



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
ESTUDIOS DE POSTGRADO  
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

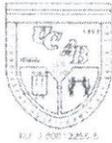
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentado por  
Keyla Yonay Jacinto Garces  
para optar al Grado de  
Especialista en Educación  
Mención Procesos de Aprendizaje

Asesora

Lisette Poggioli, EdD

2019



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

www.ucab.edu.ve

Tel.: (0212) 407-56-24 Fax: 407-43-52

Estudios de Postgrado

## ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO ESPECIAL DE GRADO ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores LISETTE POGGIOLI BELLO (Asesor) y CARLOS DÍAZ LOYO, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los dieciséis días del mes de julio del año dos mil diecinueve, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo Especial de Grado " ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA/// ", presentado por la ciudadana Jacinto Garcés, Keyla Yonay, C.I. N°. 19834897, para optar al grado de Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar del Trabajo Especial de Grado que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Programa.

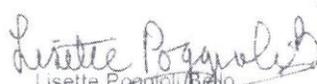
Reunidos a los veintiun días del mes de octubre del año dos mil diecinueve, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, previa lectura y estudio del mencionado trabajo, hemos decidido convocar al estudiante con el fin de responder las preguntas que le formule el jurado. Hechas por nuestra parte las preguntas y aclaratorias correspondientes, se consideró formalizar el siguiente dictamen:

### APROBADO

Hemos acordado calificar el Trabajo Especial de Grado con DIECINUEVE (19) puntos.

( Observaciones o declaratoria de recomendación )

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los veintiun días del mes de octubre del año dos mil diecinueve.

  
Lisette Poggioli Bello  
C.I. 4354923

  
Carlos Diaz Loyo  
C.I. V-16707359



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION MENCION:  
PROCESOS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Keyla Jacinto

Tutora: Lissette Poggioli

Fecha: Junio, 2019

### **Resumen**

El objetivo planteado en el presente estudio es analizar el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura en estudiantes educación primaria, mediante un análisis crítico fundamentado en la revisión de una gama de investigaciones, lograr determinar la efectividad y beneficios que conllevan la utilización de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria.

El tipo de investigación desarrollado fue de corte documental con un diseño bibliográfico con el propósito de ampliar el conocimiento, revisando de manera reflexiva en la profundidad de cada investigación realizada, establecimiento de comparaciones y generación de inferencias en base al contenido revisado; sólo se obtuvieron datos de origen bibliográfico de distintas clases, revistas, libros y publicaciones científicas

Descriptores: Metacognición / Lectura / Comprensión / Educación / Aprendizaje

## **Agradecimientos**

A mis padres, hermano y esposo, que siempre me han apoyado y han creído en mí.

A la Universidad Católica Andrés Bello, que abrió sus puertas y me brindó la oportunidad de caminar por la senda de nuevos conocimientos

A mi tutora, quien me dio todo el apoyo necesario para alcanzar esta meta

A todos mil gracias.

## Introducción

La habilidad que destaca a un sujeto en el dominio de un arte no sólo subyace a factores biológicos pre-disposicionales o de una realidad de la que se deleita un gremio afortunado. El cultivo, el entrenamiento y la formación en una capacidad humana, va más allá de la ejecución de la actividad misma, es un entendimiento profundo de los procesos que subyacen detrás de esta, la garantía en el dominio de la ejecución de las tareas a realizar, como lo establecen Osses y Jaramillo (2008):

Para lograr los objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, en los últimos años se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitiva (P.. 187).

La metacognición se conoce como aquella capacidad que contribuye a que el sujeto se encuentra en la facultad de manejar y monitorear la actividad cognitiva en todas sus áreas y procesos. Para Flavell (1976), este control sobre la cognición es dirigida hacia un fin o una meta. El desarrollo de esta capacidad metacognitiva va a determinar en la persona la supervisión rigurosa sobre su propia actividad cognitiva. De esta manera se es consciente de todos los procesos intervinientes en ejecuciones como la lectura. Esto es resultado de ese proceso de entrenamiento que subyace como efecto de la inclusión de estrategias metacognitivas para entrenar esta capacidad, las estrategias empleadas servirán de apoyo y capacitación para quien se esté formando en la conformación de la facultad metacognitiva.

El control metacognitivo puede cambiar el modo en el que se interpreta la lectura, por ende, la revisión y el monitoreo del proceso de comprensión de la lectura tiene como efecto la reconsideración de los hechos textuales sometiendo a un análisis exhaustivo de la interpretación textual en el curso y desarrollo de la lectura, como lo plantea Zavaleta (2014): “Existe consenso entre diferentes investigadores acerca de la importancia de la conciencia y monitoreo de los propios procesos de comprensión cuando se lee, en tanto aspectos críticamente importantes de las habilidades de lectura”. (p. 28).

La comprensión de la lectura se conoce como la interpretación e internalización de los significados expuestos a través de símbolos; sin embargo, el empleo y la utilización de estrategias metacognitivas van a provocar que el proceso de interpretación de la lectura de un texto escrito vaya mejorando la comprensión en el sujeto y se constituya una tarea metacomprendiva, optimizando la comprensión de la lectura a niveles excepcionales por medio del pensar acerca el propio proceso comprensivo (Flavell, 1976).

En la actualidad, la maduración educativa en los estudiantes de primaria está siendo apoyada por estrategias metacognitivas que participen en la configuración y construcción de conocimiento, brindando una interpretación más objetiva de los hechos textuales y forjando dentro de sus aulas un nuevo estilo benéfico en la creación de un conocer. En este sentido, Jaramillo y Simbaña (2014, p. 304) hacen un recuento de diferentes estudios en los que se encuentran informes relacionadas a la metacognición entre los que se destaca la idea de que deben existir estrategias de aprendizaje específicas en ámbitos curriculares concretos (en lectura, escritura, matemáticas,

ciencias sociales, etc.) y no tanto estrategias de aprendizaje de tipo más general e interdisciplinar que puedan utilizarse transversalmente en las diversas áreas.

Es por ello que en la presente investigación se pretende analizar desde la literatura especializada y delimitada, el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria.

## Capítulo I. El Problema

### Planteamiento del Problema

La educación constituye la base primordial del desarrollo económico, político, social y cultural de toda sociedad, ya que se considera como un medio para preparar e incentivar a las personas a convertirse en entes transformadores de la realidad circundante, con el propósito de alcanzar un nivel mejor de vida bien para él mismo, su familia, entorno y la sociedad en general. Para ello, se requiere el buen funcionamiento del sistema educativo, orientado a lograr la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo sustentable y equitativo del país (Bugelsky, 1974).

Hay consenso en que la educación es un factor primordial para el desarrollo de las naciones, siendo la educación un proceso universal caracterizado por el desempeño de sus actores dentro del trabajo docente educativo, los cuales son observados, no como fuente de todos los conocimientos, sino como pioneros en el papel de guía o apoyo durante el aprendizaje de los estudiantes, al respecto Gilbert y Burgess (2008) señalan que los docentes deben:

Ayudar a los jóvenes a que deseen adquirir nuevos conocimientos, ayudarles a saber dónde encontrarlos, a distinguir los buenos de los malos, a saber, qué hacer con ellos cuando los encuentren: todo esto compone el papel del educador del siglo XXI (p. 24).

En este sentido, Gilbert, y Burgess (2008) hacen referencia al rol que cumplen los docentes como facilitadores del conocimiento. Por lo tanto, deben valerse de diversos tipos de estrategias que permitan a sus alumnos comprender la información

suministrada, así como emplearla en un futuro.

Hoy en día es imprescindible para la educación que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que con ellas se pueden alcanzar niveles de aprendizaje autónomo, así como en los procesos de adquisición y seguimiento de este proceso en el aula (Labarrere, 1996).

En este contexto, los estudios de evaluación sobre habilidades de comprensión de la lectura son aquellos que se refieren al entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Burón, 1996).

En lo que respecta a los distintos campos de la educación, la metacognición se ha aplicado a asuntos relacionados con el aprendizaje académico tales como la atención, la memoria, la resolución de problemas, el uso de estrategias de aprendizaje y la comprensión de la lectura. Particularmente, en el área de la enseñanza de la lectura cada vez es más frecuente encontrar investigaciones que sustentan el importante rol que juega el conocimiento metacognitivo en los procesos de comprensión. (Crespo, 2004).

Sin embargo, Terrio (2004) considera que la comprensión lectura era el resultado directo del descifrado de las unidades que componen las palabras, ya que “si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática” (p. 143). No obstante, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

Por lo general, de acuerdo con lo planteado, la comprensión de la lectura se

enseña dando a los alumnos diversos textos seguidos de preguntas relacionadas con su contenido. Este tipo de estrategias se comprueba hasta qué punto el alumno es capaz de transferir la información pertinente según el profesor, desde que la recibe hasta que la reporta en forma escrita o verbal.

De allí, la exigencia social permanente y requerimiento de una educación de nivel alto con dominio técnico, científico y humanista que posibilite a los estudiantes comprender e interpretar los escenarios sociales y culturales nuevos, aceptar exitosamente los retos y exigencias que se le presentan como persona, como profesional y ciudadano. Y, la preocupación permanente de las instituciones educativas, de la medida del rendimiento académico de los estudiantes, como indicativo de calidad de la educación que conlleva a la calidad del sistema educativo, de la sociedad y del país. (Arancibia, Herrera y Strasser. 2008)

Fermín (2001) plantea que:

Hoy día, el deber ser de la educación bajo los términos de calidad y excelencia, debe enfocarse desde el punto de vista de la complejidad humana y social, partiendo del hecho de entender la educación como un “sistema complejo”, que se caracteriza por contener subsistemas fuertemente conectados alrededor de lo humano: culturales; sociales; filosóficos; sociológicos; psicológicos; ecológicos; políticos y económicos que representan los soportes estructurales del mismo (p. 31).

En otro orden de ideas, es necesaria la búsqueda del equilibrio educativo, que tenga como base la dimensión humana de la educación por encima de cualquier otra consideración, con la comprensión e integración del ser de la educación en el marco de

factores sociales, familiares, emocionales, afectivos, subjetivos, internos y externos que inciden en su realización como estudiante, tanto en él; desempeño y rendimiento académico como en las posibilidades de superación de las amenazas y debilidades, hacia el cambio y desarrollo exitoso en lo personal, profesional y ciudadano (Flavell, 1976).

De igual forma, Ausubel, Novak y Hanesian (2005) consideran que:

La necesidad de logro académico y profesional está orientada hacia el conocimiento y aprovechamiento escolar para el alcance de metas académicas y profesionales, lo que refleja el estímulo y sentido que lo impulsa y, el cual tiene componentes culturales y sociales que propician las aspiraciones de superación (p. 47).

Es importante, en tal sentido, profundizar en el conocimiento de esta situación que arropa al estudiante, a su familia, a la institución educativa y al país, toda vez que la repitencia y la deserción constituyen una frustración y una pérdida económica, no sólo para los estudiantes y su entorno, sino también el prestigio de la educación primaria. Es por ello por lo que, en la actualidad, una parte importante de docentes y otros profesionales de áreas distintas del conocimiento, se sienten comprometidos con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas didácticamente. En consecuencia, el producto debe ser una institución que genere conocimientos significativos y válidos para el participante; es preciso disponer de estrategias para hacer llegar el propósito del hecho educativo (Florez, Arias y Guzmán, 2010. p.30).

Por consiguiente, surge la necesidad de redefinir y crear estrategias didácticas, metodológicas y organizativas para dar respuesta educativa a todos, donde se

posibilite la gestión de la diversidad en el aula, estimulando y mejorando la comprensión de la lectura por medio de actividades en base a la creatividad, la imaginación de los jóvenes y, como lo expresa Rimari (2004), “las aulas de clases deben ser un modelo que libere talentos que duermen en el interior de cada uno de ellos” (p. 39).

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje según Arancibia y otros (2008), se trata de “un aprendizaje en el contexto educativo, ligado, por tanto, a unas condiciones específicas expresamente instrumentadas para estimular y optimizar los resultados de acuerdo con unos objetivos educativos previamente programados, es decir, el aprendizaje guiado, influido por estrategias instruccionales adecuadas” (p. 32). Por su parte, Barnett (2003) indica que “como estrategias de enseñanza y aprendizaje que, entre otras, favorecen la motivación del alumnado, aumentan los rendimientos académicos” (p. 10). De manera que, el mismo autor indica que

El reto de la educación de hoy es dar propuestas de estrategias organizativas de aula, con mira a la escuela del futuro, donde las innovaciones educativas provoquen los cambios pertinentes, mejorando y transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los estudiantes apoderarse de los conocimientos de una forma agradable, dando paso a la transferencia de estos para y por la vida y generando resultados positivos en la evaluación y, por ende, en el rendimiento académico estudiantil (p.163).

En concordancia con lo antes expuesto, específicamente, el conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que posee un individuo, sobre los procesos

mentales que intervienen en la ejecución de cualquier actividad de aprendizaje. Para Flavell (1976), la metacognición se refiere tanto al conocimiento que el individuo posee acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión) y la regulación de dichos procesos para el logro de un objetivo o una meta específica.

Particularmente, la metacognición tiene que ver con el conocimiento sobre fenómenos cognitivos y está vinculada con todo aquello que el individuo sabe acerca de su naturaleza como ser pensante, acerca de la naturaleza de las diferentes tareas que está en capacidad de elaborar, y acerca de las posibles estrategias que puede aplicar con el propósito de solucionar dichas tareas.

En este sentido, de acuerdo con Flavell (1976), el conocimiento sobre estrategias permite diferenciar entre el valor que poseen las estrategias cognitivas de las metacognitivas, haciendo ambas alusiones a la realización de un tipo de acción semejante, siendo la función de una estrategia metacognitiva el obtener información sobre el progreso que se ha logrado, en el caso concreto sobre el mejoramiento de la comprensión de la lectura.

Por su parte, Florez, Arias y Guzmán (2010) coinciden con el hecho de que no existe distinción entre las estrategias metacognitivas y las cognitivas. Para este autor, existen distintos niveles de conocimiento metacognitivo que ayudan al lector a dirigir de manera consciente el uso de las estrategias cognitivas partiendo del propósito y las metas que se persiguen en la actividad de lectura.

En este orden de ideas, siendo la lectura o la acción de leer, la representación semántica del sentido de una frase u oración, cuyo fin último es que el individuo luego

de percibir un texto escrito, entienda su contenido; concibiéndose como un proceso interactivo, estratégico, evaluativo y lingüístico que combina el procesamiento de varios procesos cognitivos a fin de lograr la comprensión de un texto escrito, es conveniente concretar la situación a estudiar a través de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas presentes en la lectura para mejorar la comprensión lectora? ¿Cuál es el método de aplicación de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura de estudiantes de educación primaria? ¿Cuáles serán las estrategias metacognitivas apropiadas para el mejoramiento de la comprensión lectora en niños de primaria?

### **Objetivos de la Investigación**

**Objetivo General.** Analizar el efecto de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria.

**Objetivos Específicos.** Este estudio se ha planteado los siguientes objetivos.

1. Describir aspectos teóricos y conceptuales de las estrategias metacognitivas y de la comprensión de la lectura presentes en la literatura.
2. Identificar en la literatura, el método de aplicación de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria.
3. Establecer la factibilidad de los métodos de aplicación de estrategias metacognitivas apropiadas para estudiantes de educación primaria en la comprensión de la lectura desde la literatura.

### **Justificación de la Investigación**

La justificación es una pieza clave en todo trabajo de investigación, por ello, de

acuerdo con Méndez y Sandoval (2011), la justificación de esta investigación es de carácter teórica, práctica y metodológica. Así pues, se considera una justificación teórica en virtud de que se pretenden determinar los efectos del uso de estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación básica y como consecuencia de aplicar dichas estrategias se convierte en práctica. De manera que siendo la educación la base fundamental para la construcción de una sociedad, resultan de suma importancia los factores que influyen en la lectura y su estímulo, a fin de lograr que el proceso educativo apoyado en estrategias metacognitivas contribuyan al desarrollo del interés, la creatividad, el uso de los sentidos, la lógica, el razonamiento y la resolución de conflictos para que el educando reciba un verdadero aprendizaje para la vida.

Además de otorgar a la comunidad formada en los procesos del aprendizaje y educacionales grandes beneficios, que se verá favorecida por la intervención pedagógica del docente, en un mejor desempeño de roles que presten al educando, fomentando mayores niveles de atención en el aula en pos de la lectura, brindando estímulos, reforzadores positivos y afecto como premisa de las relaciones personales y condicionantes de un buen rendimiento académico.

De allí que, en lo pedagógico, en la medida que los docentes fomenten seguridad, valores, comunicación y afecto, así lo secunda Woolfolk (2010), en la obra *Psicología Educativa*, que considera que las estrategias de aprendizaje son ideas para lograr metas de aprendizaje, algo así como un tipo de plan general de ataque y el uso de estrategias y tácticas refleja conocimientos metacognitivos (p. 272). El estudiante incrementará de una manera efectiva su desempeño, aumentando su autoestima y

confianza, debido a los avances y metas alcanzadas.

## Capítulo II. Marco Teórico

No hay dudas sobre las problemáticas fenomenológicas presentadas en cada niño que se evidencian en la actualidad a nivel educativo, ni mucho menos existe discrepancias en los planes de acción de estos, cuyo objetivo es concebir significativamente una remisión de cada situación planteada. Esta situación, conlleva a una alarma dentro del gremio de educadores, ya que las potencialidades de cada alumno no se ven reflejadas en los resultados, sino que el reflejo es la disfuncionalidad de los procesos de aprendizaje, que tienen como fin la formación integral y equilibrada de cada sujeto que es adscrito a los distintos entes institucionales durante todo su proceso de crecimiento (Arancibia y otros. 2008).

El proceso que se le adjudica primacía en este contexto es el proceso normativo denominado comprensión de la lectura; que acciona mancomunadamente con los otros procesos cognitivos y de aprendizaje como la abstracción, la atención, la memoria, el lenguaje, efectuando como resultado la formación de la cosmovisión de cada sujeto, ya que el aspecto sociohistórico, tradicional y personal son transmitidos tanto en el lenguaje oral como el escrito. Si dicho proceso tiene como deficiencia su producción original, sus efectos traerán consigo una extrapolación a cada ámbito del quehacer humano (Bugelsky, 1974).

Por esta razón, existe una preponderancia en trabajar en la observación objetiva de las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar el proceso planteado, donde se tenga como finalidad el análisis y la síntesis de cada uno, seleccionando según ese criterio, las más adecuadas para utilizarlas en el medio escolar, ocasionando un cambio y una respuesta acorde a las necesidades

preestablecidas que llevaron consigo dicho plan de acción por parte de los organismos educativos competentes. Como lo observan Jaramillo y Simbaña (2014) planteando que al realiza actividades interactivas en el aula, a través de estrategias motivadoras, los estudiantes procesan la información sin dificultad, formando parte de su propio aprendizaje lo cual constituye un aporte significativo y duradero del conocimiento, solo así se extrapolará a nuevas situaciones (p. 305).

La comprensión es causalista a la producción de un aprendizaje, esto quiere decir que si no existe una comprensión adecuada, será difícil poder adquirir un aprendizaje expresado en conocimiento; dicha situación sucede por la razón de que, la comprensión no es una funcionalidad aislada, sino que la producción de esta se da gracias a la integración de procesos cognitivos poseídos dentro de cada ser humano. Por tal explicación, se concluye que la comprensión de la lectura es prioridad como proceso educativo y como proceso funcional dentro y fuera del ámbito escolar (Burón, 1993).

Hoy en día, se hallan dos concepciones principales. En primer lugar, aquella que establece la metacognición como producto, vinculada con el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento cognitivo de uno mismo y organización de la información en un esquema que facilita la comprensión (Castillo, 2013. p.40) y en segundo lugar la metacognición como proceso, que alude al conocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que se implementan sobre la actividad cognitiva.

