

Heit, Ignacio

Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura

Revista de Psicología Vol. 8 N° 15, 2012

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura [en línea], *Revista de Psicología*, 8(15). Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf> [Fecha de consulta:.....]

Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura

Metacognitive reading comprehension strategies and performance in Language and Literature

Ignacio Heit*

Resumen

La investigación llamada “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y rendimiento en la Asignatura Lengua y Literatura” tiene como objetivo identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su relación con las calificaciones finales en la asignatura Lengua y Literatura. La hipótesis de este estudio es que los estudiantes con mayor utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, presentan un rendimiento mayor en la asignatura de Lengua y Literatura. Se trabajó sobre una muestra de 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7°, 8° y 9° año del EGB3. Según los resultados de la investigación existe una relación significativa positiva de la estrategia de metacognición global con el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura.

Palabras clave: metacognición, meta-comprensión lectora, comprensión lectora.

Abstract

The research on “Metacognitive reading comprehension strategies and performance in Language and Literature” aims at identifying the metacognitive strategies in reading comprehension and determining their relation to the final grades attained at Language and Literature, as a subject. The hypothesis of this study is that students with greater use of metacognitive strategies in reading comprehension show a better performance in Language and Literature. The study sampled 207 adolescents of both sexes attending 7th, 8th

* Licenciado en Psicología. COPER (Colegio de Psicólogos de Entre Ríos).

Correo electrónico: hignacioa@gmail.com

Fecha recepción: 25 de agosto de 2011 – Fecha aceptación: 4 de junio de 2012

and 9th grades. According to the results of this research there is a significant positive relation between the global metacognitive strategy and performance in Language and Literature.

Key words: metacognition, metacomprehension strategies, reading comprehension.

Introducción

La educación es una tarea que plantea constantemente nuevos interrogantes a todas las personas vinculadas a éste ámbito. El creciente número de estudiantes que presentan bajos rendimientos escolares o no finalizan sus estudios secundarios, interpela a los educadores a ampliar y enriquecer la mirada sobre esta problemática para no caer en explicaciones simplistas y reduccionistas.

La lectura es el medio básico para aprender y enseñar, su importancia en la educación se impone naturalmente y gran parte de los científicos ven en ella la clave de las dificultades en el aprendizaje escolar.

Las investigaciones sobre el dominio de la comprensión lectora enfatizan el rol que cumplen las estrategias metacognitivas y acuerdan en afirmar que la conciencia y monitoreo (metacognición) de los propios procesos de comprensión son factores de importancia para las habilidades de lectura (Mokhtari & Reichard, 2002).

Para García Madruga (2006) es un

error considerar exclusivamente a la lectura desde una función social. El autor resalta que la lectura es una de las fuentes más importantes de placer. Además señala que otra visión errónea de la lectura es reducirla a la mera decodificación superficial de las letras y de las palabras, olvidando que la comprensión, la construcción de significado, es el fin natural de la lectura.

A fin de acrecentar la perspectiva sobre las dificultades en rendimiento escolar, creemos necesario introducir el concepto de metacognición y acercarnos a su aplicación en la actividad lectora.

Presentamos a continuación las siguientes preguntas a modo de claves para nuestra investigación: (1)¿Cuáles son las estrategias metacognitivas más utilizadas por los estudiantes? (2)¿Existe una relación positiva entre la utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora y la calificación final en la materia Lengua y Literatura en estudiantes de 1º, 2º y 3º año del colegio secundario?

En la presente investigación analizaremos en primer lugar las habilidades ligadas al proceso de la lectura. Continuaremos, en segundo lugar, enfocándonos en el concepto de metacognición para arribar a su definición, exponer el modelo teórico de John Flavell y acercarnos a los componentes centrales de este constructo: conocimiento y control.

En una tercera parte centraremos nuestro análisis en la comprensión lectora, las habilidades necesarias para com-

prender un texto, el tipo de vínculo que se establece entre comprensión y meta-comprensión lectora, y las estrategias metacognitivas.

En última instancia expondremos el marco metodológico de nuestra investigación, el análisis e interpretación de los datos, los resultados obtenidos y las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

Habilidades implicadas en la lectura

Consideramos importante dejar por sentado las bases conceptuales sobre el proceso de la lectura, ya que nos serán de utilidad para los posteriores desarrollos teóricos del presente trabajo.

