

LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA Y LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO

Metacognitive activity and reading comprehension in tenth grade students

Carmelina Paba Barbosa, Ph.D.*
Rebeca González Sanjuán, M.E.*

Resumen

Se estableció la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora en 40 estudiantes de décimo grado de una institución educativa en Santa Marta (Colombia). Para el estudio se empleó un diseño no experimental correlacional, con enfoque cuantitativo. Los resultados permitieron aproximarse al conocimiento de las características y relaciones de esas dos actividades mentales, e indican que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y no existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos.

Palabras clave: Actividad metacognitiva, comprensión lectora, estudiantes.

* Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia).

Correspondencia: Calle 32 n° 22-08, Santa Marta (Colombia). carmelinapaba@gmail.com;
rebecagonzalez15@gmail.com

Abstract

It established the relationship between metacognitive activity and reading comprehension in 40 Tenth Grade students from a school in Santa Marta, Colombia. For the study used a non-experimental correlational design with a quantitative approach. The results allowed approaching the understanding of the characteristics and relationships of these two mental activities, indicating that metacognitive activity in the sample is zero, the reading comprehension level is low and there is no statistically significant relationship between the two processes.

Keywords: Metacognitive activity, reading comprehension, students.

Fecha de recepción: 4 de abril de 2013

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2013

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es evidente en las instituciones educativas la deficiencia en lectura que presenta un gran número de estudiantes en los diversos niveles de formación. En educación secundaria, por ejemplo, no alcanzan un nivel de comprensión que les permita, entre otras cosas, analizar la estructura del texto, lograr una interpretación global del mismo, realizar inferencias justificadas de información no provista, asumir posición argumentada frente al contenido o establecer relaciones entre el texto y otros textos o con situaciones de la realidad. Esta situación se reafirma en resultados de las Pruebas de Estado ICFES en Colombia, según los cuales los estudiantes de Educación Secundaria “saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos (lectura crítica e intertextual)” (Rodríguez, Jurado, Rodríguez & Castillo, 2006, p. 30). Específicamente, en los años 2010, 2011 y 2012 se obtuvieron promedios de 48.6, 47.6 y 44.8, respectivamente, todos por debajo del promedio estimado de 50.0 y con tendencia a la baja (Fernández, 2012), lo cual evidencia lo preocupante de la situación.

Los maestros, por su parte, manifiestan que los niños y jóvenes no saben leer, pues desconocen mecanismos para identificar las múltiples acciones intelectuales que soportan la actividad lectora de sus estudiantes y, por supuesto, las estrategias que pueden orientar para ayudarlos a conocer y autodirigir su trabajo mental, o sea, desconocen las alternativas que un trabajo dirigido hacia la metacognición les puede ofrecer en beneficio del desarrollo intelectual de los niños y jóvenes a su cargo. Esta situación se ha convertido en un grave problema, pues limita a maestros y alumnos en la posibilidad de mejorar las prácticas educativas. Esto es, sin lugar a dudas, uno de los graves problemas de la educación en todo el mundo.

Al respecto, en años recientes importantes trabajos, principalmente desde las perspectivas de la psicología educativa y la psicología cognitiva, han sido dirigidos a develar las posibilidades de relación e influencia mutua entre la lectura y la metacognición, intentando descubrir en ello una herramienta de acceso al conocimiento, de desarrollo del pensamiento y de formación personal, entre otras cosas.

Tal es el caso, a nivel internacional, de la investigación adelantada por Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006) en Estados Unidos con la que se patentiza el mejoramiento de la comprensión lectora a través de la producción de textos escritos poniendo en práctica procesos metacognitivos. Asimismo, los estudios realizados por Ghaith (2003), Ghaith y Obeid (2004) basados en la estrategia de pensar en voz alta; y el trabajo de Herrera, Carranza y Carezzano (2002) fundamentado en el apoyo del docente. En Colombia, López y Arciniegas (2003), por su parte, se sitúan en la misma línea apoyando la relación de los dos procesos a partir de la intervención del docente, mientras que Ochoa y Aragón (2006) y Flórez et al. (2005) explican una relación directamente proporcional entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión; y Ladino y Tovar (2005) se refieren a la existencia de solamente algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo.

Sin embargo, Cerchiaro, Sánchez, Herrera, Arbeláez y Gil (2010) en una investigación con estudiantes universitarios de Santa Marta y Pereira (en Colombia) y Mérida (en México) rechazan la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora al descubrir que, por ejemplo, los estudiantes pueden responder ante una prueba que les implique búsqueda de información y no tener conciencia de la misma; o pueden reflexionar sobre los contenidos de un texto pero cuentan con poco control sobre la información reflexionada; o presentar un alto grado en la interpretación de la lectura no obstante mostrar poca habilidad para integrar la información y elaborar o autoconstruir otra nueva. Esta situación coincide con los reportes de Herrera (2009) en estudios con universidades públicas y privadas en Yucatán (México), en los que se descubrió que parece no existir relación directa ni influyente entre la lectura y la actividad metacognitiva del estudiante.