Mayor, Suengas y González-Marqués (1993) explican que, a mediados de los 80, se replantea la aplicación del término metacognición sujeto a su vez a los esfuerzos por decantar una definición operacional y teórica, a través de los trabajos de Borkowski

(1985), Yussen (1985), Brown (1987), Alexander y Stuss (2000).

Crespo (2004) plantea cómo ocurren estos cambios en la concepción de la metacognición en cuatro vertientes teóricas principales desde la psicología evolutiva: Una enfocada a las teorías mentales que los niños manifiestan en los primeros años de vida (Teoría de la Mente) y otra que considera la metacognición como uno de los cambios que sufre la inteligencia durante la adolescencia. Las otras dos se inscriben dentro de una propuesta de procesamiento de la información. Una corresponde a las investigaciones sobre la memoria denominada del "sentimiento de saber". La otra centrada más en metacognición de la comprensión lectora busca establecer claramente las diferencias entre conocimiento y regulación o control (p.1).

Los cambios anteriormente planteados, son consecuentes a las distintas corrientes que estudiaban y planteaban distintas inclinaciones en cuanto a las funciones cognitivas.

Desde una concepción cognitivo-estructural, encontramos a autores como Piaget (1928), Brown (1973), Kramarski y Feldman (2000), que apoyan la descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos, en secuencias de cambio que responden a la relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.

Bandura (1986), Rosenthal (2000) y Zimmerman (2001) defenderían la postura Cognitivo-Conductual, que aplica una consideración de estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median en el aprendizaje, así como su repercusión en los cambios conductuales.

Desde otro enfoque, que parte de la posibilidad de llevar a cabo la medición estandarizada (como se había venido haciendo con la inteligencia) al Identificar factores metacognitivos o procesos básicos, esta postura se identifica con el enfoque psicométrico representado por Cattell y Horn cp. McGrew y Wendling (2010) y Guilford (1982).

En la sociedad contemporánea, las investigaciones suelen acudir a los trabajos de Flavell para erigir los soportes teóricos de las mismas, apelando por un concepto de metacognición donde se maneja el conocimiento de la propia actividad cognitiva, además del control sobre dicha actividad para dirigirla hacia un fin específico.

Estos elementos también aparecen en lo establecido por Harris y Hodges (1995), que definieron la metacognición como la “consciencia y conocimiento de procesos mentales propios, de manera que se monitoreen, regulen y dirijan como se desee” (p. 153).

Algunos autores hacen hincapié en la actividad metacognitiva como una actividad única en el individuo, a pesar de que este pueda recibir del exterior herramientas o guías en el proceso: “los conocimientos y actividades metacognitivas se refieren a la cognición del sujeto y no a la cognición en general o a la cognición de otras personas” (Martí, 1995, p. 14).

Este mismo autor añade, con respecto a la importancia de la metacognición en la educación que “en muchas ocasiones, no es suficiente tener un conocimiento sobre la tarea o sobre las particularidades de su resolución, además hay que saber cómo regular la conducta para alcanzar el objetivo deseado” (p.15).

Los conocimientos metacognitivos hacen referencia a lo que se conoce sobre la

persona y como esta regula su propio aprendizaje, la tarea y las variables que implica la misma y las estrategias que pueden o no dar respuesta a las necesidades de las dos anteriores. Las experiencias metacognitivas corresponden a los pensamientos sensaciones y sentimientos que acompañan la actividad cognitiva, mientras que las metacognitivas, son los fines u objetivos propuestos (Gutiérrez, 2005).

Con respecto a la evaluación de metas cognitivas u objetivos, Rodríguez (1992), afirma:

Sólo si hay autoevaluación el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzará los objetivos que pretende, ya que nadie llega a ningún sitio hasta que no se es consciente de que se ha llegado, lo cual le permite decidir si está bien seguir allí, si debe ir a otro lugar, o si debe cambiar de rumbo (p. 140).

Conocer y fijar los objetivos que se quieren alcanzar junto a la elección de las estrategias para conseguirlos, la práctica de la auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas, y finalmente la evaluación de los resultados - para los objetivos previamente planteados –conforman no solo las características, sino las fases sistemáticas del proceso de la metacognición (Burón, 1996).

Dorado (1996) explica que todas las personas crean estrategias propias para su aprendizaje, pero que al planificarlas, regularlas y evaluarlas continuamente se ejerce el pensamiento metacognitivo.

Poggioli (2000) expone que la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimientos de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y

eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados de aprendizaje.

Ese mismo año, Kuhn (2000) establece que la metacognición se refiere a “un aumento en la consciencia sobre lo que uno cree y de lo que uno sabe y el control en la aplicación de estrategias para procesar nueva información” (p. 178).

Enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar estrategias eficaces de aprendizaje, y que el desarrollo metacognoscitivo lleva a saber aprender (Burón, 1996).

Mayor y cols. (1993) establecen, a modo de conclusión con respecto a la conceptualización de la metacognición, que “existe amplio consenso respecto a los dos componentes principales de la metacognición: conciencia y control. Pero en realidad esos componentes son macrocomponentes cada uno de los cuales incorpora diversos subcomponentes” (p. 7). Esta afirmación es secundada por esta investigación luego de haber expuesto este acercamiento teórico al nacimiento, evolución, aprehensión y práctica de este concepto.

### **Origen de la Metacognición**

El cerebro, esa gran masa encefálica que puede categorizarse como el “software” del cuerpo humano. En él se concentran todas las operaciones básicas y superiores del pensamiento. Es simplemente la central de operaciones vitales, pero estas operaciones tienen especial vinculación con diversos aspectos, como la edad cronológica del sujeto, la madurez psicológica y la condición neurológica, (Luria, 1958). Resulta categórico mencionar y tener en cuenta que el cerebro humano es un sistema

complejo, pues posee un amplio nivel de especialización funcional inherente al desarrollo evolutivo personal y único. Al ser “único” depende estrechamente de las capacidades, habilidades y dotes personales. Profundizando con mayor entendimiento lo anteriormente descrito, el cerebro puede ser referido como una maquina extraordinaria que gobierna todas las operaciones vitales, no obstante, necesita de un lapso y una serie de etapas que necesita transcurrir y superar para llegar a la meta establecida. El cerebro cuenta con varios “agentes” que ayudan a cumplir su difícil tarea; dos de esos agentes son: Cognición y Metacognición. Estos suelen ser un constructo bastante misterioso, pues mientras más estudios se le aplican para poder comprenderlos, más oscuros y difícil de explicar se tornan (Rivière, 1991).

Si consideramos a la Cognición de forma metafórica como una inmensa biblioteca, la bibliotecaria llevaría el nombre de Metacognición, pues es la encargada de estar a la vanguardia de toda la información de la Cognición. Se encarga, además, de organizar, monitorear y jerarquizar los procesos mentales que día a día se presentan (Rivière, 1991). Si bien es cierto que el recorrido realizado para darle una definición a este constructo es vasto, existe una dicotomía en cuanto a la aceptación del término, especialmente entre los académicos e investigadores de la psicología cognitiva, quienes la consideran como una capacidad innata de los seres humanos, pues esta aparece en edades tempranas del desarrollo evolutivo. (Piaget, 1928).

Siguiendo este orden de ideas, se estima que la metacognición comienza a funcionar a partir del tercero o cuarto año cronológico. Si bien es una facultad connatural, esta permanece latente durante este periodo de tiempo. Ahora bien, para comprender a cabalidad el concepto en cuestión, su evolución teórica e histórica,

resulta fundamental comenzar por indagar los cimientos de la misma palabra: la etiología de la palabra “Metacognición”. Está compuesto por el prefijo “Meta”, proveniente del griego, y significa “más allá de”, “posterior a”. Con el transcurrir de los años y con los estudios que diversos investigadores han dedicado al ámbito, el termino ha sufrido numerosas evoluciones (Burón, 1996).

Por consiguiente, se trata de un concepto complejo cuyos orígenes remontan a la filosofía. En retrospectiva, Aristóteles, filósofo socrático de la antigüedad, fue uno de los primeros en cavilar sobre asuntos como: la felicidad, los sueños, la memoria y las sensaciones. Así, para el reconocido filósofo, el hombre es un ser pensante, racional por naturaleza, capaz de alcanzar un pensamiento introspectivo, crítico y reflexivo. Asimismo, en el siglo XIX, los fundadores y pioneros de la psicología experimental, como lo son Wundt y Tichetner, consideraban que todo aquel conocimiento y respuesta cognitiva obtenida por medio de la introspección es tan clara y certera como aquella que se obtiene por medio de la experiencia inmediata. No obstante, un siglo después, con la aparición del conductismo, se descalifica los procesos internos correspondientes a la consciencia y la introspección, puesto que no se les considera como válidos y certeros como para ser objetos de estudio (Leahey, 1997).

Posteriormente, Jean Piaget, considerado el padre de la epistemología genética, estudió, según Villar, G. (2015) los fenómenos como la toma de consciencia en el niño, el desarrollo de la abstracción y los mecanismos de la autorregulación, los cuales están estrechamente relacionados con algunas dimensiones de la metacognición. Por otra parte, Lev Vigotsky (1978), uno de los más destacados teóricos de la psicología evolutiva, coloca como epicentro de estudio la consciencia y

los procesos superiores del pensamiento, destacando a su vez la importancia del roce social para regular todos estos procesos mencionados. Luria (1958) quien fue su más ferviente colaboradora y discípulo, realizó estudios neuropsicológicos en el que involucra los sistemas funcionales del cerebro, donde están inmersos y guardan gran relación con la “planificación, regulación y corrección de la acción”.

Podemos ubicar que la edad de la aparición del término radica en los trabajos de Tulving y Madigan (1969), quienes fueron los pioneros en presentar el término. Según Pérez, M. (2010), “estos comenzaron estudiando la meta-memoria de los niños, es decir, ver qué es lo que estos conocían acerca de su memoria”. Es decir, ambos autores comenzaron sus estudios centrándose en una de las facultades características de todo ser humano: la memoria, así como también tiene la capacidad para avasallar a recuento sus propios procesos memorísticos. De esta manera, se abrió paso a lo que sería una retahíla de términos como meta-memoria, meta-comprensión, hasta que finalmente llegamos al término de metacognición. Así mismo comienza una serie de investigaciones, estudiando, ampliando y aplicando lo que para ese entonces sería un neologismo (Rivière, 1991).

A partir de estas investigaciones de Tulving y Madigan, emergen “la edad de la reactivación del término” (cuando se inserta el concepto al ámbito). Se le atribuye a los trabajos realizados y publicados por Flavell (1971), quien básicamente desarrolla más a profundidad las investigaciones emprendidas por sus predecesores, pues su propósito era intentar explicar qué es lo que los niños conocen sobre sus propios procesos cognitivos relativos a la memoria. Los resultados obtenidos gracias a las respuestas emitidas por los niños, es lo que él denominó como “Metacognición”

Una vez realizados estos estudios, Flavell prosiguió con sus investigaciones. Según Pérez (2010), sus trabajos investigativos centran su interés, en esta oportunidad, en los problemas de la generalización y la transferencia de lo aprendido y en el estudio de capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual. Dicho en otras palabras, se centra en aquellas dificultades que logró observar en los estudiantes para hacer una introspección de sus capacidades y utilizar de forma natural y espontánea todos aquellos dotes y recursos cognitivos. En otras palabras, Villar, G. (2015) incorporó la enseñanza de métodos de autorregulación que le permitieran a los sujetos monitorear sus procesos cognitivos. De esta manera se concluye que la Metacognición es la que permite un mejor uso de las funciones superiores.

### **James, Piaget, Vygotsky y la Metacognición**

Cada autor dentro de la esfera del conocimiento posee una perspectiva y enfoque conceptual en referencia al constructo con el que esté abordando una problemática específica. Es regular ese patrón dentro de la comunidad científica tener discrepancias entre las ideas de los investigadores sobre un fenómeno o temática concebida, sin embargo, también se denota una consistencia por parte de la diferencia de autores que sí comulgan y hasta se complementan en sus programas de investigación científica, sin hallarse inconmensurabilidad en sus resultados y cuestiones epistémicas (Kuhn, 1962).

Tomando como punto de partida las cuestiones epistemológicas, reseñando que, para tener claridad conceptual, es importante conocer a profundidad las tesis de los autores que se estén tratando, se denotará las visiones que perpetraban la

curiosidad constante de James, Piaget y Vigotsky sobre el fenómeno cognitivo conceptualizado como Metacognición (Fox y Riconscente, 2008). Dentro de cada postulado escrutado por los autores mencionados, se podrán percibir las líneas divergentes que tomaron sobre el mismo fenómeno. Pero, para obtener una comprensión más pertinente del asunto, definir la Metacognición es una herramienta necesaria para los objetivos del apartado ya que, por medio de sus características, se pondrán en evidencia las partes necesarias para poder llegar a conocer y, en este caso, conocerse a sí mismo.

Al hablarse de Metacognición se plantea la cuestión de entender la forma individual de conocer el propio proceso de conocimiento, en otras palabras, se efectúa el entendimiento de la propia capacidad y funcionalidad de los procesos cognitivos por el mismo sujeto que está viviendo tal proceso (Flavell, 1979). En este caso, más que una cuestión de métodos invasivos para conocer el sustrato del propio conocimiento como ente material-observable se caracteriza por una herramienta introspectiva que, por medio de la atención consciente, se es capaz de caracterizar dicha capacidad cognitiva (parte de la tesis de James se desencadena por medio de este supuesto introspectivo) haciendo puente con la realidad tangible descrita en el discurso del individuo pensante (los postulados descritos en la tesis de Vigotsky dan una orientación enfocada en el aspecto lingüístico para la expresión y esencia de la metacognición) (Brown, 1973).

El conocimiento se da por medio de 4 elementos (sujeto, objeto, operación cognoscitiva y pensamiento) que se conectan para lograr el producto, que vendría siendo todo lo que al final se engrana como información en el individuo pensante, todo

ese proceso se caracteriza por la presencia de un sujeto frente a un objeto. El sujeto cuando ve al objeto, lo capta y lo hace suyo a través de una operación cognoscitiva. El conocimiento depende de la naturaleza del objeto y los medios utilizados para reproducirlo (Horowitz, 1975).

Al tener el entendimiento claro de cada elemento, se logra dilucidar el proyecto investigativo de los autores en torno a la Metacognición, situándola como parte del sujeto per se (James), de la interrelación entre sujeto-objeto (Piaget) y la expresión lingüística por parte de la operación cognoscitiva del sujeto pensante (Vigotsky). A continuación, se dará un breve tratado de sus tesis, alineándolos a las perspectivas de interés sobre la esencia y ejecución de la metacognición.

**William James.** El comienzo de la psicología moderna se potencializó por medio del trabajo del autor en cuestión, sus discusiones sobre el proceso de autoconocimiento instaurado por medio del método de la introspección, se convirtió en el artífice de contenidos heurísticos que comulgaron la propagación de la idea introspeccionista en el contexto de la comunidad científica de aquella cohorte histórica (Leahey, 1997). Es menester aclarar que el método introspectivo como observación intrínseca por parte del mismo sujeto no fue fundado por el autor, sin embargo, expresó la importancia de otros elementos necesarios para ponderar la funcionalidad verosímil de ella efectuándose gracias al proceso de atención para el autoconocimiento y la construcción de la autoconciencia, perpetrando un perfeccionamiento de los hábitos funcionales, siendo un factor sine qua non para la consumación de la descripción verbalizada por el individuo que consume el método de conocimiento propio (Crocker, 2004).

Al percibir y estudiar con profundidad dicho método de autoconocimiento dado por una interconexión con procesos atencionales, se entiende la importancia de individuo en sí mismo como elemento activo para obtener el producto de su propia consciencia, esa consciencia traducida en el Ser y dicho Ser expresado en la cognición (James, 1991). Por medio de esta perspectiva planteada en los postulados de James, se puede extraer un supuesto que se cohesiona con la Metacognición. Aunque, integrar un postulado con un constructo anacrónico se evidencia en las relaciones por sus métodos y claridad conceptual para los motivos de su estructura, naturaleza y alcance, es pertinente su elaboración por medios interpretativos óptimos con correspondencia en la teoría evaluada aunado a sus factores empíricos.

Su “observación introspectiva” o su atención e información deliberadas sobre los propios los pensamientos son un proceso metacognitivo fundamental que involucra tanto la conciencia como la comunicabilidad: “La observación introspectiva es en lo que tenemos que confiar, ante todo y siempre. La palabra introspección casi no necesita ser definida, significa, por supuesto, la mirada a nuestras propias mentes y reportando lo que descubrimos allí” (James 1890/91, p. 185). James mostró por medio de su propia evaluación con el método de observación introspectiva que sus deliberaciones sobre la naturaleza del pensamiento y procesos tales como la percepción, atención, asociación y memoria se efectuaban por la acción activa per se, de hecho, él asocia esta conciencia de la propia cognición con la edad adulta, lo que sugiere que en el desarrollo ideal, tal conciencia se vuelve habitual como consecuencia de la repetición del proceso, ese proceso que sería el mismo sujeto, el Ser como cognición, como esencia necesaria para la producción de dicha funcionalidad (James, 1991)

Por medio de sus concepciones, se puede expresar que la Metacognición es tanto sujeto como proceso, esa dialéctica constante que se funde en lo llamado Ser traducido en la cognición de sujeto que actúa para ponderar y describir el proceso subjetivo a través de la observación introspeccionista. La actividad metacognitiva en la visión de James parte en el sujeto y se consume en él con un continuo del proceso.

**Jean Piaget.** Gran parte de la elaboración de la tesis se comulga por medio de una observación detallada y naturalista por parte del autor. En ella se postula las distintas formas en las que el infante en una etapa de su desarrollo ontogénico puede fomentar y expresar sus capacidades cognitivas y el nivel de razonamiento que se evidencia en torno a su interacción con el medio que le permita una adaptabilidad correcta. Se llegan a esos postulados por la regularidad en el razonamiento de los infantes en etapas específicas de desarrollo al enfrentarse a una situación que conceda la acción del proceso cognitivo, con lo cual Piaget elaboró una taxonomía descriptiva basada en etapas de crecimiento y maduración de la funcionalidad cognitiva además de plantear constructos por los que se llegan a conocer las cosas, en la que se pueda teóricamente hablando entender, describir, predecir y controlar el medio con el que se llegue a un desarrollo significativo de las facultades de los niños (Piaget, 1928).

Tomando en cuenta lo expresado con anterioridad, Jean Piaget le da valor a la interacción con el objeto de que debe ser conocido, haciendo una escisión entre el sujeto que conoce con el objeto, fomentando la capacitación del punto de vista individual del sujeto que aprende a percibir el objeto o situación que será conocida con las perspectivas escrutadas por partes de las personas que se encuentran dentro del entorno. Ese llamado narcisismo epistémico se va disipando por medio del aprendizaje,

debido a que el individuo al empezar a conocer toma consciencia de que todo lo que está a su paso como parte de un todo en realidad es diferente a él, ese proceso de disociación es lo que lo hace conocedor del objeto y de sus propias cogniciones como entidades divergentes, concibiendo la claridad de su subjetividad. (Piaget, 1962)

Los aspectos de la experiencia del niño que impulsan esta transformación incluyen la necesidad de actividad y acción, el papel de los demás, incluidos tanto los compañeros como los adultos, y el papel desempeñado por el idioma. Esa interacción elabora las herramientas necesarias por las que el infante se hace capaz de percatarse la diferencia que posee del otro y el sí mismo. Cada acción sobre los objetos en el medio ambiente (y, en particular, una acción fallida, que estimula la reorganización) conduce a la autoconciencia: "El sujeto solo aprende a saber él mismo cuando actúa sobre el objeto, y este último puede ser conocido solo como resultado del progreso de las acciones realizadas en él" (Piaget 1976, p. 353).