En primer lugar consideramos necesario distinguir el proceso de la lectura del de la escritura. Si bien muchas veces escuchamos hablar de “lecto-escritura” como si se tratara de un solo proceso, la *lectura* y la *escritura* requieren de habilidades, recursos y procesos cognitivos propios.

En el aprendizaje-enseñanza de la lectura, se consigue modificar las respuestas de un sujeto ante ciertos estímulos visuales. Dichos gráficos dejan de ser neutros y se convierten en discriminativos para el aprendiz, quien deberá responder específicamente ante éstos.

Puente (1991, en Jiménez Rodríguez, 2004) argumenta que:

El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra,

cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo. (p. 6)

Para que un sujeto pueda aprender a leer debe adquirir sucesivamente las habilidades de *conversión grafema-fonema*, *fluidez lectora* y *comprensión*. En esta última habilidad focalizaremos nuestro desarrollo teórico.

El resultado de la comprensión para un lector experto, afirma García Madruga (2006), “es la construcción de una representación mental del significado del texto” (p. 103). Para conseguir esta consecuencia el lector activa y coordina procesos cognitivos de diferente nivel: reconocimiento de palabras y acceso léxico, análisis sintáctico, análisis semántico y pragmático. Estos procesos requieren utilizar conocimientos previos de diversa naturaleza.

Sintéticamente podemos decir que una adecuada comprensión de texto requiere dominar habilidades de identificación de la palabra escrita –*habilidades superficiales*–, como así también las habilidades semánticas necesarias para

la representación del significado –*habilidades de comprensión lectora*–.

Definición de metacognición

La bibliografía sobre metacognición y las investigaciones sobre este concepto registran actualmente un elevado crecimiento.

Realizando un recorrido por diversas investigaciones sobre metacognición podemos ver que la mayor parte de ellas coincide en afirmar que *la metacognición es un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos*; ahora bien, a las diferencias las encontraremos –como veremos más adelante– en el énfasis puesto sobre la utilización estratégica de este conocimiento, es decir, el control o auto-regulación del aprendizaje.

La investigadora Mateos (2001) nos ofrece una definición de metacognición que estimamos muy completa e integradora, y tomaremos como referente para el presente trabajo: la metacognición es:

El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. (p. 13)

El modelo metacognitivo de John Flavell

Los primeros desarrollos sobre metacognición los encontramos a partir de 1971 con las investigaciones que realizó Flavell sobre “*metamemoria*”; con éste término el autor hacía referencia al conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y procesos de la memoria. El citado autor concluía entonces que las dificultades de memoria que presentan los niños más pequeños y los grupos de sujetos con dificultades de aprendizaje, pueden atribuirse en muchos casos a un deficiente e inadecuado uso de las estrategias de memoria, más que a diferencias inherentes a los procesos básicos de memoria.

El propio Flavell va a ampliar el concepto de *metamemoria* a uno más general acuñando el término *metacognición*:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de

las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (1976, en Mateos, 2001, pp. 21-22)

Como vemos, ya en esta primer definición de metacognición podemos identificar los dos grandes aspectos que la caracterizan: *conocimiento* y *control* de la actividad cognitiva.

El modelo desarrollado por Flavell en 1981 afirma que las interacciones entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias cognitivas, condicionan el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

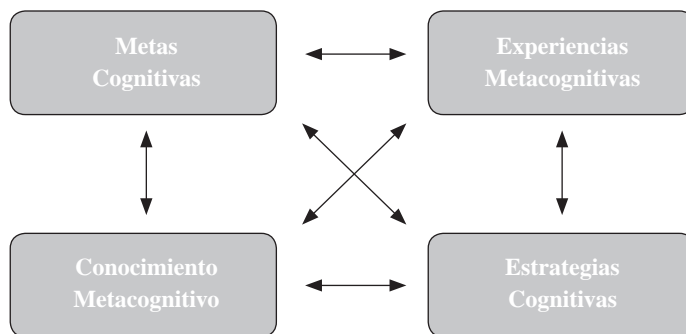


Figura 1. Modelo de Flavell.

El conocimiento metacognitivo: hace referencia a los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos, organizados en tres categorías: persona, tarea y estrategias. También es conocimiento metacognitivo la relación e interacción entre estos tres elementos.

