

# La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios

**Aragón de Moreno, Arex Alejandra**

Universidad Nacional Experimental del Táchira - Venezuela  
aaragon@unet.edu.ve

Finalizado: San Cristóbal, 2014-01-05 / Revisado: 2014-05-15 / Aceptado: 2014-07-15

## Resumen

*Esta investigación tiene como objetivo promover herramientas de lectura que orienten al estudiante del primer semestre a resolver deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, además de proporcionarle herramientas para enfrentarse a textos universitarios, caracterizados por un mayor nivel de complejidad. Estos postulados están fundamentados en la teoría cognitiva, el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje autorregulado de Flavell. La investigación se realizó con informantes de la carrera Entrenamiento Deportivo, bajo el paradigma cualitativo, a través de la investigación-acción, pues implica una transformación de la realidad educativa y social. El proyecto se desarrolló a través de sesiones grupales que permitieron recoger información necesaria para el análisis. Finalmente, se determinó que las herramientas metacognitivas contribuyen a la resolución de problemas en la comprensión lectora y a la conciencia del proceso.*

**Palabras clave:** teoría cognitiva, metacognición, comprensión lectora, lectura.

\*\*\*

## Abstract

### METACOGNITION AS A TOOL IN THE READING OF UNIVERSITY TEXTS

*This research aims to promote reading tools to guide the student from the first semester to resolve deficiencies in reading comprehension, addition to providing tools to face university textbooks, characterized by a higher level of complexity. These principles are grounded in cognitive theory, Ausubel's meaningful learning and self-regulated learning Flavell. The research was made with Sport Training Career informants, under the qualitative paradigm, through action research, since it involves a transformation of reality educational and social. The project was developed through group sessions that allowed collecting information necessary for the analysis. Finally, it was determined that metacognitive tools will contribute to problem solving in reading comprehension and awareness process.*

**Key words:** cognitive theory, metacognición, reading comprehension, reading.

\*\*\*

## Résumé

### LA MÉTACOGNITION COMME OUTIL DANS LA LECTURE DE TEXTES UNIVERSITAIRES

*Cette recherche a pour objectif de promouvoir les outils de lecture qui orientent l'étudiant du premier semestre à résoudre des déficiences qui concerne la compréhension écrite, en plus de lui fournir les outils qui lui permettent de faire face aux textes universitaires, caractérisés par un plus grand niveau de complexité. Ces postulats sont fondés sur la théorie cognitive, l'apprentissage significatif d'Ausubel et l'apprentissage réglé de Flavell. La recherche a été réalisée avec informateurs formés en Entraînement Sportif, sous le paradigme qualitatif et à travers une recherche - action, puisqu'elle implique une transformation de la réalité éducative et sociale. Le projet s'est développé au moyen de séances grupales qui ont permis de reprendre les informations nécessaires à l'analyse requise. Finalement, il fut déterminé que les outils de métacognition, contribuaient à la résolution de problèmes dans la compréhension écrite et dans la conscientisation du processus.*

**Mots-clés:** théorie cognitive, métacognition, compréhension écrite.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

La lectura es una competencia básica que todo ciudadano debe desarrollar en el transcurso de sus estudios formales, pues interviene en el proceso de aprendizaje, en la transformación del conocimiento (Solé, 1992) y en la asimilación de saberes especializados, cuando el estudiante se enfrenta con el reto de hacer carrera universitaria.

Es así como en la educación superior, las actividades de lectura están íntimamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas. Esto quiere decir que en el desarrollo de cada unidad curricular el docente plantea un corpus de lectura referencial que apoya o complementa el proceso de aprendizaje y además lo guía en el descubrimiento de ese saber específico. En este sentido, leer cumple el propósito de relacionar al estudiante con un conocimiento caracterizado por su alto nivel de complejidad.

