inicio de la sección precedente.

Investigadores como Brown (1978); Belmont y Butterfield (1980); Hagen y Kingsley (1979) (todos en Hacker, 1996), entre otros, también mostraron interés en desarrollar trabajos vinculados a áreas afines con la metamemoria y la metacognición. Entre la vasta gama de áreas hacia donde se orientaron dichos trabajos, se encuentran: la comunicación oral de la información, persuasión oral, comprensión oral y escrita, adquisición del lenguaje, atención, memoria, solución de problemas y diversos tipos de auto-control y auto-instrucción (Hacker, 1996). Lo anterior deja clara constancia del impacto que ha tenido el tema

de la metacognición a lo largo del tiempo.

En el caso específico de Venezuela y gracias a la reforma educativa de Educación Básica, en 1977, se proponen los títulos, dedicados a las estrategias metacognoscitivas y a las estrategias afectivas y motivacionales, relacionados con el eje de valores dentro de la transversalidad que abarca el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Los aportes de Poggiolli (1999) en su serie de tomos titulada *Enseñando a aprender* son fiel evidencia de la iniciativa de incorporar los avances en estudios acerca de la metacognición al sistema educativo venezolano. Dichos aportes tienen como norte, entre otros, desarrollar en los estudiantes, de todos los niveles de educación, los procesos de reflexión metacognitiva conducentes a la elaboración o construcción de conocimiento basado en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

3. Aportes de Flavell a los procesos metacognitivos

Al tratar los procesos metacognitivos es de referencia obligada citar los aportes que Flavell ha hecho al enfoque cognoscitivo, en psicología y educación. Los orígenes de la metacognición datan de los trabajos pioneros de Flavell, quien en la década de los años setenta introdujo el término en el escenario de la psicología cognitiva. Flavell (1979) afirma que la metacognición está constituida por conocimiento metacognitivo y experiencias o regula-

ción metacognitiva. El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento adquirido acerca de los procesos cognitivos, conocimiento este que puede ser utilizado para controlar los procesos cognitivos. Adicionalmente, Flavell divide el conocimiento metacognitivo en tres categorías, a saber, variables personales, variables de tarea y variables estratégicas, las cuales serán descritas brevemente.

El conocimiento de las variables personales se refiere al conocimiento general acerca de la manera cómo los seres humanos aprenden y procesan la información. También tiene que ver con el conocimiento de nuestro propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, uno puede darse cuenta de que una sesión de estudio será más productiva si tiene lugar en un ambiente tranquilo y silencioso, como el de una biblioteca, que si se desarrolla en cualquier otro sitio donde existan elementos perturbadores y de distracción.

El conocimiento de las variables de la tarea incluye el conocimiento que poseemos acerca de la naturaleza de la actividad o tarea a ser ejecutada, así como del tipo de requisitos que dicha tarea impone al sujeto para que éste pueda ejecutarla. Por ejemplo, uno puede darse cuenta que la tarea de leer un texto científico implica mayores esfuerzos en busca de su comprensión que si se tratara de una novela. Por último, el conocimiento referido a las variables estratégicas incluye conocer tanto estrategias cognitivas como estrategias metacognitivas. También

abarca un tipo de conocimiento condicional el cual hace posible decidir el cuándo y el dónde conviene usar una determinada estrategia.

La segunda gran vertiente de la clasificación que hace Flavell, la regulación metacognitiva, contempla el uso de estrategias metacognitivas o regulación metacognitiva. Se entiende por estrategias metacognitivas a los procesos secuenciales que uno emplea para controlar las actividades cognitivas, y en última instancia, asegurarse de alcanzar el propósito cognitivo. Estos procesos contribuyen a regular y a reflexionar acerca del aprendizaje. Incluyen actividades de planificación, de monitoreo y de verificación o evaluación de los resultados. En la Figura 1 se ha intentado exponer las explicaciones precedentes en forma diagramática.

