

Identificación de estrategias que favorecen la transferencia de destrezas desde la lengua materna hacia una lengua extranjera

Leonor Salazar

Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. leonorsalazar261@hotmail.com

Resumen

La investigación parte de la premisa de que una porción de la competencia en lengua materna (L1) del hablante tiene la potencialidad de facilitar, agilizar y, en definitiva, favorecer el desarrollo de distintas instancias una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE). En este sentido, este estudio se propuso identificar el tipo de estrategias que contribuyen a propiciar la transferencia positiva de destrezas desde L1 hacia LE, en contextos formales de aprendizaje de la lectura en LE. La metodología empleada para la consecución del objetivo planteado se tipificó como descriptiva-documental puesto que se procedió a interpretar, comparar y analizar posturas teóricas inherentes al objeto de estudio a partir de data proveniente de fuentes bibliográficas y cibergráficas. Se analizan constructos relativos a la transferencia de destrezas lingüísticas entre la lengua materna y LE. Asimismo, se presentan evidencias de carácter teórico y experimental que corroboran la presencia de procesos de transferencia de destrezas en sujetos que aprenden a leer en una segunda lengua. Finalmente, sobre la base de una sólida argumentación, se identifica el tipo de estrategias factible de favorecer tales procesos de transferencia. Se concluye que las estrategias de tipo metacognitivo constituyen un instrumento idóneo para propiciar la transferencia positiva de destrezas desde L1 hacia LE. Tales estrategias pueden fusionarse armónicamente y complementar las metodologías contemporáneas que se de-

sarrollan en el marco de una perspectiva interactiva de la lectura y de un enfoque constructivista.

Palabras clave: Estrategias, transferencia, destrezas lingüísticas, lectura en lengua extranjera.

Identifying Strategies that Favor Skills Transfer from the Native to a Foreign Language

Abstract

This paper is based on the assumption that part of a speaker's competence in the native language (L1) can facilitate, speed up and definitely favor the development of various aspects of a second (L2) or foreign language (FL). This study aimed to identify the type of strategies that contribute to fostering positive skills transfer from L1 to FL, within formal contexts for learning to read in a FL. A descriptive, documentary methodology was used; different theoretical viewpoints concerning the core concepts and coming from bibliographic and cyber graphic sources, were interpreted, compared and analyzed. Constructs related to the transfer of language skills from L1 to FL were discussed. Theoretical as well as experimental evidence that confirms the occurrence of skills transfer processes among FL and L2 readers were presented. Finally, based on solid firm arguments, the type of strategies most likely to promote transfer processes was identified. Conclusions were that metacognitive strategies are ideal instruments for fostering positive skills transfer from L1 to FL. Such strategies may be combined harmoniously and complement current teaching methodologies that develop within the framework of an interactive perspective on reading with a constructivist teaching approach.

Key words: Strategies, transfer, language skills, reading in a foreign language.

Introducción

En los escenarios educativos de la actualidad existe la creencia ampliamente difundida de que el aprendizaje efectivo es aquel que puede ser aplicado para facilitar nuevas situaciones de aprendizaje, de allí que el concepto de transferencia adquiere singular importancia y subyace en gran medida en las prácticas de enseñanza contemporáneas. Dicha creencia se genera a partir del auge creciente y el arraigo que ha tenido la

corriente constructivista como fuente teórica que da cuenta del aprendizaje humano.

Lo anterior es válido para la vasta gama de áreas del conocimiento por lo que atañe también a los escenarios específicos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). No obstante, el concepto de transferencia del conocimiento lingüístico ha sido un tema que ha dado lugar a interesantes debates durante las últimas cinco décadas. Estos debates han girado en torno a dos polos divergentes que enfatizan, por un lado, el carácter perjudicial de la transferencia del conocimiento de la lengua madre (L1) que obstaculiza e interfiere con el aprendizaje de la lengua extranjera, y por otro lado, la potencialidad que tiene la competencia en L1 del hablante de facilitar, agilizar y, en definitiva, favorecer el desarrollo de distintas instancias de la lengua meta. Obviamente, el presente estudio se adhiere a esta última perspectiva, pues se valora el carácter beneficioso y utilitario que representa L1 al traducirse en ventajas tanto para el aprendizaje como para la adquisición de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE).

Si bien el tema de la transferencia ha estado presente en las múltiples instancias de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros, dominios particulares han hecho de la transferencia positiva del conocimiento lingüístico su preocupación central. Tal es el caso de los procesos de lectura y escritura en LE. En este sentido, la presente investigación se abocó al análisis de un conjunto de constructos teóricos relativos a los procesos de transferencia del conocimiento lingüístico en L1 hacia las situaciones de aprendizaje de los idiomas extranjeros, con el propósito de identificar qué tipo de estrategias contribuyen a promover la transferencia positiva de destrezas durante el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera.