Sin embargo, existen problemas para que el proceso de lectura se desarrolle de manera efectiva. Con frecuencia se plantean quejas, entre los profesores, relacionadas con el escaso interés que muestran los estudiantes por leer textos complementarios, los recomendados en el aula o tan solo de preocupación por el idioma, leer o escribir bien (Cadenas, 2002). También es recurrente la indiferencia del profesor por resolver dicha situación. Para Carlino (2005), “La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan” (p. 68). Es así como se produce una suerte de “orfandad” en la responsabilidad de la orientación en este proceso.

Esta idea que orienta la práctica docente, acerca de la lectura como un estado o proceso que no amerita formación para el nivel universitario, se justifica en la existencia de falsas creencias, pues es común la concepción de que aprender a leer culmina con el bachillerato. En otras palabras, desde la percepción del docente, el estudiante que ingresa a la universidad ha desarrollado previamente la competencia lectora, es capaz de enfrentarse sin problemas al texto especializado y

no tiene necesidad de la orientación. Pues bien, esta representación acerca de la lectura en la educación superior ha generado consecuencias negativas, específicamente en la formación disciplinaria (especializada), en la cual el estudiante apenas está empezando a conocer una cultura discursiva con sus propios modos de leer. En algunos casos se vuelve frustrante y difícil, pues existe una carencia palpable de herramientas que ayuden a solventar los problemas en la generación de significados y, por tanto, en la comprensión de los textos.

Es por esta razón que el siguiente trabajo de investigación se centró en la intervención en el aula para enseñar a los estudiantes herramientas metacognitivas que ayuden a despertar la conciencia de su proceso de comprensión lectora y solventar u orientar las dificultades que se presentan en la lectura de textos especializados. El estudio se realizó con la colaboración de un grupo del primer semestre de la carrera Entrenamiento Deportivo, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Se sustentó teóricamente en los postulados de la teoría cognitiva y la metodología se fundamentó en el enfoque cualitativo investigación-acción, pues se pretende despertar la conciencia autorreguladora en la lectura, tanto en el aula como fuera de ella, a través del uso de herramientas que contribuyen a solventar los problemas con los que se enfrenta el estudiante de reciente ingreso y que contribuyen con el éxito académico en la etapa universitaria. De esta manera se observaron aspectos importantes en la forma como los estudiantes del primer semestre enfrentan lecturas nuevas, especializadas, complejas y además se reconocieron elementos contextualizados con el sujeto lector que permiten confirmar la necesidad del proceso de enseñanza de herramientas metacognitivas para advertir cambios. En síntesis, se trata de que el estudiante despierte el sentido de la autoconciencia de la comprensión en la construcción de significados.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Teoría cognitiva

La psicología cognitiva representa una revolución científica porque establece un modelo contrapuesto al conductismo, al cual de cierta

manera desplaza. Esta teoría estudia los procesos mentales con el fin de comprender la conducta humana y ubica los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento. La psicología cognitiva es una rama de la psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno.

Puente, Poglioli y Navarro (1989) señalan a Luria y Vigotsky como antecesores importantes, pues ellos buscaron entender los procesos cognoscitivos resultantes de la evolución sociocultural del hombre. En este sentido, Vigotsky estudió la conciencia como cambio cualitativo de la mente, determinado por factores de orden social. Por otro lado, Luria examinó los procesos cognoscitivos desde un enfoque marxista-experimental y sus trabajos abarcan la percepción, la abstracción, la generalización, el razonamiento, entre otros.

También Piaget es considerado actualmente como uno de los pilares fundadores del modelo cognitivista. Para éste, el conocimiento es resultado de la acción entre las estructuras internas del sujeto y las características preexistentes en el objeto. Piaget estableció equivalencias entre desarrollo psíquico y orgánico, pues ambos constituyen una vía hacia el equilibrio. El proceso de desarrollo es una construcción continua en la cual ocurren variantes que determinan el paso de uno a otro nivel y estructuras invariantes que definen formas y estados sucesivos. Tal como lo definen Puente, Poglioli y Navarro (1989):

Los mecanismos de acomodación y asimilación son las bases para incorporar las cosas y las personas a los esquemas del sujeto y para ajustar las estructuras ya formadas a los objetos externos: todo comportamiento tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos, entre los procesos de asimilación y acomodación (p. 6).