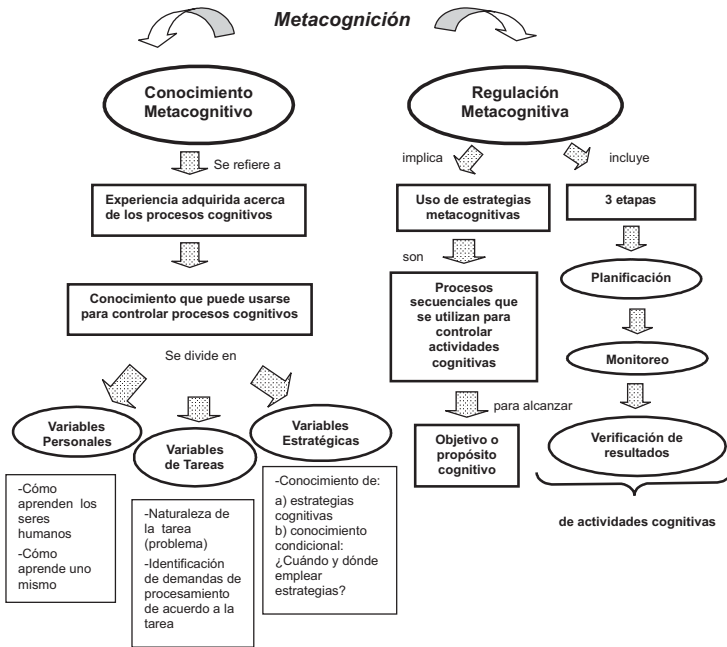
Para ejemplificar lo anterior, analicemos la siguiente situación. Luego de leer un párrafo de un texto dado, el estudiante puede preguntarse acerca de los conceptos mencionados y discutidos en el párrafo. Su objetivo cognitivo es el de comprender el texto. El auto cuestionamiento (preguntarse a uno mismo) es una estrategia metacognitiva de monitoreo de la comprensión que se emplea con mucha frecuencia. Si el estudiante descubre que no es capaz de responder a sus propias preguntas o que no puede comprender el material discutido, debe entonces determinar lo que tiene que hacer para asegurarse de alcanzar el objetivo cognitivo de comprender el texto. En conse-

cuencia, podría volver a leer el párrafo con el fin de dar respuestas a las preguntas que se había formulado con anterioridad. Si después de haber leído el texto puede responder acertadamente a sus preguntas, podría determinar que logró comprender el material. De esta manera, la estrategia del autocuestionamiento sirvió para asegurar el logro del objetivo cognitivo trazado inicialmente.

4. Principios básicos subyacentes en una metodología metacognitiva

Si bien es cierto que la aplicación de las estrategias metacognitivas varía de un individuo a otro, una metodología para la enseñanza de dichas estrategias en situaciones formales de aprendizaje debe contemplar algunos aspectos básicos que en teoría garanticen el éxito de la misma. Seguidamente, se expone lo que se considera son principios básicos que deben subyacer en

Figura 1. Representación de la metacognición según Flavell



una metodología metacognitiva. Este conjunto de principios resume e integra los planteamientos de Meichenbaum (1977, en Martín, 2001) y algunos aspectos de la metodología de la mediación de Feuerstein (1973, 1975, en Martín, 2001).

Principios:

- El rol protagónico de la metodología lo ocupa el alumno, siendo el docente un mediador del proceso.
- El docente que fungirá de mediador del aprendizaje debe estar preparado y entrenado en el uso de las estrategias metacognitivas a enseñar.
- Se requiere que el docente experimente un cambio actitudinal para la enseñanza de estrategias metacognitivas que favorezca la explicación, el modelado y la ejercitación (verbalizada) de las mismas.
- Se requiere un modelado de las estrategias metacognitivas por parte del docente.
- El docente deberá hacer explícitos los pasos emprendidos durante la aplicación de cada estrategia metacognitiva, para ello, deberá verbalizar cada uno de esos pasos, hacerse preguntas referidas a su forma de proceder y responder a las mismas.
- Los alumnos, a través de la resolución de problemas concretos, elaboran y reconstruyen su pensamiento.
- El proceso a seguir para la solución de problemas planteados es tan o más importante que el propio resultado.
- Los errores cometidos al aplicar estrategias fallidas deben ser considerados no sólo como una valiosa fuente de aprendizaje sino como parte esencial del proceso.
- Las actividades para el desarrollo de las estrategias metacognitivas deben ser bien especificadas, planificadas y deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes.
- La instrucción debe ser detallada y practicada de forma continua.
- Debe promover el conocimiento relacional que surge al observar semejanzas y diferencias entre estrategias aplicadas en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Debe ser lo suficientemente flexible para atender a las variables individuales.
- Deben procurarse incrementar la sensación de autoeficacia personal.
- Procurar la activación de los conocimientos previos.
- Facilitar abundantes oportunidades de ejercitación de las estrategias.
- Las estrategias deben adquirirse a lo largo del tiempo, no bastando una sola sesión o unidad para desarrollarlas.
- Entrenamiento debe ser constante por un tiempo prolongado.

5. Puntos de contacto entre la Filosofía Constructivista y la Metodología Metacognitiva

Dado que en este trabajo se intenta establecer una vinculación entre los procesos metacognitivos, la filosofía constructivista y la enseñanza-aprendizaje de LE, se estima pertinente agregar a los planteamientos anteriores, algunas consideraciones acerca del constructivismo. Posteriormente, se identificarán aquellos rasgos asociados a los postulados centrales de la corriente constructivista que están presentes, explícita o tácitamente, en los principios fundamentales que subyacen a una metodología para la enseñanza de estrategias metacognitivas.