Para el alcance del objetivo planteado se procedió a indagar acerca de los postulados relativos a la transferencia de destrezas lingüísticas entre la lengua materna y LE. Asimismo, se exponen evidencias de carácter teórico y experimental que corroboran la presencia de procesos de transferencia de destrezas por parte de sujetos que aprenden a leer en una segunda lengua. Finalmente, sobre la base de una sólida argumentación se identifica el tipo de estrategias factible de favorecer tales procesos de transferencia.

Dado que se interpretaron, compararon y analizaron posturas teóricas inherentes al objeto de estudio a partir de data proveniente de fuentes bibliográficas y cibergráficas, la metodología empleada se tipificó como descriptiva documental. La relevancia del estudio radica en el hecho de que proporciona argumentos teóricos concretos que justifican y sustentan la incorporación de estrategias instruccionales metacognitivas como medio para propiciar la transferencia de destrezas desde la lengua materna hacia la lengua meta, en situaciones de aprendizaje de la lectura en LE. Los resultados obtenidos servirán para proceder al diseño, y posterior implementación, de una metodología metacognitiva con estrategias precisas a ser aplicada en cursos de lectura en una lengua extranjera para estudiantes universitarios.

1. Consideraciones básicas acerca de la transferencia

En el caso del aprendizaje de un idioma extranjero, la transferencia ha sido definida por Kellerman (1987, en Ellis, 1994: 301) como “aquellos procesos que conducen a la incorporación de elementos de una lengua a otra”. Odlin (1989:27) precisa que se trata de “la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido previamente (y quizás, imperfectamente) adquirida”. Por su parte Murphy (2002) manifiesta que son los efectos que se producen cuando la lengua materna y una segunda lengua o lengua extranjera entran en contacto.

Estas definiciones, al igual que muchas otras disponibles en la literatura especializada, dejan ver que la transferencia puede traer efectos favorables o perjudiciales al aprendizaje de la nueva lengua. Cuando el conocimiento previo de L1 beneficia o facilita el aprendizaje o uso de LE, se está en presencia de una *transferencia positiva*. Por el contrario, se habla de *transferencia negativa o interferencia* si el aprendizaje anterior obstaculiza o interfiere de alguna manera con el aprendizaje de la lengua meta, en cuyo caso la transferencia se manifiesta en una variedad de errores en LE (Chaplin y Krawiec, 1984; Odlin, 1989; Bichler y Snowman, 1992; Ellis, 1994). Esta clasificación general de la transferencia se basa en consideraciones referidas al beneficio o perjuicio que el proceso de

transferir puede traer a la nueva situación de aprendizaje por lo que responde a un carácter utilitario (Salazar, 2006).

Otra clasificación que suele hacerse del concepto de transferencia atiende a los criterios de prospección y retrospección de lo que se transfiere (Salazar, 2006) los cuales generan los tipos de transferencia *de alcance posterior* y *de alcance anterior*, respectivamente. El primer tipo, la transferencia de alcance posterior, se concibe como la aplicación de los contenidos aprendidos formalmente dentro del aula a futuras situaciones similares de aprendizaje. La transferencia de alcance anterior, por su parte, se refiere a la utilización de lo que ya se ha aprendido con anterioridad (bien sea formal o informalmente) para aprender o adquirir nuevos conocimientos (Schunk, 1997; Santrock, 2002). Es precisamente esta segunda perspectiva acerca de la transferencia del conocimiento la que marcó el rumbo de la presente investigación, la cual se propuso determinar el tipo de estrategias instruccionales factibles de promover la transferencia positiva de destrezas de L1 hacia LE, durante el aprendizaje de la lectura en LE.

Investigaciones de carácter teórico y experimental se han abocado a demostrar que existe una correlación entre las destrezas de lectura desarrolladas en L1 y la habilidad para leer en una segunda lengua (L2) o en LE. Entre tales investigaciones destacan las conducidas por Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976, en Verhoeven, 1994); Kern (1989, en Hardin 2001); Nagy y col. (1993); Durgunoglu y col. (1993), Kerper-Mora (2000); Hardin (2001); August y col (2002), Durgunoglu (2002), entre otros, las cuales se comentan a continuación.