(1) Persona: las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva implican conocimientos y creencias sobre las características de los sujetos involucrados –tanto a nivel intraindi-

vidual, interindividual y universal–, que son de importancia para realizarlas con eficacia.

(2) Tarea: saber sobre la naturaleza y demandas de la tarea (amplitud, grado de dificultad, etc.) permitirá establecer los procedimientos necesarios para su ejecución y resolución.

(3) Estrategias: es el conocimiento sobre las posibilidades de abordar el control de la ejecución de la tarea para conseguir las metas que esta implica.

Las experiencias metacognitivas: Son aquellas experiencias que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente, que acompañan la ejecución de una actividad cognitiva (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) relacionadas con el alcance de los objetivos.

Suelen presentarse cuando esta actividad falla o resulta dificultosa. Un lector puede experimentar ante un texto familiar “yo ya conozco esto”. O la presencia de una palabra desconocida por el lector lo lleva a pensar “No sé qué significa esta palabra”.

Las metas cognitivas: son los objetivos explícitos o implícitos para realizar y controlar una actividad cognitiva.

Las estrategias: son todas aquellas prácticas que el sujeto utiliza para llegar a sus objetivos de manera adecuada.

El modelo de Flavell (1981) dife-

rencia dos tipos de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, mientras que las metacognitivas funcionan para supervisar ese progreso.

Conocimiento y control de la propia actividad cognitiva

Analizaremos a continuación, con mayor profundidad, los dos elementos constitutivos de la metacognición: en primer lugar, el *conocimiento metacognitivo* (componente declarativo) y en una segunda instancia el *control metacognitivo* (componente procedimental). Ambos elementos son de importancia para la comprensión y extensión del concepto metacognitivo.

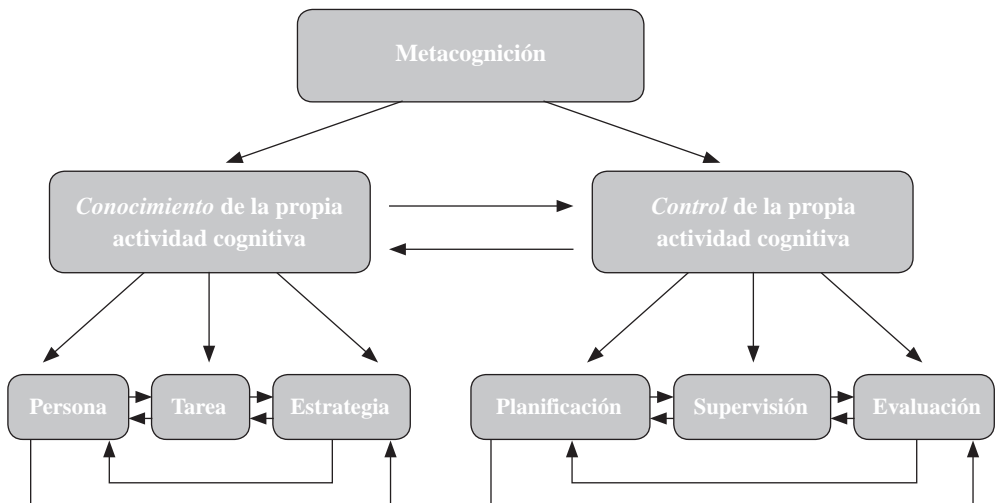


Figura 2. Elementos constitutivos de la metacognición.

Conocimiento Metacognitivo

Para profundizar en el componente declarativo de la metacognición retomaremos la definición de metacognición dada por Flavell, en la cual el autor afirma que el conocimiento metacognitivo se desarrolla sobre tres componentes: personas, tarea y estrategias, que inciden en nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva. Además nos referiremos a las características evolutivas de la adquisición de estos conocimientos.

Persona: El conocimiento de la persona, afirma Mateos (2001), es aquel “conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores” (p. 56), es decir lo que sabemos de nosotros cuando desarrollamos un acto de conocimiento. Incluimos en este saber nuestras capacidades y limitaciones cognitivas, estados y características personales que pueden afectar al rendimiento en la tarea.

Algunas de las diferencias evolutivas que se presentan en la adquisición de este conocimiento, hacen referencia a la tendencia a sobreestimar capacidades y rendimientos; así, los niños de 5 a 6 años tienen el convencimiento de que nunca olvidan nada, mientras que, en los de 9 a 11 años, este conocimiento personal es más realista, al reconocer que no siempre se tiene un buen recuerdo de las cosas (Mateos, 2001).