El constructivismo es una postura filosófica y psicológica que sostiene que los sujetos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Enfatiza las relaciones entre los individuos y las situaciones en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos. El constructivismo se opone a las teorías conductistas del aprendizaje que destacan la influencia del medio en el sujeto y se distingue de los enfoques cognoscitivos que sitúan el aprendizaje en la mente humana, obviando de manera rotunda el contexto social en el que esos aprendizajes tienen lugar. Así pues, el constructivismo postula que la información no se recibe pasivamente del entorno (como lo plantea el conductismo), sino que es procesada activamente por el sujeto cognoscente.

Dependiendo de los criterios de organización asumidos, el constructivismo ha sido clasificado de diversas formas, por lo que no es posible considerarlo como una corriente unificada. Una de las varias clasificaciones que del constructivismo se han hecho es aquella referida por Schunk (1997) que comprende el constructivismo exógeno, el endógeno y el dialéctico, los cuales se comentan brevemente.

El constructivismo exógeno sostiene que la adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción de las estructuras del mundo externo. Esta postura subraya la fuerte influencia del exterior en la reconstrucción del conocimiento, de las experiencias, las enseñanzas y la exposición de modelos. El conocimiento es adecuado en tanto refleja la realidad. Conceptos como esquemas y la formación de redes en la memoria evidencian esta idea.

De forma opuesta, el constructivismo endógeno enfatiza la coordinación de los actos cognoscitivos. Las estructuras mentales provienen de otras previas, no directamente de la información del entorno; por consiguiente, el conocimiento se desarrolla gracias a la actividad cognoscitiva de la abstracción y sigue una secuencia establecida. Dentro de esta perspectiva del constructivismo se puede ubicar al constructivismo cognitivo o psicogenético que está fundamentado en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Desde la perspectiva del constructivismo endógeno, entonces, el conocimiento proviene del ya adquirido y no

es un reflejo del mundo exterior adquirido por experiencias, enseñanza e intercambios sociales.

Asumiendo una posición intermedia entre las dos corrientes descritas, se encuentra el constructivismo dialéctico que proclama que el conocimiento es el resultado de las interacciones de los sujetos con su medio socio-cultural. Schunk (1997:212) manifiesta que “las construcciones no están invariablemente ligadas al mundo externo ni son del todo el resultado de las elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que producen las interacciones con el medio”. Esta manifestación del constructivismo se corresponde con el denominado constructivismo social o interaccionista aludido en otras clasificaciones, cuyo precursor es Lev Vygotsky.

Vygotsky, como colectivista socio-cultural insistió en que los patrones socio-culturales facilitan el desarrollo, pero no de una manera estática como lo sugiere Piaget, sino con variaciones en el patrón de desarrollo de cada individuo. Igualmente, como lo señala Schunk, el constructivismo dialéctico tiene afinidad con los aportes de Bandura (1986, en Schunk, 1997) en cuanto a la influencia que ejercen las interacciones recíprocas entre individuos, conductas y ambientes sobre el aprendizaje y el desarrollo.

En resumen, el enfoque constructivista considera que el aprendizaje es siempre una construcción interior que depende de las experiencias previas

del sujeto las cuales se encuentran organizadas y almacenadas en sus esquemas mentales y afectivos. Estos últimos son susceptibles de reorganizarse, adaptarse o afianzarse a partir de la nueva información procesada. Si se cumplen estas premisas, puede hablarse de lo que Ausubel cataloga como aprendizaje significativo.

A continuación se intenta hacer mención de las características más relevantes de la postura constructivista en los escenarios académicos:

- Da más relevancia al aprendizaje que a la enseñanza.
- Promueve y acepta la autonomía y la iniciativa del aprendiz.
- Concibe el aprendizaje como un proceso complejo que integra aspectos cognitivos, afectivos y sociales.
- Toma en cuenta las creencias, valores y actitudes de los aprendices.
- Promueve el cuestionamiento, la indagación, la investigación, la autorreflexión.
- Reconoce el rol decisivo que tienen las experiencias del sujeto en el aprendizaje.
- Satisface la curiosidad natural del individuo.
- Toma en cuenta los modelos mentales de cada aprendiz al reconocer sus estilos de pensamiento y sus estilos cognitivos.
- Al evaluar el aprendizaje, da relevancia tanto a la ejecución como al entendimiento.

- Busca que los estudiantes dialoguen y trabajen con sus pares y con el docente.
- Apoya el aprendizaje cooperativo.
- Involucra a los aprendices en situaciones de la vida real.
- Atribuye relevancia al contexto donde tiene lugar el aprendizaje.