Los trabajos pioneros de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976, citados en Verhoeven, 1994) relacionados con situaciones de bilingüismo iniciaron el sendero que otros investigadores habrían de transitar en busca de evidencias en torno a los procesos de transferencia del conocimiento lingüístico en L1, durante el aprendizaje de lectura en otra lengua. Los resultados arrojados por sus estudios con sujetos inmigrantes finlandeses en Suecia revelaron que el grado de desarrollo de L1 ejercía una influencia significativa en el desarrollo de destrezas lectoras en L2. Adicionalmente, los autores precisaron que dicha influencia se debía a la transferencia de habilidades previamente desarrolladas en la lengua nativa.

En una investigación posterior, Kern (1989, en Hardin 2001) reconoce la posibilidad de que los sujetos puedan transferir espontáneamente ciertas destrezas en L1 hacia la lengua meta. Sin embargo, sostiene que los sujetos que ya han desarrollado y automatizado estrategias de construcción de significado mediante el proceso de lectura en L1 no necesariamente están en capacidad de transferirlas a las situaciones de lectura en L2/LE de manera automática, sino que requieren de procesos de mediación mental deliberada para lograr tal fin. En consecuencia, propone la implementación de la instrucción estratégica con el propósito de que los aprendientes de L2/LE puedan estar concientes de las estrategias ya adquiridas y trasladarlas al contexto en la lengua meta para mejorar la comprensión lectora.

Nagy y col. (1993) demostraron la influencia que ejercen tanto el conocimiento del vocabulario en español como la habilidad para identificar cognados (inglés-español), en la comprensión de textos expositivos escritos en inglés por parte de estudiantes hispanos bilingües. Por su parte, Durgunoglu y col. (1993) determinaron que factores tales como el reconocimiento grafémico, la conciencia fonémica en español y la identificación vocabular en español son predictores de la habilidad de los hispanohablantes para reconocer palabras y pseudos-palabras en inglés.

Los resultados arrojados por las investigaciones de Kerper-Mora (2000) en relación al desarrollo de la lecto-escritura en situaciones de bilingüismo y a la transferencia interlingüística de destrezas, la llevan a concluir que hay un alto grado de transferencia tanto de destrezas como de estrategias desde la lengua primaria hacia el proceso de lectura en la segunda lengua. Adicionalmente, esta misma autora afirma que a mayor similitud entre los sistemas de escritura de las dos lenguas, mayor será el grado de transferencia de una a la otra, con lo cual se reduce el tiempo y la dificultad para aprender a leer en L2.

Estudios desarrollados por Hardin (2001) demostraron que los estudiantes hispanohablantes que conformaron su muestra utilizaban frecuentemente estrategias de lectura de tipo cognitivo para incrementar la comprensión de textos expositivos escritos en español. Además, señala Hardin, ese comportamiento o aproximación estratégica a la lectura es transferida a la lectura de los mismos tipos de textos escritos en idioma inglés.

A partir de las correlaciones halladas entre destrezas lectoras en la lengua nativa y la habilidad para leer en L2, August y col (2002) afirman que una vez que los sujetos han desarrollado las habilidades cognitivas que subyacen en las destrezas lingüísticas (como leer y escribir), esas habilidades pueden ser aplicadas (transferidas) a otra lengua. Por otra parte, las investigaciones de Durgunoglu (2002) hacen posible precisar algunas de las estrategias empleadas por los lectores bilingües eficientes, al leer textos en español (L1) y en inglés (L2), las cuales fueron reportadas a través de protocolos de pensamiento en voz alta. Entre esas estrategias destacan: la autorreflexión y el monitoreo frecuente de la comprensión; el empleo de una variedad de estrategias de resolución de problemas; la realización de inferencias; el establecimiento y verificación de hipótesis.

Las investigaciones aquí aludidas, al igual que muchas otras, ponen de relieve el interés constante que ha tenido el fenómeno de la transferencia del conocimiento de la lengua materna en los predios de la investigación lingüística; particularmente en lo que respecta a las investigaciones acerca del aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua. Los resultados reportados en tales investigaciones corroboran que la competencia en la lengua materna del hablante puede operar de manera beneficiosa y facilitar tanto el desarrollo de destrezas específicas como la competencia general en la lengua meta.

Tal beneficio puede explicarse a la luz de uno de los postulados centrales de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística de Cummins (1981) el cual establece que en el nivel de la estructura superficial, la lengua materna y la segunda lengua o la lengua extranjera aparentan estar funcionando de forma aislada e independiente la una de la otra. No obstante, debajo de esa estructura superficial, en la estructura profunda, ocurren procesos de tipo académico e intelectuales que son compartidos por ambas lenguas en contacto. En virtud de esta situación, Cummins (1981) asevera que una porción de la competencia en L1 puede ser transferida positivamente a los contextos de aprendizaje de otra lengua.