Tarea: Nos referimos aquí al “conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas caracte-

rísticas de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad” (Mateos, 2001, p. 56). Conocer qué se pretende con cada tarea, es muy importante ya que es una ayuda para el sujeto en el momento de elegir la estrategia más adecuada.

En cuanto a las características evolutivas de este conocimiento, podemos decir que los niños que pertenecen a los primeros niveles tienden a concentrarse en los aspectos relacionados con la decodificación más que con la comprensión del significado; es decir que nivelan saber *cómo se dice* a saber *qué significa*. A su vez los niños mayores son capaces de distinguir que leer en silencio es más rápido que leer en voz alta, o que es más fácil recordar la esencia de una historia que contarla literalmente. El conocimiento estructural de un texto –factor de importancia en la comprensión de la lectura– se logra a partir de los 12 o 13 años (Mateos, 2001).

Estrategias: Jiménez Rodríguez (2004) sostiene que las estrategias son procesos secuenciales que un individuo utiliza para alcanzar una meta controlando su actividad cognitiva. Para esto, como ya hemos visto, el sujeto debe conocer cuándo y por qué utilizar las diferentes opciones de estrategias cognitivas y metacognitivas. La metacognición en relación con las estrategias, nos permite darnos cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, y además saber qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la compren-

sión y por lo tanto dificultan el aprendizaje.

Es importante aclarar que existen estrategias que se presentan espontáneamente en el sujeto, es decir, sin ningún tipo de instrucción; y hay otras que deben ser enseñadas. Algunos autores como Garner y Alexander (1989, en Jiménez Rodríguez, 2004) afirman que la motivación es crucial para que un individuo emplee tiempo y esfuerzo para la aplicación de una estrategia de cualquier tipo.

Algunos estudiantes, afirman Ames y Ames (1991, en Jiménez Rodríguez, 2004) presentan una motivación negativa que se caracteriza por la creencia de que no se posee ninguna estrategia para completar una tarea y que los lleva a una actitud de desconexión y pasividad.

En cuanto a las características evolutivas de los conocimientos estratégicos –refiriéndonos a las estrategias de memoria– los niños más pequeños recurren mayormente a estrategias externas, tales como ejecutar una acción, escribir una nota, solicitar la ayuda de alguien; y, conforme avanza la edad, se advierte la tendencia a utilizar estrategias internas, como puede ser repasar mentalmente el contenido a recordar. Algo similar ocurre con las estrategias lectoras; en general, los niños pequeños conocen menos estrategias y éstas suelen ser imprecisas, en comparación con los niños mayores. Las estrategias externas (por ejemplo, pedir ayuda al profesor o a otra persona para saber el significado de una palabra)

predominan sobre las internas. En cambio, los niños mayores mencionan con más frecuencia el uso del diccionario o la relectura para conocer el significado de una palabra desconocida. En relación con los aspectos condicionales del conocimiento estratégico, como es la elección de una estrategia efectiva acorde a las características y propósito de la tarea, éstas no suelen presentarse antes de la adolescencia (Mateos, 2001).

Control Metacognitivo

Hasta aquí, nos hemos ocupado de la metacognición como un saber declarativo, referida a nuestro conocimiento sobre recursos cognitivos propios, en relación con la tarea a realizar, y las estratégicas que aquella requiere para su abordaje. Sin embargo, para que este conocimiento resulte efectivo en la resolución problemas y encarar situaciones de aprendizaje, debe ser utilizado de manera activa. La habilidad para controlar su propio aprendizaje es la diferencia entre aprendices más competentes y aprendices menos competentes. (Mateos, 2001).

En este apartado nos ocuparemos del componente procedimental de la metacognición, en cuanto a la utilización del conocimiento que poseemos sobre la propia actividad cognitiva, para gestionarla.

Clasificaremos los procesos de control metacognitivo según el momento en que estos se activan para resolver una

tarea: planificación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después).

Planificación. La planificación supone elaborar un modo de proceder, detallando las tareas a realizar para alcanzar la meta del aprendizaje. En este momento el sujeto controla su aprendizaje formulándose objetivos claros: qué se espera aprender/lograr; determinando con qué recursos cuenta: materiales y humanos, conocimientos previos; de qué manera guiará su estudio y cómo resolverá la relación tiempo-esfuerzo requeridos por la tarea.

