

ISSN: 2255-3703

La competencia lectora en un idioma extranjero: una mirada desde la metacognición

Carla Battigelli, Leonor Salazar, Carlos Rivero
Universidad del Zulia

battigellcarla@gmail.com, leonorsalazar0261@gmail.com, carlosrivero@live.fr

Fecha de recepción: 14.01.2015

Fecha de aceptación: 15.03.2015

Resumen: El objetivo de este trabajo de investigación consistió en proponer criterios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lenguas extranjeras desde una perspectiva metacognitiva. Para alcanzar este propósito se partió de la indagación teórica en torno a cuatro ejes fundamentales: competencia de lectura, modelos y etapas del proceso lector, cognición y metacognición, así como estrategias metacognitivas. La propuesta se centra en el reconocimiento, control, regulación y dirección del aprendizaje de cada lector por lo que enfatiza el desarrollo de la competencia para discriminar y seleccionar las estrategias pertinentes que permitan abordar eficientemente el contenido textual, así como planificar la aplicación de aquellas que han sido seleccionadas, monitorearlas y evaluarlas. Se concluye que la implementación de los criterios propuestos se constituirá en una acción concreta que viabilizará la toma de consciencia acerca de las fases inherentes al proceso lector, la adopción de una actitud crítica ante el procesamiento del discurso escrito en LE y la ejecución del control metacognitivo en aras de formar lectores autónomos.

Palabras clave: competencia lectora, lectura en lengua extranjera, metacognición.

The reading competence in a foreign language (FL): a metacognitive perspective

Abstract: The purpose of this research was to propose methodological guidelines aimed at developing the reading competence among foreign language students from a metacognitive perspective. In order to fulfill this objective four fundamental areas were explored: reading competence, models and stages of the reading process, cognition and metacognition, as well as metacognitive strategies. The proposal focuses on recognizing, controlling, regulating and directing the reader's learning process therefore it emphasizes on building the competence for discriminating and selecting appropriate strategies that enable readers to efficiently process the reading content and to carefully plan, select, monitor and assess the use of strategies. One of the main conclusions is that the implementation of the set of methodological guidelines will represent a concrete action that will contribute to increase the reader's

awareness regarding the stages involved in reading, the adoption of a critical attitude towards L2 written discourse processing, and the application of metacognitive control so as to foster learner's autonomy.

Key words: reading competence, reading in a foreign language, metacognition.

Sumario: 1. Acerca de la competencia lectora. 2. El proceso de lectura en una lengua extranjera: etapas y subcompetencias de lectura. 3. Cognición y metacognición. 4. Estrategias metacognitivas y competencia lectora en lengua extranjera. 5. Criterios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lengua extranjera. 5.1. Reconocer el propósito de la actividad lectora que el estudiante va a emprender. 5.2. Establecer relaciones entre los conocimientos previos que se vinculan al contenido textual. 5.3. Formularse expectativas acerca del texto. 5.4. Iniciar el proceso lector enfocándose en las ideas generales. 5.5. Seleccionar las estrategias de lectura que se ajusten al propósito de leer. 5.6. Planificar cuándo y cómo emplear las estrategias seleccionadas. 5.7. Verbalizar las acciones que ejecuto durante la aplicación de cada estrategia. 5.8. Compartir con los otros estudiantes las experiencias individuales de la aplicación de las estrategias. 5.9. Monitorear la efectividad de las estrategias lectoras. 5.10. Autoevaluar su desempeño lector. Consideraciones finales.

1. Acerca de la competencia lectora

La noción de competencia, como capacidad o conjunto de capacidades que incluye el conocimiento y el uso adecuado del mismo, traduce el establecimiento de puentes de retroalimentación entre la teoría y la práctica en un permanente *continuum* y, en el campo específico de la lingüística y la comunicación, es un requerimiento *sine qua non* para poder dominar un saber complejo conducente a unas realizaciones concretas, en otras palabras, a las prácticas del discurso. En este sentido, la competencia comunicativa abarca un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos que el hablante/oyente y escritor/lector deberán poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas y Osoro, 1998).

En el caso concreto de la competencia lectora, se desarrolla una construcción estratégica de la representación mental textual como un proceso abierto y dinámico que constituye una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. De hecho, la lectura viene a ser un proceso cíclico donde el lector trata de reconstruir el texto, para lo cual predice, prueba, rechaza o confirma significados, incorporando al proceso elementos internos de competencia lingüística, desarrollo cognoscitivo y la suma de sus experiencias y conocimientos (Delmastro, 2005).

Para Rincón y cols. (2003), la fase de comprensión de un texto escrito demanda un proceso de lectura, así como un proceso de análisis textual. Para estas tareas no basta el dominio del código de la lengua, ni siquiera el conocimiento de los aspectos formales de un escrito; es necesario poseer plena conciencia sobre las distintas etapas del proceso de lectura y de lo que éstas implican. En razón de lo expuesto por estos autores, se hace indispensable acercarse, más allá de la superficie textual, a lo que en ella subyace, a los propósitos del emisor o escritor para determinar sus verdaderas intenciones de comunicación y, en consecuencia, reaccionar a esos propósitos iniciales.

En el área de la lectura, más que en otras, la comprensión de estos elementos subyacentes garantiza el correcto desempeño de los individuos en una variedad de ámbitos, dado que la formación en tal competencia está condicionada principalmente por los requerimientos culturales, sociales, económicos o productivos de la sociedad a la que pertenecen los alumnos-lectores.

De la misma manera, las definiciones de la lectura y de la competencia lectora se han transformado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. La noción de aprendizaje ha transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera, por ejemplo, que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización, sino que se trata de un proceso continuo que se va desarrollando gradualmente a lo largo del desempeño lector de un individuo.

La capacidad o habilidad de comprender al leer es un concepto asumido como bandera por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y numerosos organismos internacionales como el *Boston College*. De manera tal que, de forma más puntual y formal, esta definición se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

Luego de un largo proceso de consenso multidisciplinario, la OCDE (2009) fórmula una definición sobre competencia lectora basada en tales discusiones y la concibe como la capacidad de comprender, utilizar y analizar documentos teniendo en consideración las intenciones de quienes leen con el fin ampliar sus conocimientos y lograr desempeñar un rol activo en la sociedad donde se desenvuelve.