La teoría cognitiva ha contribuido a planificar la enseñanza tomando en cuenta distintos aspectos, entre los que cuentan el cómo y el cuál de los procesos que entran en juego. Es por esta razón que el valor de las condiciones para aprender consiste en que cada sujeto activo del sistema educativo construya su propio aprendizaje. Por lo tanto, el papel del docente en esta perspectiva radica en

convertirse en un facilitador de la construcción de la estructura de la realidad del educando.

## **2.2. El conocimiento y la teoría de los esquemas**

Todo el conocimiento se encuentra organizado, es por eso que los esquemas son complejas unidades de conocimiento que codifican propiedades. Los esquemas permiten que los sujetos puedan inferir información no explícita a partir de la información explícita, además están organizados jerárquicamente de acuerdo con su grado de generalidad (González, 1992).

Este término es necesario para entender la comprensión. La idea original de esquemas se remonta al psicólogo cognitivo Frederick Barlett, al psicólogo Henry Head y al filósofo Immanuel Kant (citados en Hardy y Harris, 1998). Ellos comprobaron que los conceptos sólo tienen significado en la medida que pueden relacionarse con el conocimiento que el individuo ya posee. Un esquema es una estructura de conocimiento sobre algún tema, dirige la aceptación y la recuperación de la información, afecta el cómo procesamos la nueva información y cómo recuperamos la información antigua de la memoria. En líneas generales, los esquemas pueden ser muy útiles para el procesamiento de la información. Las actitudes y el conocimiento previo afectan también cómo procesamos, interpretamos y recordamos los acontecimientos.

## **2.3. El Aprendizaje autorregulado**

Se ha determinado, gracias a estudios sobre el autoesfuerzo, la autoinstrucción y el autocontrol, que su aplicación ha facilitado los procesos académicos y de instrucción. Con este enfoque, el papel fundamental del proceso de adquisición de conocimientos reside en el alumno. En la actualidad se considera que estas herramientas ayudan a mejorar la capacidad para aprender y desarrollar así el autoaprendizaje. Esta última noción abarca todo proceso en el que los aprendices son participantes activos y donde existe una retroalimentación informativa que permite el control de dicho proceso. En cuanto al pensamiento autorregulado, éste se define por ser eminentemente reflexivo y autocontrolado.

En síntesis, todo este prolegómeno sobre la autorregulación, el aprendizaje y la reflexión nos lleva al fundamento central de esta investigación: la metacognición.

## 2.4. La metacognición

Entre los estudiosos principales de la metacognición, como mecanismo regulador del aprendizaje en el individuo, podemos hallar a Flavell. Este investigador empezó a utilizar este término aplicándolo en un primer momento a la metamemoria para después trasladarlo a la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. También planteó la necesidad de conocer las variables: sujeto, tareas y estrategias, para asignar a los alumnos actividades en las cuales tomaran conciencia de sus posibilidades y de sus limitaciones, supieran qué se espera de ellos en cada tarea, reconocieran las características de la tarea en sí misma y los factores que inciden en ella.

La metacognición, según Mayor (1995), comprende “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (p.51). Abarca el conocimiento y el autocontrol que tiene una persona sobre sus actividades de aprendizaje. Este proceso implica tener una conciencia del pensamiento, el contenido y las habilidades para controlar, revisar o modificar en función del aprendizaje. Por lo tanto, la autoconciencia y la autorregulación poseen un papel preponderante en este proceso.

Algunos autores han operacionalizado la dimensión de autorregulación de la metacognición en tres fases o momentos: planificación, supervisión y evaluación. La planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; la comprensión y la definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos, condiciones en las cuales se debe realizar, es decir, un plan de acción. La supervisión se refiere a la comprobación del proceso de ejecución de lo planificado; la verificación de la ejecución de las operaciones previamente efectuadas e identificación de los errores. Este estudio tuvo como objetivo la segunda etapa, de esta manera el

estudiante maneja las herramientas metacognitivas para corregir sus errores y supervisar su propio proceso de comprensión.