Esta interesante discusión teóricamente se apoya en la consideración de que el término *metacognición* se ubica en el campo de la psicología para referirse a una amplia gama de operaciones cognitivas, entre ellas las relacionadas con el ejercicio de la capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento, tener conciencia sobre el propósito de ese pensamiento, crear conocimiento acerca del mismo conocimiento, pensar críticamente y ejercer un control sobre la propia actividad del pensa-

miento, entre otras. Esto quiere decir que el concepto de metacognición, aunque amplio y variado, hace referencia de manera directa y precisa a la reflexión, conocimiento y regulación a las que puede llegar el individuo de su propia actividad mental (Cerchiaro et al., 2010).

Resulta difícil hablar de un modelo general y completo de metacognición; para ello, Flavell y Wellman (1981, como se cita en Mayor, Suengas & González, 1995) han ideado dos modelos aplicables sobre todo al desarrollo metacognitivo basados en diversos tipos de componentes y variables que afectan el proceso. Baker y Brown (1984) han señalado dos componentes básicos de la metacognición, sobre los cuales hoy existe un indiscutible consenso entre diversos autores: conciencia y control. Asimismo, Mayor et al. (1995) enriquecen la reflexión sobre la temática definiendo, además de los anteriores, un nuevo componente denominado *autopoiesis*. Bastidas (2003) incluye y aclara que la *acción dirigida a metas* concibe al sujeto como responsable de la selección y propuesta de sus propios fines en la realización de tareas que involucran la acción mental, pero el sujeto no controla solo la ejecución, sino toda la acción, abarcando la fijación de objetivos y la elaboración de la respuesta. El *control ejecutivo* remite, en alguna forma, a un sistema central que controla el pensamiento, por lo que se vincula a la teoría del procesamiento de la información; en tanto, el *autocontrol* tiene que ver con el uso consciente o puesta en práctica por parte del sujeto de algunas estrategias con el propósito de optimizar su aprendizaje.

Todo lo anterior deja en claro que todas las variables, aplicadas al aprendizaje en general o específicamente para la lectura, son tenidas en cuenta de modo consciente o no por parte de las personas al operar metacognitivamente, puesto que la actividad mental nunca se produce en el vacío, en abstracto, sino que es adelantada por un sujeto con características propias, se sitúa frente a una tarea de orden cognitivo que se realiza y que demanda una o varias estrategias para su ejecución y se enmarca en un contexto determinado que influye en ella. Se deduce, entonces, que la orientación sistemática de estas acciones metacognitivas y la inducción a la concientización de las mismas por parte del aprendiz o estudiante lector puede conducir a potenciar su comprensión lectora.

Por otra parte, se comprende que al hablar de lectura se piensa en un hecho que va más allá de la definición de diccionario y que puede verse desde muy diversas perspectivas; sin embargo, se asume la *comprensión lectora*, desde los planteamientos teóricos para las Pruebas PISA, como “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (INEE, 2005, p. 16). Se entiende, de este modo, y se adopta para los efectos de este estudio, la lectura como un proceso activo que implica no solo la capacidad para comprender un texto, sino reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias. Con esto se acepta que leer es un proceso en el que se debe superar la simple decodificación o nivel literal de interpretación del texto, para garantizar el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de lenguaje y pensamiento, es decir, para llegar a los niveles inferencial, crítico y crítico-intertextual en los que el lector aporta sus propios saberes a los expuestos en el texto (Canet-Juric, Urquijo, Richard’s & Burin, 2009).

Desde hace algunos años muchos investigadores han indagado acerca de la correspondencia entre la actividad metacognitiva y el proceso de la lectura. Flórez et al. (2005) afirman que la relación existente entre metacognición y lectura tiene que ver con el conocimiento sobre el propósito en la lectura, la manera de proceder para alcanzar los propósitos y la regulación del proceso mediante la autorrevisión de la comprensión, empleando apropiadamente estrategias de lectura para facilitar o remediar las fallas de comprensión. De los resultados de los estudios realizados en las tres décadas recientes acerca del tema han surgido dos posiciones: una, en el sentido que existe una clara relación entre ambos procesos, lo que hace que se influyan mutuamente, y otra, basada en que son procesos independientes, sin aparente relación, cooperación, ni reciprocidad.

Quienes se inclinan por la primera postura afirman que la relación entre metacognición y lectura ha proporcionado evidencia para demostrar que los alumnos bien regulados, independientemente del nivel académico, tienen mejores desempeños en tareas de lectura y escritura. En esa línea de pensamiento se ubican Mayor et al. (1995), Campanario, Cuerva, Moya y Otero (1998), Ochoa y Aragón (2005), Vargas y Herrera (2005), Peronard y Velásquez (2005), Flórez et al. (2005), Herrera et al. (2002),

Ochoa y Aragón (2005) y Flórez, Torrado y Mondragón (2003), entre otros. A partir de esos autores se puede establecer que esta relación resulta interesante en la medida en que la metacognición es un proceso psicológico que permite comprender y mejorar el proceso de lectura.

Por el contrario, quienes se inclinan por una postura que niega la relación o señalan la existencia de una relación muy baja entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora se apoyan en que el desarrollo de esos procesos, aunque puede ocurrir paralelamente, no se enlazan ni se influyen. Entre ellos se destacan Peronard (2001), Maturano, Soliveres y Macías (2002), Ochoa y Aragón (2005), Ladino y Tovar (2005), Macías, Mazzitelli y Maturano (s.d.) y Cerchiaro et al. (2010), quienes dan paso a la incertidumbre sobre la realidad del asunto, y con ello, a una muy llamativa polémica a la que cada día se suman más investigaciones.