Supervisión. Cuando el sujeto se encuentra durante la ejecución de una actividad cognitiva, éste recibe información acerca del estado en que se encuentra el conocimiento: a este proceso lo llamamos supervisión o control on-line. Esta información será decisiva para una regulación efectiva del conocimiento, ya que permitirá continuar o replantear el camino hacia la meta de la tarea en cuestión. Es en este momento que se hacen presentes las experiencias metacognitivas propuestas por Flavell, descritas anteriormente.

Evaluación. Un sujeto competente en la realización de una actividad cognitiva, evalúa al final de la misma tanto el cumplimiento de metas, como así también el proceso llevado a cabo para alcanzar ese producto.

Para concluir este apartado, podemos decir que un estudiante se vuelve *estratégico* cuando sabe planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, tiene en cuenta qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué aplicarlas a determinados contenidos.

Habilidades para la comprensión lectora

Para Mateos (1985) la comprensión lectora no se reduce al significado de un conjunto de palabras decodificadas, sino que es la habilidad para extraer significado del texto.

Así también, García Madruga (2006), señala que hay dos requisitos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora: en primer lugar, adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y decodificación de las palabras; y en segundo lugar adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significado, utilizándolas estratégicamente y con un adecuado control metacognitivo. Ambos requisitos siguen una secuencia evolutiva específica, ya que las primeras son necesarias para adquirir las segundas. Sintéticamente es el paso de aprender a leer a leer para aprender. A razón de esta secuencia es importante resaltar la importancia de la práctica lectora para automatizar las habilidades de reconocimiento de palabras y acceso léxico para la liberación de recursos cognitivos destinados a la construcción de significado de textos.

La comprensión lectora es un proceso complejo que como afirma Mateos (1991):

Depende en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea. (p. 62)

Comprensión y metacomprensión lectora

Comprensión y metacomprensión lectora son conceptos estrechamente vinculados en una relación de complementariedad. Comprender un texto es una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacomprensión. (Anaya Nieto, 2005).

Para ejemplificar ésta relación Brown (1980, en Jiménez Rodríguez, 2004) dice que entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacomprensión.

Los autores que utilizan el término metacomprensión difieren sobre su contenido preciso. En la presente investigación tomamos la definición propuesta

por Anaya Nieto, (2005) que considera a la metacomprensión como:

La conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos. (p. 282)

Estrategias en metacomprensión lectora

Una técnica se vuelve estrategia cuando la utilizamos sabiendo cuándo, de qué manera y dónde emplearla. Además, de las características de la tarea dependerá cuál será la estrategia a implementar. Este ajuste entre tarea y estrategia se va desarrollando conforme a la edad.

Gardner (1987, en Jiménez Rodríguez, 2004) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. El autor considera que las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas para lograr automatizarlas, y convertirse en habilidades que se empleen de forma espontánea.

Es importante distinguir entre estrategia y técnica de estudio. Los estudian-

tes pueden contar con un amplio bagaje de técnicas, pero éstas solo se volverán estrategias a partir de ser utilizadas en relación a los objetivos de la tarea y de acuerdo a una planificación que indique cómo, cuándo y dónde ejecutarlas.

Mayor, Suengas & González (1995, en Jiménez Rodríguez, 2004) afirman que a medida que los niños se especializan en la lectura desarrollan dos tipos de estrategias:

- (1) De Reparación: cuando se evidencia un error en el texto que lo hace incomprensible se debe decidir qué hacer.
- (2) De Recuerdo: según el objetivo de la tarea, se memorizará o no.

Metodo

La investigación realizada es un estudio descriptivo – correlacional que incluye un diseño ex post facto, ya que las variables independientes no fueron manipuladas ni controladas, sino tomadas tal como se presentan en su contexto natural.

Preparación y procedimiento para la recolección de datos

Se solicitó la correspondiente autorización a los directivos de la institución elegida de la ciudad de Paraná, acordando días y horarios para concurrir al establecimiento. Se procedió a la administra-

ción de las respectivas pruebas necesarias para llevar a cabo esta investigación tomando una hora cátedra de 40 minutos donde se explicó el objetivo de la actividad y en qué consistía la prueba. Se aplicó en forma grupal la prueba MARSÍ a seis cursos, en sus respectivas aulas.