## 2.5. El acto de leer

Leer en la actualidad se concibe como un proceso continuo de comunicación entre el texto y el lector. Como planteó Solé (1992) “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía la lectura” (p.3). Para Cassany (2006), en el acto de la lectura se construyen los significados:

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir significado de un texto (p. 21).

Sin embargo, hoy en día permanecen concepciones acerca de la lectura que imposibilitan el proceso de comprensión:

Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión –que es lo importante (p.21).

En todo caso, la visión moderna y científica a la que se ha llegado concibe el acto de leer como un proceso para comprender, pero esa comprensión requiere el desarrollo de destrezas mentales o cognitivas. Por lo tanto, el elemento que consideramos esencial en el proceso de formación es el de la comprensión lectora ya que existe una gran diferencia entre saber leer y poder comprender. Cassany (2006) identifica al individuo que sabe leer, pero es incapaz de comprender como *analfabeta funcional*, es decir, un individuo que ha logrado la competencia de la lectura y la escritura, aunque no ha logrado la competencia comprensiva que va más allá de la lectura decodificada de un texto.

## 2.6. Metacognición y comprensión lectora

La lectura comprensiva es entendida como un proceso intencionado en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan organizar e interpretar la información textual teniendo como

fundamento los conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz. Es un proceso cognitivo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar el texto, sino que el lector construya el significado.

La lectura es constructiva por ser un proceso activo de elaboración, interpretación de textos y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según el propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognición porque busca controlar los procesos del pensamiento para asegurarse de que la comprensión fluya sin problemas.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que participa de la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado. Es una actividad constructiva porque durante el proceso lector no se realiza un traspaso unidireccional de mensajes. El lector trata de construir una representación a partir de los significados surgidos del texto, utilizando recursos cognitivos y metacognitivos como esquemas, habilidades y estrategias.

### **3. Escenario de la investigación**

El estudio se realizó en una subsección de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, en las instalaciones ubicadas en el sector la Machirí, San Cristóbal, con estudiantes del primer semestre de la carrera Entrenamiento Deportivo. La intervención se aplicó a un grupo inicial de 28 estudiantes, en una de las secciones que cursa la asignatura Lenguaje y Comunicación. Esta unidad curricular tiene una carga horaria de tres horas semanales, además cuenta con un espacio en el programa correspondiente a la lectura, de manera que se aprovechó ese momento para las sesiones de la investigación.

### **4. Metodología**

Esta propuesta se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo. Este tipo de investigación hace énfasis en la comprensión

e interpretación de los hechos desde el punto de vista de las personas implicadas y genera teorías de carácter explicativo. Es un tipo de investigación al que se llega por conocimiento y experiencia holística. Debe indagar en la vida de las personas, en la historia y en los comportamientos del grupo social. Esto permite la orientación hacia la comprensión de los fenómenos educativos y sociales para lograr transformarlo en la práctica a partir de la toma de decisiones (Villalobos, 1999; Sandín, 2003).

El método que se desprende de la investigación cualitativa y que está orientada hacia la práctica educativa es la investigación-acción (I-A). La base epistemológica de la I-A es variada, sin embargo, la mayoría de autores la definen en los paradigmas críticos e interpretativos, pues si se pretende un cambio, una transformación de la realidad y una toma de conciencia del sujeto, el enfoque más preciso debe fundamentarse en los criterios antes mencionados.

De la presente investigación surgió una base de datos de tipo cualitativo. Se manejaron instrumentos para la recolección de los datos, tales como textos escritos por los participantes, cuestionarios con respuestas abiertas, diarios, grupo focal y un registro individual de los participantes. Finalmente, se realizó la triangulación de las fuentes con el propósito de verificar el cambio en el transcurso del proceso.

En cada sesión de trabajo la investigadora dialogó con el grupo y se centró en la reflexión sobre estrategias metacognitivas que sirvieran como herramienta para resolver problemas en la lectura de textos.