Los encuentros que se puedan emplear con otros individuos permiten apoyar el desarrollo de la metacognición en varias maneras. Otros, pares en particular, pueden servir como objetos de comparación, por lo cual un sujeto que se centra en sus propias acciones no tiene ninguna razón para tomar conciencia de cualquier otra cosa que no sean sus resultados; la descentración, por otra parte, en la que se encuentra una acción. en comparación con otras posibles acciones y, en particular, con las de otras personas, conduce a Un inicio de conciencia de "cómo" y de operaciones. (Piaget 1962/1999).

Otros también pueden análogamente estar como objeto de dichas intenciones, con el esfuerzo por influir en ellos a fin de lograr los propios fines: "mi reclamo... es

precisamente esa cooperación, en el nivel cognitivo relaciones entre individuos: nos enseña a hablar "de acuerdo con" los demás y no simplemente "de acuerdo con" nuestro propio punto de vista "(Piaget 1962/1999, p. 249). Individuos trabajan particularmente bien en este papel y, finalmente, otros sirven como socios comunicativos a cambio de discurso: "Nunca sin el impacto del contacto con el pensamiento de los demás y el esfuerzo de la reflexión que conlleva esta conmoción haría que el pensamiento como tal se vuelva consciente de sí mismo ". (Piaget 1928/1959, p. 144).

Tal uso del lenguaje como vehículo comunicativo juega un papel crítico en la progresión del niño hacia la conciencia y el conocimiento de su propia pensamientos y procesos de pensamiento: "De hecho, el pensamiento se vuelve consciente en la medida en que el niño es capaz de comunicarlo" (Piaget 1964/1968, p. 19). Por estas razones, el proceso de la metacognición se da en sus primeros desarrollos como resultado de la diferenciación con el objeto de que debe ser conocido encontrado en el contexto de formación y hacinamiento del infante. Al llevarse a cabo ese proceso a través de la actividad, acción e interacción con el entorno, el individuo comienza a percatarse de sus propias cogniciones, de la acción de su propio conocimiento utilizando el puente del pensamiento y la puerta de salida con el discurso lingüístico empleado para describirse ese mundo de la autoconciencia.

En otras palabras, para desarrollar la Metacognición y predecir su alcance, se toma en cuenta la acción del infante con su entorno próximo que lo lleva a diferenciar y escindir de él como un todo. La prioridad es desfasarse del otro sabiendo que es distinto al sí mismo.

**Lev Vigotsky.** Vigotsky pone como postulado de su tesis sobre el individuo que el desarrollo psicológico humano como históricamente situado y culturalmente determinado. Como seres humanos, que conviven en un mundo de adaptabilidad biológica, nacemos ya inmersos en una sociedad evolucionada que utiliza estrategias y signos convencionales necesarios para la interacción constante con el contexto circundante. Ese procedimiento de acción e interacción fomenta la maduración del individuo en la esfera de lo social, avanzando hacia la internalización de aspectos comportamentales gracias al aprendizaje, siendo la facultad social fundamental por antonomasia la interacción a través del lenguaje (Vygotsky, 1986).

Esta internalización promueve el aumento de la abstracción, que se mueve al nivel de abstracciones conscientes o conceptos científicos durante la institución social de la escuela, alineamientos en la que se desarrollan cuerpos de conocimiento sistematizados culturalmente desarrollados e introducidos con fines de formación educativa. La metacognición, la conciencia, el conocimiento y el control de los pensamientos aunado al comportamiento se mueven a lo largo de este mismo camino de desarrollo, en el que el cambio procede a través de transformaciones cualitativas hacia una conciencia reflexiva madura y deliberada (James, 1981b).

La abstracción reflexiva puntual y, por lo tanto, la formación de conceptos, son posibles porque dicha abstracción, combinado con pensamiento complejo avanzado, permite al niño progresar a la formación de conceptos genuinos” (Vygotsky 1986, p. 139). El fomento y perfeccionamiento de los procesos que eventualmente tienen como producto la estructuración de conceptos comenzando en la primera infancia, empero, las funciones intelectuales que en una conjunción específica forman las bases

psicológicas del proceso de maduración de conceptos que progresan, toman forma y se desarrollan sólo en la pubertad. (Vygotsky, 1986).

Los niños dominan las reglas para dirigir su propia atención, pensamiento y comportamiento e interiorizan esta dirección en forma de autoestimulación verbal pero este dominio no necesariamente los capacita para tener plenitud de su conciencia hasta que el niño sea capaz de pensar en las reglas en sí mismas, lo que significa pensar en su propio pensamiento. "El escolar, aunque crece constantemente en conciencia y dominio de funciones tales como la memoria y la atención, no es consciente de sus operaciones conceptuales. Todas las funciones básicas se convierten en "intelectuales", excepto la inteligencia misma" (Vygotsky 1986, p. 167).

La exposición a las tareas escolares y la práctica repetida que proporcionan promueve el desarrollo del conocimiento metacognitivo sobre el propio pensamiento. "A fin de que entiendo que después de la repetición es más fácil recordar, uno debe ser experimentado en tareas de memoria" (Vygotsky 1981a, p.181). La generalización y abstracción requerida para la intelectualización de la inteligencia no se logra hasta la adolescencia, y requiere la exposición a conceptos científicos proporcionados por la instrucción escolar.

La instrucción escolar induce el tipo generalizado de percepción y por lo tanto juega un papel decisivo en hacer que el niño sea consciente de sus propios procesos mentales. Los conceptos científicos, con su sistema jerárquico de interrelación, parecen ser el medio dentro de qué conciencia y dominio se desarrollan primero, para luego ser transferidos a otros conceptos y otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de conceptos científicos (Vygotsky, 1986).

Las interacciones sociales con otros y particularmente con adultos son el vehículo para la exposición a conceptos científicos en la instrucción y para la participación en la directiva, indicativo de las funciones comunicativas del lenguaje que luego se internalizan. Una actividad adicional se plantea en promover el desarrollo metacognitivo en un juego imaginativo. "Desde el punto de vista de desarrollo, la creación de una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollo pensamiento abstracto" (Vygotsky, 1978). En el juego, el niño se aleja de lo real situación, dando a los objetos significados y asignando a la actividad general un propósito autogenerado.

Por medio de estas concepciones escrutadas por el autor en cuestión, se denota la participación significativa del lenguaje como el elemento sine qua non para las interacciones con el medio, que fundan una mayor adaptabilidad funcional, además de pulirse con instrumentos conceptuales implantados dentro de la escolaridad, para internalizar ese dialogo por medio de instrucciones atencionales, con el propósito de conocer la capacidad de pensar el pensamiento, también definido como la Metacognición.

### **La Metacognición. Enfoques Teóricos**

La ciencia tiene como fundamento comprender el cómo y el porqué del funcionamiento de la realidad, de la naturaleza, además de encontrar regularidades y correlaciones fiables para su predicción y control. Todo ese vasto conocimiento conllevó, en sus tiempos de niñez, la creación de disciplinas nuevas que se concatenaron de las raíces de la reflexión filosófica (Copleston, 1978). Una de esas disciplinas encontradas entre la diversidad perenne se encuentra inmiscuida la

Psicología, el estudio del ser conductual y sus fenómenos debajo de la piel (Leahey, 1997).

Su concepción, crecimiento y desarrollo ha producido un sinfín de subesferas del conocimiento psicológico con el fin de traer una mayor comprensión del funcionamiento del organismo, una de esas esferas son las Ciencias Cognitivas, también conocidas como Psicología Cognitiva, donde se postula lo significativo de los procesos cognoscitivos en tanto estructura, proceso e interacción con el medio circundante como objeto de estudio, determinándose una diversidad de constructos que le den forma a cada tesis corroborándola con la realidad teniendo la finalidad de proporcionar evidencia empírica que traiga consistencia a la teoría. Uno de esos constructos es la metacognición, la capacidad del autoconocimiento, es una teoría del conocimiento del mismo sujeto como objeto, en otras palabras, significa pensar el pensamiento (Rivière, 1991).

Toda esa construcción teórica ha llevado a la elaboración de un conglomerado corpus teórico por medio de la investigación básica, en función de su aplicabilidad en los campos de la enseñanza. Sin embargo, eso no queda ahí, las Ciencias Cognitivas no se han convertido en la panacea del conocimiento psicológico donde su individualidad es un atributo prototípico, sino en un conocimiento que comparte y fomenta nuevas perspectivas. Entre ellas, para los fines que se están tratando, se encuentra la Escuela de la Epistemología Genética, el Enfoque Histórico-Cultural, la Perspectiva del Procesamiento de la Información, la visión Cognitivo-Estructural, la Cognitivo-Conductual y el parámetro Psicométrico. Cada uno se fomenta para explicar los constructos de esta esfera del conocimiento, en este caso se fundará

bajo el prisma metacognitivo (Crespo, 2004).

La Escuela de la Epistemología Genética tiene como artífice al teórico J. Piaget, dentro de sus postulados más emblemáticos desarrollados, colaborando con él autores que llevaron a cabo investigaciones teniendo de base los supuestos del autor, se enfatizan en los factores cualitativos del razonamiento y procesos afines en la esfera madurativa del infante. Todo esto fue desarrollado por medio de una observación y análisis sistematizados en medio de tareas que requerían la actividad de dichos procesos cuya evidencia mostraba la recurrencia de errores de los infantes en los procesos del pensar, cada error denotó el patrón secuenciado en torno a la edad cronológico del infante, esto conllevó, por medio de un vasto conjunto de resultados la elaboración de una taxonomía que describía las características de los procesos de razonamiento según la etapa ontogénica del individuo (Piaget, 1928).

En este piso de resultados con evidencia empírica y la clasificación por etapas del sujeto según su maduración, da un vistazo sobre la ocurrencia del proceso metacognitivo, esto significa que la metacognición se encuentra en la etapa final conocida como la etapa de las operaciones formales (en la adolescencia y la edad adulta, aproximadamente entre los 11 y los 15-20 años), donde se expresa que la inteligencia se demuestra a través del uso lógico de los símbolos relacionados con los conceptos abstractos. Esta forma de pensamiento incluye suposiciones que no tienen ninguna relación necesaria con la realidad, por lo cual, la metacognición se sumerge con esa no realidad edificada en lo tangible, sino en el proceso, en lo ideal (Piaget, 1964).

En otro orden de ideas, esta tesis se promulgó como referente teórico en

filosofías constructivistas que ven la realidad como parte de un proceso de creación y construcción como facultad del sujeto que cree que descubre sin ser consciente de su acto de invención. Esa creación puede tornarse fortuito según las visiones del realismo científico, empero, se expresa que esa construcción no se avala como algo formativo, sino que se pondera en la visión del mundo por medio de un marco referencial teórico que da forma a lo que se ve y describe (Watzlawick, 1995)

Por otro lado, se encuentra la visión Histórico-Cultural que tiene como autor a L. Vygotsky (1978), aunado a autores principales como A.R. Luria, por medio de esta línea conceptual, que no necesariamente se estructura en la matriz cognitiva pero se cohesiona con ella, se otorga prioridad para la configuración psicológica del sujeto la interacción entre la vertiente histórica y la vertiente social necesaria en función de la adaptación con el medio, otorgándole prioridad a los factores lingüísticos que con ello se presenta. Esa interacción no es imprescindible sólo con el medio, también esa fuente histórica se explaya en lo intrínseco del individuo, por lo cual se desarrolla ese proceso de autoconocimiento conocido como lo metacognitivo.

El ámbito del procesamiento de la Información está vinculado por una comunidad de profesionales de distintas corrientes, entre ellas está el neoconductismo, la Gestalt, el Humanismo, el Marxismo, entre otras. Su fundamento se efectuaba en el cambio de la conceptualización de la mente humana que había sido negada por los postulados del Conductismo Radical donde tiene como supuesto, la eliminación del constructo mente por ser un ente con inoperancia en lo metodológico y epistemológico, promulgando la prioridad en la estructura y proceso de interacción entre el medio y la conducta del individuo como parte de su adaptabilidad (Leahey, 1997). Además, dicha

línea investigativa se enfoca en la descripción de modelos de control, de mecanismos de autorregulación y de entrenamiento de estrategias que lleven a la generalización de los fenómenos abordados como parte del corpus teórico y visiones de la investigación básica y aplicada. Sus autores emblemáticos eran Siegler (1988), Klahr, Chen y Toth (2001), Sternberg (1984), Trabasso y Magliano (1996)

Hay perspectivas que se dirigen a lo concreto en la descripción de la estructura secuencial de los acontecimientos cognitivos que fundamentan el patrón según sea la naturaleza con el que se esté efectuando, creando regularidades en las estrategias de abordaje que fomenten la diferenciación del conocimiento metacognitivo y el no metacognitivo, dicha manera de pensar está categorizada en las tesis de Brown (1973), Kramarski y Feldman (2000) conocida como la vertiente Cognitivo-Estructural. Por otra parte, están las tesis de Bandura (1986) donde se le da el estatus a la metacognición como formador de repertorio de los acontecimientos simbólicos de la experiencia, siendo un descriptor de los modelos funcionales del constructo que sirve como fuente en campos como la ingeniería y tecnología comportamental.

Por último, se muestra el estatus psicométrico de la metacognición por parte de autores como Cattell y Horn cp. McGrew y Wendling (2010) y Guilford (1982), denotando las problemáticas de entender y conceptualizar metodológicamente el término hablando de la fiabilidad del constructo por medio de la identificación del fenómeno en procesos psicológicos básicos que lleven a la concatenación de la consistencia científica.

**Conocimiento y Control Metacognitivo:** El hombre durante mucho tiempo ha podido mantener un control y conocimiento de sus propias cogniciones

proporcionándole en resultado y como ganancia la sabiduría por la virtud de “pensar en lo que se piensa”, el hacer conciencia de los procesos cognitivos es conocido como conocimiento metacognitivo, es decir, que el sujeto se dé cuenta de cada proceso activo de su cognición y dicho conocer le proporcione la habilidad necesaria de ir “más allá” a través de los procesos metacognitivos que irán desarrollándose a medida el sujeto mantenga el proceso de acomodación activa de los procesos en un periodo de entrenamiento y aplicación de estrategias, en cada uno de los procesos cognitivos para que, con posterioridad el “saber cómo” emplear esta capacidad, sea de provecho y beneficio para el sujeto.

Flavell (1976) define al conocimiento metacognitivo refiriéndose “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”, tocando un punto importante al respecto, que hace referencia a las propiedades de la información relevante para el aprendizaje haciendo alusión a las tareas, las dificultades de las mismas y si conforman un dato de índole relevante para la funcionalidad del sujeto.

Esta facultad permite facilitar los canales de comprensión de múltiples tareas, así como también se es consciente de aquellos ejercicios o actividades con las que se presentan dificultades, otorgándole a la persona un mayor control sobre su actividad metacognitiva en toda tarea, para Mora (2013) el control de la metacognición comprende tres fases distintas:

**Planificación.** Surge como resultado de un problema, meta o actividad demandante de algún recurso por parte del sujeto, teniendo un efecto de evaluación de

recursos internos ante el afrontamiento de dicho problema o actividad, descartando aquello que puede ser irrelevante ante la resolución del conflicto y apropiándose de las herramientas y estrategias necesarias ya aprendidas, organizándola con precisión y sistematización, para atender la situación, esto con la finalidad de dirigirse hacia el alcance de un objetivo establecido.

**Supervisión.** En esta etapa el sujeto emplea las estrategias planificadas de manera exhaustiva y al mismo tiempo de manera rigurosa fija su metaatención en la tarea a realizar para establecer un escáner en el desarrollo y curso de la actividad a través de la verificación, corrección y al mismo tiempo el planteamiento de preguntas que se hace así mismo el ejecutor de la tarea cuestionando el método de manera constructiva, para evitar el apego a una sola estrategia, teniendo en cuenta que puede llevar a un resultado inflexible y con pocas alternativas.

**Evaluación.** La ejecución de esta tarea consigue la revisión del resultado final, el objetivo de esto es conocer si verdaderamente la estrategia planteada trajo consigo un método eficaz que haya alcanzado los objetivos planteados, acompañado de reflexión, pues el sujeto pregunta en cuanto tiempo ejecutó la tarea, además de identificar de manera final las dificultades que se le presentaron en el desarrollo y curso de la ejecución de las estrategias.

A través de las fases ya definidas se evidencia en el proceso que se trata de un control metacognitivo, así mismo facilitando los canales para que este sea el coordinador y un centro de operaciones optimizado para las funciones a ejecutar, facultando al sujeto del control de sus propias cogniciones.

**La Metacognición como Función Ejecutiva:** Las funciones ejecutivas son un

conjunto de habilidades implicadas en la participación en un hecho, generando acciones racionales según el contexto donde se presente, donde se efectúa la supervisión de los pro y los contras intrínsecos y extrínsecos de la conación, para regular efectivamente los niveles e intensidades; reflejado en lo conductual del individuo, logrando una ejecución plausible y enfocada al objetivo planteado, esto permite, en el logro de cada etapa, el reajuste necesario y adecuado que conlleve a la posesión significativa de lo que se tiene como propósito, en cualquier ámbito y contingencia del sujeto actor de dicho proceso, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo (Gilbert y Burgess, 2008; Lezak, 1982).

Ya que en la vida diaria la mayoría de las situaciones que se tienen presentes son diferentes entre sí y, además, tienden a trascender y llevar a una complejidad abstracta de entendimiento, se pretende entender que, en el crecimiento ontológico del individuo, en tanto proceso evolutivo, con un historial individual, las competencias de dicho funcionamiento, posee la capacidad consecuente de desarrollarse como proceso óptimo y así concebir la adaptabilidad del individuo, según las condiciones presenten en el ambiente, aunado a sus características constitucionales y los estándares sociales y morales de la humanidad (Lezak, 1982. p13).

Los patrones elucidados por las funciones ejecutivas pueden ser tanto de naturaleza cognitiva (p.e., para un profesional en mercadería, su plano es el diseño, a través de profesionales en marketing, de publicidades que esclarezcan, de acuerdo a las necesidades y gustos del cliente, la clave que lleven a la consumación de la adquisición del producto ofertado) como del enfoque socio-emocional (p.e., lograr captar la atención del cliente, basando sus estrategias en la inteligencia emocional,

asesorado -por supuesto- por un profesional en el área, que fomenten la empatía con el objeto-producto), tomando, en consecuencia, las variables de los intervalos de temporalidad en el logro de los diseños desarrollados para la acción final, que encaminen el resultado esperado, partiendo, como premisa, de los factores escrutados a nivel conductual, (Barkley, 2001; Bechara, Damasio, H. y Damasio, A. 2000).

Las funciones ejecutivas poseen un elemento que las distancia de los otros procesos cognitivos, según su aspecto funcional, obviando el sustrato neuronal, esa diferencia estriba en la independencia del manejo efectivo de la información procedente de los canales divergentes, ya sea de modalidades perceptivas o del proceso perenne entre los otros fenómenos cognitivos, que trabajan en cohesión para el accionar efectivo en la realidad tangible y la cosmovisión subjetiva de cada individuo pensante que incluye el particular factor emocional, enlazando la conación última bajo los programas motores.

En consecuencia, las funciones ejecutivas son fundamentalmente partícipes en la regulación de la conducta manifiesta y encubierta del sujeto en cuestión, reajustando el aprendizaje de experiencias pasadas, penetrando con mayor eficiencia en la realidad y así proporcionar, como fin último, la adaptabilidad e injertación de este en la sociedad tangible.

Con este preámbulo, aclarando la conceptualización de las funciones ejecutivas, la metacognición está directamente relacionada con el proceso complejo. Estas han sido fomentadas bajo un referente contextualizado, como un cronograma de múltiples acciones coadyuvantes, interconectados, interdependientes e interconductuales que funcionan de forma cohesionada como un sistema de control y supervisión (Alexander y Stuss, 2000; Anderson, 2002).

En palabras de Sastre-Riba (2006), se trata de un “constructo que comprende unas habilidades centrales auto-reguladoras, que orquestan procesos básicos o de dominio específico con el fin de lograr un objetivo flexiblemente, y que se relaciona con la actividad de regiones corticales y subcorticales que colaboran con el córtex prefrontal” (p.144), basado en este apartado, las funciones ejecutivas, entonces, le facilitan al individuo seleccionar una cadena de decisiones acorde a un objetivo, cotejar plausiblemente la información y conservar la más pertinente, y así patentar la organización de su compleja actividad de forma lógica-racional y planificada.