Tal ha sido la relevancia otorgada a la comprensión del discurso escrito a nivel mundial que, organismos de la talla de la UNESCO (2009) han expresado que es particularmente importante proveer a los estudiantes de destrezas comunicativas variadas y de habilidades analíticas y organizativas efectivas. Es importante acotar, además, que un número significativo de universidades alrededor del mundo desarrollan programas para la consolidación de la lectura y la escritura en el marco de las carreras universitarias que ofrecen; todo ello, basado en las ideas y los planteamientos de la UNESCO relativos a la comprensión y composición de textos.

Esta postura sobrepasa la concepción clásica de procesamiento ascendente (*bottom-up*) del discurso que involucra la decodificación y comprensión literal de los símbolos de las representaciones gráficas del lenguaje, al revelar que también supone la interpretación de informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas haciendo uso de los esquemas mentales del lector (*top-down*) para lograr cumplir una gran variedad de fines comunicativos.

De allí que compartimos plenamente la posición que concibe el proceso de lectura desde una perspectiva amplia que incorpora los saberes y experiencias previas del lector en contraposición a la visión restringida y simplista circunscrita a la decodificación textual como la que solía prevalecer en la perspectiva tradicional.

Como ya ha sido mencionado, la postura que concibe la lectura como una competencia que se gesta en la niñez y que puede ser empleada de manera general ante diferentes tipos de discursos constituye una visión reduccionista de este complejo proceso. Contrariamente a esta posición, Solé (2012) argumenta que la apropiación y el desarrollo de la competencia lectora son procesos que están en continua evolución y que avanzan de manera gradual a medida que el lector pone en práctica las habilidades adquiridas al involucrarse con discursos cada vez más elaborados y complejos.

A lo anterior se añade el hecho de que el mundo globalizado del presente siglo ha introducido en las sociedades nuevas dimensiones de textualidad pues el texto impreso en el papel coexiste con textos en formatos digitales que han dado paso a la hipertextualidad. Los lectores de la actualidad deben enfrentarse tanto al carácter lineal de los textos impresos como a la naturaleza multidireccional de los hipertextos. Estos cambios requieren de lectores que desarrollen distintas maneras de aproximarse a la amplia gama de textos escritos y que sean capaces de

aplicar estrategias de lectura cónsonas con las características de los textos contemporáneos.

Es así como este tipo de lectura hace inaplazable la necesidad de formar lectores activos, capaces de reconocer las características del material que leen y ser críticos ante los contenidos abordados en el discurso pero, sobre todo, capaces de reflexionar y cuestionar lo que hacen al leer.

Estas nociones acerca de la competencia lectora ponen de relieve algunas características fundamentales del proceso de lectura, a saber, la necesidad de que el lector tenga plena conciencia de las etapas involucradas en tal actividad, poniendo sobre el tapete la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos durante la actividad lectora. Para ello, es necesario entonces, que se geste al interior del individuo que lee, en este caso el estudiante, una actitud crítica que deje como resultado una lectura profunda, reflexiva y plena.

Por último, es impostergable repensar la didáctica de la lectura para evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza actuales, con el fin de que pueda establecerse su pertinencia y hacer las transformaciones necesarias conducentes a formar lectores autónomos e individuos críticos ante la lectura y ante la vida. Asimismo, se hace necesario ofrecer a los estudiantes/lectores orientaciones concretas que puedan contribuir con su independencia y autonomía al procesar el discurso escrito en una lengua extranjera. Es precisamente esta intención la que impulsó el desarrollo de esta investigación que persigue proponer criterios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lenguas extranjeras desde una perspectiva metacognitiva.

2. El proceso de lectura en una lengua extranjera: etapas y subcompetencias de lectura

En éste apartado se describen cuatro aproximaciones que dan cuenta del proceso de lectura. En ellas se evidencia una serie de fases que, según diversos autores, reflejan la vía transitada por el lector con el fin de alcanzar la comprensión e interpretación del texto escrito, bien sea en L1 o L2.

Mendoza (2000) propone un modelo de la lectura que comprende las etapas de: descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación. En la primera etapa (o más bien preparación) el lector establece el primer contacto con el texto, un contacto que sirve principalmente para encender inconscientemente las capacidades lingüísticas y que trae como resultado la preparación del lector para decodificar, transformar e interpretar símbolos abstractos en palabras, frases, oraciones y enunciados coherentes, lo que

finalmente otorgará significado al texto y dará la comprensión general por parte del lector.

Es en la etapa de precomprensión donde el lector establece un vínculo más cercano con el texto el cual propicia un mayor grado de atención así como la generación de hipótesis que pueden llegar a cumplirse parcial o completamente, aunque en otros casos pueden llegar simplemente a no cumplirse en lo absoluto. A lo largo de la lectura, y de acuerdo con la manera cómo se vaya desarrollando la misma, el lector contará con la capacidad de la concepción, comprobación, confirmación y modificación de conclusiones parciales basadas en los elementos del texto o por experiencias anteriores.

Habiendo el lector formulado todas estas expectativas, se inicia automáticamente la etapa de la comprensión. La comprensión es la competencia que le permite a un lector no solo entender el vocabulario de un texto, sino también la idea global del mismo, permitiendo establecer una relación entre el lector y el texto. La comprensión va más allá de extraer el significado de una palabra o una frase, es una operación cognitiva que permite entender el mensaje, por medio del pensamiento crítico y la capacidad lingüística, es decir, entender lo que otros han querido transmitir a través del texto.

Como última etapa en el proceso de lectura, pero no menos importante, Mendoza (2000) propone la interpretación, la cual es la conclusión del lector después de haber decodificado, precomprendido y comprendido el texto, es decir, es el momento en el que se comprobará si las hipótesis e inferencias formuladas en las fases previas fueron ciertas o no. También en esta fase, el lector da a conocer, gracias al proceso dialógico entre el texto y la persona, primero a sí mismo y en otros casos a un público, una respuesta final, una conclusión del texto, qué obtiene del mismo y qué puede aportar.