Los docentes que aplican un enfoque constructivista recurren a materiales con los que los alumnos se comprometen activamente, mediante la manipulación e interacción social. Las actividades abarcan la observación, la recolección de datos, la generación y prueba de hipótesis y el trabajo cooperativo. Los estudiantes aprenden a ser autorregulados y a plantearse metas para asumir un papel más activo en su propio aprendizaje, supervisar y evaluar su progreso explorando y satisfaciendo sus propios intereses y necesidades. En consideración a esto último, la investigación en torno a procesos metacognitivos nos remite a la revisión de los postulados constructivistas por hallarse allí elementos afines con las directrices que orientan una metodología para la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Una vez analizadas brevemente las principales características del constructivismo, se exponen aquí los rasgos constructivistas que se consideran subyacen en una metodología para la enseñanza de estrategias metacognitivas.

- El rol central lo ejerce el aprendiz, por lo que el aprendizaje individual y colectivo son preponderantes.

- El docente es considerado un mediador de los aprendizajes que requiere de una amplia preparación para cumplir su rol a cabalidad.
- La creatividad individual es una fuente valiosa de recursos para la solución de problemas vinculados tanto a contenidos curriculares como a contenidos extracurriculares.
- La autorreflexión acerca de las acciones emprendidas durante el aprendizaje hará posible la evaluación constante del proceso y la implementación de los ajustes requeridos.
- La contextualización de las tareas propiciará la transferencia de los aprendizajes a contextos similares.
- El trabajo individual y grupal (trabajo cooperativo) contribuye a alcanzar las metas cognitivas.
- La vinculación de la nueva información con las experiencias previas almacenadas en los esquemas cognitivos y afectivos es esencial en el proceso de aprender.
- Las asociaciones entre conceptos o eventos similares contribuye a reducir los esfuerzos requeridos para aprender.
- La ejercitación continua favorece y facilita el aprendizaje.
- Las variables de tipo afectivo y motivacional tienen repercusiones en el aprendizaje.

6. Relevancia de los Procesos Metacognitivos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Como ya se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, la metacognición constituye un proceso facilitador del aprendizaje en general, de allí que su incorporación a la enseñanza de idiomas está legítimamente justificada. Si además se parte del hecho, reiteradamente manifestado (Goodman, 1986; Schunk, 1997; Salazar, 1998) de que aprender un segundo idioma es esencialmente una tarea de solución de problemas para la construcción de significados, la enseñanza centrada en el conocimiento procesual y procedimental adquiere una singular relevancia. Ello en virtud de que proporciona al estudiante herramientas para enfrentar los aprendizajes en LE de manera independiente. En este sentido, es absolutamente preciso que el estudiante esté consciente de su potencialidad para aprender a resolver problemas concretos en el nuevo idioma y la vía de la reflexión metacognitiva se perfila como el camino idóneo para la planificación de su propia actuación en busca de las soluciones más convenientes.

Pero los beneficios inminentes que ofrece el desarrollo y aplicación de estrategias metacognitivas no se circunscriben a los terrenos de la instrucción formal y mucho menos a la enseñanza-aprendizaje de idiomas o de cualquier otra asignatura. El ámbito de aplicación es mucho más vasto, pues los crecientes cambios que experimen-

ta la sociedad actual en todos los ámbitos del saber y que a la vez determinan su vertiginoso progreso, requieren de sujetos independientes y creativos que puedan encarar situaciones problemáticas nuevas y puedan llegar a soluciones acertadas, que contribuyan a mejorar su calidad de vida, la de su entorno familiar y de la sociedad en general. De allí que el alcance de tales estrategias va más allá de los escenarios meramente educacionales y su aplicación tiene una dimensión más trascendental en la vida del individuo.

No obstante, es necesario precisar que aunque se ha resaltado la relevancia de los procesos metacognitivos en el marco de la enseñanza-aprendizaje de LE, se debe proceder con suma cautela en el sentido de que el desarrollo de dichas estrategias metacognitivas en el alumno no esté totalmente desvinculado de los contenidos lingüísticos que se tiene previsto aprender.

A este respecto, Martín (2001) ofrece sus reflexiones acerca de la experiencia vivida en el sistema educativo español a partir de la implementación de una serie de programas para aprender a aprender y aprender a pensar como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1992, en Martín, 2001) y el Proyecto Inteligencia Harvard (Megía, 1993 en Martín, 2001), entre otros. Este autor destaca sólo dos de los múltiples inconvenientes que se detectaron. Primeramente, los programas requieren de una metodología particular que,

más que oponerse al quehacer cotidiano del docente, exigen una rigurosa preparación previa y sobre todo un cambio de actitud de su parte. En segundo lugar, sostiene que la transferencia de los aprendizajes logrados mediante los programas no se realiza automáticamente.