De este modo, las habilidades metacognitivas están caracterizadas por componentes como el análisis, la planificación, la monitorización, y la reflexión y evaluación de la ejecución de una tarea, por ende, está en estrecha relación entre este constructo abstracto y las funciones ejecutivas, interpelando su factor funcional, expresado en la evidencia empírica (Thronsen, 2011; Pennequin et al., 2010). Estas habilidades permitirían un aprendizaje profundo y transferible (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La diferencia entre ellas estriba en la visión del sujeto de la temporalidad del proceso, es decir, la metacognición actúa como consciencia retrospectiva de los eventos, para objetivar un análisis sobre las estrategias más adecuadas en la acción requerida; mientras que, en las funciones ejecutivas, se fomenta la regulación de una acción actual, sin variaciones en la temporalidad del sujeto en cuestión, (González, 1996).

Basado en diferentes referentes epistémicos de este tópico, si se comprende y discierne el componente de la metacognición como la capacidad, aunado a la

potencialización del monitoreo de la propia actividad cognitiva, resulta evidente que es una habilidad resultante del eficaz funcionamiento de las funciones ejecutivas como proceso catalizador del comportamiento. La flexibilidad cognitiva, presenciado empíricamente bajo las contingencias del individuo y la logística para la consumación de objetivos, son los pilares de primacía en la capacidad metacognitiva del individuo, en tanto individuo, que interacciona con su medio, (Quiroga, 2016).

**Áreas de la Metacognición:** Con el desarrollo de la metacognición, el sujeto estimulará y creará habilidades que le proporcionarán el resultado final de apoyarse con facilidad en un cúmulo de estrategias metacognitivas que puedan favorecerle la resolución de problemas en el curso de la vida y las tareas que en ella se suscitan, esto a través de la afinación de distintos componentes o áreas que constituyen a la metacognición; a continuación, se pretenden señalar aquellas con un alto grado de afinidad, en relación a la comprensión de la lectura cooperando para su desarrollo.

**Metaatención:** La atención es una función compleja del ser humano de índole neuropsicológica y multifactorial, ya que se encuentra altamente relacionada con otras funciones cognitivas, ésta misma encargada de la tarea de seleccionar, sostener, dividir y alternar el proceso de concentración en el estímulo ya sea de manera voluntaria o involuntaria.

Cuando se trata ahora de la metaatención, se puede decir que es aquella en donde el sujeto posee el control voluntario y consciente seleccionando así mismo, los estímulos en lo que se desea emplear la fijación, ahora distintos autores señalan qué, para alcanzar la metaatención, se establece una preparación que consiste en trabajar programas de habilidades o la utilización de estrategias como las auto-instrucciones,

focalización, rastreo, comparaciones, selección de estímulos, entrando de esta manera al terreno de la metaatención, así señalado por Valles, (2005).

Por otro lado, se tiene a Mora, (2013) quien define la metaatención “como el control consciente y voluntario que se realiza sobre el propio proceso atencional. La metaatención sería, entonces, el conocimiento que tiene el individuo de los mecanismos u operaciones.”

Partiendo de la conceptualización anterior en donde se evidencia a la metaatención como un resultado del entrenamiento en el proceso atencional que dará posterior desarrollo a la habilidad metaatencional y a su vez, organizará y seleccionará con voluntariedad los estímulos que se pretenden seleccionar, se resume en el propio control de la atención, para así obtener un mejor desempeño en las tareas a realizar, preparando ésta función neuropsicológica para las actividades que serán funcionales, productivas y que tendrán recompensa significativa en el sujeto.

El papel de la metaatención en la comprensión lectora, es pieza clave, fundamental y necesaria, ésta misma tiene la función de seleccionar lo que se desea atender, destacando lo más relevante y descartando aquello que para el momento no representa alguna funcionalidad, esto no sólo derivado como resultado del proceso atencional, sino que de manera consciente y experiencial, el sujeto dirige su atención hacia el estímulo conveniente, además del mantenimiento de concentración voluntaria, llevando a cabo una tarea de conciencia activa cuando se encuentre presente alguna distracción, es decir, identificar o adquirir conciencia cuando se produce la distracción en una tarea de aprendizaje (Valles, 2005).

De esta manera, el sujeto utiliza las estrategias para alcanzar un nivel metaatencional realizando una supervisión de su desempeño en el proceso de lectura, activando su conciencia y estableciendo un monitoreo sobre las cosas en las que puede corregir su atención y reflexionar sobre las estrategias empleadas y destacarlas como funcionales o no.

**Metacomprensión de la Lectura:** Cerchiaro y Sánchez (2011) señalan que el componente metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión de la lectura, además de la metacognición en la comprensión de textos remite a la denominada metacomprensión.

Ahora, la metacomprensión para Baker (1985) y Hacker (1998), incluye procesos de monitoreo y regulación, es decir, que el sujeto de manera constante evalúa la comprensión del texto, manteniendo aquellas ideas coherentes y regulando aquellas inconsistencias o disonancias entre el texto y lo que se piensa, además de conjugarlo con experiencias previas del sujeto organizando la comprensión con linealidad y coherencia.

Ríos (1991) establece que el emplear la metacognición o las estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura le permite al estudiante realizar un manejo consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, siendo esta una herramienta imprescindible hasta los momentos de acuerdo con la evidencia propuesta por distintos autores, es decir, que el entrenamiento constante o el planteamiento con una frecuencia regular de estrategias de índole metacognitivas en la comprensión lectora van brindándole el génesis a lo que después se conocerá como una metacomprensión, estilo de comprensión lectora en

donde se es consciente del estilo interpretativo del texto a través del cuestionamiento y valoración consciente promovida por el monitoreo.

Montanero (2001) en Jiménez (2004) opina que la metacompreensión abarca los procesos de evaluación y autorregulación metacognitiva que llevan a reesquemmatizar la información en niveles que van configurándose de una manera compleja, interpretando el texto y realizando nuevas inferencias a partir de los conocimientos previos.

El desarrollo de este nivel de comprensión no sólo permite agudizar el proceso de cuestionamiento y revisión de lectura, sino también coopera en la resolución de ejercicios de física, pues así lo señaló Damacén (2012), evidenciando una relación directa y significativa entre la metacompreensión lectora y las estrategias, además de la motivación en la resolución de los ejercicios de física.

Este proceso para alcanzar la metacompreensión es orientado por una planificación exhaustiva que dentro de sí misma posee un plan de acción derivada de una linealidad de estrategias que persiguen un objetivo, el cual consiste en optimizar la comprensión de la lectura, que va desde una supervisión en donde esta va dirigida a la conciencia que la persona posee acerca del entendimiento de la lectura, hasta una evaluación que va orientada a la examinación del proceso de comprensión de lectura, regulando cada idea, estableciendo asociaciones y regular aquello que se encuentra fuera del orden lógico y analizar la efectividad de las estrategias empleadas para la comprensión de los textos.

Desde la publicación de los trabajos de Flavell, la noción de metacognición se ha aplicado al aprendizaje en sus diversas áreas y posturas.

El uso de herramientas metacognoscitivas en el aprendizaje de la lectura, y más

específicamente en el reforzamiento de las habilidades de comprensión de la lectura, se vuelve el centro de distintas investigaciones a lo largo de la historia, que buscan demostrar hasta qué punto existe una influencia en menor o mayor grado, en la adquisición de este componente en la habilidad de lectura.

La metacognición y la comprensión de la lectura son procesos derivados de la actividad cortical, la optimización y el avance en el entrenamiento de uno, trasciende en la mejoría del otro, son procesos que se encuentran íntimamente relacionados y se ha evidenciado por medio de distintas investigaciones, tomando como una referencia a Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015), mejorías significativas en el proceso de comprensión en la lectura utilizando estrategias de índole metacognitivas, pues con el entrenamiento en estas habilidades, los sujetos aumentan exponencialmente las competencias en la comprensión y decodificación del texto escrito.

Estos investigadores señalaron que las estrategias metacognitivas con un mayor efecto sobre la comprensión de la lectura fueron aquellas involucradas en la relectura, la creación y completación de diagramas, dejando en evidencia la influencia que tiene una variable sobre la otra, es por ello que se procederá a explicar, la relación específica entre ciertas áreas de la metacognición con la relación lectora.

Es necesario destacar que con el desarrollo de la metacognición, el sujeto estimulará y creará habilidades que le proporcionarán el resultado final de apoyarse con facilidad en un cúmulo de estrategias metacognitivas que puedan favorecerle la resolución de problemas en el curso de la vida y las tareas que en ella se suscitan, esto a través de la afinación de distintos componentes o áreas que constituyen a la

metacognición; a continuación, se pretenden señalar aquellas con un alto grado de afinidad, en relación a la comprensión de la lectura cooperando para su desarrollo.

**Metamemoria:** Caracterizar cada proceso de la metacognición significa entender, reflexionar y sintetizar la capacidad de cada individuo en la potencialización intrínseca de su humanidad, al momento de llevar a cabo una actividad que requiera la habilidad de diferentes actuaciones cognoscitivas. Por ello se trata de la acción como organismo que interacciona con su medio (Ribes, 2018), equilibrado con la autoevaluación de dicha actuación.

Al hablar de la metamemoria, es necesario tener en claridad lo expresado con anterioridad, porque el fondo de lo que se transmite a nivel conceptual y epistémico no cambia, la única variación estriba en el aspecto de dicho proceso, en este caso, la metacognición. Según Burón (1993) en Mora (2013), este constructo se definiría como lo referencial sobre el conocimiento de la memoria, adscribiendo acciones tales como, los recursos necesarios para su práctica, las limitaciones según los criterios en esbozo, aunado a la operatividad característica, según el historial de vida del individuo, para su accionar efectivo.

Flavell (1976) en Mateos (2001), en sus pioneros trabajos, comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, lo que los infantes conciben acerca de su propia capacidad memorística; para lo cual, Flavell pedía a los niños que reflexionaran sobre sus procesos de memoria. En esta dirección se desarrollaría toda una fuente de trabajo que con el tiempo llegaría a otorgar uno de los divergentes aspectos de la metacognición, definido como el conocimiento acerca de la propia capacidad y procedimiento cognoscitivo.

Según Antonijevic y Chadwick (1981-1982), la metamemoria tiene como actuación la monitorización de los procesos concernientes a la captación, codificación, transformación, recuerdo y evocación de la información recibida por los sentidos del individuo. En el caso de la comprensión lectora, la participación con primacía funcional es el de la revisión compleja por medio de una monitorización específica de lo que se recuerda en el proceso comprensivo, sosteniendo conciencia sobre las evocaciones memorísticas, este proceso vendría a formar el alfa de todo el fenómeno complejo junto a las adyacencias de los otros aspectos metacognoscitivos.

Tratar de describir con plausibilidad este fenómeno, significa adentrarse en toda la cosmovisión desarrollada en la línea de investigación de dicho objeto de estudio, entendiendo que es uno de los aspectos mejor trabajados en la comunidad científica, posibilitando como resultado, la claridad de la obtención de literatura y documentación

A través de lo trabajado por Flavell durante toda su historia y carrera intelectual, se otorgó así mismo la responsabilidad de investigar los elementos correspondientes que participan en la habilidad metamemorística, con el fin implícito y espontáneo de poseer literatura antecedente para la continuidad de la línea de investigación planteada con resultados fructíferos. Gracias a su dedicación como investigador, basado en el conocimiento de la materia, desarrolló trabajos en colaboración, dilucidando los criterios necesarios para la evocación de este constructo a nivel pragmático, basado en Flavell y Wellman (1977) en Mora (2013).

Ellos expresan, basado en sus trabajos de investigación y los resultados con evidencia significativa, que antes de llegar a la consumación de dicho fenómeno, se deben tener en paralelismo subprocesos implicados definidos como la sensibilidad, las

variables de las personas, las variables de las tareas y las variables de estrategias.

**1. La sensibilidad.** Es la habilidad que adquiere el sujeto en cuestión, poseyendo como criterio importante el nivel intelectual y el contexto donde se debe efectuar dicho parámetro, que lo ayuda a discernir y a la vez, diferenciar los momentos en los que la información recolectada y procesada en la cognición, tiene como fin la memorización concatenada al proceso de evocación de literatura previa en vez de la simple visualización pasiva del texto leído u observado, por lo cual su participación se consume en la reutilización empírica de la información retrospectivamente memorizada y no mirar algo sencillamente por hacerlo sin fines de lucro.

**2. Variables de la persona.** Según Burón (1996), se ha llevado a consenso por los resultados experimentales, que todo ser pensante y racional, aprende esta habilidad a través de la autoobservación de la misma, que le permite la capacidad de saber los alcances del proceso memorístico y sus limitaciones por criterios empíricos, por tal razón y diferenciación de los estratos poblacionales, se concibe la complejidad variable, ya que los niños poseen dicha habilidad menos desarrollada que los adultos, en otras palabras, la edad es una variable pertinente para denotar el grado de complejidad y desarrollo de la metamemoria. Otro factor estriba de la motivación, esa que se alimenta de las contingencias de cada sujeto como el esfuerzo, la dificultad de la tarea y el guía educativo, que viene siendo el docente, por lo cual, puede predecirse el éxito o el fracaso, evaluando cada contingencia en el historial del estudiante.

**3. Variables de las tareas.** Tiene como criterio principal, el poder reflexionar sobre la complejidad de cada ítems memorizado, tomando en cuenta las variables extrañas que puedan impedir efectivos resultados, tales como la tipología de la información, la

cantidad requerida valorada en un tiempo definido que es inversamente proporcional a los elementos que se necesitan procesar memorísticamente, con el fin de la evocación pulcra en la culminación temporal de preparación, además de estar inmiscuida la presencia o no procedencia perenne de factores distractores que impiden la participación exacta de los procesos cognitivos y por último, pero necesariamente importante, el intervalo temporal para la evocación de los elementos informativos memorizados (Hasselhorn, 1992).

**4. Variables de las estrategias.** Es la consumación de todo el proceso, donde su participación parte de la autoobservación en cada actividad memorística requerida para definir efectivamente la estrategia metamemorística necesaria, que sirva en la ejecución significativa del objetivo, además de desplazar las estrategias que posean precaria validez al momento de llevar a cabo el fin establecido por los factores exteriores, como por los criterios analíticos específicos en el interior de cada individuo en el contexto de participación. Esta acción conduce a volver paulatinamente perfectible la memoria, llevando a cabo las estrategias metamemorísticas en un ámbito temporal y acumulativo de la información visualizada activamente, (Mora, 2013).

La metamemoria, por ser un aspecto de la metacognición, pero aplicada a otro ámbito, supone tomar conciencia de los problemas, participando en la planificación, el monitoreo y la evaluación, que será explicado exhaustivamente en otro apartado. Sin embargo, de acuerdo con Díaz y Rodrigo (1989), no existe un planteamiento que clarifique la diferencia y la coexistencia, entre la memoria como proceso cognitivo y la metamemoria como proceso evaluativo de dicha capacidad cognitiva, ya que no se conocen las variables ajenas a esta conexión, tales como los cambios cronológicos-

evolutivos de la capacitación estructural de la memoria y la velocidad de procesamiento, que influyen en ella.

**Metalingüaje:** Definir dicho constructo, significa involucrarse en ámbitos ajenos pero coexistente que fomentan el estudio plausible del fenómeno, sin eludir las adyacencias que completan su complejidad y fomentan su abstracción. Tener metalingüaje como facultad adquirida es expresar que, aunque poseamos innatamente la posibilidad del lenguaje, que vendría a formar parte como componente motor y semántico, el control y la ejecución eficaz de una lengua, se debe a una habilidad que se transvasa hacia el ser, por medio de un aprendizaje.

Esto se expresa porque, además de dominar una lengua materna, se aprende sobre la reflexión al momento de ejecutar verbalmente un discurso, ese punto es el núcleo del metalingüaje, hablar intrínsecamente acerca de cómo hablar, reflexionar sobre la manera en cómo se desarrolla verbalmente una oración, su sintaxis y semántica y la evocación correcta e incorrecta de la misma, (Tolchinsky, 2000).

Esclarecer los conceptos es prioridad en este ámbito investigativo porque se puede solapar con concepciones psicolingüísticas y hasta neuropsicológicas no competentes en este nivel, esto sucede frecuentemente por la falta de consenso en la definición de metalingüaje y metalingüística. Hablar de metalingüística significa la reflexión de un hecho estructural en la lengua como medio de transmisión de información al otro, expresado en colectividad y el metalingüaje parte de lo individual, de un análisis propio del sujeto en tanto sujeto, sobre su interacción.

Pueden partirse de premisas para explicar, más claramente, este enfoque, según Tolchinsky (2000), una nace en el seno del uso del lenguaje como acción

comunicacional, donde la diferenciación se da a partir del significado transmitido en el pensamiento del sujeto que inmiscuye dentro de sí un significante, en otro orden de palabras, es la interpretación que da el objeto (sujeto); mientras que, en el metalenguaje, el fin último es la expresión lingüística en sí misma. Por otra parte, cuando se acciona el lenguaje como modo de interacción con su medio, se da eso mismo, un proceder, una conación verbal; pero al tratarse de un proceso metalingüístico, se saca del contexto el discurso expresado con el propósito de evocar toda la atención en el hecho lingüístico para reflexionar sobre su estructura.

### **Comprensión de la Lectura**

La lectura es una actividad necesaria para el entendimiento y comprensión de lo real y subjetivo, uniendo en sí, una función pragmática y otra semántica, teniendo como producto final la comprensión necesaria del mundo, de la internalización de creencias, conceptos y no meramente la identificación clara de las palabras, por esa razón, Arango y otros (2015) expresan que

Universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto.

Dicho postulado permite tener el entendimiento de la importancia de la lectura en tanto lectura y prestar atención a los matices necesarios de la misma donde se equiparará la acción, la decodificación de las palabras y el concluir semántico, trayendo la consciencia del quehacer humano en cada temporada de la historia, encaminado a la interpretación de las representaciones escriturales.

Por esta razón, la Real Academia Española (2001) define la acción de leer como: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” mostrando la interdependencia de la acción y comprensión al instante de descodificar las palabras al momento de la lectura.

Otros autores parten de un ámbito socio-histórico al momento de definir la lectura, perfilado hacia la reconstrucción de la cosmovisión tanto del lector como del autor responsable de la creación de este, engranándolo en un todo explicando que la comprensión de cada uno se debe a un proceso de abstracción temporal y espacial de cada objeto (sujeto y texto) (Cavallo y Chartier 1997).

En retrospectiva, la lectura como acción hacia el aprendizaje y enseñanza, empezó a producir en la Grecia Clásica teniendo como protagonista a Platón en esa época, Siglo VI A.C. Él comenzó a documentar las enseñanzas filosóficas expuestas por su maestro Sócrates, transmitiéndolos posteriormente con base en sus enseñanzas a sus discípulos, además de sus propias teorías y conocimientos sobre la geometría pitagórica (Leahey, 1998). Anterior a ello, todo conocimiento y aprendizaje partía de la tradición oral desarrollada por el poeta Jónico Homero, con sus célebres obras La Odisea y La Ilíada, porque eran la literatura puesta en reproducción como fuente de entendimiento a los atenienses. (Copleston, 1994).

Se puede empezar a hablar de la aparición de una práctica real de la lectura retrotrayendo la Roma de los primeros siglos, con el uso de la escritura por el cuerpo sacerdotal y grupos sociales fundamentales de la ciudad, cuyos conocimientos sacramentales, jurídicos, analíticos y también acontecimientos diversos, se depositaban y encontraban recogidos en libros. (Cavallo y Chartier, 1997). En vista de que la escritura y la lectura han acompañado al ser humano desde tiempos remotos, se vuelve finalmente una prioridad en la educación actual.