Dicho de otro modo, la experiencia en L1 del aprendiente lo equipa con un amplio cúmulo de conocimientos referidos tanto a destrezas cognoscitivo-académicas como a componentes formales de la lengua (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos) los cuales pueden ser

transferidos conscientemente a la nueva situación de aprendizaje en LE (Delmastro y Salazar 2003; Salazar y Delmastro, 2005; Salazar, 2006). Ello repercute notablemente en la disminución del tiempo y del esfuerzo requerido para la construcción de aspectos específicos de la competencia en LE, entre los cuales se encuentran la habilidad lectora en la lengua meta.

Sobre la base del análisis realizado hasta ahora, es posible afirmar que la transferencia positiva de destrezas de L1 a LE proporciona numerosas ventajas al acto de aprender una lengua extranjera, principalmente en lo que concierne a la reducción del esfuerzo que ha de hacer el estudiante para lograr el aprendizaje, así como la disminución del tiempo requerido para alcanzar el mismo fin. De allí que resulta altamente conveniente tener presente el concepto de transferencia al momento de planificar y desarrollar prácticas educativas dirigidas a la enseñanza de la lectura en LE. Ello implicaría llevar a cabo una evaluación conciente de los diseños curriculares, los programas instruccionales, las metodologías didácticas y los materiales instruccionales existentes, con miras a realizar los ajustes necesarios que garanticen la incorporación del concepto de transferencia en estos escenarios.

2. Factores que dificultan y facilitan la transferencia

Dado el reconocimiento de la situación planteada, parecería irrelevante tener que insistir en la necesidad de implementar mecanismos que propicien la transferencia positiva de destrezas de L1 a LE en estudiantes universitarios que aprenden a leer en una lengua extranjera. Sin embargo, es bien sabido que todos los estudiantes no actúan de igual manera y que para muchos, transferir tales destrezas constituye una empresa por demás complicada. Cabe entonces preguntarse: ¿Cuáles son los factores que dificultan la transferencia? y ¿Qué condiciones deben prevalecer para que la transferencia pueda tener lugar? Las respuestas a la primera interrogante pueden ser tan variadas como sujetos haya. No obstante, es conveniente hacer alusión a las siguientes generalidades para después dirigir nuestra atención hacia la segunda de las interrogantes planteadas.

En ocasiones, los estudiantes no llegan a percatarse de que pueden hacer uso de algún conocimiento o estrategia aprendida en su lengua materna al momento de enfrentar una nueva situación problemática en la lengua meta. En estos casos, pareciera que les resulta difícil reconocer la o las semejanzas que pueden existir entre una situación pasada (L1) y la situación presente (LE), y mucho menos pueden establecer analogías entre las soluciones halladas para las situaciones pasadas y las posibles soluciones al problema del momento. De modo que, no están en capacidad de adaptar lo que ya han aprendido a las nuevas situaciones que enfrentan.

Es probable que esto se deba al hecho de haber aprendido los contenidos en cuestión (o ejercitado las estrategias de aprendizaje) bien en el marco de una situación muy particular, o bien de forma memorística, descontextualizada, sin vinculación con hechos reales y conocidos por los estudiantes. En respuesta a esta problemática, Woolfolk sostiene que los docentes (de cualquier disciplina, incluyendo los de lenguas extranjeras) “no pueden esperar que sus alumnos transfieran automáticamente lo aprendido a nuevos problemas. Los estudiantes pueden dominar nuevos conocimientos, procedimientos de solución de problemas y estrategias de aprendizaje pero no los usarán a menos que se les dirija u oriente” (Woolfolk 1999: 321).

Al tener en cuenta los planteamientos de Woolfolk es posible afirmar entonces, que existen ciertos pre-requisitos que deben cumplirse para que la transferencia de destrezas de L1 a LE pueda tener lugar. Son estos:

- Una competencia lingüística y comunicativa en la lengua meta parcialmente desarrollada lo cual implica el dominio de un conjunto de elementos estructurales, conocimiento de las reglas generales que operan en los subsistemas lingüísticos y ciertas habilidades comunicativas. Ello en virtud de que el conocimiento de ciertos aspectos básicos de LE facilita la creación de significados desconocidos (Delmastro y Salazar, 2003; Salazar y Delmastro, 2005).
- Un alto grado de semejanza entre las tareas involucradas en el proceso de transferencia, por lo que resulta conveniente incluir en las etapas iniciales del aprendizaje de LE estrategias de trabajo de aula con las cuales el estudiante ya esté familiarizado en L1. Con esto se

persigue disminuir el nivel de ansiedad y facilitar la concentración en los contenidos y en la transferencia de los mismos de L1 a LE.