#### **4.1. Bitácora de análisis**

En cada uno de los encuentros con los estudiantes se realizaron discusiones o ejercicios acerca de la metacognición y además con énfasis en una estrategia en particular que ayudaría a autorregular el proceso de comprensión. A continuación se presenta una síntesis:

1. En la primera sesión se realizó un conversatorio con los estudiantes respecto a su entorno lector: familia lectora, motivación a la lectura desde el

entorno familiar. Posteriormente, se les entregó un cuestionario de respuestas abiertas dividido en cuatro partes. La primera parte permitió indagar en su entorno familiar y la motivación a la lectura desde el hogar, por ejemplo, se les solicitó información acerca de los intereses de lectura en el seno familiar, estimulación desde la edad temprana, motivación hacia la lectura desde otros contextos y género textual de lectura frecuente. La segunda parte consistió en recoger información sobre los tipos de dificultades que se presentan al leer y las decisiones que toma el estudiante para resolverlos. La tercera parte examina el uso de la estrategia metacognitiva de identificación de las ideas principales al momento de leer un texto y la última parte se refiere a la aplicación de estrategias de control del proceso de comprensión del texto: resumen o síntesis.

2. En los dos encuentros siguientes se realizaron conversatorios y ejercicios cortos de metacognición con los estudiantes. Se definieron estrategias que se pueden ejecutar para controlar la comprensión de textos complejos. En este caso los estudiantes opinaron sobre la forma como podían ejercer control para la comprensión. En este encuentro se definieron las herramientas para resolver problemas al momento de comprender un texto: uso de conocimientos previos, volver a leer, autopreguntas, selección de las partes principales de un texto, estrategias para comprobar la comprensión: el resumen y la generación de preguntas.
3. En esta sesión se les entregó un texto especializado en el campo del deporte, junto a un cuestionario con una serie de preguntas relacionadas con lo que piensan en la medida que leen el texto. Debían responderlas en tres momentos diferentes: antes de leer el texto, durante la lectura y después de leerlo. Las preguntas se referían al uso de estrategias metacognitivas en las tres etapas del proceso.
4. En esta última sesión, los estudiantes analizaron el texto "Leer en la Universidad". Con esta lectura aplicaron las herramientas metacognitivas para controlar el proceso de comprensión de la lectura y además, a través de las preguntas solicitadas, se pudieron

registrar los cambios en la manera de leer para comprender.

## 5. Resultados

En la primera sesión los estudiantes escribieron sobre la estimulación hacia la lectura desde el entorno familiar. La mayoría de los informantes afirmó tener familiares lectores, además es importante resaltar que la relación con esos familiares es cercana, es decir, son sus padres, abuelos, hermanos o tíos y además viven con ellos. Respecto a los géneros textuales que leen, en su mayoría son aquellos relacionados con deporte, bien sea en periódicos o revistas, también cuentos y en menor medida novelas. También es interesante notar que al responder si leían por placer, ambas respuestas fueron equitativas, pues sólo la mitad de los participantes lee por placer.

En la parte correspondiente al uso de estrategias, de manera no consciente, la mayoría de estudiantes no reconoció tener problemas al leer; en el caso de los que identificaron algún punto, expresaron las dificultades al encontrar vocabulario desconocido, no recordar lo leído o problemas al leer en voz alta. Estos resultados indicaron que para este momento no se ejerce un control en el proceso lector, pues todo proceso de este tipo tiene sus complejidades.

En relación con la parte relacionada con el uso de estrategias (volver a leer, uso del diccionario, ritmo de lectura, subrayado o resumen, entre otras) no se ejecutan pues al no existir conciencia del control, en pocos casos se ejerce una solución a través de una estrategia. Un informante vuelve a leer: "*Sí, porque leo y no me concentro*". Otros al encontrarse con el problema del vocabulario desconocido responden: "*nada*" o "*sigo leyendo*". La mayoría de los participantes omite el control del proceso de comprensión a través del resumen, sólo tratan de recordar lo que les queda, por ejemplo como lo explica un informante: "*No un resumen, pero sí acordarme de lo más importante*".