En la sociedad contemporánea, la lectura es considerada una fundamental pero compleja habilidad y es muchas veces considerada la habilidad académica más crítica a nivel educativo (Strangman & Dalton, 2005).

Autores como Bugelsky (1974) afirman que “la lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente” (p. 20).

Con respecto a Latinoamérica, Silva (2014) sostiene que “A pesar de este acuerdo unánime en la relevancia que tiene leer comprensivamente, los resultados de las pruebas internacionales de lenguaje no han mostrado resultados satisfactorios para los países latinoamericanos” (p.49), destacando que el 46% de los estudiantes de Latinoamérica no se encontrarían preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su desempeño lector.

Por otro lado, Morles (1997) establece que la lectura es un instrumento fundamental para el éxito de un individuo en la sociedad actual y, sin embargo, afirma a su vez que en Venezuela hay un retraso general en la capacidad lectora en estudiantes de Educación Básica de Venezuela, encontrándose entre los que poseen el peor

desempeño en comprensión lectora del mundo (Santamaria, 2001).

Los resultados anteriormente planteados pueden resultar alarmantes, considerando que el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007) en su apartado “Lenguaje, comunicación y lectura”, plantea que los niños y niñas cursantes de estudios de educación formal primaria deben consolidar las siguientes capacidades correspondiendo a la lecto-escritura

Que expresen y comprendan mensajes, logrando una comunicación efectiva al expresar sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en la familia, escuela y comunidad, respetando la diversidad en los códigos lingüísticos, fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (p. 20).

Esta aseveración denota la relevancia de la expresión y comprensión en el aprendizaje, por lo que es una necesidad decantar la conceptualización de la comprensión lectora, que ha sido evidenciada a lo largo de la historia en distintas etapas, como lo plantea Dubois en 1996 (c.p. Viglione, López y Zabala, 2005), haciendo referencia a la evolución que ha tenido la comprensión de la lectura en el campo de la ciencia; en primer lugar, como conjunto de habilidades mecanizadas, luego como proceso interactivo y finalmente como proceso transaccional.

En Clapham (1996) se plantea que uno de los grandes exponentes del constructivismo, como lo es Ausubel en la década de 1960, desde sus investigaciones en el campo de la educación describía el aprendizaje como un proceso en el que se utilizan los conocimientos previos para comprender o dar sentido a la información novedosa, destacando el concepto introducido por su persona “organización avanzada”

en el que apuesta por los docentes que ofrezcan estrategias para que el alumnado asimile nueva información en orden de favorecer la comprensión de los materiales

La comprensión de la lectura es un proceso único e indivisible, un producto de subprocesos identificables que operan a nivel cognitivo (Adrián, 1992), concepción a la que se le puede añadir lo expuesto por Heimlich y Pittelman (1991), quienes afirman que la comprensión de la lectura deja de ser sólo la decodificación del sentido de una página impresa, e indican que es un proceso activo en el cual los estudiantes integran conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Este proceso activo obedece a la acción de sistemas más complejos que operan a nivel neurofisiológico para permitir la actividad cognitiva y metacognitiva que ocurre en diferentes etapas y que participan en lo que denominamos comprensión de la lectura, como lo plantea Luria (1980) en Manga y Ramos (2000):

Una de las características más importantes del proceso de la lectura, y que se cumple más plenamente que en la escritura, se refiere a los cambios radicales en los componentes psicofisiológicos del acto de leer que ocurren en el curso de su desarrollo y automatización.

Mientras que en las primeras etapas educativas juegan un papel decisivo el análisis de letras y la fusión de los valores aislados de las letras en una sola sílaba (con toda la compleja recodificación de valores de los grafemas individuales), en las etapas subsiguientes el proceso llega a transformarse en el reconocimiento visual de palabras y no depende en adelante exclusivamente del análisis y síntesis de las

letras fonéticas. Este tipo de lectura tiene aproximadamente la misma naturaleza que la comprensión del significado de ideogramas, aunque todavía sea capaz de extenderse al detallado mecanismo requerido de análisis fonético si es necesario (p. 6).

Romeu (2002), por otro lado, apunta que "la comprensión como proceso que implica entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar, decodificar; destejer significados y reconstruirlos" (p. 32), destacando características que se relacionan íntimamente con los procesos superiores de la cognición humana y que es una actividad que involucra distintas acciones y procesos

Otros autores como Bartlett (1932) en Poggioli (1991) establecen que "la lectura es entendida como comprensión y que ésta se define como un esfuerzo en pos del significado" (p. 371), destacando así que la lectura existe con base a la interpretación que hace el individuo a un nivel elevado más allá de la decodificación.

La teoría de la macroestructura, elaborada por Kintsch y Van Dijk (1975), en Waddington (1999), explica cómo el lector interpreta o lleva a cabo la comprensión de la lectura con ayuda de tres operaciones: La generalización, que ocurre a partir de la información presentada y es sustituida por otra más general, seguida de la supresión de información redundante y finalmente, la integración o construcción de información a un nivel superior.

En una propuesta más extendida en sus características, Mañalich, González y Romeu en Muñoz, Muños, García y Granado (2013) establecen que la comprensión lectora puede ser entendida como:

Una red de significados contenidos en las palabras o de representaciones mentales que el sujeto construye mientras lee, como superadora de obstáculos entre el significado contenido en los textos y lo que el lector sabe y como proceso generador de imágenes y definiciones conceptuales que se van construyendo a medida que se lee (p. 3).

Posteriormente, Llamares, Ríos y Buisán (2013), secundarían esta idea al afirmar: “La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar la información en unidades de sentido, en una representación del contenido del texto, que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales.” (p.12).

### **Niveles en la Comprensión de la Lectura**

Los niveles de lecto-comprensión pueden definirse como un estilo de procesamiento de la lectura que va en evolución a medida que se adquieren ciertas habilidades a través de la experiencia lectora, que va constituyendo en el sujeto una nueva manera de leer. A continuación, se van a categorizar los niveles en la comprensión de la lectura, estos a su vez son según Gagné (1985).

**Decodificación.** Se puede definir como aquel proceso semántico e interpretativo en donde se descifran los códigos para posteriormente asignarle un significado, este proceso de decodificación va orientado por la memoria, es decir, que se da un reconocimiento de la palabra que se encuentra escrita para asociarla con un registro memorístico, dándose de esta manera una decodificación de la palabra escrita.

**Comprensión Literal.** El tipo de comprensión literal surge como resultado del entendimiento en textos narrativos y en las que se reconoce la premisa principal de

forma clara, puesto que el mensaje que se desea transmitir a través del texto, se encuentra ubicado de forma expresiva en el mismo; este proceso se suscita debido a la interpretación de una combinación de significados entre distintas palabras para formar una oración y de esta manera es identificada por el sujeto, de esta manera, a él mismo no se le exige inferir o suponer durante el proceso de la lectura.

**Comprensión Inferencial:** Este nivel se ha identificado como un grado de lectura con mayor profundización por parte del sujeto, en este nivel, el lector atraviesa por un proceso de evocación de literatura y experiencias previas que le proporcionan una visión más amplia de lo que se lee, derivándose así, una comprensión integrativa en donde se sostienen hipótesis o suposiciones acerca de la lectura y se van confirmando, descartando y constituyendo a medida avanza el proceso de lectura; en resumen, el sujeto ubicado en este nivel no sólo valora el texto expreso o explícito, sino que crea una premisa llena de amplitud a través experiencias vitales o bibliográficas.

**Metacomprensión:** Nivel superior de comprensión, este es, específicamente un nivel de comprensión lectora que va “más allá”, en donde el sujeto se somete a una autosupervisión, evaluación y cuestionamiento, se puede decir que es un proceso de lecto-comprensión que atraviesa por una regulación de inconsistencias, dificultades y disonancias valoradas y reconocidas por el lector, planeando, operando y empleando estrategias que cooperen en la reconstrucción de una mejor comprensión.

Otra clasificación acerca de la comprensión lectora de acuerdo con su profundidad e intencionalidad alcanzada por el lector es propuesta por Gonzales (2004):

**Decodificar vs Extraer significados:** Se conoce como la capacidad entrenada

en el sujeto que posee para extraer los significados de las palabras, esta extracción puede darse a nivel explícito e implícito.

**Aprende a leer vs Leer para aprender:** Durante el proceso de construcción y aprendizaje de la lectura también se emprende un nuevo conocimiento en el mismo proceso que consiste en el leer para aprender, de esta manera de acuerdo con el autor se van constituyendo y adquiriendo nuevos conocimientos sobre un tema en particular.

**Comprensión completa vs Incompleta:** En esta etapa el sujeto emplea sus conocimientos previos para una comprensión absoluta del texto, realiza inferencias y sostiene hipótesis modificando las estructuras propias para acomodar la nueva información; puede desarrollarse una comprensión incompleta si el sujeto no sostiene bajo su comprensión experiencias literarias o vitales previas que puedan contribuir a su inferencia o conclusión, proporcionando un entendimiento de tipo incompleto avocado más hacia una comprensión de índole literal.

**Comprensión superficial vs Profunda:** Este es un nivel de comprensión que va orientado por la competitividad por una comprensión superflua y un tipo de comprensión más profunda, pues lo superficial emerge cuando el sujeto solo adquiere o se apropia de la información básica y explícita en el texto regulado por un procesamiento automático, en donde el mismo no manifiesta voluntad en controlar la lectura. A una comprensión más profunda se busca la extracción de la mayor cantidad de información posible, además de un procesamiento controlado por parte del sujeto, regulado por su consciencia, reconociendo los errores, enfoca estrategias de planeación, evalúa y cuida su comprensión.

**Procesos Involucrados en la Comprensión de la Lectura:** Según Cuetos, Ellis y Alvarez (1999), los procesos en función de la activación y procesamiento de la lectura y comprensión de la misma, son:

**1 Procesos perceptivos:** Es uno de los componentes que conforman parte de los procesos psicológicos básicos, la percepción participa activamente en la recolección de la información sensorial, para que estos datos con posterioridad sean interpretados y sometidos análisis a nivel cortical con el previo apoyo de la fijación empleado por la memoria, se puede decir que el principio básico para el reconocimiento y ejecución de la lectura se encuentra en la percepción.

Estos procesos perceptivos, sean visuales o táctiles, son un código informativo que va dirigido hacia otras áreas para su evocación, procesamiento, decodificación e interpretación del texto escrito.

**2 Procesos léxicos:** Con posterioridad al reconocimiento e identificación de la palabra, se abre caminos una función importante que participa activamente en la evocación o recuperación del significado de cada término escrito percibido, este proceso involucra cierto grado de complejidad, pues existen distintas posturas que clasifican como rutas los medios por los que se adquieren los significados.

La postura comúnmente más conocida es aquella que involucra el designio, ruta, una es directa o visual y la otra fonológica, estas se conocen por medio de la clasificación del modelo de doble ruta, la primera inicialmente se encuentra constituida por un análisis directo y visual de la palabra, esta misma tiene que haber sido aprendida por el sujeto y conformar una representación interna en él previamente para el fácil acceso a los significados. Por otro lado, la ruta conocida como fonológica se

emplea para el reconocimiento y adquisición de un nuevo repertorio léxico, este principio básico se ejecuta cuando una palabra es infrecuente o poco conocida para el lector, en esta etapa se inicia una acción y regla de conversión, partiendo de un grafema a un fonema, adjudicándole un sonido a la palabra escrita a nivel interno, se acude al léxico auditivo para establecer una relación y recuperación de los significados por medio del fonema y se activa el sistema semántico para la recuperación total.

**3 Procesos sintácticos:** Mediante la unión de varias palabras de manera coherente, se interpreta un texto, si no se percibe una sintaxis en las oraciones, presentándose enfoques aislados, se presentarán dificultades en el proceso de comprensión de la lectura, esto incluyendo la utilización de signos de puntuación.

Por medio de la sintaxis se le proporciona sentido a las palabras escritas, apoyando la comprensión y organización del texto construyendo una estructura que permita descifrar su significado.

**4 Procesos semánticos:** El proceso semántico en la comprensión lectora se puede resumir en la participación que tiene la misma en la evocación del almacenamiento transitorio para la ejecución de una tarea como el reconocimiento de la palabra y el establecimiento de la asociación con su significado, es decir, en el proceso semántico se reproducen los resultados de información previamente adquirida, cooperando en el procesamiento, haciendo más funcional al sujeto en su desempeño vital y académico.

### **Instrumentos para la Evaluación de Metacognición y Lectura**

La medición de una variable por medio de la utilización de instrumentos ha sido uno de los más grandes desafíos en la psicología ante la complejidad de emplear los

ítems propicios y característicos en determinada variable para la obtención de datos en ese constructo; en lo que atañe a la metacognición y la lectura, se han venido desarrollando distintos métodos de evaluación fundamentados en investigaciones descriptivas y explorativas de los fenómenos en estudio, sin embargo, todavía se presentan ciertos desafíos en la evaluación por motivos relacionados con la validez de estos instrumentos, la cual y con frecuencia es cuestionada por distintos autores.

**1. Evaluación de la metacognición** Cuestionarios, Escalas e Inventarios: Estas herramientas hacen la función de instrumentos para la medición de la variable metacognición, ahora, algunos de estos instrumentos están dirigidos a estrategias generales de aprendizaje, Rojas (2010), señala que en estos cuestionarios, inventarios y escalas, se les pide a los estudiantes la proporción de cuentas retrospectivas de cómo realizan las tareas académicas, es decir, se requiere de un buen funcionamiento memorístico en el sujeto evaluado para aportar contenido de hechos académicos, autores como Alexander y Stuss (2011), destacan la improbabilidad de que los sujetos evaluados hayan mantenido un registro específico de la memoria a largo plazo para aportar respuestas consistentes en cuanto a las actividades mentales involucradas.

El inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (LASSI) y el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSLQ) son métodos empleados para evaluar la metacognición; la necesidad y persistencia por la mejoría de los instrumentos de medición sigue en pie para abordar con mayor precisión a el fenómeno, obteniendo los datos objetivamente de la variable que se pretende medir, tomando en consideración aportes como el de Jiménez (2004), el cual señala que la evaluación a la metacognición no es sólo medir cuanto o que hace un sujeto, sino lo importante radica

en ayudarlo a tomar conciencia de las estrategias o recursos utilizados en la realización de determinada tarea.

**2. Evaluación de la comprensión de la lectura:** Cuestionarios, Escalas e Inventarios: Al igual que las herramientas disponibles para la evaluación de la metacognición, en la lectura y su proceso de comprensión se realizan pruebas con una estructura muy semejante, tratándose de cuestionarios, escalas e inventarios, que miden la variable posterior a la acción de la lectura, dentro de la gama de test que se encargan de la evaluación de la comprensión de la lectura se encuentra la escala de conciencia lectora (ESCOLA), para (Magliano y Millis, 2003). Parte del conflicto en la evaluación de la comprensión, es que el formato de prueba de opción múltiple no permite la evaluación de estos procesos como ocurren durante la lectura porque las preguntas se responden solo después de que el pasaje de prueba es leer, sin embargo, la misma persistencia investigativa ha llevado a la innovación de distintas herramientas de evaluación en línea, es decir, una prueba que permite obtener datos durante la lectura, evaluando la comprensión y distintos procesos implicados en la misma.

Este método es fue denominado RSAT (Magliano y Millis, 2003) y pide al alumno que lea los textos en una computadora y responda abiertamente preguntas que están alojadas en él. Después de leer las oraciones objetivas preseleccionadas, se invita a los lectores a responder uno de dos tipos de preguntas abiertas:

Indirectas y directas Las preguntas indirectas se han diseñado para aprovechar los procesos de comprensión y con la intención de requerir a los lectores que compartan su comprensión de la oración, por otro lado, las preguntas directas fueron diseñadas para evaluar el nivel de comprensión.

Con la innovación de distintos métodos para la evaluación de la conciencia en comprensión de la lectura en línea y que permita al mismo tiempo obtener una vertiente de datos desde una estructura más fiable en la información adquirida durante la comprensión del texto, facilita la orientación para la medición de la presente variable, sin embargo, con esta última herramienta se están presentando ensayos para su validación total, proporcionando resultados beneficiosos en la variable que se pretende medir.

Programas y enseñanzas para el aprendizaje de la metacompreensión lectora a través de estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas varían de acuerdo con la temporalidad de la lectura, pues las estrategias aplicadas al inicio de la lectura no son las mismas empleadas durante el desarrollo o culminación de esta, de acuerdo con esta idea tomada de la taxonomía de Block y Pressley, (2007) se pretenden explicar.

#### ***a) Antes de iniciar la lectura***

Esta fase va orientada a la planificación, activación de conocimientos y experiencias previas, así como tratar de realizar una anticipación sobre el texto, tratando de establecer una predicción de éste a través de inferencias; el sujeto en esta etapa tratará de conocer cómo funcionará su sistema cognitivo al momento de la interpretación, recopilación de información y el adjunto de la experiencia para la conclusión. En resumen, se habla de un proceso en donde se discernen los objetivos, metas de la lectura, los conocimientos que se desean obtener, decodificación de la estructura del texto y las capacidades y facultades del lector para la comprensión de

esta, de esta manera se van construyendo los cimientos necesarios para una metacomprensión.

Un cuestionario en donde la constitución de este respondía a una alta gama de estrategias metacomprendivas, de acuerdo con Meza y Lazarte (2007: 158,159), las primeras estrategias, específicamente tres de ellas, están involucradas en la planificación de la lectura.

Es así como las estrategias metacognitivas estimulan el funcionamiento y activación de una metacomprensión lectora, acomodando esquemas internos del sujeto y perfeccionando el desarrollo de la lectura, ahora, existen un cúmulo de métodos que pueden trabajarse tanto a un nivel independiente, como grupal con un contenido estratégico y estimulante para una revisión del pensamiento y cooperante en el planteamiento de interrogantes previo al comienzo de la lectura, el uso de estas estrategias son imprescindibles para una asimilación más precisa y completa, pues como se explicó con anterioridad, la función tendrá un papel organizador de la lectura, planteándose distintos tipos de objetivos y haciendo de las facultades del lector un insight reconociendo dentro de sí los recursos internos que posee para lidiar y entablar la tarea y metas propuestas por el mismo, algunas estrategias empleadas en esta fase son:

**Enseñanza Directiva:** Dentro de esta técnica temporalizada antes del momento de la adquisición en dicha habilidad, el docente encargado del grupo de alumnos es el más activo al momento de transmitir exhaustivamente el conocimiento prioritario de la enseñanza de la comprensión lectora con la viabilidad metacognitiva. Al empezar, se describe qué es lo que se va a aprender, por qué lo que se va a aprender es importante

para cada uno y cómo se va a aprender dicho conocimiento de los textos. Se les da a conocer, que como alumnas y alumnos van a verbalizar los procesos cognitivos de razonamiento y abstracción.

Según Pinzas, (2006), el docente juega un papel predominante no sólo en ordenar la manera cómo se va a jerarquizar el período de clase y los estratos de las actividades que va a incluir, sino que, aparte de ello, escoge los textos e instrumentos materiales a efectuar y prepara cuidadosamente las tareas que se van a llevar a cabo. En el caso de la transmisión de enseñanza de la comprensión de lectura, es sumamente importante que el gremio de profesionales suministre la información y que también modele la manera de confisar interpretaciones de la información que hacen los estudiantes, dando retroalimentación de su eficacia.

Al momento de llevar a cabo el proceso completo de la enseñanza, se usa así mismo como arquetipo enfocado a la manera en cómo debe leerse, las estrategias que deben utilizarse cuando no se entiende parte de un texto, la directriz que se necesita saber para llevar al plano tangible una adecuada interpretación de la lectura y su conclusión. Todo esto se comienza eligiendo un texto particular, dando a conocer la idea principal de dicho texto y leyendo el texto para que el aprendizaje se inmiscuya dentro del alumnado a través del modelamiento de la figura de autoridad, que en este caso es el docente.