Sujetos

La investigación se realizó en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, con adolescentes de ambos sexos que al momento de realizar la recolección de datos, se encontraban cursando 7º, 8º y 9º año del EGB3, actualmente 1º, 2º y 3º año del ciclo básico de la escuela secundaria.

Los sujetos examinados cursaban los estudios en una escuela de gestión privada durante el turno mañana.

El muestreo realizado es probabilístico por conglomerado de 207 adolescentes de ambos sexos, de los cuales 118 fueron mujeres (57%) y 89 sujetos varones (43%). Los subgrupos tomados como unidad muestral corresponden a los cursos ya establecidos por la institución educativa al momento de ser evaluados.

En relación a la edad de los adolescentes, la media de los sujetos de sexo masculino es de 13,29, con un desvío típico de 0,883 (N=89) y la media de los sujetos de sexo femenino es de 13,35 con un desvío típico de 0,921 (N=118).

Tabla 1.

Descripción de la muestra: Datos sociodemográficos

Curso	N	Varones	Mujeres	Media de Edad Varones	Media de Edad Mujeres
7° C	38	18	20	12,5	12,3
7° D	35	17	18	12,5	12,4
8° C	37	16	21	14,3	14,3
8° D	35	13	22	14,8	14,1
9° C	33	13	20	14,2	14,3
9° D	29	12	17	14,3	14,4
	$\Sigma = 207$	$\Sigma = 89$	$\Sigma = 118$	$\Sigma = 13,29$	$\Sigma = 13,35$

Instrumento

El instrumento utilizado es el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura, MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory). Fue diseñado por Mokhtari y Reichard en 2002 para evaluar la conciencia (conocimiento) y percepción del uso de estrategias metacognitivas en lectores adolescentes y adultos, mientras leen material académico o escolar. La prueba fue adaptada al lenguaje español por la Dra. Virginia Rodríguez Jiménez para ser aplicada como prueba anexa a la escala de conciencia lectora ESCOLA, en una investigación que evaluó el rendimiento lector en relación con la metacognición de niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La muestra de

dicha investigación estuvo compuesta por 187 estudiantes argentinos de edades comprendidas entre los 9 a los 13 años; 94 de ellos constituyeron el grupo control y otros 93 el grupo clínico formado por estudiantes diagnosticados con TDAH. Los resultados de dicha investigación han sido publicados recientemente (Alvarado, Puente, Jiménez Rodríguez, Arrebillaga, 2011).

La prueba consta de 30 ítems que se agrupan en tres subescalas de estratégicas o factores que interactúan entre ellas y tienen una gran influencia en la comprensión de textos. A continuación explicamos cada una de ellas:

- (1) Estrategias de lectura global orientadas hacia un análisis global del texto. Incluyen una variedad de estrategias tales como: propósito

de la lectura, activación del conocimiento previo, corroboración sobre el cumplimiento del texto con la finalidad perseguida, predicción del contenido del texto, etc.

- (2) Estrategias de solución de problemas orientadas hacia las estrategias que hay que utilizar cuando el texto es difícil de leer. Se incluyen aquí estrategias tales como leer lenta y cuidadosamente, ajustar la velocidad de lectura, poner atención a lo que se lee, hacer pausas para reflexionar sobre lo que se lee, releer, visualizar información, leer el texto críticamente y conjeturar el significado de palabras desconocidas.
- (3) Estrategias de apoyo a la lectura: dirigidos al uso de materiales de referencias externas al texto, tomar notas y otras estrategias. Se incluyen aquí estrategias tales como tomar notas mientras se lee, parafrasear una información del texto, revisar la información previa, hacerse preguntas, usar materiales de referencia como ayuda, subrayar información del texto, discutir la lectura con otro, escribir resúmenes de lo que se lee.

Procedimiento para el análisis estadístico de los datos

En primer lugar se ingresó, codificó y procesó los datos obtenidos por medio

del programa computarizado Statistical Package for the Social Science (SPSS) para Windows, versión 11.5.

Las variables de estudio fueron las siguientes:

Variable referida al rendimiento en Lengua y literatura:

- (1) Nota Final en la asignatura: Lengua y Literatura.