El hecho de que un gran porcentaje de dichos programas sean ‘libres de contenido’, esto es, desvinculados de los contenidos curriculares, hace que los docentes tengan que centrar sus esfuerzos en que estos aprendizajes puedan ser utilizados por los estudiantes que los aprendieron tanto en las áreas curriculares como en sus vidas cotidianas. Luego, reconoce que la metodología y la transferencia de conocimiento están estrechamente ligadas y concluye diciendo que “una metodología adecuada al enseñar procesos del pensamiento facilita al aprendiz la realización de las necesarias transferencias para que estos aprendizajes sean eficaces” (Martín, 2001: 3).

Las reflexiones de Martín (2001) resultan verdaderamente interesantes dado que los dos problemas por él abordados, metodología y transferencia, constituyen aspectos centrales del presente estudio. Partiendo de las reflexiones de Martín en la siguiente sección se intenta plasmar una aproximación a lo que podría llegar a desarrollarse como un metodología cognitiva para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

7. Hacia una Metodología Metacognitiva para la Enseñanza de LE

Como ya fue planteado en la sección anterior, los esfuerzos del docente al enseñar estrategias metacognitivas deben estar orientados hacia la transferencia de los aprendizajes. Si se desea que el alumno transfiera positivamente esos aprendizajes es preciso que el docente contribuya con esa tarea. De modo que es imprescindible que se trabaje el control metacognitivo y el proceso reflexivo con las metodologías apropiadas y pertinentes a contenidos curriculares relevantes. Así pues, lo que sigue es una breve descripción de algunas estrategias metacognitivas impregnadas de rasgos constructivistas, las cuales pueden desarrollarse a partir de situaciones problemáticas concretas que habitualmente se presentan en los cursos de inglés como lengua extranjera.

La intención de los planteamientos que aquí se hacen es simplemente la de ejemplificar el uso de las estrategias descritas en las situaciones seleccionadas. De ningún modo se pretende que sea un modelo metodológico depurado y definitivo. Se ha trabajado con base en el modelo de metacognición desarrollado por Anderson (2002) el cual está constituido por cinco componentes principales, a saber: a) planificación y preparación para el aprendizaje, b) selección y utilización de estrategias de aprendizaje, c) monitoreo del uso de las estrategias, d) combina-

ción u 'orquestración' de varias estrategias y e) evaluación del uso de estrategias y del aprendizaje. Las mismas son factibles de ser empleadas por los estudiantes de dichos cursos para llegar a la solución adecuada de los problemas planteados. Se considera que la ejercitación consciente de las estrategias en situaciones problemáticas similares a las expuestas, facilitará la tarea de transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones análogas.

a) Planificación y preparación para el aprendizaje

La preparación y planificación son destrezas metacognitivas importantes que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de cada estudiante. Cuando el aprendiz se involucra en la preparación y la planificación de aspectos relacionados con un objetivo de aprendizaje en particular, tiene la oportunidad de pensar no sólo acerca de lo que necesita o desea lograr, sino también acerca de la manera de proceder que le permitirá alcanzar el objetivo trazado. El docente puede inducir al estudiante en este tipo de reflexiones siendo explícito en cuanto a los objetivos específicos que tiene previsto desarrollar en una determinada clase y guiando al estudiante para que se planteen sus propios objetivos de aprendizaje. Mientras más claros y explícitos sean los objetivos, más fácil resultará para el aprendiz medir su propio progreso.

El profesor podría establecer como objetivo que los alumnos comprendan y utilicen el vocabulario de un

tópico dado. Los alumnos, a su vez, podrían fijarse la meta de responder, en forma escrita, a preguntas de comprensión relativas al tópico, las cuales contienen el vocabulario específico del tópico, o quizás, subrayar las palabras contenido que sean claves para la comprensión de lo leído, y/o elaborar un listado con esas palabras clave, distinguiendo aquellas que le sean familiares de las otras cuyo significado desconoce.

b) Selección y utilización de estrategias de aprendizaje

Los cursos de lectura en LE se centran en enseñarles a los estudiantes-lectores a usar estrategias específicas de lectura para desarrollar destrezas de comprensión lectora en la lengua meta. Tener la habilidad metacognitiva de seleccionar y aplicar estrategias específicas en un contexto dado, para alcanzar un propósito en particular, significa que el estudiante es capaz de pensar y tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje de manera consciente. Si se desea que la instrucción metacognitiva sea realmente efectiva, la misma debería incluir la enseñanza explícita de una variedad de estrategias de aprendizaje, así como las circunstancias en las cuales dichas estrategias han de aplicarse.