- Actividades que contribuyan a establecer conexiones entre los esquemas cognitivos previos y las nuevas situaciones de aprendizaje de la lectura en LE, como: creación de expectativas, predicciones, formulación de hipótesis referidas al tópico o a contenidos a ser estudiados, lluvia de ideas, entre otras (Delmastro y Salazar, 2003; Salazar y Delmastro 2005).
- Actividades de reflexión y de auto cuestionamiento por parte del aprendiz que favorezcan la toma de conciencia acerca del proceso de aprendizaje propio (estrategias metacognitivas).
- La discriminación entre estrategias de aprendizaje eficientes e ineficientes a fin de que el estudiante incorpore aquellas que contribuyan a mejorar su aprendizaje.
- La selección y aplicación de estrategias de aprendizaje comúnmente empleadas por los estudiantes aventajados.

Los pre-requisitos expuestos arriba constituyen algunas condiciones fundamentales que han de prevalecer si se desea que los estudiantes que aprenden a leer en una lengua extranjera hagan uso eficiente y transfieran positivamente parte de su competencia lingüística en L1 a la nueva situación de aprendizaje. Este conjunto de condiciones alude de manera directa a la segunda de las interrogantes planteadas al inicio de este apartado. La sección que sigue intenta precisar el tipo de estrategias instruccionales que pueden contribuir a favorecer los procesos de transferencia de destrezas desde L1 hacia LE.

3. Estrategias instruccionales promotoras de la transferencia de destrezas lingüísticas

En atención a los planteamientos que exaltan la importancia atribuida al proceso de transferencia, así como a la diversidad de estrategias de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras reportadas en la literatura del área (Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; 1997; y Cohen, 1998), corresponde en esta sección analizar, desde una perspectiva teórica, cuáles de ellas pueden contribuir a fomentar la

transferencia de destrezas lingüísticas de la lengua materna a la lengua meta, en situaciones de aprendizaje de la lectura en LE. Para la consecución de dicho propósito es necesario esbozar primero ciertos argumentos que se consideran fundamentales para sustentar la selección de estrategias instruccionales que se pretende llevar a cabo.

Coll (1990, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002:30) distingue tres ideas centrales sobre las cuales se apoya la concepción constructivista de enseñanza-aprendizaje. Son éstas:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando, manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Los planteamientos hechos por Coll (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) resultan verdaderamente pertinentes para esta investigación ya que abarcan al aprendiente como constructor responsable de saberes, a los conocimientos previamente construidos por él y a la participación del docente como mediador del aprendizaje. Son justamente estos aspectos los constituyentes primarios del foco de atención de esta investigación, dado que cada uno de ellos se encuentra íntimamente vinculado a la actividad de transferir conocimiento lingüístico y por ende, al proceso de transferir destrezas lectoras de un idioma a otro.

Es el aprendiz quien ha de decidir cuáles de los contenidos y procedimientos, aprendidos previamente en su L1 y almacenados en sus esquemas mentales, son aplicables y transferibles al momento de emprender la actividad de lectura en la lengua extranjera. En otras palabras, su participación activa, conciente e intencional lo llevará a la construcción

del nuevo conocimiento en la lengua meta, sobre la base de los conocimientos ya elaborados en L1. El uso de estrategias metacognitivas contribuye significativamente a incrementar el grado de responsabilidad del estudiante durante su proceso de aprendizaje; mediante ellas, él puede tomar decisiones relativas a su aprendizaje, asumiendo el control de este último para autodirigirse según convenga y alcanzar con éxito las metas fijadas. Esto es precisamente lo que plantea la primera premisa de Coll.

La segunda de las ideas expuestas por Coll, referida a la construcción del nuevo conocimiento que se apoya en un conjunto de conocimientos previos ya elaborados, es igualmente pertinente al presente estudio si se toma en cuenta que el estudiante de lenguas extranjeras no aborda el proceso de lectura en la lengua meta desde un vacío lingüístico (tal como se señaló en el apartado anterior relativo a algunas consideraciones básicas acerca de la transferencia). Por el contrario, al involucrarse en dicha actividad lectora hace uso de una variedad de conocimientos ya construidos en su lengua materna. La variedad viene dada por tratarse de conocimientos de tipo declarativo o conceptual, estratégico o procedimental e, incluso, su disposición para aprender, los cuales pueden llegar a constituirse en cimientos que soportan y facilitan el nuevo aprendizaje (la lectura en el idioma meta).