Variables referidas a las estrategias metacognitivas en lectura:

- (1) Puntaje obtenido en MARSÍ subescala: Estrategias globales de lectura.
- (2) Puntaje obtenido en MARSÍ subescala: Estrategias de resolución de problemas.
- (3) Puntaje obtenido en MARSÍ subescala: Estrategias de apoyo o soporte.

Se obtuvieron medidas descriptivas: tablas de distribución de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para describir las variables en estudio.

Se llevó a cabo un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) a fin de analizar la correlación entre estrategias metacognitivas de lectura y el rendimiento en Lengua y Literatura.

Resultados

A los fines de la investigación se realizó una división de la muestra en sujetos

con rendimiento bajo: aquellos sujetos con notas de 1 a 5 puntos; con rendimiento medio: sujetos con notas de 6 a 7 puntos y con rendimiento alto: los que obtuvieran notas entre 8 y 10 puntos. De los sujetos participantes en la muestra, 30 obtuvieron bajo rendimiento, 83 obtuvieron un rendimiento medio y 94 obtuvieron un alto rendimiento. Para realizar una comparación entre los sujetos con bajo, medio y alto rendimiento se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA).

En la Tabla N° 2 pueden observarse las medias y los desvíos típicos de los puntajes obtenidos de las variables estrategias metacognitivas, en sus dimensiones global, resolución de problemas y apoyo o soporte, de los sujetos con un rendimiento bajo, medio y alto. En el MANOVA se obtuvieron globalmente diferencias significativas ($F_{Hotelling(6, 402)} = 2,18; p = .04$), en las variables de estrategias metacognitivas según el nivel de rendimiento de los sujetos.

Tabla 2.

Diferencias de medias y desvíos en las estrategias metacognitivas según el rendimiento (MANOVA)

Estrategias Metacognitivas	Rendimiento en Asignatura Lengua y Literatura						F	P
	Bajo (n= 30)		Medio (n= 83)		Alto (n= 94)			
	M	DS	M	DS	M	DS		
Global	2.92	0.63	2.94	0.63	3.23	0.58	5.97	.003
Resolución de Problemas	3.34	0.70	3.32	0.65	3.47	0.58	1.37	.255
Apoyo o Soporte	2.99	0.70	2,89	0.74	3.09	0.57	1.86	.157

Analizando los F univariados, se puede observar una diferencias significativa en la estrategia Global ($p = ,003$) según las calificaciones logradas. Esto

muestra que a mayor estrategia metacognitiva global, aumenta el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura.

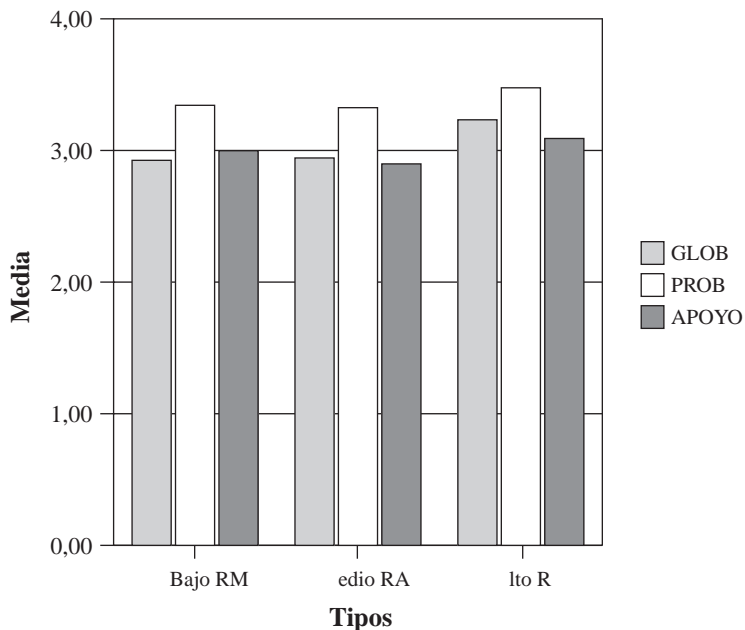


Figura 3. Estrategias metacognitivas según rendimiento académico en Lengua y Literatura.

Se realizaron análisis de regresiones múltiples por pasos sucesivos utilizando las variables de estrategias de metacognición como variables predictoras y el rendimiento escolar como variable dependiente.

El análisis de los datos muestra que existe una relación significativa y positiva de la estrategia de metacognición global con el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3.