**¿Qué quieren saber?:** La capacidad de reflexión filosófica se empieza a malear en los estudiantes en esta técnica, poseyendo dentro de sí, cada estudiante, la habilidad perenne de inferencia, deducción e inducción sobre el conocimiento que en el espacio temporal de su historial van a adquirir. En ello, se le pregunta a cada uno sobre los intereses y expectativas de la temática que desean entender, las incertidumbres que quieran esclarecer, interrogarse sobre la funcionalidad para su vida de dicho conocimiento, que será mediado y perfeccionado por el docente en cuestión durante el tiempo cronológico con el que estará con cada aprendiz.

En todo el proceso, la funcionalidad del docente es poder transmitir primeramente con el modelamiento de la reflexión filosófica del tema a tratar y poco a poco adscribir a cada alumno en el fenómeno para que sea un incentivo a la actividad, proponiendo preguntas con el fin de conocer los intereses de ellos, sus motivaciones de lo que adquirirán en ese instante, teniendo un nexo con conocimientos previos para poder expresar cada interrogante del tema con mayor eficacia y dirección, por otra parte, es de un valor prioritario, como docente, percatarse de los estudiantes que no conciben esquemas pretéritos ya que podría dificultar el aprendizaje y desarrollo de la técnica esbozada, influyendo negativamente en sus intereses y motivaciones.

Por tal razón, para insertar a dichos estudiantes, se da una idea principal del texto para que, a través de lo que ellos crean, porque no hay respuestas correctas en este proceso, intenten adecuarse a los objetivos planteados.

**b) Durante la lectura:** En esta fase el alumno empleará un conjunto de estrategias con el objetivo de filtrar y regular las interpretaciones, además de verificar si los planes previamente establecidos están siendo trabajados, enfocándose esta etapa en un proceso profundo de monitoreo que consiste en la realización de una revisión constante que implica la administración de recursos internos, el reconocimiento de lo que se está comprendiendo y la detección de inconsistencias o incongruencias en el texto, manteniendo la máxima conciencia sobre todo el proceso lecto-comprensivo.

Para Irrazabal (2007) “el monitoreo se refiere a la capacidad del sujeto de ser consciente del proceso mental que se está llevando a cabo”, es decir, que el sujeto en cuestión puede ser plenamente consciente de las funciones mentales, la capacidad, entrenamiento de cada una, reconociendo así mismo su rendimiento, proporcionándole, así mismo, oportunidades para organizar la información obtenida detectando los errores en el proceso interpretativo.

De acuerdo con Vázquez, (2015), las estrategias metacognitivas o actividades comúnmente utilizadas en esta etapa son, la identificación de palabras que necesitan una aclaración, la relectura, el parafraseo y el resumen, la realización de inferencias y el detectar información irrelevante, pues el proceso de supervisión durante el mantenimiento de la lectura le permite al alumno detectar entre información de relevancia o no. De esta manera se va construyendo las bases metacomprendivas y el sujeto se encontrará en la capacidad de realizar profundas inferencias.

La inclusión de estrategias metacognitivas durante el proceso de lecto-comprensión, se puede resumir como una reflexión y supervisión frecuente de los procesos que intervienen en la comprensión de los textos, autores como Markman y

Gorin, (1981) señalan con resultados experimentales como respaldo, que esta capacidad que orienta al sujeto a ser consciente de los errores e inconsistencias en el texto, así como la capacidad que estos mismos poseen para emplear las estrategias metacognitivas se van desarrollando con la edad, incluyendo un factor de desarrollo, sin embargo, Baker (1985) matiza que estas capacidades para la utilización de estrategias metacognitivas pueden no estar presentes o totalmente desarrolladas en lectores adultos, poniendo en relevancia el entrenamiento de estas habilidades.

En resumen, la administración de estas estrategias metacognitivas en esta etapa se puede asociar con un proceso de autorregulación consciente llevado a cabo por el mismo estudiante construyendo su propio aprendizaje a través de la metas propuestas o establecidas apoyado en el monitoreo y supervisión. Existen distintos tipos de estrategias metacognitivas que cooperan en la comprensión lectora durante el proceso, algunas de ellas son:

**Enseñanza no directiva:** En este período, ya el estudiantado posee las habilidades de elección de literatura pertinente, existiendo una dialéctica entre el aprendizaje y la praxis individual del aprendiz. Por tal razón, se comienza con la transmisión de la información pertinente de la actividad que se va a realizar en el día, siendo solamente, el docente, el mediador de la actividad sin tener un valor activo de la adquisición de conocimiento de los estudiantes, ya que, gracias al modelamiento en situaciones pretéritas sobre cómo se debe actuar y aplicar las estrategias para el entendimiento y comprensión de la lectura, en esta etapa, el estudiante ya posee el nuevo repertorio de conducta para interactuar efectivamente con lo que debe realizar, evaluando constantemente cada repertorio.

Según Burón, (1993), es de un valor fundamental enfatizar que también se puede trabajar con la enseñanza indirecta para que el aprendiz aprenda a evaluar su conocimiento del entorno, es decir, el tipo de información con el que llega a la tarea. Se le puede inducir a ampliar sus conocimientos del entorno mostrando una variabilidad de experiencias directas sobre temas nuevos (invitados especiales, paseos a ambientes determinados, siendo partícipes de ese efectivo aprendizaje, proyectos cooperativos, sesiones para compartir experiencias, artículos de interés).

**Pensar en voz alta:** Canalizar lo encubierto hacia lo manifiesto es el fundamento de esta técnica, ya que, es la capacidad de verbalizar lo que se está obteniendo como un conocimiento fluido para, posteriormente, cristalizarlo como parte de un nuevo repertorio conductual del sujeto. Se dice que es conductual porque, según Skinner, (1974), el pensamiento es una conducta, así como lo es el caminar y que su diferencia estriba en la accesibilidad por parte de un observador externo.

Es una estrategia pedagógica que se recomienda para enseñar al estudiante en su conjunto a prepararse para leer un texto, De acuerdo con ella, el docente debe hacer perceptible lo invisible (sus pensamientos), ofrecer evidencia de las ideas, conocimientos y experiencias propias que le vienen a la mente cuando escucha el título, comentarios sobre el tema, el nombre del autor o revisa el texto.

Con lo escrutado con anterioridad, la actividad pragmática se enfoca en la presentación del título de la obra que se vaya a utilizar como lectura, expresando las expectativas que se tienen del mismo, las inferencias que crea, los conocimientos previos que se puedan relacionar con la literatura, además de decir la forma y velocidad con que se va a leer, para obtener una comprensión adecuada, junto a la

conclusión de lo que se entendió del texto. Todas estas acciones se verbalizan dentro del salón de clases, como preámbulo, evaluación y control de la actividad.

Lluvia de saberes previos: En esta herramienta, se le incita al estudiante a elucubrar sobre el contenido que está adquiriendo a través de la lectura, coadyuvando con ello, la evocación de nociones pretéritas que tengan concordancia y relación estrecha sobre el nuevo aprendizaje de la temática que se está adquiriendo como parte de su actividad, todas estas tareas se fusionan a las motivaciones e inferencias que posea cada estudiante sobre el título, observando sus inquietudes, las posibles interrogantes e incertidumbres con el tema, además de lo que ellos, como seres humanos activos en interrelación con el medio, desean aprender.

Esta capacidad influye en el desarrollo de la estimulación activa para la ordenación y esquematización de conocimientos retrospectivos con los adquiridos en el presente, impartiendo al estudiante la tarea de que verbalicen lo que se concibe en su cabeza sobre el texto que en ese instante se va a desglosar, para denotar si se puede captar la asociación plena con sus nociones anteriores y así facilitar un conocimiento más cristalizado y adecuado del asunto, conllevando a una claridad conceptual deseada y objetivada por el gremio docente.

Para lograr dicho objetivo, la principal tarea del docente es transmitir dicha capacidad de asociación a través del modelamiento, mostrando con el ejemplo a sus aprendices la manera en cómo puede realizarse, utilizando frases al leer el texto como "Lo que yo recuerdo es que...", "He leído que...", "Un día vi cómo...", "Creo que...", siendo guía en las conclusiones para que sus aprendices logren el objetivo de adquirir esa capacidad metacognitiva de asociación.

**Después de la lectura:** Posterior a la lectura existe un proceso clave de razonamiento estratégico para una completa metacompreensión y se basa en el uso de estrategias orientadas a la verificación y revisión total, esto hace referencia al proceso de corroboración de administración interna de la información, se realiza una evaluación a todos los procesos involucrados en la lectura, de esta manera el alumno puede verificar si el plan fue ejecutado con éxito, además de identificar los errores e inconsistencias suscitadas durante todo el procedimiento lecto-comprensivo.

Se trata entonces de un asunto autoevaluativo, en donde a partir de la verificación el alumno será consciente del nivel o grado alcanzado en cuanto a comprensión lectora se refiere, Vázquez, (2015) señala las actividades o estrategias utilizadas en esta etapa o fase posterior a la lectura:

1. Revisión del proceso de lectura
  - (a) Construcción global de la representación mental
  - (b) Finalidad comunicativa

Teniendo en cuenta la posición del autor, se tiene que esta revisión del proceso lector es compleja y requiere de un buen entrenamiento de los procesos superiores y capacidad introspectiva, ya que incluye la planificación inicial previo al comienzo del ejercicio de lectura y como también el registro memorístico de todos los errores detectados durante el proceso de monitorización y supervisión.

La existencia de múltiples estrategias metacognitivas varía, proporcionando así diversificaciones en el tiempo de aplicación; las estrategias empleadas en la última etapa, es decir, cuando el alumno ya ha finalizado con la lectura, son imprescindibles. En otros términos, podría categorizarse como piedra angular que le proporciona fuerza

y estabilidad a la pirámide, siendo así, un método conclusivo necesario para la autoevaluación del alumno, reconociendo y manteniendo consciencia cada vez mayor sobre sus propias capacidades y recursos intelectuales que apoyan la lecto-comprensión. Existen estrategias metacognitivas aplicadas después de la lectura como:

**Razonamiento Estratégico:** Durante todo el proceso, el estudiante evidenció dentro de sí una incertidumbre con respecto a lo que va a aprender, esa incertidumbre es expresada a través de interrogantes, expectativas e inferencias que verbaliza delante del maestro, que sirve como mediador de todas estas acciones, sirviendo como incentivo hacia la consecución de las respuestas presentadas intrínsecamente sobre el texto. Todo este momento se desglosa en clases preguntando si las preguntas hechas fueron respondidas al leer el texto, además de concatenar ese conocimiento con los pretéritos y organizar dicha información en un todo, dándola a conocer con el discurso concluyente de la actividad.

Aunque se conozca que las potencialidades de cada alumno y que muchos en este período cronológico de su historial de vida y aprendizaje aún se encuentran desarrollando su capacidad de abstracción y razonamiento estratégico, las técnicas metacognitivas antes, durante y después de la lectura, tienen como objetivo principal la estimulación perenne de estos procesos fundamentales para la comprensión lectora de cada sujeto.

**Diario Metacognitivo:** Existen distintos tipos de estrategias empleadas por el sujeto o alumno en entrenamiento que traen consigo una mejoría significativa, así evidenciado en sus resultados; una estrategia de índole metacognitiva utilizada en el ámbito educativo, es el conocido “diario metacognitivo”, el mismo consiste en un

proceso de revisión del pensar o reflexión en cuanto a las tareas relacionadas con la comprensión y desarrollo de la lectura, como también, el de cualquier tipo de aprendizaje, se podría también categorizar el diario metacognitivo enfocándolo en la presente investigación, como una especie de registro constante y casi diario sobre el proceso lecto-comprensivo, señalando de esta manera el aprendizaje codificado y adquirido, aunado al control que ya posee sobre el mismo.

Pinzas (2006:93) establece una descripción más especificada sobre este método y su utilización en la comprensión lectora a través de una ejemplificación. “Por ejemplo, un estudiante puede darse cuenta un día de que aprenden mejor cuando escuchan leer a otra persona que cuando ella misma o él mismo leen el texto en silencio.”

En otros términos, puede considerarse este método empleado como el contacto frecuente con un diario reflexivo que va a hacer trabajado con el docente, pues este mismo asumirá el rol de recompensar y discutir los “descubrimientos” por parte del alumno.

Para Bordas y Cabrera (2001, p38.), “el diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis”, además de señalar que lo tratado en el diario reflexivo puede centrarse en distintos aspectos como el alcance del desarrollo conceptual, procesos mentales a los que se les proporciona un seguimiento y los sentimientos y actitudes experimentadas por el estudiante. Sin duda alguna, esta herramienta colabora con el cuestionamiento del alumno, tomando el método como más que un hábito, formando parte de la vida del sujeto en aprendizaje, permitiendo optimizar y acomodar sus capacidades en la comprensión de los textos.

Para concluir se puede señalar la importancia de los aportes teóricos e investigativos que de manera continua han buscado la actualización para la elaboración tanto de herramientas de abordaje, cómo el desarrollo de pruebas para medir los efectos que tiene una variable sobre la otra o la relación intrínseca que poseen, sin embargo, pese a las diferencias y dificultades en la medición o conceptualización operacional de la metacognición y comprensión de la lectura, los cambios realizados en la interpretación de los textos por medio de un entrenamiento en habilidades de índole metacognitivo se han evidenciado con la réplica de distintas investigaciones, demostrando beneficiosos cambios con la aplicación de ciertas estrategias específicas en alumnos de educación básica.

Mediante un análisis y revisión de las investigaciones, se llegó a la conclusión de que la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura ha tenido como consecuencia beneficios con relación a la supervisión y control durante el proceso comprensivo e interpretativo.

La plausibilidad de los fenómenos presentados proporciona gran activación en el educador, por la consonancia perenne que mantiene con el replanteamiento interno de los hechos textuales, abriendo un camino de posibilidades dentro del entendimiento o comprensión lectora; el diagnóstico de la efectividad en el empleo de técnicas y estrategias metacognitivas, se evidencia con claridad en los hallazgos significativos obtenidos en investigaciones, además de que en el día a día, y continuamente, se sigue trabajando con la elaboración de manuales con relación a las estrategias metacognitivas utilizadas para traer efectos metacomprendidos en la lectura.

En lo que se refiere a la descripción teórico-conceptual de las estrategias

metacognitivas y de la comprensión lectora, se tiene inicialmente, que la metacognición es conocida como aquella capacidad adquirida en el ser humano para monitorear y supervisar activamente el ejercicio cognitivo; podría decirse que, el sujeto trata a su actividad mental como si le fuese externa, realizando una revisión exhaustiva y atildada en los procesos mentales; esta actividad abstracta facilita la veracidad y articulación de los conocimientos adquiridos. En otros términos, podría categorizarse la metacognición, como una especie de auto-orientación, una vez entrenada esta capacidad el sujeto puede destacarse así mismo, como el apoyo y base constructiva del conocimiento debido al análisis de la información obtenida, ostentándose de esta manera, una autorregulación intelectual, llevando el mando o yaciendo como director de la orquesta, la capacidad metacognitiva.

Es importante resaltar que durante el proceso de actividad metacognitiva intervienen distintos procesos mentales, que se diferencian de los habituales debido a que los procesos superiores intervinientes como la memoria, el lenguaje y la atención, una vez que existe un dominio de esta capacidad, se convierten en procesos optimizados, que van más allá de las funciones comunes ejercidas, otorgando un resultado a los que se le designa como, metamemoria, metalenguaje y metaatención, de esta manera desde los procesos memorísticos hasta los atencionales, son supervisados por el sujeto en actividad de monitoreo.

Por otro lado, es necesario destacar un componente imprescindible para el desarrollo y el avance humano en el que se han empleado estrategias metacognitivas para potenciar su rendimiento, la cual, es la comprensión lectora, para algunos el mayor logro del hombre, para otros, un grado de complejidad que debía ser alcanzado;

la comprensión lectora puede definirse como el procedimiento por el cual el sujeto interpreta y descifra significados a través de la exposición de un texto escrito, impreso o digitalizado. El proceso interpretativo puede llevar al sujeto a múltiples visiones de determinado fenómeno en estudio, distinguiéndose lo discernido por la experiencia lectora, esta misma va a proporcionar en el lector un tipo de comprensión que comúnmente se conocen algunas como la comprensión literal, la comprensión inferencial y la metacompreensión.

La comprensión literal se ha impuesto como aquella que brinda un mensaje claro a través de la premisa principal otorgando el sentido de la idea que se desea transmitir; la comprensión inferencial, además de ir asociada a aspectos del desarrollo humano, incluyendo factores bio-psicológicos, también se evidencia en lectores más experimentados, pues a según este tipo de comprensión, exige la evocación de experiencias previas vitales y literarias que se van consumando con la comprensión de la lectura por medio de la formulación de hipótesis en el desarrollo del texto sobre posibles hechos u acciones, además del establecimiento de suposiciones; por último, la metacompreensión, un tipo de nivel comprensivo calificado como el superior y que va asociado con la aplicación constante de las estrategias metacognitivas por medio de la regularización y vigilancia constante de las inconsistencias textuales e interpretativas.

En resumen, la comprensión lectora apertura una vertiente en donde se desprenden distintas bifurcaciones comprensivas que dependen tanto, de la experiencia del lector, como la orientación recibida y al mismo tiempo el desarrollo de una capacidad meta-comprensiva guiada por la implementación de estrategias metacognitivas, beneficiando el rendimiento comprensivo y otorgando un mayor

funcionamiento de los procesos cognitivos intervinientes en la comprensión de los textos.

La identificación en la literatura sobre el método de aplicación de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora esclarece los procedimientos empleados con mayor frecuencia para la mejoría de la comprensión lectora; sin embargo, a pesar de que existen muchas estrategias metacognitivas empleadas con distintos designios, persiste una unificación en la aplicación de las estrategias por temporalidad, es decir, algunas se utilizan antes de iniciar la lectura, otras durante el proceso lecto-comprensivo y consecuentemente se emplean las que corresponden al final de la lectura.

En otras palabras, el método aplicativo del conjunto de estrategias se encuentra taxonómicamente configurado para una mejoría significativa de la comprensión en la lectura; se comienza con un plan para accionar en el proceso de lectura, donde el contenido gira hacia la activación de conocimientos y chequeo general de funcionamiento de los procesos que pueden activarse en la comprensión de los textos, estableciendo predicciones acerca de cómo funcionará el sistema cognitivo de cada estudiante en la ejecución del procedimiento, planteándose metas y objetivos en la lectura a través de la examinación de la dificultad y estructura de la misma concibiendo una idea general del texto; este transcurso demanda un grado de reflexión prudente previo al comienzo de la lectura.

Por otro lado, para alcanzar un nivel metacomprendivo autónomo, el sujeto empleará estrategias metacognitivas durante el desarrollo de la lectura que se caracterice por la presencia de una supervisión constante en pleno curso comprensivo.

Se puede decir, que el sujeto deberá aplicar el replanteamiento y cuestionamiento con un pulso de frecuencia para que de esta manera sea regularizada la comprensión, en esta fase figura el máximo grado de consciencia para canalizar el monitoreo en el procedimiento de lectura; una de las revisiones realizadas en este periodo, se trata de que se estén llevando a cabo cada meta y objetivo propuesto previo al desarrollo de la lectura, pero no se trata de la única, analizado “durante”, sino reconocer qué conocimientos se están constituyendo en el proceso lecto-comprensivo por medio de la consciencia perenne de la administración que el alumno tiene sobre los recursos internos y organización de la información (Para Bordas y Cabrera, 2001. p38.)

En esta fase se diagnostica o identifica la palabra que necesite alguna aclaración interna; el proceso de relectura, por otro lado, se emplea para garantizar la fiabilidad de la comprensión a través de esta activación de monitoreo. Conociendo qué proceso mental se está llevando a cabo, distintas funciones se activan para la integración de estrategias metacognitivas durante la comprensión lectora, abasteciendo el entendimiento bajo la premisa de la elaboración de inferencias con el mantenimiento de la supervisión, vinculada esta última con la detección de errores en la lectura; de esta manera el procedimiento en general en esta etapa se puede resumir como una especie de autorregulación consciente en el alumno que va cimentando y constituyendo su universo en el conocer y comprender con exactitud.