Consideremos, a manera de ejemplo, que existe una variedad de estrategias que el estudiante puede implementar al momento de toparse con una palabra desconocida en LE la cual considera que necesita comprender a fin de extraer la idea principal del trozo de

lectura. La estrategia más sencilla de todas es concentrarse en la representación ortográfica de la palabra en LE para determinar si tiene similitud con alguna palabra en L1. Si el estudiante logra establecer una correspondencia de analogía por vía de la comparación de las palabras en LE y L1, el problema de comprensión planteado habrá quedado resuelto, en virtud de que podrá inferir que el significado de la palabra en LE es el mismo que tiene la palabra en L1 que ya conoce. Todo esto ocurrirá sólo si se trata de cognados, pues de resultar ser falsos cognados el estudiante estará en presencia de un nuevo problema de comprensión que amerita ser resuelto mediante la aplicación de otra u otras estrategias metacognitivas. De no encontrar analogías entre la palabra en LE y su inventario léxico en L1 podrá moverse hacia una estrategia diferente.

Otra de las estrategias que puede implementar el estudiante para dar solución al mismo problema de otorgarle significado a un vocablo desconocido en LE es analizar la estructura morfológica de la misma. Para ello, es preciso que se haga preguntas como: ¿Qué combinación de elementos puedo reconocer en esta palabra? ¿Conozco los significados aislados de cada uno de esos componentes? ¿Podré utilizar los significados parciales de esos componentes para arribar al significado de la palabra en cuestión? La segmentación de la palabra en raíz y afijos podría ser la estrategia que el estudiante aplique en busca de la solución. Si se trata de

casos de palabras compuestas, la misma estrategia de segmentación lo podría conducir a la solución acertada. Pero si ninguna de las estrategias descritas son pertinentes a la situación problemática que debe ser resuelta, por no tratarse ni de un cognado ni de una palabra compuesta, la aplicación de estrategias totalmente diferentes podría ser lo más conveniente.

El alumno bien podría intentar la utilización de las claves contextuales, es decir el análisis de la información que circunda a la palabra desconocida, para tratar de *adivinar* el significado o, en última instancia, recurrir al diccionario (sea bilingüe o monolingüe) en busca de las definiciones que el mismo ofrece para esa entrada y seleccionar aquella definición que se ajuste al tópico o al contexto de la lectura.

Cualquiera que sea la estrategia escogida por el alumno en la búsqueda del significado de las palabras desconocidas, debe tener conciencia de que no existe una vía de solución única y, más aún, que la estrategia utilizada exitosamente en un caso no necesariamente funciona en todos los otros casos. De allí que debe ser tarea primordial del docente enseñarle a seleccionar de un amplio repertorio, aquella o aquellas estrategias que ofrezcan mayores posibilidades de éxito para la solución de un problema planteado.

c) *Monitoreo del uso de las estrategias*

Monitorear el uso de estrategias metacognitivas no es otra cosa que hacer un seguimiento a las vías empen-

didias hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Una vez que el alumno haya seleccionado y haya comenzado a implementar estrategias específicas, debe preguntarse periódicamente a sí mismo si dichas estrategias están siendo utilizadas como lo había estipulado y si están generando los resultados previstos. Para ejemplificar lo anterior, consideremos el caso de un curso destinado a desarrollar destrezas productivas de LE en el medio escrito. Una de las estrategias que comúnmente se enseña a los estudiantes es pensar acerca de la audiencia a quien va dirigido el texto y en el propósito del mismo (que puede ser el de explicar, ejemplificar, clasificar, contrastar, persuadir, convencer, entre otros).

Adicionalmente a lo que suele hacerse para lograr el propósito trazado, se puede enseñar al estudiante a monitorear el uso de las estrategias pidiéndole que se detenga en intervalos periódicos para pensar y reflexionar acerca de lo que está haciendo. Así, podrá preguntarse si ha proporcionado suficiente información para que el texto sea comprensible para el lector o si la información es escasa, si la información suministrada ha sido expuesta de manera clara o ambigua, si los ejemplos sirven para ilustrar lo expuesto o si los argumentos esgrimidos son realmente convincentes. Todo lo anterior le permitirá al alumno reflexionar acerca de la efectividad de cada una de las estrategias y decidir si debe seguir aplicándolas o, si por el contrario, conviene aplicar otra u otras estrategias.

d) Combinación u 'orquestración' de varias estrategias

Uno de los rasgos que distinguen a los estudiantes exitosos de LE de aquellos que no lo son, es la habilidad para coordinar, organizar y establecer conexiones entre varias estrategias disponibles, razón por la cual se considera que dicha habilidad es importante dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras. Los docentes pueden contribuir a desarrollar esta habilidad en los alumnos haciendo que se percaten de la variedad de estrategias que están a su disposición. Por ejemplo, se les pueden indicar de forma explícita y demostrar que la estrategia del análisis morfológico y el uso de las claves contextuales pueden conjugarse para determinar el significado de palabras desconocidas contenidas en un texto de lectura dado.