En lo que respecta a la tercera idea de Coll, la mediación del docente es crucial para facilitarle al aprendiz esta ardua empresa de construcción de saberes. De modo que, en todo proceso formal y sistemático de enseñanza el docente debe, además de abocarse a la enseñanza de conocimiento declarativo, presentar explícitamente las bondades y beneficios inminentes que tiene el uso y el esfuerzo estratégico en el aprendizaje. Por lo tanto, debe emprender esfuerzos tendientes a orientar, guiar y entrenar al estudiante de manera explícita y coordinada en dicho procedimiento estratégico. Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que una forma de lograrlo es a través del modelamiento metacognitivo, seguido de la práctica guiada, que comprende la interrogación metacognitiva, para llegar a la práctica independiente. Con este proceder se estará ofreciendo al estudiante un invaluable apoyo de enseñanza directa basada en el andamiaje.

Queda evidenciado pues, que las ideas de Coll respaldan y justifican la selección de estrategias metacognitivas como una vía para lograr la transferencia de destrezas lectoras de la lengua materna a LE.

Así como los de Coll, los planteamientos de Beltrán (1998) también se erigen como argumentos que soportan la selección de estrategias metacognitivas como medio para fomentar la transferencia de destrezas de lectura. Es de acotar que aún cuando las recomendaciones de Beltrán están enfocadas en contextos de aprendizaje en términos generales y no a contextos específicos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, dichas recomendaciones son totalmente aplicables a estas últimas situaciones.

En relación al rol del docente involucrado en el entrenamiento de estrategias, Beltrán (1998) comenta que a menudo los docentes proporcionan las soluciones a los problemas planteados, impidiendo la reflexión y la toma de decisiones por parte de los alumnos, inhibiendo así su responsabilidad. A fin de evitar esta situación, Beltrán sugiere que el docente ofrezca "... datos que el estudiante habrá de procesar, valorar y, por último, tomar en cuenta para decidir. De esta forma aprenderá a ser responsable y autónomo y no dependiente y heterónomo, como ocurre cuando simplemente ejecuta las resoluciones dictadas por el profesor" (Beltrán, 1998:184).

En términos prácticos, es conveniente que el docente formule preguntas que conduzcan al estudiante a analizar el problema a resolver o la tarea asignada, para que luego pueda identificar la acción o las acciones requeridas para cada caso y finalmente, ejecutarlas con éxito. El proceder aquí descrito es, en esencia, la aplicación de estrategias metacognitivas.

Más adelante el mismo Beltrán enfatiza el uso de estrategias metacognitivas al señalar que una forma de favorecer y mejorar el pensamiento es pensar sobre el pensamiento. Para lograrlo, el profesor puede pedir a los estudiantes que describan los procesos de pensamiento que están utilizando, o los planes que tratan de formular al realizar una tarea. Ello ayuda a que los estudiantes estén conscientes de esos procesos y aprendan a regularlos y a utilizarlos oportuna y adecuadamente. La misma experiencia bien puede ser compartida entre los compañeros de clase a través de la verbalización de los procesos por parte de los estudiantes aventajados mientras ejecutan una tarea o resuelven un problema, o por par-

te del mismo profesor al modelar para la clase sus propios procesos metacognitivos.

Estos planteamientos de Beltrán (1998), al igual que la primera y la tercera de las premisas de Coll (1990, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) apuntan hacia el uso sistemático de estrategias instruccionales que favorezcan los procesos metacognitivos como una vía para lograr la independencia y la autodirección del estudiante en el proceso de transferir destrezas de lectura de L1 a LE. Así mismo, los planteamientos de ambos autores son congruentes en lo atinente a la responsabilidad del docente como mediador de los procesos de construcción de conocimiento, lo cual incluye la construcción de significados en LE por parte del estudiante durante el desarrollo de la habilidad lectora en la lengua meta.

Por otra parte, las clasificaciones de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras propuestas por Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990; 1997) y Cohen (1998), ampliamente conocidas y reseñadas en investigaciones que abordan ese tema, coinciden en el hecho de incluir a las estrategias metacognitivas como una categoría esencial del conjunto de estrategias de aprendizaje. Las mismas se conciben como el conjunto de acciones concientes y deliberadas que ayudan al estudiante a planificar, ejecutar, controlar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

El hecho de que los investigadores más prominentes en el área de estrategias de aprendizaje de LE hayan incluido en sus respectivas taxonomías a las estrategias metacognitivas, evidencia la importancia que se le atribuye a este tipo particular de estrategias. Además, por ser la transferencia de destrezas lectoras de L1 a LE un proceso que facilita el aprendizaje de la lectura en LE y que reduce el tiempo requerido para aprenderla, se considera que el entrenamiento en el uso adecuado de estrategias metacognitivas se perfila como un medio adecuado para el logro de este cometido.