Con estas variadas posiciones queda claro que en la actualidad existe un espacio abierto para el debate científico, pues los estudios mencionados muestran un contraste que no permite establecer con claridad la verdadera relación entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora. Entonces, si se tiene en cuenta que el presente estudio tuvo como objetivo establecer esa relación en un grupo de estudiantes del nivel de Educación Básica Secundaria, ha de entenderse que con él se asume el reto de aportar nuevas ideas para contribuir a dilucidar la realidad de la relación en discusión.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de género femenino, con edades entre 14 y 17 años, con promedio de 15.7 años. La muestra fue seleccionada de modo no sistemático por las investigadoras y mediante de un procedimiento aleatorio simple. Se entiende que el número de estudiantes de la muestra resultaba representativo de la población, pues constituía el 33.3 % de la misma. Por tratarse de un estudio correlacional, la muestra fue seleccionada sin establecer ningún criterio particular de parte de las investigadoras, pues se estimó que era conveniente realizar el trabajo con un grupo intacto que había vivido la situación, en este caso,

la puesta en práctica de estrategias metacognitivas durante la actividad lectora, sin influencia particular de las investigadoras o de situaciones construidas artificialmente.

Instrumentos

Encuesta Sociodemográfica. Consiste en un cuestionario de 7 preguntas, elaborado por las autoras, en el que se incluyeron aspectos tales como edad, nivel de escolaridad de los padres, número y tipo de libros en el hogar y las costumbres de lectura de los estudiantes y de sus padres.

Prueba de Comprensión de Lectura PISA, en la versión reducida de Herrera y Pool (Herrera, 2009) para evaluar competencias lectoras. Consiste en un cuestionario de 21 preguntas orientadas a evaluar los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica intertextual. Para su interpretación se estableció una escala de valoración de 5 niveles de comprensión lectora, en la que el Nivel 1 corresponde a quienes son capaces de resolver solo los reactivos de lectura poco complejos previstos para la comprensión lectora en PISA, como ubicar información específica dentro del texto, identificar el tema principal o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; el Nivel 2 se refiere a los estudiantes capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar significados de partes específicas del texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla; el Nivel 3 se relaciona con los estudiantes capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlos con conocimientos familiares o cotidianos; el Nivel 4 corresponde a los estudiantes capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información no explicitada, inferir información en el texto a partir de pistas que él mismo ofrece y evaluar críticamente un texto; y el Nivel 5 se refiere a quienes son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo, ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que pudieran ser contrarios a las expectativas.

Aun cuando son muchas las investigaciones que han utilizado la Prueba PISA como instrumento para evaluar la comprensión lectora en estudiantes de niveles educativos Medio y Superior, los antecedentes inmediatos se encuentran en los estudios realizados por INEE (2005) y Cerchiaro et al. (2010).

Para el análisis de los resultados de Comprensión Lectora se tomaron como base los rangos de evaluación establecidos por la prueba de comprensión lectora PISA aplicada internacionalmente, sobre 280 puntos. De esta manera, los niveles por factores de la Prueba PISA se fijaron de la siguiente forma: Nivel 1, puntajes totales comprendidos de 0 a 56 puntos; Nivel 2, puntajes totales contenidos de 57 a 112 puntos; Nivel 3, puntajes incluidos de 113 a 168 puntos; Nivel 4, puntajes incluidos entre 169 y 224 puntos; finalmente, el nivel 5 abarca puntajes de 225 a 280.

Cuestionario de Autorreporte de la Actividad Metacognitiva, de Mayor et al. (1995), consistente en 40 ítems con los que se evaluaron Conciencia, Control, Autopoiesis y las Variables de la actividad metacognitiva. Los ítems se presentan con cuatro posibilidades de respuesta, valoradas de 1 a 4. Se definió que el puntaje 4 significaba la máxima actividad metacognitiva y el 1, ninguna actividad metacognitiva, pasando por 2 y 3, que significan poca y mucha actividad metacognitiva, respectivamente.

Para analizar los resultados de la Actividad Metacognitiva se procedió a promediar las respuestas, calificadas en cada ítem de 1 a 4 puntos, para concluir que el puntaje obtenido era el nivel metacognitivo general de la persona. Con el fin de garantizar la validez de los instrumentos, una vez fueron seleccionados los instrumentos, tanto la Prueba de Lectura PISA, versión reducida (Herrera, 2009), como el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva (Mayor et al., 1995), fueron sometidos a la validación de expertos. El grupo de tres jueces escogidos para esa tarea estuvo constituido por personas ajenas al estudio, profesionales especialistas y autoridades en el tema en indagación, con probados conocimientos y trabajo investigativo en el área cognitiva, además de un claro dominio de los aspectos técnicos de medición y diseño de pruebas.

La confiabilidad de los mismos fue garantizada mediante la aplicación de una prueba piloto y posterior procesamiento de los datos con el

paquete estadístico SPSS, versión 11.5, bajo los criterios de relevancia y pertinencia. Analizado el Coeficiente de Alpha de Cronbach, los resultados obtenidos fueron de .8359 para el Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva y de .7095 para la Prueba de Lectura PISA.