También se les debe enseñar a diagnosticar (previo monitoreo) cuándo una estrategia no funciona y cómo proceder a implementar una nueva estrategia que la sustituya. Para ilustrar esto con un ejemplo concreto tómese el caso del verbo *read*. El estudiante podría intentar descifrar el significado mediante el análisis morfológico por reconocer que la palabra comienza con *re-* y asumir que se trata del prefijo cuyo significado es *de nuevo, otra vez*. Sin embargo, esta estrategia no es pertinente en esta situación pues *re-* no es el prefijo indicado y se trata más bien de una palabra monomorfémica que no puede ser segmentada en unidades menores. De allí que es conveniente que el docente haga reflexionar al alumno

sobre toda la situación y le enseñe la conveniencia y la necesidad de proceder con otra estrategia como el análisis de la información contextual que muy probablemente le llevarán a resolver la situación problemática en la que se encuentra.

e) Evaluación del uso de estrategias y del aprendizaje

Con frecuencia, los aprendices de lenguas extranjeras aplican estrategias metacognitiva al tratar de evaluar si lo que están haciendo para solventar problemas del lenguaje les está dando los resultados esperados. Aún cuando los alumnos realicen estas operaciones mentales es necesario que el docente resalte su uso de manera consciente. Una forma de lograr esto último es solicitarle a los alumnos que se formulen y respondan a preguntas similares a las que siguen: ¿Qué estoy tratando de lograr? ¿Qué estrategia estoy empleando para alcanzar este propósito? ¿Cuán bien la estoy usando? ¿Qué otras estrategias podría implementar? Al responder a estas preguntas sencillas se están abordando e integrando los cuatro aspectos descritos con anterioridad permitiéndole al estudiante de LE reflexionar sobre todo el ciclo de aprendizaje. Preparar y planificar está relacionado con la identificación de lo que se desea lograr, mientras que la pregunta relativa a la estrategia que se está empleando se vincula a la selección y uso de estrategias de aprendizaje. La tercera pregunta corresponde al monitoreo del uso de estrategias, mientras que la cuarta se relaciona con la combinación de estrategias.

Conclusiones

Abordados los objetivos trazados para la presente investigación, a continuación se presentan las conclusiones finales derivadas de los análisis realizados.

- De la exploración teórica sobre la naturaleza de los procesos metacognitivos y su relevancia en el aprendizaje de LE:

No cabe duda que la década de los setenta se constituye en el punto de partida para que los procesos metacognoscitivos que realiza el aprendiz para seleccionar, adquirir, organizar, recordar e integrar información, adquieran gran relevancia en el ámbito de la psicología y la educación. Desde esta década, que coincide con los aportes de Flavell (1979), considerado pionero en esta área, diversos investigadores han venido realizando estudios dirigidos a examinar los procesos que, en forma deliberada y consciente, realizan los aprendices eficientes cuando estudian, resuelven problemas, realizan tareas académicas o intentan adquirir información.

Todos estos estudios conducen a concluir que el conocimiento procesual, procedimental o metacognitivo es importante y necesario para el desarrollo integral del aprendiz, sobre todo en las situaciones donde las estrategias de solución de problemas son cruciales para el aprendizaje. Por ser el aprendizaje de una lengua extranjera un proceso centrado en la solución de problemas en busca de significados, la ense-

ñanza de destrezas metacognitivas se convierte en una herramienta invaluable que debe ir a la par de la enseñanza de contenidos lingüísticos.

- *Sobre los rasgos constructivistas asociados a los procesos metacognitivos:*

En relación con este objetivo, fue posible detectar los siguientes rasgos constructivistas subyacentes en la metodología para la enseñanza de los procesos metacognitivos:

- La metodología en estrategias metacognitivas parte de la premisa de que el aprendizaje humano es el resultado de una continua construcción personal, por lo que se acepta como un proceso activo, dinámico y cambiante.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje se planifica, organiza y desarrolla en función del estudiante por ser éste el protagonista del hecho educativo.
 - Se concibe al aprendiz como un ser integral con necesidades cognitivas y afectivas, con creencias, deseos y propósitos particulares que se encuentra inmerso en un colectivo con características no siempre coincidentes.
 - La función mediadora, facilitadora y orientadora del docente, aún sin ser protagónica, es crucial; así como lo son el ambiente de aprendizaje, los agentes culturales, las relaciones cooperativas y el bagaje de conocimientos previos sobre el cual el propio aprendiz construye los nuevos saberes.
- La confrontación de las ideas y preconceptos del aprendiz con el nuevo conocimiento que se genera a partir de los intercambios constantes con el docente-mediador y con los pares, determina el éxito del aprendizaje.
 - La solución de problemas se logra mediante el establecimiento de relaciones con otros conocimientos ya almacenados en la estructura cognitiva y la transferencia adecuada de esos conocimientos a la nueva situación problemática de aprendizaje.
 - Se fomenta en el aprendiz la actividad mental de autocuestionamiento y reflexión, con el fin de incrementar su creatividad, responsabilidad, control y su autonomía en el aprendizaje.