Conclusiones

Del conjunto de aspectos discutidos en las secciones precedentes se generan las siguientes conclusiones a través de las cuales se evidencia la consecución del objetivo trazado para la investigación.

Sobre la base de los análisis realizados en torno a los aportes teóricos de Coll (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) y Beltrán (1998) se concluye que las estrategias de tipo metacognitivo constituyen un instrumento idóneo para propiciar la transferencia positiva de destrezas desde L1 hacia LE, en contextos formales de aprendizaje de la lectura en LE. La implementación de estrategias metacognitivas en tales situaciones tiene cabida en el marco de un enfoque de enseñanza-aprendizaje constructivista dado que: a) se considera al estudiante-lector como protagonista y eje central de todo el proceso constructor de significados en la lengua meta; b) los conocimientos en L1 ya construidos por el estudiante son esenciales para el nuevo aprendizaje; y c) el rol mediador del docente a través de orientaciones explícitas fomenta la autorreflexión, la toma de conciencia y valoración del proceso de transferencia del conocimiento de una lengua a otra.

Los análisis realizados develan las bondades que las estrategias metacognitivas imprimen al acto de aprender a leer en una lengua extranjera. Entre los posibles beneficios derivados de la implementación de estas estrategias en los cursos de lectura en LE a nivel universitario, vale mencionar las siguientes:

- disminución del tiempo requerido para el aprendizaje general del proceso lector en LE
- facilidad para desarrollar destrezas específicas de lectura en la lengua meta
- independencia progresiva del estudiante para enfrentar y resolver problemas de comprensión del material escrito
- ejecución de acciones concretas que lleven a los estudiantes a planificar, controlar, monitorear y evaluar su aprendizaje
- incremento del control conciente de la habilidad lectora en LE, lo cual capacita al estudiante para realizar los ajustes necesarios y oportunos en su propio proceso de aprendizaje a fin de lograr los objetivos trazados.

Además de las ventajas generales referidas, se considera que el uso frecuente y sistemático de estrategias metacognitivas por parte de estudiantes universitarios que aprenden a leer en una lengua extranjera, los capacita para autocuestionarse constantemente, auto dirigirse según la

naturaleza de los problemas de lectura encontrados y, finalmente, transferir deliberadamente destrezas lectoras de un idioma a otro. Ello es posible en virtud de que los procesos metacognitivos ofrecen al estudiante la posibilidad de reflexionar y estar conciente de las múltiples semejanzas que existen entre su lengua nativa y la lengua extranjera que aprende (Kerper-Mora, 2000). Estas semejanzas entre las dos lenguas en contacto pueden hallarse en instancias particulares de ambas lenguas por lo que es posible transferir destrezas lectoras específicas como el reconocimiento grafémico, la conciencia fonémica, y la identificación vocabular (Durgunoglu y col., 1993), así como la habilidad para reconocer cognados (Nagy y col., 1993).

El reconocimiento de las similitudes entre estas y otras instancias de L1 y LE favorece, por lo tanto, la operación de los procesos de transferencia y la construcción de saberes en la lengua meta a partir de la actividad lectora. La aplicación constante de estas operaciones, además, se convierte en una vía que contribuye a forjar la independencia y la autonomía del estudiante-lector de LE.

Los resultados arrojados por la investigación son congruentes con los planteamientos de Kern (1989 en Hardin, 2001) quien insiste en la necesidad de propiciar en los estudiantes de LE, procesos de mediación mental deliberada a objeto de que éstos puedan transferir de manera automática, estrategias de construcción de significado previamente desarrolladas en L1 a la nueva situación de aprendizaje de la lectura en LE. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la comprensión del discurso escrito en LE involucra un proceso de construcción de significados por medio de la interacción que el lector logra establecer entre la información contenida en el texto impreso y sus conocimientos previos (entre los cuales se encuentra la competencia lingüística en L1).

Los hallazgos también corroboran, desde una perspectiva teórica el carácter retrospectivo de la transferencia (Salazar, 2006) y la relevancia que tiene la transferencia de alcance anterior (Schunk, 1997; Santrock, 2002; August y col. (2002) en el desarrollo formal y sistemático de destrezas de lectura en LE. De modo que, se concluye que las habilidades metacognitivas activan y potencian el pensamiento, conllevan a un aprendizaje más profundo y favorecen los procesos de transferencia del conoci-

miento ya elaborado en L1 para convertirlo en estrategias efectivas que mejoran la ejecución lectora en LE.