Análisis de Regresión. Variable predictora: Estrategias Globales.

$R^2 = .062$	$\beta = .25$	$p = .0001$
--------------	---------------	-------------

Este R^2 explica un incremento de 6,2% de los casos, e influye de manera directa en la variable independiente (estrategias metacognitivas) sobre la variable dependiente (rendimiento en Lengua y Literatura).

En relación a los contrastes, hay una diferencia significativa entre el grupo Alto rendimiento y Bajo Rendimiento (.05). Además entre el grupo de medio y alto rendimiento presentan una diferencia significativa (.08).

Discusión

La importancia que comienza a cobrar en el ámbito científico, el concepto de metacognición aplicado al aprendizaje, habla a las claras de su valor como recurso didáctico, capaz de fomentar en los estudiantes habilidades de autocontrol y regulación del conocimiento.

La presente investigación muestra una relación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas (principalmente estrategias globales) y el rendimiento en Lengua y literatura. Esta confirmación de la hipótesis de trabajo, sin perder de vista las limitaciones del estudio, nos permite ver la correlación entre el rendimiento académico y la utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora.

Basándonos en estos datos y en el apoyo que dan otras investigaciones, es que consideramos significativo la inclusión en los ámbitos escolares de la instrucción metacognitiva, generalmente ausente en las propuestas de enseñanza.

Sabemos de la preocupación de los docentes ante las crecientes dificultades de comprensión lectora en los estudiantes. Aquí nuestra propuesta es movilizar

la creación de espacios donde los educandos aprendan a conocer sus propios recursos cognitivos, sean evaluados para establecer claramente cuáles son sus dificultades y posibilitar intervenciones acertadas.

Las instituciones educativas deben proponer a la comprensión lectora como clave necesaria para generar en los estudiantes, aprendizajes estratégicos, más eficaces y significativos. Esta tarea implica constante investigación, formación docente, y plantea objetivos a largo plazo.

Debemos destacar la importancia de fomentar en los estudiantes la utilización de estrategias globales (conocer el propósito de la lectura, anticipar el contenido del texto, usar las claves contextuales, entre otras), que favorezcan un aprendizaje más autónomo y de mayor rendimiento.

En relación a la evaluación de la metacompreensión lectora, muchas veces se vuelve dificultosa. En primer lugar porque son procesos subjetivos e internos de compleja externalización. Además, aún no se cuenta con instrumentos eficaces para este fin que presenten adaptaciones al contexto regional.

Conclusiones

Los datos proporcionados por la presente investigación permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- (1) Los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron rendimientos mayores en la asignatura “Lengua y Literatura”.
- (2) Las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una relación significativa en el incremento de las calificaciones finales en la asignatura “Lengua y Literatura”.

Recomendaciones

Las limitaciones del presente estudio respecto a la muestra en cuanto a tamaño y heterogeneidad nos permiten pensar futuras investigaciones que consideren este punto.

Cabe señalar, que no se tuvieron en cuenta muchas variables que podrían influir en el problema planteado. Por eso destacamos la importancia de incorporar variables como nivel sociocultural, acceso a instrucción en estrategias metacognitivas, rendimiento académico general.

Actualmente se conocen nuevos instrumentos que nos permiten conocer el nivel metacognitivo de los estudiantes mientras realizan una tarea lectora. Sería de importancia utilizar escalas que midan metacognición procedimentalmente.

De todo lo investigado, resaltamos el valor de incorporar a nuestra enseñanza la instrucción metacognitiva como

recurso didáctico. Es una tarea a desarrollar, compartida por educadores y estudiantes: hay que aprender a leer, hay que aprender a enseñar a leer.

Bibliografía

- Alvarado, J. M.; Puente, A.; Jiménez Rodríguez, V.; Arrebilla, L., (2011) Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity disorder [Versión Electrónica]. *Spanish journal of psychology*, 14 (1), 62-73.
- Ames, R. & Ames, C. (1991). Motivation and effective teaching. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale: N.J. LEA.
- Anaya Nieto, Daniel (2005). Efectos del resumen. Sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. En R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: N.J. LEA.
- Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. New York, EEUU: Academic Press.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.

- Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24 (2), 143-158.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood. NJ.: Ablex.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Memoria para optar al grado de doctor en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Mateos M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Mateos M. (1991) Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid, España: Síntesis.
- Mokhtari K & Reichard C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.