- *Acerca de la metodología metacognitiva para la enseñanza de LE*

Se concluye que, más que un énfasis en el conocimiento de tipo procesual o procedimental en oposición al conocimiento de contenido (de conceptos o declarativo), lo que se requiere es un balance entre las mencionadas formas de conocimiento. Si bien es cierto que el fin último del conocimiento procedimental es que éste sea transferido y aplicado a nuevas situaciones de aprendizaje, en la mayoría de los casos se da por sentado que el estudiante transferirá las habilidades metacognitivas aprendidas a escenarios de aprendizaje similares a aquellos en los cuales desarrolló y aplicó los procesos metacognitivos. No obstante, es preci-

samente la dificultad para transferir dicho conocimiento procesual adquirido independientemente de los contenidos curriculares lo que el estudiante no siempre es capaz de hacer. En razón de lo anterior, se considera que el diseño de una metodología para la enseñanza de procesos metacognitivos que englobe los contenidos curriculares de diversas áreas facilitaría a los estudiantes la tarea de transferir esos conocimientos a otras áreas del saber, así como a situaciones de la vida diaria que lingüísticos que contribuyan al establecimiento de la comunicación en LE.

Las habilidades metacognitivas activan y potencializan el pensamiento, pueden conllevar a un aprendizaje más profundo y contribuyen a mejorar la ejecución de los alumnos durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias que conduzcan al estudiante a planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje y progreso en LE parece ejercer tanta influencia como aquellas estrategias que enfatizan la interacción y el input lingüístico para el logro de una comunicación efectiva. Sin embargo, es de mencionar que la cuantificación del aporte que las estrategias metacognitivas y otro tipo de estrategias hacen al aprendizaje en LE queda aún por determinarse, de allí que es necesario plantearse seguir realizando investigaciones tendientes a establecer la magnitud o la proporción del aporte de las estrategias metacognitivas en di-

versas situaciones de aprendizaje de un segundo idioma.

Finalmente, la metacognición no es un proceso lineal ni rígido, sino mas bien flexible y dinámico, por lo que es conveniente que cada una de las estrategias descritas en la metodología metacognitiva propuesta para la enseñanza de LE interactúe con las restantes, dándole así oportunidades a los alumnos para que solucionen los problemas de comprensión de la lengua meta de manera independiente.

Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, N. J. (2002). "The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning". Disponible en: <http://www.cal.org/ericell/digest/0110anderson.html>
- BROWN, A. L. (1980). "Metacognitive Development and Reading". En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.). **Theoretical Issues on Reading Comprensión**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (453-481)
- FLAVELL, J. H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry". **American Psychologist**. N° 34: 906-911.
- GOODMAN, K. (1986). **What's Whole in Whole Language**. Porsmouth: Heinemann Educational Books.
- HACKER, D. J. (1996). "Metacognition: Definitions and Empirical Foundations". Disponible en: <http://www.psyce.memphis.edu/trg/meta.htm>
- LIVINGSTON, J. (1997). "Metacognition: An Overview". Disponible en: <http://www.gse.buffa->

lo.edu/fas/shuell/cep564/meta-cog.htm

- MARTÍN I., J. F. (2001). "Enseñanza de Procesos de Pensamiento: Metodología, Metacognición y Transferencias". **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Vol. 7. Nº 2-2: 1-18.
- MAYOR J., SUENGAS A. Y GONZÁLEZ J. (1995). **Estrategias Metacognitiva. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar**. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY (1996). Oxford: Oxford University Press.
- POGGIOLI, L. (1989). "Estrategias Cognoscitivas: Una Revisión Teórica y Empírica. En: Puente, A., Poggioli, L. y Navarro A. (Editores), **Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y Perspectivas**. Caracas: McGraw Hill.
- POGGIOLI, L. (1999). "Serie Enseñando a aprender". Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio19.htm>
- SALAZAR, L. (1998). **Transferencia de Destrezas Lectoras de Lengua Extranjera a Lengua Materna en Estudiantes de Inglés Instrumental**. Tesis de Grado. Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Educación. LUZ.
- SCHUNK, D. (1997). **Teorías del Aprendizaje**. México: Prentice-Hall Hispánicoamericana.