Procedimiento

El procedimiento utilizado contempló la selección de la muestra, para lo cual se pidió la firma del consentimiento informado a los padres, por corresponder a menores de edad, y a la institución donde se adelantó el estudio. La selección fue hecha teniendo en cuenta la facilidad de acceso a la misma por parte de las investigadoras por tratarse de estudiantes de la institución donde laboran. Luego se adelantó la aplicación de los instrumentos –Encuesta Sociodemográfica, Prueba de Lectura PISA y Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva– de manera colectiva.

Análisis estadísticos

El análisis de la información recolectada se hizo aplicando el Coeficiente de Alpha de Cronbach para la Comprensión Lectora y la Actividad Metacognitiva. Luego, para el establecimiento de correlaciones de los resultados globales y entre los diversos aspectos en estudio a través de las pruebas aplicadas –PISA y Cuestionario de Autorreporte de Actividad Metacognitiva– se realizaron análisis estadísticos de Correlación Bivariada de Pearson, ya que por tratarse en este estudio con variables cuantitativas, al establecer una relación lineal entre ellas se podía garantizar que la relación resultante no se debiera al azar. Esto se hizo mediante *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Versión 11.5.

RESULTADOS

Los resultados descriptivos para la Comprensión Lectora (PISA) indican que se obtuvo una media de 9.8 y una desviación estándar de 3.2. Con base en los rangos establecidos para el análisis de esta variable se determinó como elemento de interpretación que los estudiantes cuyo desempeño se situaba por debajo del Nivel 3 no eran capaces de realizar el tipo de lectura más básico que la Prueba PISA busca medir. Los datos obtenidos son los siguientes:

Tabla 1. Nivel y Porcentaje en la Prueba de Comprensión Lectora PISA

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1	5	12.5
2	7	17.5
3	15	37.5
4	9	22.5
5	4	10.0
Total	40	100.0

Los resultados descriptivos de Comprensión Lectora conducen a señalar que el 67.5 % de la muestra se ubica entre el primero y tercer nivel; en cambio, solo el 32.5 % de la muestra se sitúa entre los niveles cuarto y quinto, donde se evidencian capacidades reflexivas.

Los puntajes sumativos obtenidos indicaron que la muestra, al ubicarse en los niveles 2 y 3 de comprensión lectora, no alcanza a desarrollar procesos de pensamiento complejo durante el proceso, evidenciando con ello limitaciones en su comprensión lectora (ver tabla 2).

Tabla 2. Puntaje Sumativo por Factores y Nivel en la Prueba de Comprensión Lectora PISA

FACTORES DE PISA	PUNTAJE	NIVEL
Suma de Lectura Literal (Recuperación de Información)	124	3
Suma de Lectura Inferencial (Interpretación)	162	3
Suma de Lectura Crítica Intertextual (Reflexión)	106	2

Los resultados descriptivos de la Actividad Metacognitiva, teniendo en cuenta los 45 reactivos relativos a este proceso, incluidos los referidos a las subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis, además de las Variables de la Actividad Metacognitiva, mostraron un promedio de 2.84, con una desviación estándar de 0.34, lo cual implica que las estudiantes se encuentran en un nivel de Actividad Metacognitiva entre Baja y Media. Asimismo, al tener en cuenta solo los 36 reactivos referentes a las subescalas de Conciencia, Control y Autopoiesis, el puntaje promedio fue de 2.85, con una desviación estándar de .36.

Los resultados de la Actividad Metacognitiva permitieron establecer que esta se sitúa mayoritariamente en los niveles Baja y Nula, con 31.8 y 32.99 % (ver tabla 3).

Tabla 3. Niveles de Actividad Metacognitiva General

Niveles	Porcentaje de Actividad Metacognitiva
Alta	12.36
Media	22.85
Baja	31.80
Nula	32.99
Total	100.00

El análisis descriptivo de la prueba de Actividad Metacognitiva por subescalas permitió establecer que en el factor de Conciencia las estudiantes se ubicaron en el Nivel Nulo de Actividad Metacognitiva, de la misma manera en la subescala de Control. En relación con la subescala de Autoipoiesis, el resultado se situó en el nivel de Actividad Metacognitiva Baja (ver tabla 4).

Tabla 4. Actividad Metacognitiva en los componentes de Conciencia, Control y Autoipoiesis

Subescala Niveles	Actividad metacognitiva		
	Conciencia	Control	Autoipoiesis
Alta	13.75 %	13.13 %	10.21 %
Media	25.83 %	19.79 %	22.92 %
Baja	26.88 %	29.16 %	39.37 %
Nula	33.54 %	37.91 %	27.50 %
Total	100.00 %	100.00 %	100.00 %

Al establecer el nivel de correlación, los resultados de los datos globales de Comprensión Lectora a través de la prueba PISA con las cifras globales de Actividad Metacognitiva fueron de .122, con 36 reactivos (categorías de Conciencia, Control y Autoipoiesis) y de .145, con 45 (incluyendo la

categoría de Variables de la Actividad Metacognitiva), los cuales no se estiman como significativos (ver tabla 5).