Por otro lado, López y Seré (2001) formulan otra propuesta sobre el proceso de lectura en L2 que consta de tres fases: la comprensión, la interpretación y la inferencia. Antes de desarrollar en qué consiste la primera fase es necesario resaltar que el término *comprensión* se usa de forma muy diversa puesto que contiene variedad de significados, entre ellos se pueden mencionar: entender, formarse una idea de algo, discernimiento o raciocinio. A la vez, es la filosofía que se ha dedicado a estudiar durante gran parte de la historia el qué y por qué se *comprende*, al igual que muchas otras ciencias y disciplinas, como la epistemología, la psicología cognitiva, la lingüística y la filología.

La comprensión, de acuerdo con López y Séré (2001) abarca dos componentes, un primer componente en el que el producto de la actividad mental reconoce el vocabulario, el tiempo de una oración o el tipo de texto y otro que, con la capacidad lingüística del lector, logra discernir el significado del mensaje. Para que esto llegue a suceder en la L2 es necesario que el lector tenga un buen fundamento lexical y morfosintáctico en la lengua meta. Al lograr que estos dos componentes se activen, el lector, tendrá altas posibilidades de lograr comprender el mensaje del autor plasmado en el texto.

La siguiente fase, inmediatamente después de haber comprendido el texto, es la de la interpretación, palabra que se asemeja a comprensión por su polisemia. Utilizada frecuentemente en los textos, ésta tiene una connotación de explicación o descripción de algo. Al momento de leer un texto en L2 la gramática generativa insiste en interpretar lógicamente las frases, lo que trae como grave consecuencia la desconsideración del sentido real del texto o la frase misma. La verdadera interpretación, de acuerdo con estos autores, es aquella que lleva una oración de un lenguaje a otro por medio de la transcodificación otorgándole la semántica y el sentido correcto. Es decir, al momento que el lector se encuentra en la fase de interpretación, el mismo no debe asimilar tal cual como se presenta el texto, tampoco puede darle el sentido que prefiera, por el contrario, debe conseguir un sentido igual o similar en la L1 a partir de la interpretación a nivel cognitivo.

Por último, la inferencia, defendida por la psicología cognitiva, asegura que es una actividad mental que el mismo lector lleva a cabo a partir de las experiencias previas y conocimientos extralingüísticos para formular hipótesis. Tal formulación es un proceso que deriva de la previa comprensión e interpretación del texto y que además termina atribuyéndole coherencia. Sin embargo, los procesos para hacer inferencias en L2 son realmente complejos. El lector debe centrarse en la similitud de formas, marcas ortográficas, sintácticas y léxicas para finalmente encontrar sentido y poder inferir.

Desde otro punto de vista, Arellano (2008) propone desarrollar la competencia lectora a través de la práctica de 4 subcompetencias. Este autor no otorga un nombre específico a cada fase, sin embargo, de acuerdo con la naturaleza de cada una de ellas, se podrían referir de la siguiente manera: fase de comprensión, fase de localización, fase de interpretación y por último, fase de reflexión. Cabe destacar que este planteamiento de Arellano está basado en la lectura de lengua materna, no obstante, la misma puede ser aplicable a la lectura en lengua extranjera.

Con respecto a la primera subcompetencia, el autor busca promover la comprensión del texto leído en términos generales, identificando para ello su estructura u organización, la visión general y el tema implícito en éste, de manera que el lector se ubique en un contexto y pueda dar paso a la segunda fase de este modelo.

Como segunda subcompetencia, el autor propone reforzar la capacidad de reconocer y extraer información teniendo delante de sí el texto o sin él. En cuanto a la capacidad de reconocimiento con el texto delante, el lector establece el propósito de su actividad lectora, que lo llevará a elegir las técnicas que le conducirán al logro de esa meta. En lo que atañe a la capacidad de reconocimiento sin el texto delante, el lector desarrolla las habilidades de retención y comprensión del lenguaje presentado en el texto.

La siguiente subcompetencia está enfocada, según Arellano (2008), en la interpretación, entendiéndose ésta, como la capacidad de absorber el significado o finalidad del texto y formular inferencias del texto escrito, lo que lleva al lector a un proceso analítico para desarrollar ideas, pensamientos o hipótesis que vayan más allá de lo que está explícito en el texto, siendo el lector capaz de expresar información implícita.

La cuarta y última subcompetencia, tiene como objetivo primordial la reflexión del contenido, para compararlo con los conocimientos, ideas y experiencias previas, propias del individuo, hasta lograr relacionarlas y poder proceder a la consolidación de los conocimientos.

Por otro lado, y basándose en el modelo de Mendoza (2000), Raúl (2010) formula otra propuesta que incluye una nueva fase: la traducción. Esta nueva versión del modelo queda constituida por: a) *la descodificación* como el primer contacto o aproximación al texto; de esta forma, el lector inconscientemente utilizará su conocimiento lingüístico y fonológico en L1 y L2/LE para desglosar o transformar los vocablos y estructuras impresas en el papel y así lograr discriminar los patrones presentes en el material impreso. Todo lo anterior indica que el éxito o no de la descodificación estará estrechamente vinculado tanto con el nivel de conocimientos de la LE como con sus experiencias previas en L1.

El segundo paso de esta estructura, según Raúl (2010), es *la traducción*. La autora la plantea como el proceso mental de asimilar el significado del texto. Si bien el lector está aún lejos de construir una traducción precisa, es capaz de avanzar a la siguiente fase del proceso de lectura. Asimismo, cabe destacar que el individuo irá perfeccionando este proceso hasta que él mismo logre prescindir de él.