En este ejercicio logramos detectar los escasos niveles de control del proceso y además de los mecanismos para regularlos. Se puede observar desconocimiento de las secciones importantes de un texto, de las razones por las cuales se debe volver a leer o la necesidad del resumen para verificar el proceso de comprensión.

En la segunda sesión y tercera sesión, se realizaron ejercicios en los que el estudiante debía aplicar las estrategias que se explicaban en clases. Los estudiantes discutieron y decidieron la estrategia más conveniente para resolver la dificultad que en la discusión se planteaba. En algunos casos la decisión fue acertada, pero cuando se equivocaban retomábamos la razón de cada una de las estrategias. De esta manera ellos fueron aclarando y tomando las decisiones con mayor cuidado.

En la cuarta sesión, los estudiantes leyeron un texto especializado de deporte y paralelamente fueron registrando en una hoja de ejercicios lo que iban pensando sobre el proceso de comprensión del texto. En este caso los estudiantes mostraron bastante claridad sobre las estrategias para controlar el proceso y lograr entender la lectura. Por ejemplo, uno de los informantes registró que antes de empezar a leer el texto, observaba el título para saber lo que trataría.

En la sección del ejercicio que registra las estrategias ante las dificultades durante la lectura, uno de los informantes registró: *“sí, en que no entiendo el significado de una palabra, se me hace difícil entender el contenido”* de igual manera registra la estrategia para resolver la dificultad: *“preguntando a la profesora o a un compañero o busco un diccionario”*.

En la etapa de verificación de la comprensión, algunos estudiantes registraron que se daban cuenta de que habían comprendido cuando podían hacer el resumen o cuando lograban contarlo a un compañero, uno de los informantes lo registró de esta manera: *“porque tengo algún conocimiento y puedo explicarlo con mis propias palabras”* mientras que su compañero lo registro así: *“al finalizar la lectura me pregunto yo mismo sobre el texto”*, es decir, utiliza las autpreguntas. Al presentarse dificultades, decidían utilizar la estrategia de volver a leer. En otros casos, participantes presentaron problemas para decidir sobre las estrategias, es por esta razón que el inicio de la sesión siguiente se realizó retomando cada una de las herramientas.

Una vez que se explicaron y se practicaron las estrategias, en la última sesión se entregó el texto

“Leer en la Universidad” con el cual se logró comprobar una mayor asimilación o conciencia de la metacognición, pues durante la realización del ejercicio se observó como intentaban en voz alta tomar la decisión más adecuada para entender mejor el texto. Es decir, en la lectura de este texto se detectó un mayor nivel de comprensión y además se observó como los estudiantes tomaban decisiones para resolver los problemas al usar las estrategias discutidas en las sesiones anteriores. En este caso debían responder acerca del texto y no acerca de la comprensión del mismo, sin embargo ambos aspectos se observaron en este ejercicio final. Por ejemplo, a partir de la lectura se les preguntó cuál era la forma de leer eficazmente en la universidad y uno de los informantes respondió: *“los requisitos serían tener una buena comprensión lectora y saber usar las diferentes técnicas para tener una mejor comprensión”*.

## 6. Conclusión

Los distintos instrumentos para recolectar el comportamiento respecto al proceso de lectura guiaron al establecimiento de relaciones entre la aplicación de ciertas estrategias y el logro de la comprensión. Se determinó que no hay influencia del entorno lector con los niveles de lectura de los participantes, al contrario, el logro en la comprensión se logró cuando se realizó la sesión de enseñanza de las herramientas y en el respectivo momento de su práctica. Es decir, hay una relación entre el uso de determinados comportamientos metacognitivos y la comprensión del texto. También del proceso de observación emergieron aspectos que influyen en los procesos de lectura: atención, motivación, sentido de pertenencia con la carrera y satisfacción con la carrera. En algunos participantes fue determinante.

A partir de la práctica consciente de la metacognición, se logró la activación de los mecanismos autorregulatorios que más adelante conducirán a la emisión de juicios de valor y por lo tanto, al nivel superior de la comprensión: la crítica.