La prodigiosidad que conforma el método de aplicación de las estrategias metacognitivas en su estructura contiene un recurso final en donde, a través de una examinación profunda, el sujeto en cuestión puede realizar un chequeo general sobre

el grado y nivel de comprensión alcanzado según estrategias manejadas después de la culminación de la lectura.

De acuerdo con Jaramillo y Simbaña (2014) “una buena lectura dependerá que el conocimiento fluya fácilmente, permitiendo a los estudiantes la comprensión del conocimiento con un aprendizaje autónomo” (Pg.307); la inclusión de este proceso de revisión general requiere de una capacidad analítica final prudente para asumir cada esquema en funcionamiento y hacer del mismo una examinación, pues de esta manera el alumno calificará que tan exitoso surgió el plan al inicio establecido, además de razonar sobre los resultados totales y aprendizajes obtenidos en el día, constituyendo así una metacompreensión lectora encaminada hacia un cierre procesal en este ciclo de entrenamiento en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Establecer la factibilidad de los métodos de aplicación de las estrategias metacognitivas apropiadas para educación primaria en la comprensión de la lectura, no se excluye de manera significativa de las que se aplica a nivel de secundaria, pues la estrategia no cambia, sino la técnica empleada; es decir, se toma en cuenta los factores de desarrollo al momento de ejecutar determinada técnica, considerando variables como la edad y capacidad cognitiva; sin embargo, el procedimiento orientado por la aplicación de los ejercicios en lapsos temporales como el antes, durante y después de la lectura, se tiene como uno de los métodos más utilizados debido a las ganancias en aprendizaje que trae consigo, como lo establece Gómez (2007), al afirmar que “Las últimas investigaciones en psicología evolutiva, confirman que desde edades tempranas los niños tienen capacidad de resolución de problemas, si bien aún

no han adquirido la capacidad ejecutiva necesaria para hacer un uso adecuado de dichas estrategias” (P.12).

El beneficio alcanzado por el uso de las estrategias metacognitivas en educación primaria es casi irreprochable, pues no sólo coopera con la dinamización en el proceso de comprensión lectora, sino también, el pensar la lectura y conocer como el propio sistema cognitivo opera e interpreta el texto; concibe una manera más pura y objetiva de interpretar la lectura, descartando las inconsistencias, reconociendo limitaciones e imponiéndose retos mayores para calificarse y puntuar mejor en el próximo intento, como lo plantean Saiz y Guaijo (2008): “Una de las premisas básicas de inicio es comprender que el error en la ejecución no es negativo, sólo es un paso previo para el éxito. Del análisis del mismo (Proceso cognitivo) podemos descubrir: dónde y por qué el sujeto se ha equivocado y cómo podría reiniciar de nuevo el proceso de resolución” (P.502)

El logro y mejoramiento adquirido por esta práctica ha desarrollado una manera de comprender distinta que se ha catalogado como metacomprensión, germinando de la actividad ejercida por las estrategias metacognitivas, proporcionando un conocimiento que atraviesa por un sistema de interacción cognitiva revisado y supervisado por su propio comandante, para así, en el desarrollo, el alumno de manera automatizada realice el proceso sin mero esfuerzo alguno, convirtiéndose en un sujeto minucioso en la interpretación y comprensión textual.

### **Antecedentes en la investigación de estrategias metacognitivas y comprensión de la lectura**

El entender, como docentes y observadores en el área, que cada proceso es

prioridad para la consumación de un proceso mayor, explicado en los apartados de esta investigación, conlleva al propósito de la verificación adecuada de las estrategias de intervención ya concebidas en la literatura y concluir la adscripción de varias de ellas, poseyendo dentro de sí validez y confiabilidad empírica.

A continuación, se presentan distintos trabajos de investigación, teniendo como objeto la problemática ya expuesta, para apreciación de las mismas sus planes de acción, su cronograma de intervención del fenómeno estudiado, la visión por la cual desarrolló el aporte de conocimiento a la comunidad científica, denotando consigo las causas presentadas de las mismas con el objetivo de sintetizar los distintos enfoques, comparándolos exhaustiva y sistemáticamente.

Guedes de Melo, Franco de la Rosa y Chirino (2013) examinaron el efecto del entrenamiento en estrategias cognitivas en la lectura de textos, con el fin de incrementar la conciencia sobre la lectura y su comprensión en alumnos de sexto grado de primaria, utilizando un enfoque cuantitativo con diseño experimental. La muestra estuvo conformada por setenta y cuatro (74) estudiantes de educación primaria de edades comprendidas entre diez (10) y once (11) años, distribuidos en dos instituciones. Se utilizó un diseño pre-test y post-test, utilizando material de lectura especializado acorde al grado de educación de los estudiantes (educación primaria) para definir los cambios ocurridos.

El objetivo del estudio fue el de evaluar la eficiencia de los programas de estrategias cognitivas para la autorregulación y planificación con la finalidad de aumentar la conciencia lectora y la comprensión de la lectura como hito para el análisis de dichos resultados por los docentes que participaron en la investigación. En

conclusión, se comprueba la hipótesis que planteaba el incremento de la comprensión la lectura debido al efecto de las estrategias metacognitivas utilizadas, ya que los resultados arrojaron una mejora en la comprensión lectora al comparar lo obtenido en el pre – test con respecto a una segunda evaluación (post test) luego de la adquisición de habilidades metacognitivas.

Partiendo de este referente, se relaciona con la visión del texto por encaminar hacia el análisis de las estrategias metacognitivas adecuadas a cada sujeto que posee dificultades en el área de la comprensión de la lectura; sin embargo, la diferenciación de esta se patenta en el enfoque por la que fue desarrollada, en contraposición a ello, el referente igualmente potencia significativamente el propósito del trabajo.

En segundo lugar, Larrazaga, Yubero y Elche (2017). enmarcaron su trabajo en la evaluación de las diferencias presentes en las distintas estrategias metacognitivas al momento de delimitar la comprensión de un texto, porque dentro del enfoque demuestra que, dependiendo del texto a leer, se da la utilidad de estrategias diversificadas para lograr la comprensión e interpretación personal del lector; además de lo expresado. Tuvo como objetivo la comprobación de si las estrategias metacognitivas ayudaban a mejorar la comprensión de textos narrativos.

Esta experiencia se llevó a cabo con una muestra de 45 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria, con un enfoque mixto y un alcance de análisis correlacional, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los autores concluyeron que los resultados obtenidos incentivan a la necesidad de adscribir en el ámbito educativo, estrategias metacognitivas como propuestas para el incremento de la comprensión en la lectura de textos narrativos que, a su vez, fortalecería el rendimiento de cada

alumno. Al final, se denotó una mejoría acorde a lo esperado en la comprensión lectora de textos narrativos, debido a las estrategias metacognitivas efectuadas durante todo el proceso de evaluación.

Por otra parte, el enfoque mixto de la investigación planteada se adecúa al enfoque de la investigación actual del texto, por presentar la valoración cualitativa de las estrategias metacognitivas, llegando a una conclusión basada en su utilidad con respecto a la comprensión de la lectura, como lo es en los textos narrativos.

En otro orden de ideas, Ortíz (2012) valoró la efectividad de dos estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria, a través de un enfoque cuantitativo. El diseño fue una prueba pre-test y una post-test, donde se examinaría la relación o el resultado antagónico de los datos obtenidos. La investigación tuvo como propósito la utilización de nuevos métodos, en este caso las estrategias metacognitivas, aparte de los enfoques tradicionales y comunes para mejorar la comprensión de la lectura y coadyuvar a lograr la mejoría del aprendizaje.

Las dos estrategias metacognitivas basadas en la síntesis y recuento, y en pensar en voz alta, trajo consigo una efectividad en el perfeccionamiento de la comprensión de la lectura luego de las distintas pruebas, antes y después de estas denotando las virtudes y debilidades de los alumnos con respecto a este proceso y así expresar, como producto, el cumplimiento del objetivo de la investigación.

Basado en el enfoque de este trabajo, se apoya la investigación presente porque, dentro de ella, se tiene como visión el análisis y la síntesis de diferentes estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura. Por esa razón, este

antecedente corrobora la utilización crítica y objetiva de las estrategias empleadas, con el fin de establecer su acción óptima.

Por otra parte, Julio y Doria (2016) aplicaron estrategias metacognitivas con el propósito de valorar su eficacia en la comprensión de la lectura como mediadora del aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes evaluados. La muestra estuvo conformada por niños de 6 años, cursantes de primer grado de Educación Primaria. El enfoque del estudio fue cualitativa con el método Introspectivo-Vivencial (Finol y Camacho, 2006). Se analizaron las tres etapas de la metacognición (planificación, supervisión y evaluación) además de las seis estrategias de esta (predicción y verificación, revisión superficial, establecimiento de propósitos y objetivos, auto-preguntas, uso de conocimientos previos y, resumen y aplicación de estrategias definidas).

Estos autores señalaron la preocupación de los docentes por la dificultad perenne de los estudiantes al momento de llevar a cabo un análisis y una comprensión de la lectura, expresando que la mayoría no entiende lo que lee. Al saber esta problemática y efectuar el análisis, concluyeron que la aplicación de las estrategias, forjaron una mejora en la comprensión de la lectura de los niños, cumpliéndose de esta manera, el objetivo del trabajo de investigación.

Esto trae consigo una visión más consensuada sobre las influencias de las estrategias de lectura, presentadas como variables metacognitivas fundamentales a la asociación de ellas con los cambios remitentes de las disfuncionalidades dentro del tópico de la comprensión de la lectura, resaltando el análisis de cada uno de los planes empíricos y prestando atención en los datos que se mantienen constantes. En otras

palabras, el análisis crítico de los resultados obtenidos y de la corroboración de los objetivos tuvo como propósito ser un andamio para el trabajo realizado.

Vázquez (2015) realizó una investigación con el objetivo de profundizar en la temática de las estrategias de lectura, teniendo como propósito valorar, analizar y correlacionar su funcionalidad en el conocimiento y la comprensión de la lectura de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. Su muestra estuvo conformada por 410 estudiantes de instituciones de Madrid. El estudio tuvo un enfoque no experimental de tipo *expost-facto*, con un alcance transeccional del fenómeno tratado.

Según las estadísticas de PISA (2009, 2012), los estudiantes participantes en el proyecto estaban por debajo en la media de la comprensión de la lectura, lo que ocasiona un bajo nivel de un rendimiento a nivel escolar, que podría extrapolarse prospectivamente al área personal y el ámbito social; sin embargo, se corroboró que, en las evaluaciones con los instrumentos utilizados, existía un mayor rendimiento en la comprensión y conocimientos de los estudiantes. Los resultados de este estudio permitieron concluir que las estrategias de la lectura influyen significativamente, de manera positiva, en la comprensión de la lectura.

Las causas de la investigación se relacionan con el trabajo presente, ya que es menester decir que, en la actualidad existe mucha demanda en este fenómeno escrutado, representándose firmemente a través de las estadísticas nacionales como internacionales. Gracias a este hito importante, sin tomar en cuenta el enfoque, pero sí el análisis, se condensan las visiones como ensamblaje del texto presente, enmarcándolo como sustrato necesario, para la consecución efectiva de esta.

Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015) efectuaron su estudio con el propósito de la descripción de las estrategias metacognitivas en la potenciación de la comprensión lectora, utilizando un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, junto a un diseño pre-test sirviendo como elemento para la finalidad de detectar las falencias en la comprensión lectora, representado con una muestra de 53 estudiantes de tercer grado de Educación Primaria.

Se concluye que el estudiante, como ente pensante, debe tomar conciencia de la importancia de sí mismo como persona que aprende y comprende; de igual forma debe considerar las estrategias metacognitivas como herramientas que le ayudan a comprender, potenciando sus capacidades y aumentando su rendimiento escolar. Por otra parte, las consecuencias y buenos resultados de la acertada aplicación de los instrumentos se convirtieron en la base fundamental para motivar a los estudiantes en la aplicación de las diferentes estrategias metacognitivas que los conduzcan a mejorar el nivel de comprensión lectora, trayendo como logro el cumplimiento del objetivo planteado.

En consecuencia, el estudiar las partes de un todo, describiendo y analizándolo, posee su importancia para el entendimiento de la cosmovisión del fenómeno, por esta razón, el incluir el proceso interpretativo de este, para socavar respuesta que lleven a la elección de las estrategias prioritarias de lectura en la potenciación de la comprensión lectora, sirve como argumento fundamental del texto presente, coadyuvando a la cohesión del enfoque antecedente con el actual.

## Capítulo III. Metodología

### Tipo de Investigación

El tipo de investigación empleado en esta revisión de literatura es el documental, de acuerdo con lo expuesto por Gómez (2011):

Cuando el investigador indaga una fuente, intenta entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento. Busca de alguna manera establecer un diálogo con el autor pero sin pretender desde allí construir por ejemplo marcos teóricos, o explicaciones puntuales de una situación, sino permitir que sea la realidad misma la que se exprese, con lógica y con argumentos, construyendo así nuevos conocimientos. (Pg. 229)

Sobre la técnica de investigación documental, destacan las siguientes definiciones: Baena (1988) “la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información”(p. 72). A su vez, Garza (1988) presenta una definición más específica de la investigación documental. Este autor considera que esta técnica “...se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información..., registros en forma de manuscritos e impresos,” (Pg. 8).

En efecto, la investigación requiere de un profundo análisis; desde el enfoque de otros autores, es analítico, según Hurtado, (2000) “ la investigación analítica tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en término de sus aspectos menos evidentes”, es entonces cuando el autor señala claramente la

imperatividad de la investigación analítica en la comprensión más profunda de los fenómenos investigados, de esta manera, se tiene que la investigación documental o analítica tiene la función de descomponer, reorganizar, comprender e interpretar los significados menos evidentes.

### **Diseño de investigación**

El diseño utilizado en este estudio fue un diseño de tipo bibliográfico, considerando la postura de Stracuzzi y Martins (2012, p.87), quienes señalan que la investigación bajo un diseño bibliográfico:

Se fundamenta en la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental de cualquier clase. Se procura el análisis de los fenómenos o el establecimiento de la relación entre dos o más variables. Cuando opta por este tipo de estudio, el investigador utiliza documentos; los recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes.

Es necesario destacar que el material utilizado en una investigación con un diseño bibliográfico, basado en la definición anterior, sólo es colectado por fuentes como, revistas, libros, publicaciones científicas, entre otros, medios bibliográficos seleccionados para la extracción de la información en la evaluación de la información teórica y crítica reconstructiva en el procedimiento y ejecución empírica de los mismos, sosteniendo a juicio reflexivo de la literatura seleccionada.

### **Fuente y Discriminación de Datos**

Las fuentes utilizadas en el curso y desarrollo de la presente investigación fueron netamente bibliográficas seleccionados bajo la revisión de la literatura,

seminarios, revistas científicas, entre otros tipos de material bibliográfico. Se procedió a seleccionarlos inicialmente bajo un rango de publicación que se mantuviese entre los años 2009 a 2019 para el mantenimiento de la garantía de los conceptos implicados, hasta las ejecuciones experimentales practicadas en las investigaciones en términos de actualización y chequeo de herramientas aplicadas para la intervención y evaluación de las variables, metacognición y comprensión de la lectura.

Considerando lo expuesto por Méndez y Sandoval, (2011), se utilizó material en el primer nivel, que incluía teorías y elementos teóricos, sin embargo, se sometió a evaluación distintos tipos de investigaciones con las variables seleccionadas para la determinación de las estrategias con mayor beneficio en Educación Básica.

### **Análisis de Datos**

En la organización, interpretación, revisión y análisis de los datos inicia con la selección de material especializado, como la organización de citas de autores y paráfrasis. En cuanto a la simplificación del contenido en expresión textual, se empleó una técnica de un modelo propuesto por Quivy y Campenhoudt, (2001). Para el estudio acentuado de los enunciados expuestos por autores de investigación, se emplearon técnicas como la del fichaje para la organización y comparación de citas, así como para anotaciones de paráfrasis sobre publicaciones de interés y seleccionadas como idóneas para constitución del contenido investigativo, siendo estas mismas examinadas con profundidad.



## Capítulo IV. Conclusiones y Recomendaciones

### Conclusiones

Después de haber revisado bibliografía referida a la metacognición y la comprensión de la lectura, se observa una tendencia en la literatura al establecer la metacognición bajo una definición sustentada por términos profundamente relacionados al ámbito de la psicología y la educación, en los que la consciencia, regulación o control, procesos mentales y aprendizaje, comulgan para una conceptualización general (Mayor, Suengas y González-Marqués, 1993; Poggioli, 2000; Kuhn, 2000; Crespo, 2004).

La metacognición en la revisión de la literatura se remonta a planteamientos filosóficos en los que destacan los de Aristóteles, al establecer que el hombre es un ser pensante, racional por naturaleza, capaz de alcanzar un pensamiento introspectivo, crítico y reflexivo. Como pioneros en el tópico aparecen Flavell (1976) y James (1980) quienes establecen que la metacognición es la forma en que los seres humanos comprendemos las funciones cognitivas propias y ajenas, adelantándonos a las intenciones, ideas y actitudes de los demás.

Flavell, como fiel discípulo de Piaget (1928), se inspira en los trabajos de su mentor, partiendo de las ideas de que metacognición se ubica dentro de las habilidades del individuo en una de las últimas etapas de desarrollo cognitivo, denominada operaciones formales en las que se hace uso lógico de los símbolos relacionados con los conceptos abstractos y el sujeto es capaz de hacerse consciente y regular de sus propios procesos cognitivos. Con respecto a estas ideas, es importante observar que la comprensión lectora es uno de los objetivos de la educación formal que se esperan

alcanzar con éxito cuando los estudiantes poseen entre diez (10) y once (11) años de edad evolutiva, sin embargo, hay antecedentes (Camacho, 2006; Julio y Doria, 2016) del éxito de estas estrategias aplicadas por estudiantes de menor edad cronológica con respecto a la comprensión de e la lectura, con sus respectivas adaptaciones que se orientan hacia identificar y extraer ideas de la lectura en lugar de observar los procesos propios de comprensión, estableciendo que es posible utilizar estrategias metacognitivas en la lectura en edades más tempranas a las operaciones formales.

Finalmente, se puede concluir que el éxito de las distintas estrategias, aplicadas a la educación formal en la adquisición de comprensión de la lectura, se ve reflejado de manera considerable en la literatura, haciendo hincapié en la participación y entrenamiento de los docentes en estrategias y actividades que permitan el desarrollo de las habilidades metacognitivas, así como considerando las distintas variables con respecto a edad evolutiva y estadio cognitivo de los participantes (en este caso, estudiantes de primaria), material de lectura, estrategia utilizada y seguimiento. Todo lo expresado con anterioridad, se elaboró sistemáticamente bajo los fundamentos expresados por las literaturas utilizadas, tomándolas como hitos fundamentales para el análisis de los resultados expresados por cada referencia, donde se fue identificando con ello las estrategias más eficaces dentro del cúmulo extenso del objeto de estudio, que lo haga más perfectible y elaborado para la consecución de los fines didácticos que se pretenden lograr en cada estudiante del curso comprendido, según su edad cronológica y su maduración multifactorial de su historial de vida. Para lograr eficazmente el abordaje analítico de las referencias suministradas y así concebir el grado de falibilidad de cada estrategia, se identificó los textos adecuados, según

criterios de temporalidad y viabilidad para el investigador, logrando las informaciones pertinentes que llevaron a concebir y expandir la cosmovisión del objetivo planteado.

Posterior a la identificación y adecuación de dichos parámetros de recolección, se recapituló el interés original de conocer las estrategias potenciales de perfectibilidad en la comprensión lectora bajo una visión metacognitiva de los estudiantes de Educación Primaria, dándoles importancia a hitos como, factibilidad durante el desarrollo de la clase, comprensión por parte del estudiante en la acción de las estrategias, el grado de viabilidad en los resultados durante el tiempo de los mismos, además de expresar, según distintos modelos, la forma en cómo dichas estrategias metacognitivas influyen en cada proceso cognitivo y la habilidad de esos procesos cognitivos influir recíprocamente como una dialéctica perenne, entre el sujeto como ente usado y objeto, como son dichas estrategias, todo esto bajo un marco teórico-descriptivo de los mismos.