La siguiente fase, *la precomprensión*, involucra la activación de un análisis crítico que hace posible el establecimiento de hipótesis iniciales e inferencias, para posteriormente dar paso a la verificación o modificación de éstas. A diferencia de la precomprensión que ocurre en la lectura en L1, en el caso de L2 el individuo se vale de sus propias experiencias y saberes para plantearse las hipótesis necesarias en cada una de las fases del proceso.

Por otra parte, la cuarta fase denominada *comprensión*, es vista por Raúl (2010) como el cierre de la formulación de hipótesis, y se da una vez que se parte del intertexto (experiencias y conocimiento del mundo de cada sujeto), se confirman o rechacen las hipótesis, para posteriormente modificar los basamentos o premisas previamente establecidos.

Finalmente, Raúl plantea un quinto y último paso, llamado *interpretación*, y lo define como el punto esencial donde el lector logra engranar todas las experiencias y conocimientos previos, englobados en el término intertexto. De esta manera, procede a la reconstrucción personal del documento original y darle así un sentido propio y coherente al texto procesado.

La descripción anterior revela una organización de tipo decreciente que se inicia con procesos inconscientes para dar paso a otros que son más conscientes. Puede notarse que las fases de descodificación y traducción se manifiestan de forma mecánica en la mente de la persona que lee en tanto que las fases de precomprensión, comprensión e interpretación han sido catalogadas por Raúl (2010) como de total consciencia, en virtud de que las mismas están mediadas tanto por la experiencia como por la voluntad del lector.

El análisis de los cuatro modelos que acabamos de describir revelan la complejidad del proceso lector la cual ha sido interpretada desde distintas perspectivas. En todos los modelos descritos se pone de manifiesto el papel fundamental del lector en el proceso de comprensión e interpretación del discurso escrito. No obstante, existen constructos teóricos vinculados al proceso de lectura que ameritan ser abordados de manera puntual. Este es el caso de la cognición y metacognición que se desglosan en el siguiente apartado.

3. Cognición y metacognición

A través de los años, diversas personalidades avocadas a estudiar el desarrollo humano (Piaget e Inhelder, 1972; Ausubel y cols., 1978; Vygotsky, 1979; Anderson, 1982; Gardner, 1987; Bruner, 1988; Pozo, 1996) han

centrado su atención en múltiples procesos cómo: percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas, entre otros, para entender cómo los individuos procesan la información y qué sucede dentro de sus mentes que les permite valorar de una manera u otra lo que perciben.

Cuando se habla de cognición, se hace referencia a cualquier actividad que engloba el uso del lenguaje, el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas, la conceptualización, el recuerdo y la imaginación+ (Lartigau, 2006:5). Para Fernández (2010) se trata de una estructura mental de la que los sujetos disponen para percibir y organizar la realidad interna y el entorno circundante. Por lo tanto, es un proceso intelectual que tiene lugar en cada individuo a partir de un estímulo externo mediante el cual logra internalizar y entender, y que a su vez, le permite modificar y/o ampliar la concepción que éste tenga formada de algo en particular, cuya veracidad se comprueba cuando es llevada a un contexto real o visible, tal como lo es el uso del lenguaje y la solución de problemas.

Si bien es cierto que la cognición es un fenómeno inherente a la mente humana, el individuo no necesariamente conoce del todo cómo funcionan los procesos mentales imbricados en la construcción del conocimiento, y no siempre se percata de que puede intervenir de manera consciente en tales procesos. No obstante, cuando llegan a tener control de los propios procesos de pensamiento (Flavell, 1971; 1979) es decir, la consciencia de cómo aprende (el conocimiento de la cognición), se está en presencia de la metacognición. Siguiendo a Flavell (1981), la actividad metacognitiva o metacognición es el estado de consciencia o el conocimiento que alcanza el propio individuo acerca de sus habilidades cognitivas y de cómo puede, conscientemente, regularlas y hacer uso de ellas cuando fuere necesario ante circunstancias de aprendizaje formal o informal.

De lo anterior se desprende que cuando se habla de metacognición se hace referencia no sólo a tener conocimiento de los procesos que tienen lugar en la mente del aprendiente, sino también a hacer uso de ellos para regularlos y tener control de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje.

En lo que concierne al periodo en el que se manifiesta la actividad metacognitiva, es importante señalar la acotación de Flavell (1971; 1981) quien señala que la misma se promueve a lo largo del desarrollo evolutivo del sujeto. Sin embargo, Veenman y Beishuizen (2004); Veeman y Spaans (2005) aseveran que es en el rango etario entre los 8 y 10 años que los niños comienzan a hacer uso de habilidades metacognitivas.

Por otro lado, autores como Blöte y cols. (1999) reportan el uso de la metacognición en niños de cuatro años, y enfatizan que en la mayoría de los casos en los que no se evidencia actividad metacognitiva, el problema radica en la dificultad para transferir este proceso a situaciones nuevas.

Brown (1985; 1987) señala que la adquisición de procesos cognitivos y metacognitivos puede ser favorecida a través de situaciones de enseñanza formales e institucionalizadas. Otros autores (Sáiz, 1994; Sáiz y Román, 1996; Sáiz, 2000; Tesouro 2006) sugieren la implementación de programas de entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas vinculados a los contenidos curriculares desde temprana edad.

Los planteamientos anteriores abordan la metacognición de manera general, sin embargo, la metacognición puede vincularse directamente con los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Cohen y Dörnyei (2002) por ejemplo, mencionan tres categorías generales de estrategias en el marco del aprendizaje de LE. La primera de ellas alude a los pensamientos conscientes y semi-conscientes, así como al comportamiento del individuo al momento de aprender o adquirir el idioma. La segunda categoría se refiere a aquellas de las que se vale el aprendiz para hacer uso del idioma ya aprendido o adquirido, es decir, comprenden la recuperación, el ensayo, la comunicación y el encubrimiento. La tercera categoría de estrategias de aprendizaje de LE está asociada a la automotivación, y se refiere a los recursos que el estudiante puede usar para aumentar su motivación o para mantener la que ya posee. De esta categorización propuesta por Cohen y Dörnyei, tanto el primer grupo como el tercero se vinculan a un tipo de actividad consciente por parte del sujeto que aprende un idioma extranjero y, aun cuando estos autores no emplean el término metacognición para hacer referencia a ellas, efectivamente están relacionadas con procesos metacognitivos.

Otra tipología de estrategias de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras es la propuesta por O'Malley y Chamot (1987) quienes las agrupan en tres diferentes clases: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Las *metacognitivas*, están relacionadas con el monitoreo que el estudiante ejecuta durante su aprendizaje y comprensión, además, con la manera en la que el sujeto planifica el uso de dichas estrategias y su habilidad para determinar si éstas lo ayudan a lograr el objetivo trazado. La segunda clase propuesta por estos autores, las estrategias *cognitivas*, son llevadas a cabo cuando el individuo es capaz de relacionarse con el material de estudio, bien sea físicamente (tomando notas importantes que deben ser recordadas posteriormente) o mentalmente (relacionando la nueva información con la que está por aprender). Por último, el tercer tipo, las *socio-afectivas*, corresponden a las situaciones en las que el individuo

busca ser asistido por uno de sus pares durante el proceso de aprendizaje o, también, intenta cooperar con ellos.

En síntesis, es posible afirmar que los procesos metacognitivos permiten que el aprendiz desarrolle mecanismos que facilitan el aprendizaje pues su implementación consciente y recurrente le ayudan a dar respuestas eficientes a problemas de distinta naturaleza además de incrementar progresivamente su habilidad de aprender a aprender. No obstante, el proceso de aprendizaje no es uniforme para todos los sujetos ya que para algunos, el aprendizaje se ve facilitado al clasificar mentalmente la información recibida, mientras que para otros plasmar la información de manera esquemática es esencial. Otros, por el contrario, requieren hacer anotaciones de las ideas más relevantes o de los detalles y quizás, necesiten vincular los conocimientos previos o las experiencias vividas con lo que se está aprendiendo.

Morles (1991) afirma que la actividad metacognitiva tienen repercusiones significativas en operaciones mentales como la búsqueda, el procesamiento y la evaluación de información, para su almacenamiento posterior en la memoria de corto o largo plazo. Igualmente, es necesaria para la recuperación de la información almacenada que, a su vez, hace posible la resolución de problemas así como la autorregulación y el control del aprendizaje en general.

En lo que atañe al proceso de lectura en una segunda lengua o una lengua extranjera, Salazar (2008) sostiene que la metacognición es la vía de penetración hacia una dimensión mucho más profunda sobre el conocimiento, lo cual contribuye notablemente desarrollar la competencia lectora en LE. Dicha competencia implica saber por qué y para qué se lee, planificar el uso de estrategias de lectura según el objetivo o meta a alcanzar, implementar las estrategias planificadas y evaluar tanto los pasos emprendidos para la comprensión del texto como el producto de la actividad lectora.

De lo planteado se desprende que el desarrollo de un lector eficiente depende del uso adecuado de procesos cognitivos y metacognitivos, ya que tal lector sabrá cuándo y cómo usarlos para monitorear intencionalmente su desempeño lector, para controlar su aprendizaje (construcción de conocimiento) y, cuando éste carezca de comprensión en un determinado tema, será capaz de seleccionar las herramientas adecuadas en la ocasión oportuna con el fin de que lo ayuden a solventar parte de los problemas inherentes al procesamiento y comprensión del material leído.

4. Estrategias metacognitivas y competencia lectora en lengua extranjera

Como fue mencionado anteriormente, la metacognición concierne a la capacidad que tiene el individuo de tener consciencia de los procesos mentales que experimenta durante su aprendizaje, en ese punto, tiene la libertad de controlar las acciones que funcionan para optimizar dicho proceso, a esto se le conoce como estrategia metacognitiva.

A pesar de la variedad de estrategias metacognitivas disponibles, los aprendientes no siempre están conscientes de su existencia ni del hecho de que las implementan en circunstancias particulares. Lo cierto es que la aplicación de dichas estrategias no siempre ocurre de forma espontánea e intencional lo cual puede traducirse en un aprendizaje poco efectivo. En otras palabras, dado que no solemos sacar el máximo provecho de la actividad metacognitiva, el aprendizaje de distintos aspectos que conforman los contextos académicos no se beneficia totalmente de la potencialidad de aprender de los sujetos.

De lo anterior surge la necesidad de implementar mecanismos orientados hacia el desarrollo sistemático y el empleo consciente y recurrente de los procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que tales mecanismos se traducirán en herramientas valiosas para que el estudiante logre planificar, controlar, y evaluar el aprendizaje del nuevo sistema lingüístico en proceso de construcción.

Ruiz (2002) propone algunas estrategias metacognitivas concretas que favorecen la competencia lectora de estudiantes universitarios: (a) clarificar los propósitos de la lectura; (b) identificar los aspectos importantes de un mensaje; (c) centrar la atención en el contenido principal y no en los detalles; (d) chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo; (e) involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo; y (f) tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

En lo que concierne al desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera, Keene (2006) menciona una serie de estrategias a tomar en cuenta por el aprendiz al momento de abordar un texto. Señala, además, que si bien muchas de ellas las pone en práctica el lector inconscientemente, existen otras que deben ser ejecutadas de manera consciente y que involucran actividades metacognitivas que permiten lograr una comprensión lectora más profunda y efectiva.

En ese sentido, la propuesta de Keene (2006) incluye las siguientes estrategias metacognitivas:

- *Pensar en voz alta*, de manera que se pueda monitorear el pensamiento.
- *Usar un esquema*, conectar conscientemente el texto con los conocimientos ya existentes y las experiencias para que de esta manera, tales conocimientos puedan ayudar a comprender el texto.
- *Hacer inferencias*, lo que les ayudará a formar opiniones a partir de la información del texto y de su propia experiencia.
- *Hacerse preguntas*, antes, durante y después de la lectura.
- *Determinar lo importante*, decidir qué es lo verdaderamente relevante del texto con miras a poder resumir el contenido.
- *Monitorear la comprensión*, realizar chequeos periódicos acerca de los procesos que se están aplicando.
- *Visualizar lo que se lee*, construir imágenes mentales de lo que se está contando en la lectura.
- *Sintetizar y volver a contar*, tener seguimiento de lo que vamos comprendiendo acerca del texto y a su vez decodificar las subyacentes.
- *Reconocer la estructura del texto*, conocer los elementos del mismo, permite al lector analizar y pensar críticamente al respecto.

Son precisamente estas últimas posturas de Ruiz (2002) y de Keene (2006) que aceptan la posibilidad de que las estrategias metacognitivas puedan ser enseñadas, las que sustentan el presente trabajo de investigación. De igual manera, concordamos con Brown (1985; 1987), Sáiz (1994), Sáiz y Román (1996), Sáiz (2000) y Tesouro (2006) en el hecho de que la exposición gradual y metódica del aprendiente en tareas que involucren la implementación de estrategias metacognitivas contribuirá al desarrollo progresivo de dichas estrategias de manera asistida y posteriormente, al uso independiente de las mismas. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, en la siguiente sección se exponen algunos criterios metodológicos que el estudiante de idiomas podrá asumir para mejorar su competencia lectora desde una perspectiva metacognitiva.

5. Criterios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lengua extranjera

Un número considerable de investigaciones acerca de la competencia de lectura en un idioma extranjero se centra en establecer las principales diferencias entre los lectores exitosos y los lectores deficientes (Tapia y Luna, 2008; Taboada y col. 2009; Valentín, 2010; Logan y col., 2011; Gutiérrez y Salmerón, 2012). Los resultados de tales investigaciones sugieren que factores tales como la habilidad para emplear las estrategias de manera flexible, activar saberes previos y la aplicación efectiva de procesos metacognitivos determinan la distancia entre ambos grupos de lectores.

Sobre la base de las nociones teóricas plasmadas en las secciones precedentes y considerando que la aplicación de procesos metacognitivos ha sido aceptada como un factor que interviene de manera substancial en el desempeño de un buen lector, en este apartado se propone un conjunto de criterios metodológicos que tienen como norte el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lenguas extranjeras desde una perspectiva metacognitiva. Estos criterios se centran en el reconocimiento, control, regulación y dirección del aprendizaje de cada lector por lo que enfatizan el desarrollo de la competencia para discriminar y seleccionar las estrategias pertinentes que permitan abordar eficientemente el contenido textual, así como planificar la aplicación de aquellas que han sido seleccionadas, monitorearlas y evaluarlas.

5.1. Reconocer el propósito de la actividad lectora que el estudiante va a emprender

Al iniciar todo proceso de lectura, el estudiante debe cuestionarse acerca de las razones por las cuales deberá leer. Este cuestionamiento le servirá para identificar con claridad el propósito de la actividad lectora de modo que será necesario precisar el por qué y para qué procederá a leer el texto seleccionado. Una vez identificadas las razones por las que emprenderá el proceso lector tendrá muchas más posibilidades de permanecer enfocado y centrarse verdaderamente en ese propósito. El reconocimiento del propósito servirá igualmente para realizar conexiones entre el contenido del texto o input lingüístico y los conocimientos acerca de esa temática que el estudiante-lector pudiera tener. Algunas preguntas útiles para reconocer el propósito son:

¿Para qué voy a leer? ¿En qué debo concentrarme mientras leo? ¿Qué palabras conozco que se relacionen con este propósito?

5.2. Establecer relaciones entre los conocimientos previos que se vinculan al contenido textual

Es importante que el lector pueda relacionar sus experiencias y saberes previos con la información contenida en el texto puesto que tales relaciones servirán de soporte para la comprensión del material. El establecimiento de estas conexiones sólo puede realizarse de manera consciente y es necesario para lograr contextualizar la información y hacer de la lectura un proceso significativo. Tales vinculaciones no se limitan a la fase inicial del proceso de lectura sino que es necesario que se ejecuten a lo largo de todas las fases para que dichos vínculos o puentes cognitivos estén presentes durante todo el proceso. La activación de conocimientos previos puede lograrse mediante preguntas de esta naturaleza:

¿Qué información conozco acerca del tema tratado en el texto? ¿En qué circunstancias aprendí lo que ya sé sobre ese tema? ¿Cuánto tiempo tardé en aprender sobre este tema? ¿Qué otras cosas relacionadas con este tema me gustaría aprender?

5.3. Formularse expectativas acerca del texto

Un aspecto importante en el proceso de lectura es que el lector pueda hacer uso de la deducción para predecir los acontecimientos venideros, de tal forma que al interactuar con el texto se propicie una interpretación correcta basada en las suposiciones iniciales que dieron lugar a la formulación de expectativas o hipótesis. Dichas expectativas permitirán al lector estar atento al contenido del material para contrastar éste último con las expectativas iniciales y así proceder a la reconstrucción e interpretación del texto impreso, haciendo de la lectura una experiencia significativa. Una manera de generar expectativas es preguntarse:

¿De qué trata el texto? ¿Qué me dice su estructura? ¿Qué elementos me ayudan a predecir el contenido? ¿Qué tipo de información creo que encontraré al leer?

5.4. Iniciar el proceso lector enfocándose en las ideas generales

Al momento de iniciar la lectura, es necesario establecer comparaciones haciendo uso de preguntas capciosas que permitan reafirmar o desechar las hipótesis antes establecidas con la ayuda de semejanzas y diferencias. Para ello, debe realizarse una lectura rápida del texto donde se extraerán ideas y rasgos generales que den paso a la formulación de una idea global del texto.

A través de estas preguntas el estudiante podrá abordar el texto de forma general:

¿Cuáles de mis expectativas iniciales fueron ciertas? ¿Cuáles no lo fueron?

¿Qué es lo más importante del texto que acabo de leer? ¿En qué se asemeja ese contenido a lo que ya conozco del tema?

5.5. Seleccionar las estrategias de lectura que se ajusten al propósito de leer

Una vez abordado el texto de forma general y habiendo previamente identificado el propósito de leer, es conveniente que el estudiante reflexione acerca del repertorio de estrategias de lectura que ya conoce y haya implementado en situaciones anteriores con el fin de decidir cuáles de ellas son pertinentes para alcanzar el propósito establecido. Esta discriminación entre estrategias contribuirá al procesamiento eficiente del texto ya que el esfuerzo consciente del lector se traduce en una actividad metacognitiva al abarcar la reflexión crítica, el auto-cuestionamiento y la emisión de juicios valorativos.

Con el fin de escoger las estrategias más adecuadas al propósito de leer, conviene preguntarse:

¿Cuáles estrategias de lectura me sirven para alcanzar el propósito ya identificado? ¿Qué otras estrategias he empleado con anterioridad para este mismo fin? ¿Cuál es el propósito de las estrategias que conozco? ¿Estoy usando las estrategias correctas? ¿Cuáles otras podría implementar?

5.6. Planificar cuándo y cómo emplear las estrategias seleccionadas

Habiendo decidido cuáles son las estrategias de lectura que conviene emplear para el procesamiento del texto seleccionado, es necesario elaborar un plan de acción que garantice hasta cierto punto la efectividad de tales estrategias y la consiguiente comprensión del texto. Por tal motivo, el lector deberá jerarquizar las estrategias a implementar considerando cuáles de ellas permiten el abordaje del texto de manera general y cuáles se enfocan en aspectos más específicos. Lo anterior servirá para proceder a la implementación de las estrategias jerarquizadas, atendiendo al orden establecido. Es necesario, además, tomar en cuenta que dicha planificación habrá de ser lo suficientemente flexible de manera que admita la modificación del orden y la forma de implementación del conjunto de estrategias seleccionadas.

Para el establecimiento de un plan que permita saber cuándo y cómo emplear las estrategias seleccionadas, el estudiante podrá formularse las siguientes preguntas:

¿Cómo y cuándo debo usar cada estrategia? ¿En qué orden debo aplicarlas? ¿Qué espero lograr con la implementación de cada estrategia? ¿Qué haré en caso de que no funcionen?

5.7. Verbalizar las acciones que ejecuto durante la aplicación de cada estrategia

Al comenzar a implementar el plan de acción resulta altamente conveniente que el estudiante-lector verbalice las acciones específicas que va ejecutando durante la aplicación de cada estrategia. Esta manera de proceder contribuye a exteriorizar parte de los procesos mentales que tienen lugar durante las diferentes etapas de la lectura. Asimismo, la verbalización frecuente de esas acciones sucesivas servirá para que el estudiante transite progresivamente desde un proceso de lectura controlado hacia uno más autónomo. Preguntas como las siguientes son de utilidad para alcanzar este propósito:

¿Qué es lo primero que debo hacer para poner en práctica esta estrategia que he seleccionado? Y ahora, ¿qué haré? ¿Cómo está funcionando la estrategia que estoy empleando en este momento?

5.8. Compartir con los otros estudiantes las experiencias individuales de la aplicación de las estrategias

Estar consciente de lo que el estudiante ha hecho en cuanto al uso de estrategias precisas y poder comparar su propia actuación con la de otros compañeros es una manera de moldear la aplicación posterior de estrategias. Esto puede lograrse al entablar discusiones grupales en las que cada estudiante explique sus experiencias individuales y la forma en la que implementó la estrategia seleccionada. Lo anterior servirá para comparar los tipos de estrategias de lectura puestas en práctica por distintos miembros del grupo y asumir posiciones individuales en lo que respecta a la efectividad de las mismas.

Algunas preguntas que pueden contribuir con este cometido son:

¿Coinciden las estrategias que apliqué con las de mis compañeros?
¿En qué se asemejan? ¿En qué se diferencian? ¿Cuáles han dado mejores resultados?

5.9. *Monitorear la efectividad de las estrategias lectoras*

Se hace necesario que el lector haga un seguimiento a toda la actividad emprendida durante la aplicación de las estrategias seleccionadas. Este seguimiento o monitoreo personal servirá para corroborar en qué medida el trabajo realizado ha sido efectivo y ha contribuido a alcanzar tanto el propósito de la lectura como la comprensión del material. La utilidad de este monitoreo radica también en la posibilidad que brinda para detectar deficiencias en la aplicación de las estrategias y, sobre todo, para tomar las acciones correctivas que permitan re-orientar el proceso lector en aras de alcanzar las metas propuestas.

Las siguientes preguntas servirán para monitorear la actividad de lectura:

¿Cuán efectivas han sido las estrategias que apliqué? ¿Me están dando los resultados esperados? ¿Cuáles no me han funcionado? ¿Qué debo hacer al respecto?

5.10. *Autoevaluar su desempeño lector*

El último paso para fomentar el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de lenguas extranjeras desde una perspectiva metacognitiva consiste en la autoevaluación que el estudiante deberá hacer acerca de su desempeño como lector. Dicha autoevaluación incluirá aspectos relacionados con la comprensión del contenido así como juicios acerca de la efectividad de las estrategias empleadas. Por tal motivo, es imprescindible que el estudiante proceda a cuestionarse en torno al material leído y al procesamiento de dicha información con el fin de que pueda hacer inferencias y establecer sus propias conclusiones. Es igualmente importante que reflexione y juzgue su actuación en el manejo de las estrategias de lectura aplicadas. Para ello, las siguientes preguntas son de gran utilidad:

¿Cómo sé que comprendí lo leído? ¿De qué forma puedo sintetizar lo más importante del texto? ¿A qué conclusiones puedo llegar? ¿Las estrategias que utilicé me ayudaron a comprender mejor? ¿Cuáles han sido las de mayor utilidad? ¿Cuáles las menos útiles?

Consideraciones finales

La investigación emprendida partió de la premisa de que la competencia lectora en un idioma extranjero involucra tanto conocimiento declarativo, que comprende el dominio del sistema lingüístico de la lengua meta, incluyendo el repertorio de reglas a través de las cuales éste opera, así como conocimiento procedimental que posibilita la implementación

consciente de estrategias para controlar el proceso lector. Tales estrategias abarcan la reflexión, la planificación, el monitoreo, el autocuestionamiento y la autoevaluación, lo que contribuye a autorregular tanto el aprendizaje en general como el proceso de lectura en particular.

Atendiendo a la premisa inicial ya enunciada, se procedió a generar y proponer un conjunto de criterios metodológicos con la intención de que contribuyan con el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de idiomas extranjeros en el marco de una perspectiva metacognitiva. En la propuesta resultante confluyen aspectos que versan sobre la concepción de competencia lingüística y competencia lectora, las aproximaciones más destacadas que dan cuenta del proceso lector, las subcompetencias inherentes a este proceso, así como los constructos relativos a la actividad metacognitiva.

Por lo tanto, se concluye que los criterios propuestos están firmemente arraigados en nociones y aproximaciones teóricas que garantizan en gran medida su validez teórica y constituyen una herramienta metodológica de la cual el estudiante de lenguas extranjeras puede asirse para incrementar gradualmente los niveles de competencia de lectura en la lengua meta.

Es menester resaltar que los criterios metodológicos que conforman la propuesta se enfocan en el aprendiz y en las operaciones mentales que éste deberá ejercitar de manera recurrente para alcanzar la anhelada autonomía como lector. Dado que este cometido no es fácil de lograr a corto plazo, es necesario contar con la mediación sistemática del docente, quien deberá asumir la responsabilidad de guiar al estudiante a lo largo de las diez (10) fases propuestas.

Finalmente, se considera que la implementación de los criterios propuestos se constituirá en una acción concreta que viabilizará la toma de consciencia acerca de las fases inherentes a la actividad lectora, la adopción de una actitud crítica ante el procesamiento del discurso escrito en LE y la ejecución del control metacognitivo en aras de formar lectores autónomos.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, John R. (1982). Acquisition of Cognitive Skills. *Psychological Review*, 89 (4):369-406.
- ARELLANO, Santiago (2008). Estructura de trabajo para la comprensión lectora. En: Lardero-Logroño (Comps.) *Vivir la lectura y leer mi vida*. Burgos: Equipo Pedagógico Ágora, 31-50.

- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- BLÖTE, A. W., Resing, W. C. M., Mazer, P. y van Noort, D. A. (1999). Young children's organizational strategies on a same-different task: A microgenetic study and training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21-43.
- BROWN, Ann Leslie (1985). Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. En: H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: International Reading Association, 501-527.
- _____. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En: F. E. Weinert y H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 65-116.
- BRUNER, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- COHEN, A.D. y DÖRNYEI, Z. (2002). Focus on the language learning: Motivation, styles, and strategies. En: N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, 170-190.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y Postgrado*, 20(2):187-211.
- FERNÁNDEZ, Amparo (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1):11-34.
- FLAVELL, John (1971) First's Discussants comments: What is memory development the development of?. *Human Development*, 14: 272-278.
- _____. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10):906-911.
- _____. (1981). Cognitive monitoring. En: W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communications Skills*. New York: Academic Press.
- GARDNER, Howard (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- GUTIÉRREZ, Calixto y SALMERÓN, Honorio (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 16(1): 5-13.
- KEENE, Ellin (2006). *Assessing comprehension thinking strategies*. Huntington Beach: Shell Education.
- LARTIGAU, Esteban (2006). Cognición. *Escritos en la Facultad*, 2(13):4-15.
- LOGAN, Sarah; MEDFORD, Emma y HUGHES, Naomi (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading

- comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1):124-128.
- LOMAS, C. y OSORO A. (1998). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga y SÉRÉ, Arlette (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Editorial Buske.
- MENDOZA, Antonio (2000). *Intertexto: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Caja Castilla:La Mancha.
- MORLES, Armando. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En: A. Puente (Eds.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 261-274.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2009). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf> Fecha de consulta 15-04-14.
- O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Anna (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21: 227-249.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel (1972). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- POZO, Juan Ignacio (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RINCÓN, Gloria; RODRÍGUEZ, Gloria; De LA ROSA, Adriana, Chois, Pilar y Niño, Rosa María (2003). *Entre-Textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. ISBN 958-670-263-4, Cátedra UNESCO- Universidad del Valle. Cali
- RAÚL RUÍZ, Cecilia (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22:311-324.
- RUIZ, Carlos (2002). *Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes y Transferencia Recíproca*. *Investigación y Postgrado*, 17(2):53-82.
- SÁIZ, María Consuelo y ROMÁN, José M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE (Segunda edición).
- SÁIZ, María Consuelo (1994). *Adaptación y Validación de un Programa de Desarrollo Socio. Cognitivo en niños con Deprivación Socio. Ambiental*. Tesis Doctoral. Valladolid: Secretariado de publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- _____ (2000). *Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado*. En: Jesús. Nicasio García (Ed.): *De la*

- instrucción a las necesidades curriculares. Barcelona: Oikos. Tau, 53. 64.
- _____ (2008). Transferencia de destrezas lingüísticas en el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante estrategias instruccionales constructivistas. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- SOLÉ, Isabel (2012). La comprensión lectora, una *clau per a l'aprenentatge*. Revista Iberoamericana de Educación, 59:43-61.
- TABOADA, Ana; TONKS, Stephen; WIGFIELD, Allan; y GUTHRIE, John (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Write*, 22:85-106.
- TAPIA, Violeta y Luna, Jorge (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista IIPSI*, 11(1):37-68.
- TESOURO, Cid M. (2006) Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1):1. 14.
- UNESCO (2009). Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina. Documento en línea. Disponible en: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co> Fecha de consulta: 10-09-14.
- VALENTÍN, Erika (2010). Análisis de los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la niñez temprana. Tesina. Programa Graduado. Escuela de Educación. Universidad Metropolitana. Puerto Rico.
- VEENMAN, Marcel y BEISHUIZEN, Jos (2004) Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14:621. 640.
- VEENMAN Marcel y SPAANS, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual differences*, 15(1):159. 197.
- VYGOTSKY, Lev (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