La relevancia de este estudio radica en el hecho de que los resultados pueden servir de referencia al docente para la aplicación de procedimientos de aula que contribuyan a mejorar cualitativamente la didáctica de la lectura en LE. Del mismo modo, el basamento teórico generado podrá fungir de cimiento para el diseño de estrategias precisas y metodologías didácticas destinadas a propiciar la transferencia de destrezas en estudiantes universitarios que aprenden a leer en un idioma extranjero.

Por último, conviene destacar la imperativa necesidad de divulgar los hallazgos provenientes de investigaciones como ésta entre los docentes en formación y los docentes abocados tanto a la enseñanza de los idiomas extranjeros en general como a la lectura en LE en particular. Ello debido a que la incorporación de estrategias metacognitivas al ámbito universitario de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en LE amerita de un amplio debate científico conducente a un diseño estratégico adecuado, que pueda fusionarse armónicamente y complementar las metodologías contemporáneas que se desarrollan en el marco de una perspectiva interactiva de la lectura y de un enfoque constructivista.

Referencias bibliográficas

- August D.; Calderón M. y Carlo M. (2002). **Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners.** (Documento en línea). Disponible en: <http://www.cal.org/pubs/articles/skills-transfer.pdf> Fecha de consulta: 24-05-05.
- Beltrán J. (1998). **Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje.** Madrid: Editorial Síntesis.
- Bichler R. y Snowman J. (1992). **Psicología Aplicada a la Enseñanza.** México: Limusa Grupo Noriega Editores.
- Cummins J. (1981). The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. **Tesol Quarterly** 14 (2), 175-187.
- Chaplin J. y Krawiec T. (1984). **Psicología: Sistemas y Teorías.** México: Nueva Editorial Interamericana.
- Cohen A. (1998). **Strategies in Learning and Using a Second Language.** New York: Addison Wesley-Longman.
- Delmastro A. y Salazar L. (2003). Activación de los Procesos de Transferencia en el Desarrollo de Destrezas en Lengua Extranjera. **Memorias de las Jornadas Internas**

de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.

- Díaz-Barriga F. y Hernández G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista*. México: McGraw- Hill.
- Durgunoglu A. (2002). Cross-linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners. **Annals of Dyslexia**. (Documento en línea). Disponible en: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3809/is_200201/ai_n9067682 Fecha de consulta: 15-02-05.
- Durgunoglu A., Nagy W. y Hancin-Bhatt B. (1993). Crosslanguage Transfer of Phonological Awareness. **Journal of Educational Psychology**, 85, 453-465.
- Ellis R. (1994). **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- Hardin V. (2001). Transfer and Variation in Cognitive Reading Strategies of Latino Fourth-grade Students in a Late-exit Bilingual Program. **Bilingual Research Journal**. (Documento en línea) Disponible en www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200110/ai_n8960309 Fecha de consulta: 24-11-06.
- Kerper-Mora J. (2000). **Metalinguistic Transfer in Spanish/English Bilinguals**. (Documento en línea). Disponible en: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/MetalingTransfer.htm> Fecha de consulta: 15-06-2005.
- Murphy S. (2002). **Second Language Transfer During Third Language Acquisition**. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/Murphy.pdf> Fecha de consulta: 09-02-05.
- Nagy W., García G., Durgunoglu A. y Hancin-Bhatt B. (1993). "Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English Reading". **Journal of Reading Behavior**, 25 (3), 241-259.
- Odlin T. (1989). **Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley J.M. y Chamot A. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990). **Language Learning Strategies**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. **The Modern Language Journal**. 81, 443-456.
- Rubin J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. En: Wenden, Anita y Rubin, Joan (Editoras). **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.: 15-30.
- Salazar L. (2006). Interdependencia Lingüística, Transferencia y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. **Laurus**. Año 12. N° Extraordinario. (En prensa).
- Salazar L. y Delmastro A. (2005). La Interdependencia Lingüística y el Desarrollo de Destrezas en Lengua Extranjera. **Memorias Arbitradas de las V Jornadas de In-**

investigación Literaria y Lingüística Prof. Ana Arenas Saavedra. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Universidad del Zulia. Maracaibo, 20-23 de junio.

Santrock J. (2002). **Psicología de la Educación.** México: Mc Graw Hill.

Schunk D. (1997). **Teorías del Aprendizaje.** México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Verhoeven L. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. **Language Learning**, 44 (3), 381-415.

Woolfolk A. (1999). **Psicología Educativa.** México: Prentice Hall Hispanoamérica.