Al denotar la perfectibilidad y factibilidad de cada estrategia metacognitiva, se expresa principalmente que cada una puede ser empleada en distintos niveles educativos sin importar la edad cronológica de cada estudiante ya que, la diferencia estriba en la técnica y no la estrategia, por tal razón, el criterio de temporalidad no influye sobre la forma de potenciar las estrategias en la comprensión de los alumnos. Es importante expresar que, según el tiempo de cada estrategia empleada en cada alumnado, es proporcional al grado de pronóstico positivo de la mejoría de la habilidad que se desea malear, en otras palabras, las estrategias se dan antes, durante y después de cada lectura, el suspender una de esas premisas influye significativamente en la potenciación de la habilidad.

Además de lo ya esbozado se evidencia la importancia que conforma el método de aplicación de las estrategias metacognitivas en el tópico de su estructura, como recurso final en donde, a través de una examinación minuciosa, el sujeto en cuestión puede realizar un chequeo general sobre el grado y nivel de comprensión alcanzado según estrategias manejadas después de la culminación de la lectura.

Bajo estos términos, se concluye que, las estrategias son herramientas significativas, según las técnicas empleadas bajo el salón de clases y que su fundamento radica en el entendimiento del docente sobre la edad cronológica y maduración del proceso evolutivo de su estudiantado. La importancia es teórica y práctica, teórica por el entendimiento del docente de cada una, por el cual pueda dar dinámicamente su utilidad, y práctica, porque el mismo docente debe utilizarse a sí mismo como modelaje en las expresiones de dichas estrategias, logrando una comprensión más significativa en cada uno de sus alumnos. Gracias a esto, se debe destacar que, el pronóstico positivo de la perfectibilidad de la comprensión lectora dependerá de la acción constante de profesor-alumno, uno enfocado a la transmisión minuciosa y entendible de la estrategia y técnica, y el otro enfocado en la aplicación de dicha técnica y estrategia.

Desde esta mirada, más que dar una respuesta acabada sobre las formas en las que se debe intervenir, según lo planteado por las literaturas utilizadas, se pretende ofrecer una posición desde la cual establecer diálogos con otras posiciones del investigador, que quiera utilizar dicho texto con fines de una línea de investigación bajo parámetros de intervención y poner de manifiesto, bajo evidencia empírica, los resultados esbozados, entendiendo que puede resultar factible los resultados, como

originador de nuevas interrogantes que lleven a la consecución de esta línea de trabajo sobre las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria.

## **Recomendaciones**

### **Para los centros educativos y docentes**

Considerar la capacitación de docentes en estrategias metacognitivas dirigidas a la comprensión de la lectura para aumentar la presencia de las mismas dentro del proceso enseñanza – aprendizaje.

Inclusión de padres y representantes en la capacitación de estrategias metacognitivas dirigidas a la comprensión de la lectura para procurar un seguimiento en casa en cuanto a los procesos de aprendizaje y adquisición de comprensión de la lectura de los niños y niñas estudiantes de Educación primaria.

### **Para la investigación**

Considerar el soporte teórico de la presente revisión documental para la proposición y ejecución de planes de intervención educativos que permitan seguir ampliando la investigación científica con respecto a la eficacia de las estrategias metacognitivas en la adquisición de comprensión de la lectura.

Realizar revisiones documentales con respecto a material enfocado en otro tipo de poblaciones, tipo de educación y variable de comprensión de la lectura con respecto a las estrategias metacognitivas.

## Referencias

- Adrián, T. (1992). Evaluación del nivel de desempeño en la elaboración de inferencias por parte de un grupo de estudio del instituto pedagógico de Caracas. Trabajo de Grado de Maestría. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Alexander, M. y Stuss, D. (2000). Disorders of frontal lobe functioning. *Seminars in Neurology*. 20, 427-437.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981-1982). Estrategias cognoscitivas metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.
- Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional. Ediciones universidad católica de chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos. Casilla 114-D Santiago: Chile.
- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S., & Ramírez, O. (2015). Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (2005). Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo, Trillas, impreso en México (decimosexta reimpresión).
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of*
- Baena, G. (1988). Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental, 3ª. reimp., Ed. Editores Unidos Mexicanos, México. *Communication Disorders*, pp.189–208.

- Baker, L., y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of research in reading (pp. 353-395). New York: Longman.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don 't understand? Standards for evaluating text comprehension". Forrest-Pressley, D.L; mackinon G.E. Waller, T.G. (eds), Metacognition, cognition and human performance, New York: Academic Press, pp. 155-205.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barkley, R. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. Neuropsychology Review, 11, 1-29.
- Barnett, L (2003). Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperative Volume 21 of Claves para la innovación educativa Editorial Popular.
- Bechara, A.; Damasio, H., y Damasio, A. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. Cerebral Cortex, 10, 295-307.
- Block, C. y Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), Best practices in literacy instruction New York: Guilford, 3rd ed.pp. 220-242.

- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de Evaluación de Los Aprendizajes Centradas en El Proceso. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación, universidad de Barcelona.
- Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Chicago (Author-Date, 15th ed.) APA (6th ed.)
- Bugelsky, R. (1974). Psicología del Aprendizaje aplicada a la enseñanza. Madrid. Taller de Ediciones.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Burón, J. (1996). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. En Recursos e instrumentos psico-pedagógicos, 4. Universidad de Deusto (Bilbao): Instituto de Ciencias de la Educación.
- Castillo, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”. En Revista de Investigación, 37(78).
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). Historia de la lectura en el mundo occidental. Resumen. Editorial Taurus. Documento en línea recuperado
- Cerchiaro, P. y Sánchez, B. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Magdalena. Vol 8, pp. 99-111.

- Chomsky, N. (1959-1967). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. En Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, 1967, pp. 142-143.
- Clapham, C. (1996), *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background on Reading Comprehension*. *Studies in Language Testing*, 4. Cambridge University Press.
- Crespo, N. (2004). *La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría*. Publicación de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, pp. 97-115.
- Crocker, J.; Luhtanen, R. y Sommers, S. (2004). Contingencies of self-worth: progress and prospects. *European Review of Social Psychology*, 15, 133–181.  
doi:10.1080/10463280440000017
- Cuetos, F.; Ellis, A. y Alvarez, B. (1999). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures in Spanish. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. December 1999, Volume 31, Issue 4, pp 650–658
- Damacén, T. (2012). *Metacomprensión lectora y resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú.
- Díaz, J. y Rodrigo, M. (1989). Metamemoria y estrategias mnémicas en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 46, pp. 3-16.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Recuperado de:  
<http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora1/esp/>

- Finol, M., y Camacho, H (2006). El Proceso de la Investigación Científica. Maracaibo – Zulia - Venezuela. Editorial Ediluz.
- Fermín, A. (2001). Calidad de la Educación. Editores Escolares Caracas: Venezuela.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.231-236.
- Florez, R.; Arias, N. y Guzman, R. (2010). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. Educación y Educadores, No. 1 Volumen 9.
- Gagné, E. (1985). The cognitive psychology of school learning. Boston, MA Little, Brown and Company.
- García-Madruga, J.; Gutiérrez, F.; Carriedo, N.; Luzón, J. y Vila, J. (2007). Mental models in propositional reasoning and working memory's central executive. Thinking and Reasoning, 13 (4), 370-393.
- Garza, A. (1988). Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales, 7ª. reimp., Ed. Harla, México.
- Gilbert, S. y Burgess, P. (2008). Executive function. Current Biology, 18, pp.110-114.
- Gómez, J. (2007). El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños. Madrid: Morata.
- Gomez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica. Universidad Manuela Beltrán, Programa de Psicología, Bogotá D.C.: Colombia.
- Gonzales, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. España. Editorial Síntesis S.A.

- González, F. 1996. Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1-2).
- Guedes de Melo, L., Franco, A., y Chirinos, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora en la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), pp. 39-47.
- Guilford, J. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, pp. 48–59.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de la estrategia cognitiva y metacognitiva. *Investigación Educativa*, 4. Universidad Pedagógica de Durango.
- Hacker, D. (1998). Definitions and empirical foundations. *Metacognition in theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 1-23.
- Harris, T. y Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hasselhorn, M. (1992). Task dependendy and the role of category typicality and metamemory in the development of an organizational strategy. *Child Development*, 63, pp. 202-214.
- Heimlich, J. y Pittelman, S. (1990). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Ed. Visor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología De La Investigación Holística: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Editorial Quiron, cuarta edición.

- Irrazabal, N. (2007). Metacompreension y comprension lectora, Subjetividad y Procesos Cognitivo, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina. núm. 10, 2007, pp. 43-60.
- Israel, S.; Collins, C.; Bauserman, K. y Kinnucan-Welsch, K. (2008). Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development. Susan E. Israel (Ed.). . . [et al.]. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Taylor & Francis e-Library. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers Mahwah, New Jersey.
- James, W. (1890). Principios de psicología. Madrid: Daniel Jorro.
- James, W. (1992). Writtings 1875 – 1889. New York: The library of America.
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, núm. 16, 2014, pp. 299-313 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador
- Jiménez, R. (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). Universidad Complutense de Madrid.
- Julio, L., y Doria, X. (2016). Estrategias meta cognitivas para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 6 años del grado primero de la Institución Educativa San Lucas. (Tesis de Grado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.

- Klahr, D., Chen, Z., y Toth, E. (2001). From cognition to instruction to cognition: A case study in elementary school science instruction. In K. Crowley, C.D. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp. 209–250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kramarski, B. y Feldman, Y. (2000). Internet in the classroom: Effects on reading comprehension, motivation and metacognitive awareness. *Educational Media International*. 37, pp. 149 – 155.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological science*. 9, pp. 178 – 181.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de España. ISBN 978-84-375-0579-4.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Larrazaga, E., Yubero, S., y Elche, M. (2017). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura em Debate*, 11(21), pp. 162-179.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, pp. 281-297.
- Llmares, M., Ríos, I., y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española De Pedagogía*, (255), pp. 309-326

Luria, A. (1984). Atención y Memoria. Martínez Roca. Breviarios de Conducta Humana. Barcelona.

Magliano, P. y Millis, K. (2003). Assessing Reading Skill With a Think-Aloud Procedure and Latent Semantic Analysis. In *Cognition and Instruction* 21(3):251-283. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Manga, D. y Ramos, F. (2000). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en

Markman, E. y Gorin, L. (1981), Children's ability to adjust their standards for evaluation comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 320-325.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto, en *Infancia y aprendizaje*, 72. pp.9-32

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Síntesis Psicología: Madrid.

McGrew, K., y Wendling, B. (2010). Cattell-Horn-Carroll Cognitive-Achievement Relations: What We Have Learned from the Past 20 Years of Research. *Psychology in the Schools*, 47, pp. 651-675.

Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). Investigación. Fundamentos y metodología. Segunda edición. Pearson educación, México.

Meza, A. y Lazarte, C. (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz, Universitaria. Perú: pp.150-153.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracas: Autor.

- Mora C, (2013). Metacognición y áreas de la metacognición. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Revista digital arbitraria. Vol 32, pp. 33-73.
- Muñoz, E; Muños, L.; García, M. y Granado, L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rev Hum Med, 13(3). Ciudad de Camaguey, pp. 772-804.
- Ortíz, D. (2015). Uso de dos estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado de primaria. (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estud. pedagóg.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp.187-197.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), pp. 450-462.
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I. y Fontaine, R. (2010). Metacognition and low achievement in mathematics: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Thinking y reasoning*, 16(3), 198-220.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Paterson. M. Warden, (Trans.). NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1950). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press (M. Gabain, trans.).

- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul. (M. Gabain, trans.).
- Piaget, J. (1962/1999). Commentary on Vygotsky's criticisms of *Language and thought of the child* and judgment and reasoning in the child. In P. Lloyd, & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky, Critical Assessments: Volume I. Vygotsky's Theory* (pp. 241–260). New York: Routledge (L. Smith, trans; original work published in 1962).
- Piaget, J. (1964/1968). *Six psychological studies*. New York: Random House (A. Tenzer, trans.; original work published in 1964).
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press (S. Wedgwood, trans.).
- Pinzas (2006) *Guía de estrategias metacognitivas para Desarrollar la comprensión lectora*.
- Pisa, (2009, 2012). *Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos*. O.C.D.E. Informe Español. Madrid: M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Poggiolli, L. (1991). *Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales*. En A. Puente (Comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Rupiérrez. Madrid: Pirámide, pp. 365 – 392.
- Poggiolli, L. (2000). *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Quiroga, R. (2011). *La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos*. *Revista del Departamento de Letras*. Pp. 516-528.

- Real Academia Española (2001). *El Diccionario de la lengua Española*. obra de referencia de la Academia. La 22.<sup>a</sup> edición.
- Ribes, E. (2018). Los fenómenos psicológicos y el lenguaje ordinario (Manual moderno). *El Estudio Científico de la Conducta individual. Una Introducción a la Teoría de la Psicología*. Ciudad de México, México, Pp. 1-7.
- Ríos P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Rimari, w. (2004). *La innovación educativa, instrumento de desarrollo*. "San Jerónimo", Lima-Perú.
- Rivière, À. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (51), pp.129-156.
- Rodríguez, J. (1992). *Criterios De Evaluación. Documentos Para La Reforma*. Madrid: Alhambra Logman.
- Rodríguez, I. (2011). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés para estudiantes de primer año de medicina. *Investigación pedagógica Universidad de Ciencias Médicas "Dr. Faustino Pérez Hernández" Sancti Spíritus. Gaceta Médica Espirituana* 2011, 13(2).
- Rojas, N. (2010). *Preparadurias estudiantiles como proceso de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de Ingeniería de la Unexpo, Vicerectorado de Puerto Ordaz. Doctorado Intervención Psicopedagógica en contextos educativos*. Universidad de Girona. Girona: España.

- Romeu, A. (2002). La comunicación en la ciencia. En Rev. Educación, No (107).
- Rosenthal, D. (2000). Consciousness and metacognition. In D. Sperber (Ed.), *Metarepresentation*. Oxford: Oxford University Press. Rosenthal, D. M. (2002).
- Saiz, M. y Guaijo, V. (2008). Psicología positiva y ciclo vital. *International Journal of Developmental and Educational. Revista de Psicología*, N°2, 2010. ISSN: 0214-9877. pp:497-504
- Santamaria, R. (2001). La práctica de la narración interactiva de cuentos y su relación con la motivación y la comprensión de la lectura en niños de edad preescolar. Trabajo Especial de Grado. Universidad Católica Andrés Bello. Dirección General de Estudios de Postgrado. Área de Humanidades y Educación. Especialización en Educación mención procesos de aprendizaje. Caracas: Venezuela.
- Sastre-riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (2), 143-151.
- Siegler, R. (1988). Strategy choice procedures and the development of multiplication skills. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 258-275.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. Universidad de Chile. Centro de Investigación Avanzada en Educación. *Innov. Educ*, pp. 47-56.

- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*, Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group, ISBN 1-58390-021-7 Chapter 1 "A Functional Analysis of Verbal Behavior".
- Soprano, A. y Narbona, J. (2007). *La memoria del niño: desarrollo normal y trastornos*. Madrid: Elsevier-Masson, pp. 61-89.
- Sternberg, R. (1984). Common and uncommon issues in AI and psychology. In A. Elithorn & R. Banerji (Eds.), *Artificial and human intelligence*, pp. 281-288.
- Stracuzzi, P. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*, 3ra Ed. Editorial FEDUPEL. Caracas: Venezuela.
- Strangman N. y Dalton B. (2005). Technology for struggling readers: A review of the research. In Edyburn D., Higgins K., Boone R. (Eds.), *The handbook of special education technology research and practice*. Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design. pp. 545–569
- Terrio, R. (2004). *La problemática de la comprensión lectora en la escuela media*. Seminario de Didáctica Correctiva de la Lengua Instituto Sagrado Corazón.
- Thronsen, I. (2011). Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 558–578.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homosapiens ediciones, pp. 39-67.

- Trabasso, T. y Magliano, J. (1996). Conscious Understanding During Comprehension. *Discourse Processes*, 21, pp. 255-287
- Tuving, E. y Madigan, S. (1970). Memory and verbal learning. University of Toronto, Canada. Recuperado de: <http://alicekim.ca/AnnRev70.pdf>
- Valles, A. (2002). El aprendizaje de estrategias metaatencionales y de metamemoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante, Murcia, 2002, n.5, mayo; pp. 20-25.
- Valles. A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante, España. vol.11, n.11, pp. 41-48.
- Vázquez, J. (2015). Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria. (Tesis Doctoral) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Viglione, E; López, M. y Zabala, M. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año VI – Número II. (12/2005) Pp. 79 – 96.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press (M. Cole, V. John – Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.).

- Vygotsky, L. (1981a). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet psychology (pp. 144–188). Armonk, NY: Sharpe (J. V. Wertsch, trans.).
- Vygotsky, L. (1981b). The development of higher forms of attention in childhood. In J. V. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet psychology (pp. 189–240). Armonk, NY: Sharpe (J. V. Wertsch, trans.).
- Vygotsky, L. (1986). Thoughts and language. Cambridge, MA: MIT (A. Kozulin, trans.).
- Waddington, C. (1999). Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés – Español). Universidad Pontificia Comillas. JPM Graphic c/ Martínez Izquierdo, 7. Rigorama Grafic, S.A. España: Madrid.
- Watzlawick, P. (1995) El ojo del observador, contribuciones al constructivismo. Gedisa, Barcelona.
- Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. México: Pearson. Zubiria.
- Zavaleta, V. (2014). Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata Facultad de Psicología. La Plata: Argentina. (Pg. 28).
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman y D.H. Shunck (Eds.), Self – regulated learning and academic achievement (pp. 1 -37, 2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

## Tabla de contenidos

<i>Resumen</i> .....	4
<i>Agradecimientos</i> .....	5
<i>Introducción</i> .....	6
<i>Capítulo I. El Problema</i> .....	9
__Planteamiento del Problema .....	9
__Objetivos de la Investigación .....	15
__Justificación de la Investigación .....	15
<i>Capítulo II. Marco Teórico</i> .....	18
__Origen de la Metacognición .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
__La Metacognición. Enfoques Teóricos .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Conocimiento y Control Metacognitivo .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
La Metacognición como Función Ejecutiva .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Áreas de la Metacognición .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Metacomprensión de la Lectura.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Comprensión de la Lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Niveles en la Comprensión de la Lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Decodificación.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Comprensión Literal.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Comprensión Inferencial.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Metacomprensión.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Decodificar vs Extraer significados.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Aprende a leer vs Leer para aprender .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____Comprensión completa vs Incompleta .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

_____	Comprensión superficial vs Profunda .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Procesos Involucrados en la Comprensión de la Lectura.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>not defined.</b>		
_____	Instrumentos para la Evaluación de Metacognición y Lectura .....	66
	Evaluación de la comprensión de la lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Enseñanza Directiva .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	a) ¿Qué quieren saber?.....	72
_____	b) Durante la lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Enseñanza no directiva.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Pensar en voz alta .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	c) Después de la lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Revisión del proceso de lectura .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Razonamiento Estratégico .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
_____	Diario Metacognitivo. ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
__	Antecedentes en la investigación de estrategias metacognitivas y comprensión de la lectura.....	86
	<i>Capítulo III. Metodología</i> .....	93
	Tipo de Investigación.....	93
	Diseño de investigación.....	94
	Fuente y Discriminación de Datos.....	94
	Análisis de Datos .....	95
	<i>Capítulo IV. Conclusiones y Recomendaciones</i> .....	97

<i>Conclusiones</i> .....	97
Recomendaciones.....	101
Para los centros educativos y docentes .....	101
Para la investigación.....	101
<i>Referencias</i> .....	102