Tabla 5. Correlación y Significancia de Comprensión Lectora y Actividad Metacognitiva

		Metacognición (45 reactivos)	Metacognición (36 reactivos)
PISA	Correlación de Pearson	.145	.122
	Sig. (bilateralidad)	.372	.452

N=40

En cuanto a la correlación existente entre Comprensión Lectora a nivel global con los componentes de la Actividad Metacognitiva, los resultados indicaron que no se establece ninguna correlación significativa entre los aspectos analizados (ver tabla 6).

Tabla 6. Correlación global de Comprensión Lectora por subescalas de la Actividad Metacognitiva

		Actividad Metacognitiva		
		Conciencia	Control	Autopoiesis
PISA	Correlación de Pearson	.062	.244	-.105
	Sig. (bilateralidad)	.452	.706	.519

N = 40

En cuanto a las correlaciones entre la Actividad Metacognitiva global en sus 36 reactivos (incluyendo Conciencia, Control y Autopoiesis) y 45 reactivos (incluyendo además Variables de la Actividad Metacognitiva), con los factores de Comprensión Lectora de Recuperación de la Información, Interpretación y Reflexión, equivalentes a Lectura Literal, Lectura Inferencial y Lectura Crítica Intertextual, respectivamente, no se encontró correlación significativa entre las variables. Sin embargo, vale resaltar que al igual que en los análisis anteriores (resultados globales de Comprensión Lectora con Actividad Metacognitiva), se encontraron correlaciones negativas que tampoco resultan significativas, como en el factor de Recuperación de la Información de la Prueba PISA, con

la Actividad Metacognitiva en sus 45 y 36 reactivos, cuyos resultados fueron de $-.076$ y $-.078$, respectivamente (ver tabla 7).

Tabla 7. Correlación global de la Actividad Metacognitiva por factores de Comprensión Lectora

		PISA		
		Recuperación de Información (Lectura literal)	Interpretación (Lectura Inferencial)	Reflexión (Lectura Crítica Intertextual)
Actividad Metacognitiva (45 reactivos)	Correlación de Pearson	-.076	.173	.209
	Sig. (bilateralidad)	.643	.284	.196
Actividad Metacognitiva (36 reactivos)	Correlación de Pearson	-.078	.115	.223
	Sig. (bilateralidad)	.630	.481	.167

N = 40

DISCUSIÓN

Considerando que el objetivo de este estudio se orientó a establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de décimo grado de una institución educativa, lo que implicó identificar las estrategias metacognitivas puestas en práctica por las estudiantes y determinar el nivel de comprensión lectora de las mismas, se plantean las siguientes consideraciones:

Los resultados relacionados propiamente con las variables en estudio permiten destacar en la muestra que su nivel de Comprensión Lectora es de 9.8 en promedio, ubicado por debajo de la media teórica de 10.5, lo cual indica, aunque la diferencia no resulta significativa, que la lectura en estudiantes de bachillerato en la ciudad, al menos en el caso de la muestra, no alcanza a desarrollar plenamente procesos elevados de pensamiento, aun cuando sí evidencia capacidades para resolver inquietudes planteadas por textos de complejidad moderada. Estos resultados se asimilan a los ofrecidos por Cerchiaro et al. (2010) en un trabajo con estudiantes universitarios en Colombia, en el que la muestra, a pesar de alcanzar un promedio por encima de la media teórica, no alcanza niveles de lectura significativos, es decir, no logra superar la comprensión literal

e inferencial, con lo que demuestra poca capacidad para alcanzar niveles de pensamiento superior en la lectura.

Por otro lado, en este estudio resulta, asimismo, significativo en los resultados de cada uno de los factores de lectura investigados que las estudiantes, al ubicarse mayormente en el Nivel 3 de comprensión de la lectura, muestran más capacidad para recuperar e interpretar información de los textos que para reflexionar acerca de ellos. Estos resultados guardan relación con los observados en estudios anteriores en niveles de Preuniversitario y Educación Superior de la Universidad del Magdalena (González et al., 2004), en los que se comprobó, por un lado, poca capacidad de los estudiantes para responder información explícita del texto, limitaciones para inferir o deducir ideas relacionadas con el contenido del texto, incapacidad para argumentar o defender puntos de vista y para establecer relaciones entre dos textos o entre lo leído y otros contextos. Estos datos también se asimilan a los logrados por Calabria, Cortés, Prado y Riátiga (2005) con estudiantes universitarios de semestres iniciales y por los obtenidos por Cerchiaro et al. (2010) en indagaciones a jóvenes universitarios de Santa Marta y Pereira (en Colombia), donde las muestras, a pesar de ubicarse por encima de la media, exhiben capacidades para dar razón de la información literal que aporta el texto pero tienen dificultades para responder por información inferida y extenderse hasta el plano de formular hipótesis y hacer juicios argumentados sobre el contenido textual. Sin embargo, estos resultados difieren de los positivos reportados por López y Arciniegas (2003) sobre los niveles de comprensión literal, inferencial analítico, crítico e intertextual alcanzados por estudiantes de Educación Superior después de ser estimulados por el docente mediante una estrategia de apoyo orientada desde una perspectiva metacognitiva. Puede entenderse con esto que el probable mejoramiento en la comprensión lectora estaría mediado por la acción del docente o por recursos dirigidos por él. La mediación es cognitiva en cuanto debe ser consciente, significativa, recíproca, intencional y trascendente, con lo cual se exige que el educando conozca los procesos que genera. El maestro, como mediador efectivo, ha de ser conocedor de las estrategias adecuadas y útiles para orientarles en la reflexión sobre sus propios procesos, el control de los mismos y las acciones dirigidas a convertirlos en nuevo conocimiento (Tebar, 2001).

Todo lo anterior reafirma la situación de la lectura en los niveles educativos de Básica y Media para la ciudad de Santa Marta, que, en términos generales, muestra que los niños y jóvenes no desarrollan procesos superiores de pensamiento que los impulsen a asumir los textos reflexivamente, sino que, por el contrario, parecen conformarse con una lectura superficial y de muy poco esfuerzo intelectual.

Por otro lado, en este estudio la muestra se ubicó en un nivel de Actividad Metacognitiva entre medio y bajo, lo que quiere decir que manifiesta poca o ninguna capacidad para hacer uso de su conocimiento sobre su propio conocimiento de manera consciente, controlada y autoconstructiva como mecanismo para potenciarlo o como estrategia para producirlo o construirlo a manera de nuevo conocimiento, según lo señalan Mayor et al. (1995). Estos resultados concuerdan con los encontrados en estudios anteriores de Ladino y Tovar (2005), en los que se asevera que los estudiantes no poseen una estrategia, propiamente dicha, totalmente estructurada para la tarea de enfrentarse a un texto; y a los de Peronard y Velásquez (2005), en Educación Básica y Educación Media en Chile, donde hallaron que el conocimiento acerca de las estrategias de evaluación de su propia actividad metacognitiva no aumenta significativamente en enseñanza Básica. Sin embargo, difieren de los de López y Arciniegas (2003), quienes han reportado resultados positivos en estudios dirigidos a propiciar que estudiantes universitarios pudieran asumir conciencia, control y autorregulación de sus procesos. Esta diferencia podría entenderse por el hecho de que los estudiantes participantes en este estudio pertenecen al nivel de Educación Media, mientras que el referido por López y Arciniegas (2003) fue realizado en estudiantes del Nivel Superior, donde la mayor exigencia lectora podría ser la causa de mayor desarrollo de la actividad metacognitiva.

Si se tiene en cuenta que en los resultados el nivel de actividad autopoética es bajo y los de conciencia y control son nulos, queda claro que aun cuando la muestra es capaz de abrirse a nuevos conocimientos y luego cerrar ese proceso, etapa o momento cognitivo, o hasta dejar atrás conocimientos anteriores, para abrirse creativamente a otro proceso, no logra ser consciente de esto, ni tampoco ejercer ningún tipo de evaluación o control sobre el mismo. Podría entenderse con esto que las actividades

de conciencia, control y autopoiesis no son secuenciales ni lineales, ni mucho menos concurrentes, o sea, que pueden presentarse de manera independiente y no cohesionadas.

En otro sentido, se destaca que la muestra no ha logrado alcanzar un conocimiento de sus propios procesos de pensamiento, de las demandas que implica la tarea a su cargo, ni de las estrategias para llevarla a cabo; además, no ha desarrollado la habilidad para manejar, supervisar o corregir su actividad cognitiva, ni los recursos o estrategias implicadas en la actividad cognitiva. Todo esto indica que los individuos no toman en cuenta para el desarrollo de su actividad metacognitiva variables que influyen en la misma, esto es, la diversidad de actividades, sujetos cognitivos (incluyéndose) ni el contexto social, histórico y cultural en que se desenvuelven. Esta situación resulta preocupante si se considera que la actividad metacognitiva, a pesar de ser un proceso eminentemente personal, puede y debe ser potenciado desde fuera del individuo, entendiéndose, claro, que si no por parte de otras personas, sí, al menos, por él mismo.

Más allá de lo anterior, en los resultados de la correlación del proceso de Comprensión Lectora con la Actividad Metacognitiva de la muestra queda claro que no existe relación entre ellos, ni de manera global ni por componentes, lo cual indica que el nivel de comprensión de lectura alcanzada por las estudiantes no guarda de manera explícita en este estudio ningún tipo de nexo con el resultado del conocimiento que ellas tienen de su propia actividad mental. Esto significa que aunque las estudiantes puedan medianamente recuperar e interpretar información de los textos y su grado de reflexión sobre la misma sea limitado, no son conscientes de esta tarea, no ejercen ningún control sobre el proceso de lectura ni sobre la información manejada, ni mucho menos la utilizan para elevarla a niveles de creación o producción intelectual.

Vistas la Comprensión Lectora (de nivel medio en este caso) y la Actividad Metacognitiva (de rango bajo) como procesos mentales de grado superior, la actividad metacognitiva parece ser más compleja que la tarea de comprender textos. Esto podría entenderse a partir del hecho de que la lectura de alguna manera es una actividad externa, pues, por un lado,

depende de elementos físicos que no están incorporados a la persona, como son los textos, y, por otro lado, se le somete generalmente a una mediación, apoyo u orientación por parte del docente, lo cual, sin duda, puede contribuir a potenciarla. Por el contrario, la actividad metacognitiva es un proceso definitivamente interno en y del individuo, de naturaleza mental, además, habitualmente no mediado de forma intencional por parte del docente, por desconocimiento, muchas veces, de su esencia y los procedimientos para estimularla, por lo que en su práctica dicha actividad se pierde muchas veces en la desorientación de un lector desatendido en su tarea intelectual.

Estos resultados se aproximan a los obtenidos en estudios recientes por Cerchiaro et al. (2010), que señalan que en general no hay relación significativa entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora, al descubrir que los jóvenes lectores no pueden aplicar de modo intencional su escaso conocimiento metacognitivo a la tarea de comprender el texto más allá de su contenido. También coinciden los resultados con los reportes de Herrera (2009) en estudios con universidades públicas y privadas en Yucatán (México), en los que se descubrió que parece no existir relación directa ni influyente entre la lectura y la actividad metacognitiva del estudiante; y con los estudios de Vargas y Herrera (2005) en referencia a trabajos de Peronard (2001), quienes declaran una escasa correlación entre comprensión lectora y metacompreensión, y señalan que los estudiantes, pese a alcanzar un aumento en su conocimiento metacognitivo, no logran utilizarlo espontáneamente en su proceso de comprensión y producción. Asimismo, los resultados se aproximan a los de Peronard (2001), quien refiere no solo una correlación muy baja entre comprensión de textos y la metacompreensión, sin importar el grado escolar del lector, sino que afirma también que aunque el conocimiento metacognitivo aumente, el lector no lo utiliza directa ni conscientemente en procura de la comprensión y, además, que aunque los dos procesos pueden ocurrir paralelamente, no se enlazan ni se influyen. Con esto se reafirma que parece haber más de una evidencia para asegurar la escasa o inexistente correlación entre la actividad lectora y la metacognitiva.

Pero estos resultados difieren de los presentados por Vargas y Herrera (2005) con estudiantes de Educación Media, en los cuales se encontró

que aquellos que recibieron entrenamiento en estrategias metacognitivas mostraron un significativo avance en los procesos de comprensión lectora. Y con trabajos de Peronard y Velásquez (2005), en Educación Básica y Educación Media en Chile, donde hallaron una relación de influencia entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora, pues el proceso de desarrollo de la una se equipara al de la otra, o sea, que un impulso lento de la primera se manifiesta en la misma situación en la segunda. Además, guarda similitud con resultados de Herrera, Carranza, Celaya y Carezzano (2004) con estudiantes universitarios, en los que se señala que las limitaciones en los desempeños de actividad metacognitiva tienen una marcada influencia en los bajos niveles de comprensión lectora. Puede entenderse con esto que la probable relación entre comprensión de lectura y actividad metacognitiva para ser efectiva y real estaría mediada por el docente o por recursos dirigidos por él, tal como lo afirman López y Arciniegas (2003) en Colombia en un estudio en el mismo sentido.

Igualmente, los trabajos de Ochoa y Aragón (2005) comprobaron una directa correlación entre el funcionamiento metacognitivo y el nivel de comprensión al descubrir que los individuos más regulados en la lectura de textos científicos tienen más control y monitorean mejor sus procesos cognitivos que los sujetos menos regulados; y lo reafirman al señalar que los alumnos bien regulados, independientemente del nivel académico, tienen mejores desempeños en tareas de lectura y escritura.

De la misma manera, los resultados de este trabajo se diferencian de los presentados por Flórez et al. (2005), en los que se sostiene que existe relación positiva e influyente entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora, al confirmar que los niños con mayor nivel de actividad metacognitiva evidencian mejores niveles de lectura; esto es, a mayor conocimiento de la actividad del pensamiento y de las estrategias a poner en práctica para cumplir con éxito la demanda de la tarea, mejores resultados lectores. También se diferencian de los resultados de Mazzitelli, Maturano y Macías (2007), en los que se precisa que los lectores menos competentes tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura, y se ha detectado una deficiente habilidad para monitorear sus propios procesos de comprensión.

Queda entonces claro que pese a que en este trabajo se reporta que no existe relación aparente, directa ni influyente entre el proceso de comprensión de lectura y la actividad metacognitiva, sigue planteada una fuerte discusión al respecto, pues estudios similares reportan resultados opuestos.

La contradicción entre la relación teóricamente probada y ampliamente explicada entre actividad metacognitiva y comprensión lectora, y los resultados prácticos, son una muestra de la dificultad para indagar sobre procesos mentales tan abstractos, complejos y subjetivos, por lo tanto, relativos, como la actividad metacognitiva. Por eso, a partir de los resultados de este estudio se entiende que se hace necesario, al evaluar la actividad metacognitiva, considerar la utilización de metodologías cualitativas con diseños longitudinales que permitan describir, analizar e interpretar la actividad metacognitiva a lo largo del tiempo, registrando su evolución y cambios, tal como sucede en la realidad, en lugar de dar cuenta de una situación coyuntural o momentánea.

Por ser la actividad metacognitiva y la comprensión lectora procesos dinámicos, de la misma naturaleza intelectual, igualmente complejos y de muy variados aspectos y componentes, pueden existir entre ellos relaciones más allá de las definidas teóricamente en este y otros trabajos de la misma línea; por lo tanto, se requiere estudiar desde muy diversas perspectivas estos fenómenos y en diversos grados de amplitud y profundidad, a fin de lograr una visión más completa de los mismos y sus reales posibilidades de correlación. Igualmente, deben tomarse los resultados de esta investigación con cautela, no solo por lo expresado anteriormente, sino por el número reducido de la población estudiada.

Finalmente, al plantearse con los resultados del estudio que aquí se reporta y la confrontación de los mismos con estudios similares, que las relaciones entre actividad metacognitiva y comprensión lectora siguen en discusión, se espera entonces, a partir del mismo tema, que en adelante se profundice la reflexión en torno a las formas de optimización de los procesos lectores en los estudiantes, las posibilidades de aprovechamiento de la actividad metacognitiva para potenciarlos y de las verdaderas relaciones entre ambos procesos, a fin de develar sus similitudes, diferencias, influencias e injerencias mutuas, que pudieran

ser aprovechadas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes; y, por supuesto, que se deriven de todo ello acciones concretas que conduzcan a un mejoramiento notable, tanto en los procesos lectores como metacognitivos, de tan limitados resultados en la actualidad.

Referencias

- Bastidas, J. (2003). *Análisis comparativo de la actividad metacognitiva en estudiantes de psicología*. Material en la Red. Recuperado de psicojefftesis.blogspot.com.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). *Cognitive monitoring in Reading*. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A.
- Calabria, Y., Cortés, Z., Prado, A. & Riátiga, R. (2005). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Campanario J. M., Cuerva, J., Moya, A. & Otero, J. C. (1998). *Metacognición y el aprendizaje de las ciencias*. Universidad de Rioja (España). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Material en la Red. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=993584>
- Canet-Junic, L., Urquijo, S., Richard'S, M. M. & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2 (2), 99-111.
- Cerchiaro, E., Sánchez, L., Herrera, J., Arbeláez, M. & Gil, H. (2010). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Universidad del Magdalena. Santa Marta (Colombia).
- Fernández, J. (2012). Resultados ICFES 2012. Material en la Red. Consulta realizada en octubre de 2013. Recuperado de <http://www.slideshare.net/josefer015/resultados-pruebas-icfes-2012>
- Flórez, R., Torrado, M, Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Flórez, R., Torrado, M. & Mondragón, C. (2003). Investigación: explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología* (Universidad Nacional de Colombia), 12, 85-98. Material en la Red. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1193/1742>

- Ghaith, G. (2003). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 26 (4), 13- 21.
- Ghaith, G. & Obeid, H. (2004). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 27 (3), 49-57.
- González, R., Acosta, M., Argote, R., Calderón, J., Linero, D., Paba, Z. & Prado, A. (2004). *Desarrollo de competencias lectoras y escritoras en estudiantes de Ciclo Nivelatorio, General y de Facultad de la Universidad del Magdalena. Grupo de Investigación Institucional de Lenguaje, Universidad del Magdalena*. Santa Marta (Colombia).
- Herrera, J. (2009). *Metacognición en estudiantes de una universidad pública y una universidad privada*. Tesis de pregrado 8no publicada), México: Universidad Marista de Mérida.
- Herrera, J., Carranza, M. & Carezzano, F. (2002). Modalidad para explorar y operar con los libros de texto y su influencia en la comprensión lectora. En *Memorias del III Congreso Nacional de Educación y Segundo Internacional "La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio. Conocimiento, Ética y Esperanza"*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- Herrera, J., Carranza, M., Celaya, G. & Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México. Material en la Red. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15506101.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2005). *Pruebas PISA*. Secretaría de Educación Pública. Material en la Red. Consulta realizada 21 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa>
- Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las ciencias*, 23 (3), 1-5
- López, G. & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118- 141.
- Macías A., Mazzitelli C. & Maturano, C. (s.d.). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (I.I.E.C.E.), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Material en la Red. Recuperado de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20%20eleccion%20de%20carrera/009%20-%20Mazzitelli%20y%20Maturano%20-%20UN%20San%20Juan.pdf>

- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. & Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73 (1), 69-86.
- Maturano, C., Soliveres, M. & Macías, A. (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. Material en la Red. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21831/21665>
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a aprender a pensar*. Madrid: Paidós.
- Mazzitelli, C., Maturano, C. & Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las ciencias*, 25 (2), 217-228.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2006). *Funcionamiento Metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de reseñas analíticas*. Cali (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana.
- Peronard, T. M. (2001). *Comprensión de textos escritos y metacomprensión*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M. & Velásquez (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38 (57), 61-74. DOI:10.4067/S0718-09342005000100005
- Rodríguez, E., Jurado, F., Rodríguez, M. E. & Castillo, M. (2006). *Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Análisis de Resultados 2005. Lenguaje*. Icfes. Recuperado de http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4847.pdf.
- Tebar, L. (2001). *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. El paradigma de la mediación cognitiva en cuestiones*. Red Latinoamericana Talento – Red Talento. Material en la Red. Recuperado de http://www.redtalento.com/Bienvenidos/_Lo_nuevo/V_Congreso/Conferencias/Paradigma/paradigma.html.
- Vargas, M. & Herrera, E. (2005). *Más allá de la comprensión lectora: Una relación entre la metacognición y la comprensión*. Recuperado de <http://www.instituto-merani.edu.co/publicaciones/articulos/MAS%20ALLA%20DE%20LA%20COMPRENSI%C3%93N%20LECTORA%20%20E%20HERRERA%20-%20MARZO%2025%20DE%202008.pdf>