También observamos cambios significativos en las estudiantes que participaron en la investigación, pues tienen conciencia de

herramientas metacognitivas tales como: volver a leer, autpreguntas, tomar en cuenta el contexto, usar los conocimientos previos, aprender a realizar un resumen, en el momento de encontrarse con dificultades respecto a la lectura, entre otros.

Las participantes asumieron la experiencia de la manera que indica Cassany (2006):

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir significado de un texto (p.19).

El aprendizaje de los participantes fue significativo. Lograron poner en funcionamiento las estrategias metacognitivas. Como el entrenamiento se realizó en varias sesiones, en cada una de ellas se recordaron las aprendidas con anterioridad, de esta manera se iba evaluando si las estrategias se interiorizaban.

Se pudo conocer el cambio de esquemas, pues los participantes, a partir de la intervención tienen conciencia de la importancia de aprender a leer para comprender el entorno que los rodea. También se produjo un cambio de esquema, pues los estudiantes tomaron conciencia del papel que juega la interpretación personal en la construcción del significado.

Si la lectura constituye un proceso activo en la búsqueda constructiva de significados y la comprensión consiste en establecer relaciones entre lo nuevo y lo conocido; la comprensión lectora, por tanto, constituye la formación de individuos críticos y reflexivos. Así que en este momento que los participantes leen, seleccionan las estrategias más adecuadas, comprenden y entienden, se acercan a nuevos mundos de significados que aportan nuevas opiniones o perspectivas sobre determinados aspectos.

Si bien la enseñanza se centró en el uso consciente de herramientas que a través de un proceso de internalización se vuelven funcionalmente inconscientes, es bueno señalar que el logro de estas destrezas no ocurre en un tiempo tan corto. Llegar a dominarlas requiere de tiempo. Es un entrenamiento cuya aplicación será para toda la vida y para todos los momentos de aprendizaje como ser humano. Mientras se haga

uso del pensamiento, jamás finalizará el proceso de lectura y comprensión.

La aplicación de esta investigación se puede promover en distintos ámbitos. El primero, la práctica de los participantes en su desempeño académico diario. En este espacio, tal vez ni siquiera lo logremos saber, sólo en ellas está la posibilidad de potenciar sus capacidades cognitivas y de ser así el éxito en la instrucción académica posterior.

Este trabajo también podría ser aplicado en la formación del personal docente, a través de un plan institucional articulado en el que todos los actores del sistema educativo se den cuenta de la posibilidad de superar la deficiencia en la comprensión de nuestro entorno. Además enseñar al docente que la comprensión atraviesa todo el conocimiento humano, sin distinción epistemológica.

En este sentido, es necesario promover la lectura y la escritura en el aula de clase, con el propósito de aprender a comprender lo que se lee: enseñar a leer para aprender mediante estrategias de orden elevado, que impliquen lo cognitivo y metacognitivo, que permitan la comprensión y lo más importante que se incorpore en las actividades concretas en el que el estudiante-docente participen conjuntamente en la formación del proceso y del aprendizaje



---



## Notas

---

- 1 Agradecemos al Decanato de Investigación de la Universidad Nacional Experimental del Táchira por su apoyo, ya que este es el resultado de una investigación realizada y avalada en dicha instancia académica.

---



## Referencias

---

- Cadenas, R. (2002). *En torno al lenguaje*. Caracas: Monte Ávila Editores
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. España: Anagrama.
- González, A. (1992). *Estrategias metacognitivas*. Tesis doctoral [inérita]. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Hardy, Th. Harris, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Traducido de Learning and Cognition. Traducción: Ana Rubio. 4.ª edición. España: Prentice may.
- Mayor, J. (1995). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis S.A
- Puente, A., Poglioli, L y Navarro, A. (1989). *Psicología cognoscitiva*. Venezuela: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Editorial Graó.
- Villalobos, J. (1999). El desarrollo de la escritura en inglés a través del uso de la computadora. En J. Villalobos (Comp.), *La investigación cualitativa y algo más. Teoría y práctica en las lenguas extranjeras* (pp. 119–162). Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios.